

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO PARANÁ: EM
DISCUSSÃO A AVALIAÇÃO DE INGRESSO**

ELIANE BRUNETTO PERTILE

**MARINGÁ
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO PARANÁ: EM DISCUSSÃO A
AVALIAÇÃO DE INGRESSO**

Trabalho apresentado por ELIANE BRUNETTO PERTILE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof^(a) Dr(a) NERLI NONATO RIBEIRO MORI

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Pertile, Eliane Brunetto

P469s Sala de recursos multifuncional no Paraná : em discussão a avaliação de ingresso / Eliane Brunetto Pertile. -- Maringá, 2019.

183 f. : il.

Orientador (a): Prof.a Dr.a Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Educação especial. 2. Alunos - Avaliação. 2. Sala de recursos multifuncionais (SRM). 3. Transtornos funcionais específicos. 4. Deficiência intelectual. I. Mori, Nerli Nonato Ribeiro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 371.9

MAS-CRB 9/1094

ELIANE BRUNETTO PERTILE

**SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO PARANÁ: EM
DISCUSSÃO A AVALIAÇÃO DE INGRESSO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki - UEM

Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak - UEPG

Profa. Dra. Dorcely Isabel Bellanda Garcia- UNESPAR

Profa. Dra. Gizeli Alencar - UEM

Data: 03 de maio de 2019

Dedico este trabalho aos que ainda têm esperança e lutam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dr^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, minha orientadora, que me trouxe a calma que eu precisava nos momentos difíceis que acompanharam a elaboração deste trabalho. Sua habilidade e sabedoria deram-me segurança para prosseguir e oportunizaram-me um aprendizado valioso.

As professoras convidadas para a Banca Examinadora Dra. Elsa Midori Shimazaki, Dra. Vera Lucia Martiniak, Dra. Gizeli Alencar e Dra. Doreli Isabel Bellanda Garcia pelo tempo disponibilizado para a leitura e pelas contribuições.

Às colegas professoras da rede estadual de educação que, gentilmente, concederam-me as entrevistas, mesmo com uma extenuante rotina de trabalho.

Agradeço à minha família que me apoiou e, mais uma vez, entendeu minha ausência.

Aos alunos que encontrei ao longo dos anos de trabalho, que me inspiram, me fazem assumir a obrigação de melhorar e me dão coragem para perceber que meus obstáculos são pequenos diante daquilo que enfrentam todos os dias.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”. (EDUARDO GALEANO)

PERTILE, Eliane Brunetto. Título. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2019.

RESUMO

Dentre os serviços disponibilizados na rede pública de educação, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) assumiu grande notoriedade no apoio aos alunos que constituem o público da Educação Especial, mas para que esses recebam o apoio previsto faz-se necessária uma avaliação para a identificação das suas necessidades. Assim, tivemos como temática a avaliação pela qual se dá o ingresso dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos e Deficiência Intelectual na SRM. Pretendemos compreender o significado dessa avaliação na organização do trabalho educacional. Para alcançar este objetivo, analisamos os motivos do encaminhamento para a avaliação e as questões que desencadeiam esse processo no contexto escolar; os procedimentos adotados na avaliação; e a interferência no trabalho pedagógico e nos encaminhamentos direcionados a partir da avaliação. Para tanto, fizemos pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Na pesquisa documental e bibliográfica, contemplamos os documentos que organizam a Educação Especial no Estado do Paraná, a política paranaense, documentos normativos, materiais da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e do DEE (Departamento de Educação Especial) destinados à formação teórico-prática dos professores. Na pesquisa empírica, abordamos especificamente um Núcleo Regional de Educação (NRE) do Paraná, direcionando nossa investigação aos procedimentos de avaliação que possibilita o ingresso na SRM. Fizemos a seleção e análise dos documentos pedagógicos que compõem o processo avaliativo de dez alunos e realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores que trabalham com esses. Os resultados indicaram que é realizada a avaliação psicoeducacional, na análise das dificuldades dos alunos são considerados os aspectos pedagógicos, os professores são ouvidos, parte-se da percepção dos profissionais que trabalham com o aluno, ouve-se a família, faz-se a verificação individual daquilo que o aluno sabe, discutem-se os resultados em articulação entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia. No entanto, essa avaliação não se articula suficientemente com a proposição de um trabalho pedagógico diferenciado para dar sequência às ações educacionais. Falta a vinculação do que se constata na avaliação com a projeção de um novo trabalho, de forma a redimensionar ações no ambiente escolar. Os encaminhamentos, na maioria das vezes, reduzem-se à indicação da adaptação curricular, que tem sido mencionada de forma aleatória e sem critério. Defendemos, então, a realização de uma avaliação mediada, que considere a Zona de Desenvolvimento Próximo, permitindo identificar o que o aluno consegue com a interferência de outro mais experiente e estabelecer as formas de compensação para as dificuldades que os sujeitos encontram no processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Sala de Recursos Multifuncional. Transtornos Funcionais Específicos. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

Among the services provided in the public education network, the Multifunctional Resource Room (MRR) has become recognized in supporting the students who make up the Special Education public, but in order to receive the support provided, an evaluation is necessary for the identification of their needs. Thus, we had as the theme the evaluation by which students with Specific Functional Disorders and Intellectual Disability in the MRR are admitted. We intend to understand the meaning of this evaluation in the organization of educational work. To achieve this goal, we analyze the reasons for the evaluation and the issues that trigger this process in the school context; the procedures adopted in the evaluation; and the interference in the pedagogical work and in the directions of the evaluation. To do so, we did bibliographic research, documentary research and field research. In the documentary and bibliographical research, we contemplate the documents that organize the Special Education in the State of Paraná, the politics of Paraná, normative documents, materials of the State Department of Education (SDE) and Department of Special Education for the theoretical and practical training of teachers. In the empirical research, we addressed a Regional Nucleus of Education (RNE) of Paraná, directing our investigation to the evaluation procedures. We selected and analyzed the pedagogical documents that make up the evaluation process of ten students and conducted semi-structured interviews with the your teachers. The results indicated that is performed the psychoeducational evaluation, in the analysis of the difficulties of the students are considered the pedagogical aspects, teachers are heard, starts with the perception of the professionals who work with the student, the family is heard, is carried out the individual verification of what the student knows, the results are discussed in articulation between the professionals of Psychology and Pedagogy. However, this evaluation is not articulated enough with the proposition of a differentiated pedagogical work to follow up the educational actions. Lack of linkage of what is verified in the evaluation with the projection of a new work, that resize the actions in the school environment. The referrals, most of the time, are reduced to the indication of the curricular adaptation, which was mentioned at random and without criterion. We defend, then, the realization of a mediated evaluation, which considers the Zone of Next Development, allowing to identify what the student achieves with the interference of another more experienced and establish the forms of compensation to the difficulties that the subjects encounter in the schooling proces.

KEY WORDS: Evaluation. Multifunctional Resource Room. Specific Functional Disorders. Intellectual Disability.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COPEP - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

DEE - Departamento de Educação Especial

DEEIN - Departamento de Educação Especial e Inclusão

DI - Deficiência Intelectual

MEC - Ministério da Educação

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SERE - Sistema Estadual de Registro Escolar

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

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

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de produções acadêmicas.....	19
Quadro 2 - Produções sobre a avaliação psicoeducacional.....	25
Quadro 3 - Avaliações realizadas em 2015.....	84
Quadro 4 - Diagnóstico dos alunos encaminhados à SRM em 2015.....	84
Quadro 5 - Encaminhamentos realizados nas supervisões aos municípios.....	85
Quadro 6 - Formação dos professores entrevistados.....	86
Quadro 7 - Tempo de atuação dos professores entrevistados.....	86
Quadro 8 - Critérios para matrícula na SRM (Instrução nº 07/2016).....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A AVALIAÇÃO	28
1.1 A ORIGEM DO ATO DE AVALIAR NOS PROCESSOS DE TRABALHO	28
1.2 DA CONCEPÇÃO AOS PROCEDIMENTOS: A ADESÃO A UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE AVALIAÇÃO	38
2. HISTÓRIA E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA ELIMINAÇÃO AO AEE	44
2.1 UMA INCURSÃO À HISTÓRIA: ASPECTOS GERAIS	44
2.1.1 A Década de 1990 e a defesa da Educação para Todos.....	51
2.1.2 Diversidade e Educação Especial.....	56
2.1.3 Educação Especial e a relação público-privado: a questão do ensino substitutivo	59
3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ	67
3.1 A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DO GOVERNO FEDERAL E DO PARANÁ: HÁ DIVERGÊNCIAS REALMENTE?	67
3.1.1 A defesa pela diversidade e as discussões acerca do cotidiano.. ...	73
3.2 OS SERVIÇOS DO AEE NO PARANÁ.....	82
4. PESQUISA DE CAMPO	84
4.1 OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A SRM E A AVALIAÇÃO PARA O AEE NO PARANÁ.....	86
4.2 A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL.....	90
4.2.1 Avaliação complementar ao contexto escolar.....	91
4.2.2 A avaliação no contexto escolar.....	93
4.2.2.1 A avaliação no contexto escolar e o trabalho coletivo.....	94
4.2.2.2 Os motivos que norteiam a prática da avaliação.....	101
4.2.2.3 Trabalho coletivo e formação docente.....	111
4.2.2.4 A Formação do professor da SRM para a realização da Avaliação.....	124

4.3 AS PROPOSTAS DE TRABALHO QUE DERIVAM DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL.....	131
4.3.1 O Relatório da Avaliação Psicoeducacional e o Plano de AEE: resultados e imprecisão na proposta de trabalho pedagógico.....	132
4.3.2 Os relatórios: encaminhamentos e subsídios às atividades docentes.....	136
4.3.3 Os Planos de AEE.....	138
4.4 A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DI.....	140
4.4.1 A pessoa com Deficiência Intelectual e a educação inclusiva.....	142
4.4.2 Deficiência intelectual, a compensação social do defeito e a avaliação individualizada.....	147
4.5 A AVALIAÇÃO DO ALUNO REALIZADA PELO PROFESSOR DA SRM E A RELEVÂNCIA DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
REFERÊNCIAS.....	175

INTRODUÇÃO

Dentre as preocupações que envolvem a prática docente na atualidade está a busca por formas que proporcionem encaminhamentos que contemplem as necessidades que surgem no processo educacional de alunos que demonstram ritmos diferentes e percursos específicos para aprender e se desenvolver. Estas inquietações se acentuam uma vez que o processo de inclusão apresenta aos educadores novos desafios, necessidades de encaminhamentos e de conhecimentos diferenciados e exige dos sistemas de ensino formas de apoio e serviços específicos para os estudantes na rede regular de ensino.

A educação inclusiva tem amparo em diversos documentos que decorrem de movimentos de ordem nacional e internacional, como conferências, pactos, entre outros. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), é um dos documentos mais atuais. O documento reflete a busca de direitos indispensáveis para esse grupo de pessoas e estabelece, dentre outras questões, que o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Assim, fornece subsídio para a configuração de ações que podem providenciar condições diferenciadas, qualidade de vida e, dentre outros, o direito à educação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é outro documento que enfatiza o processo de inclusão escolar, estabelece diretrizes para outras normativas que estruturam e possibilitam a operacionalização dos serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que proporcionam formas de apoios dentro dos espaços de educação formal. Nesse contexto normativo, atendendo a referida Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e os decretos e instruções que a seguiram, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) se destaca e assume centralidade no apoio aos alunos que

se constituem como público alvo do AEE nas redes municipais e estaduais de educação.

Há, portanto, um grupo específico de alunos que tem direito ao AEE, mas esses recebem o atendimento somente a partir do momento em que suas condições e necessidades são identificadas. Esse reconhecimento das necessidades dos alunos está relacionado à avaliação que possibilita o acesso aos serviços do AEE, dentre os quais se destaca a SRM.

Ao considerarmos a avaliação como parte do processo educativo, a identificação dos alunos apresenta, além da possibilidade de inserção na SRM, a perspectiva do trabalho a ser proposto que pode variar na intensidade com a qual se apresenta prospectivo em relação ao desenvolvimento do aluno, ou seja, tem maior ou menor possibilidade de estabelecer propósitos e mediações para o aprendizado do sujeito.

Diante da relevância atribuída à SRM na educação dos alunos que são o público do AEE e da importância de fazer da avaliação um processo que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento, justifica-se o direcionamento de uma investigação que aborde o processo de avaliação pelo qual é realizada a inserção dos alunos nesse atendimento.

Para tanto, elencamos como contexto de pesquisa a Rede Estadual de Educação do Paraná. Os questionamentos que levaram à investigação surgiram no trabalho docente realizado no exercício de professora da Educação Especial em atividades na SRM e de pedagoga participante dos processos de avaliação psicoeducacional.

Dessa forma, não há como negar que essa pesquisa teve sua elaboração marcada pela proximidade com o objeto de análise. Entretanto, embora seja necessário acrescido rigor e cuidado com os aspectos subjetivos que estão envolvidos, o exercício proposto valoriza justamente a articulação entre prática e teoria, assim, a experiência profissional é ponto de partida no qual se faz o levantamento daquilo que não está compreendido. A prática, colocada em suspensão e abstraída pela elevação teórica, pode tornar-se cognoscível e, a partir daí, pode produzir possibilidade de práticas futuras mais conscientes.

Atualmente, a avaliação especializada dos alunos que constituem o público da Educação Especial continua sendo questão de análise e preocupação, agora, entretanto, no exercício de docente na rede federal de

educação profissional, mais especificamente no Instituto Federal do Paraná. Portanto, as análises empreendidas nesta pesquisa continuam fornecendo elementos para o exercício de reflexão no sentido de encontrar possibilidades de ação diante do propósito de fazer da avaliação um meio para chegar às adequações necessárias ao ensino e, no âmbito da educação profissional, à preparação dos alunos para o trabalho.

Nosso campo de pesquisa contempla o Paraná porque, além de a rede estadual de ensino ter sido vínculo profissional no momento de delineamento da pesquisa, este estado apresenta um público alvo na Educação Especial que favorece a problematização e as discussões sobre a avaliação, tendo em vista a abrangência de alunos com transtornos de aprendizagem.

A Educação Especial da rede estadual de educação do Paraná conta com a especificidade de ter um público mais abrangente em relação ao proposto nas normativas do governo federal que organizam o AEE na SRM-Tipo I. Estas estabelecem que o público alvo do AEE é composto por alunos com Deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento¹. No estado do Paraná, este grupo de alunos que tem direito ao AEE é acrescido dos alunos com Transtornos Funcionais Específicos, conforme apresentado nas Instruções 016/2011-SEED/SUED (PARANÁ, 2011) e 06/2017-SEED/SUED (PARANÁ, 2017).

Portanto, nacionalmente o público da Educação Especial é estabelecido com base em pareceres clínicos² e no Paraná esta situação se acentua, uma vez que o diagnóstico dos Transtornos Funcionais Específicos e Distúrbios de Aprendizagem depende de comprovações médicas³.

O diagnóstico da deficiência intelectual, por exemplo, historicamente tem sido pautado em parâmetros clínicos, o que é contestado por diversos autores (LINHARES, 1995; COLLARES; MOYSÉS, 1997; FACCI, 2012) que, após estudos, mostram as contradições que envolvem essa avaliação e, principalmente, a finalidade e as consequências dessa forma de compreender o

¹ A denominação atual é “Transtornos do Espectro Autista” (TEA).

² A partir dos documentos em análise, entendemos que pareceres clínicos se referem àqueles decorrentes da atividade terapêutica desenvolvida por profissionais da área da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, entre outros, em consultórios especializados.

³ Comprovações estabelecidas a partir de pareceres e laudos emitidos por médicos, pediatras, psiquiatras, entre outros.

aluno. Parece-nos, assim, relevante discutir a avaliação para o ingresso na SRM no estado do Paraná, tendo em vista que há uma ampliação de público para o AEE definido a partir de uma terminologia advinda da área médica.

Poderíamos entender que o acréscimo dos alunos com transtornos e distúrbios de aprendizagem ao público que tem direito ao AEE na SRM é algo que atribuiu maior qualidade ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que possibilita o atendimento com professores especializados e apresenta a oportunidade de um trabalho educacional com mediações bastante ricas. No entanto, supomos que a situação não é tão simples e que o debate não se encerra de forma tão consensual, pois, com os termos que constam nos diagnósticos e que passam a circular nas falas dos professores e das famílias, há uma perspectiva de avaliação que advém de determinada concepção de homem e sociedade que se reflete no campo da educação.

Nossa hipótese foi de que a avaliação para ingresso na SRM não esteja colaborando para estruturar os aspectos educacionais e direcionar a ação docente na continuidade do trabalho com o aluno. Consideramos a possibilidade de que a ênfase atribuída aos pareceres médicos esteja associada à falta de valorização dos encaminhamentos pedagógicos e, conseqüentemente, atua negativamente em relação à atividade de ensino. Essa preocupação nos levou também às orientações direcionadas ao professor para a realização da avaliação de ingresso na SRM, tendo em vista a importância de que a proposta de trabalho docente seja consistente para que esse profissional possa investir na aprendizagem dos alunos.

No Paraná é previsto também o “trabalho colaborativo” (PARANÁ, 2011, p. 6) do professor da SRM para com os professores do ensino regular. Este trabalho de colaboração:

Tem como objetivo desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização de estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos (PARANÁ, 2011, p.6).

Dessa forma, o professor que trabalha na SRM tem sob sua responsabilidade, além do trabalho individual com o aluno, o direcionamento de

ações com o professor do ensino comum para orientar o processo educativo também na sala de aula regular. Nota-se, portanto, que a concepção que o professor da SRM tem acerca do aluno influencia no trabalho dos demais professores da escola. Esse é mais um motivo pelo qual a pesquisa aqui proposta foi direcionada à investigação do processo avaliativo para ingresso na SRM. Parece-nos que a discussão sobre a avaliação, considerando os procedimentos do professor que trabalha nesse espaço educacional, é relevante para a compreensão da temática e das contradições que a acompanham tanto no AEE quanto no ensino comum, uma vez que os trabalhos nesses espaços devem ter articulação, conforme apresentado no documento de normatização das SRM no estado do Paraná.

O objetivo foi compreender o significado dessa avaliação na organização do trabalho educacional. Assim, propomo-nos a: analisar os motivos do encaminhamento para a avaliação e as questões que desencadeiam no contexto escolar esse processo; conhecer os procedimentos adotados na avaliação; analisar a interferência desta no trabalho pedagógico e nos encaminhamentos direcionados a partir de seu resultado. Percebemos ainda a necessidade de investigar a perspectiva teórica que embasa as orientações da SEED e a formação direcionada ao professor para realizar a avaliação.

Na organização e efetivação dessa pesquisa, realizamos três procedimentos metodológicos: levantamento das produções atuais sobre a temática e pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; e pesquisa de campo com entrevistas a dez professores que trabalham nas SRMs de colégios estaduais de um NRE do Paraná. Atendendo as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, o projeto que orientou os procedimentos dessa pesquisa, denominado “Avaliação para inserção de alunos na SRM no estado do Paraná”, bem como os instrumentos utilizados na coleta de dados foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), conforme parecer nº 1.717.597.

A revisão da literatura foi realizada mediante o levantamento no banco de teses da CAPES das produções acadêmicas que versam sobre a questão abordada na pesquisa, bem como sobre temáticas que se aproximem do assunto em investigação e que possam nos fornecer a compreensão sobre o que já foi construído e se apresenta na atualidade.

Contemplamos autores que nos fundamentam para compreender a finalidade da atividade avaliativa como ação humana ligada às atividades dadas socialmente e, principalmente, trabalhos que investigaram a avaliação para ingresso na SRM, especificamente.

Em seguida, realizamos a pesquisa empírica por meio da análise dos documentos que organizam a Educação Especial no estado do Paraná. Contemplamos tanto a política paranaense e documentos normativos quanto os materiais direcionados à formação teórico-prática dos professores para a realização da avaliação dos alunos para ingresso na SRM, abordando publicações da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e do DEE (Departamento de Educação Especial).

Abordamos especificamente um Núcleo Regional de Educação (NRE) do Paraná, direcionando nossa investigação aos procedimentos de avaliação cujo encaminhamento possível aos alunos contempla o ingresso na SRM.

O ponto de partida foi a seleção dos documentos pedagógicos que compõem o processo avaliativo de dez alunos avaliados. Selecionamos os documentos de alunos que foram encaminhados às SRM, que ainda estão na rede estadual de ensino, ou seja, que ainda não concluíram a educação básica e não foram transferidos para escolas fora deste NRE, avaliados com diagnósticos de Transtorno Funcional Específico ou Deficiência Intelectual.

Quanto às entrevistas, optamos pelo formato de “entrevista semiestruturada” (MANZINI, 1990, 1991, 2004), organizando um roteiro prévio com perguntas que nortearam o diálogo com os (as) entrevistados (as). Os professores foram definidos a partir da seleção anteriormente realizada dos alunos, cujos documentos avaliativos se tornaram material de análise, ou seja, tratam-se dos docentes que, nesse ano da coleta de dados, trabalharam com os alunos no AEE da SRM. Assim, tivemos a possibilidade de acessar os planos de AEE e fazer a confrontação entre as ações previstas (ou não) na avaliação que os encaminhou para a SRM e o trabalho pedagógico planejado nesse atendimento.

Neste movimento, pesquisamos os encaminhamentos que antecederam o processo de avaliação, como se deu a avaliação e qual a sua interferência no processo de ensino-aprendizagem.

Nosso propósito de estudo neste trabalho contemplou especificamente a avaliação que se ocupa da análise das condições do sujeito para ingresso na SRM e, tendo em vista a adesão a uma perspectiva crítica de avaliação, anunciamos nossa intenção de valorização de processos avaliativos que analisem a aprendizagem e verifiquem o aluno sem perder de vista o ensino, a ação docente.

Como forma de aproximação em relação à temática que é abordada e tomada de conhecimento sobre a produção acadêmica já existente, realizamos um levantamento sobre essa forma específica de avaliação para a inserção no AEE da SRM. Como fonte de consulta priorizamos o portal de periódicos CAPES no banco de teses CAPES, considerando as produções de 2008 a 2017. O encontro com as fontes que dão sustentação às análises empreendidas nesse trabalho não se deu por uma ação pontual ou apenas nas bases de dados mencionadas, fomos ao longo do percurso encontrando produções que nos provocaram e instrumentalizaram para a discussão.

Em relação às buscas e ao levantamento no portal de periódico e no banco de teses da Capes, utilizamo-nos dos seguintes descritores: Avaliação, Atendimento Educacional Especializado, Avaliação na Sala de Recursos Multifuncional. Fizemos o primeiro refinamento da pesquisa por meio da leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos. Em seguida, realizamos a leitura dos textos (artigos, dissertações e teses) que atenderam ao tema, apresentando discussões sobre a avaliação para inserção no AEE da SRM, principalmente de estudantes com deficiência intelectual e distúrbios de aprendizagem. Neste processo obtivemos os seguintes materiais:

Quadro 1 - Levantamento de produções acadêmicas

Produção	Título	Autoria	Publicação/ Ano
Artigo	Avaliação inicial no AEE: dilemas e consequências	Fabiane Romano de Souza Bridi	2012
Artigo	Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial	Danielli Silva Gualda, Márcia Duarte	2016

Dissertação	Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no AEE em salas de recursos multifuncionais	Camila Rocha Cardoso	2013
Tese	AEE: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais	Viviane Prado Miranda Buiatti	2013
Tese	Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: uma avaliação do programa de formação continuada de educadores	Gabriela Tannús Valadão	2013
Dissertação	Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns	Maria de Fatima Neves	2010

Fonte: Informações organizadas por meio da pesquisa nos bancos de dados: Portal de Periódicos e Banco de Teses da CAPES

Dentre as pesquisas que se ocuparam da avaliação dos alunos com deficiência intelectual, temos a realizada por Bridi (2012), que teve os objetivos de “pensar/questionar/problematizar os processos que produzem uma identificação dos alunos com deficiência mental no contexto do ensino comum e os possíveis efeitos desta avaliação/classificação em seus percursos escolares” (p. 500). A autora investigou os processos avaliativos, tendo em vista a avaliação inicial utilizada para decidir sobre a frequência do aluno no AEE e a inserção no Censo Escolar MEC/INEP. Estabeleceu as análises a partir de entrevistas com onze professoras que atuam no AEE da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e debateu a diferenciação entre dificuldades de aprendizagem e deficiência mental⁴ e a responsabilidade em vincular um aluno à categoria de deficiência mental a partir da ação pedagógica. Acerca da avaliação inicial e do cadastro dos alunos no senso escolar, Bridi (2012) considera que existem possibilidades e riscos:

Possibilidades que envolvem a escolha e a prática a partir do domínio da educação, com ênfase nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem que podem facilitar a criação de percursos e

⁴ O termo deficiência mental foi utilizado pela autora, o mantemos ao mencionar as contribuições dessa pesquisa, embora atualmente o termo deficiência intelectual seja o mais aceito e esteja presente nos documentos e normatizações da área.

trajetórias singulares. E, riscos envolvendo a construção dessa prática, considerando nossa herança clínica no campo da educação especial e a tradição de uma formação específica balizada por concepções organicistas de deficiência (BRIDI, 2012, p. 510).

Destacamos a preocupação da pesquisadora com os diagnósticos clínicos no âmbito educacional, relacionando essa prática aos riscos que circundam a avaliação inicial para a identificação do público do AEE. Assunto que também é contemplado na pesquisa de Tannús-Valadão (2013). Esta abordou o Plano de Atendimento Educacional Individualizado (PEI) para estudantes em situação de deficiência, com foco rede municipal de ensino de Rio Claro, no estado de São Paulo. Teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada para educadores de Educação Especial. Baseou-se na metodologia da pesquisa-ação colaborativa envolvendo trinta e quatro educadores de Educação Especial para os quais foi direcionada formação, entrevistas e análise dos PEI. Sobre a avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual, a autora alertou para a ausência de critérios que contribuam para o planejamento das ações com esses alunos, bem como mencionou a experiência e a necessidade da avaliação em equipe multidisciplinar. Constatou que a avaliação praticada tem mais a intenção de identificar do que “gerar informações para a tomada de decisões relacionadas ao planejamento de ensino” (p. 99). A exigência de laudo médico ou psicológico para encaminhamento e a ausência de procedimentos padronizados para realizar a avaliação pedagógica são questões também debatidas.

A pesquisa de Cardoso (2013) teve como temática a organização do trabalho pedagógico e a avaliação na SRM. Utilizou-se de pesquisa colaborativa em que realizou oito encontros e entrevistas coletivas com dezessete professores das SRM da subsecretaria da microrregião de Catalão (GO). Na análise dos dados foram estabelecidas categorias que abrangeram as discussões sobre planejamento, conteúdos trabalhados nas SRM e os processos avaliativos dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nos resultados constata a falta de compreensão dos professores quanto à ação pedagógica nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que, segundo a autora, traz consequências na construção da educação inclusiva.

Quanto à avaliação especificamente, a autora também debate a influência dos laudos no AEE. Investigou o processo avaliativo que identifica o aluno que deve frequentar a SRM e apresentou que:

[...] as práticas das professoras são determinadas pelo diagnóstico do aluno, que por vezes auxilia no direcionamento da atuação docente, mas muitas vezes, determina a deficiência, o déficit do aluno, o que geralmente o estigmatiza e faz com que as professoras realizem sua ação pedagógica com base nas dificuldades do estudante e não em suas potencialidades. Assim, consideramos que o laudo é importante, mas não essencial para a elaboração das práticas das educadoras de SRM e que, quanto à questão dessa identificação do aluno, existe um distanciamento da natureza pedagógica em que deve ser realizada (CARDOSO, 2013, p. 157).

As práticas pedagógicas utilizadas com os alunos antes de encaminhá-los para o AEE nas SRM são discutidas por Gualda e Duarte (2016), as pesquisadoras analisam os critérios avaliativos estabelecidos e o relato dos professores da Educação Especial sobre as avaliações utilizadas com os alunos que constituem o público alvo da Educação Especial. Como metodologia, foram utilizados para a coleta de dados roteiros de entrevista, dos quais um foi respondido por trinta professoras da sala de aula comum e outro respondido por cinco professoras da Educação Especial. Os resultados indicam que, em muitos casos, alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais eram encaminhados “devido ao fato de as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras da sala de aula comum não serem suficientes para promover uma aprendizagem efetiva” (GUALDA; DUARTE, 2016, p. 493). Sobre a avaliação, especificamente, a pesquisa indicou que as professoras da sala de aula comum deixavam a responsabilidade de avaliação aos professores da Educação Especial, o que indicou uma desarticulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Assim, algumas professoras da Educação Especial desempenharam tal função de maneira individualizada (p. 501), situação que, segundo a análise empreendida na pesquisa, apresenta divergência em relação à proposta da educação inclusiva. Nas palavras das autoras:

[...] o processo de ensino e aprendizagem se encontra totalmente vinculado à avaliação, esperava-se que as professoras da sala de aula comum e da Educação Especial

desenvolvessem melhores condições de parcerias durante seus planejamentos em relação aos alunos PAEE. Como visto em outros estudos, identificou-se que as professoras da sala de aula comum deixavam a responsabilidade de avaliação dos possíveis alunos PAEE aos professores da Educação Especial nas SRMs. Além disso, notou-se que algumas professoras da Educação Especial desempenharam tal função de maneira individualizada (p. 501).

A pesquisa de Buiatti (2013) também apresentou, dentre os resultados, a preocupação com a articulação entre o trabalho do AEE e os professores do ensino comum. A autora abordou o AEE no município de Uberlândia – MG e se propôs a compreender como se configura o trabalho e interlocução com o educador regente do ensino comum, levando em conta a sua contribuição e efetivação das metas da educação inclusiva. Teve como objetivo “analisar os documentos legais referentes ao AEE” e “investigar como tem se configurado o AEE nas escolas nas esferas estadual e municipal, as concepções práticas dos educadores e sua formação inicial e continuada para o exercício profissional” (p. 31). Para tanto, realizou uma análise dos documentos que versam sobre a educação inclusiva e entrevistas com as profissionais de uma escola estadual e outra municipal, que atuam e coordenam o AEE, e com professoras do ensino regular. Como resultado decorrente da pesquisa de campo, a autora apresentou que é unânime a consideração dos participantes de que o AEE contribui para a escolarização dos estudantes, mas, dentre outras questões, também relatou a dificuldade de interlocução entre as modalidades de ensino (ensino da sala comum e ensino no AEE), os problemas referentes à avaliação educacional dos estudantes e organização do plano de intervenção (p. 8). No que diz respeito especificamente à avaliação, a autora considera que essa é fundamental para o reconhecimento das necessidades e a intervenção nos fatores considerados como barreiras, tendo em vista a adoção de posturas que viabilizem os seus processos de aprendizagem e autonomia. Entende que, a partir do diagnóstico, é possível construir uma intervenção que cause movimento nas estruturas, família, escola e no próprio aluno e que vise à construção de projetos que possibilitem a inclusão no sistema educacional. A autora mencionou, ainda, como resultado das análises empreendidas, dificuldades do AEE em realizar a avaliação, em montar o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e em estabelecer articulação com os professores do ensino regular para acompanhar

o desenvolvimento dos alunos e, por fim, apresentou a organização de algumas possibilidades de atividades e instrumentos a serem desenvolvidos no processo de avaliação da população do AEE.

A pesquisa de Neves (2010), delimitada ao município de São Bernardo do Campo (SP), analisou os argumentos dos professores de classes comuns para o encaminhamento para salas de recursos por meio da análise de relatórios de encaminhamento dos alunos e entrevistas semidirigidas. Quanto à avaliação, a autora constatou que essa revela um cenário de desqualificação do papel do professor, caracterizado principalmente pela inexistência de participação dos professores nas decisões relativas à política de inclusão adotada na rede. A autora relatou que os motivos para o encaminhamento para a avaliação para a Sala de Recursos estão relacionados às defasagens de aprendizagem dos alunos, principalmente nas áreas de alfabetização e matemática. As expectativas são da realização de um trabalho individualizado e, com base nas entrevistas que realizou, a autora apresentou que dentre os fatores que influenciam para que o encaminhamento seja realizado estão as condições precárias de trabalho do professor, a formação continuada insuficiente e a carência de espaços coletivos de discussão na escola. Assim, apontou para a preocupação com o problema de que “as salas de que as salas de recursos sejam depositárias da responsabilidade pela alteração da condição de aprendizagem dos alunos, sem que ocorram transformações no trabalho nas salas comuns” (NEVES, 2010).

As produções a que tivemos acesso nos permitem elencar alguns pontos que se constituem problemáticos envolvendo a avaliação e o próprio trabalho do AEE, destacam-se: a falta de articulação entre o AEE e o ensino comum; a interferência de laudos médicos nos processos avaliativos educacionais frente ao enfraquecimento dos aspectos pedagógicos; a imprecisão e pouca estruturação dos procedimentos avaliativos no âmbito educacional. São questões que exigem reflexão, indicam um enfraquecimento nos aspectos pedagógicos no campo do AEE e na perspectiva de desenvolvimento utilizada para compreender o desempenho dos alunos nas instituições de ensino. Assim, justificam a proposição de investigações como parte de um movimento que pode contribuir para que esta ação avaliativa seja orientada de forma mais coerente com a garantia da escolarização e da apropriação do conhecimento.

Sobre a avaliação para ingresso na SRM na rede estadual de educação do Paraná, especificamente, a princípio não localizamos nenhum trabalho no levantamento realizado nos mencionados bancos de dados, mas, no decorrer dos nossos estudos, encontramos duas produções que abordam a avaliação psicoeducacional nesse Estado, conforme apresentamos abaixo:

Quadro 2 - Produções sobre a avaliação psicoeducacional

Produção	Título	Autoria	Publicação/Ano
Dissertação	Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da teoria Histórico-Cultural'	Dayane Teodoro de Oliveira Aiache	2015
Artigo	O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná	Cinthia da Silva Chiodi; Marilda Gonçalves Dias Facci	2013

A avaliação psicoeducacional era o meio de ingresso na SRM na vigência da Instrução nº 16/2011 (SEED/SUED) e continua sendo no espaço de pesquisa que selecionamos. Assim, esses trabalhos podem nos auxiliar a compreender a forma de ingresso na SRM, embora não seja a temática central de suas análises.

Tratam-se de duas produções na área da Psicologia. A primeira é uma dissertação de mestrado que teve por objetivo investigar qual a concepção de avaliação psicoeducacional dos professores dos anos iniciais do ensino público fundamental. Foram realizadas pesquisas bibliográfica e empírica. Esta se deu mediante entrevista semiestruturada com dez professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora problematizou a queixa escolar e debateu o contexto de produção das dificuldades de escolarização. Os resultados dessa investigação indicaram que “as docentes esperam que essa avaliação as auxilie em sua prática pedagógica com o aluno, ajudando-as a lidar com as dificuldades que seu aluno apresenta” (AIACHE, 2015, p. 9).

O segundo trabalho é um artigo que aborda a atuação do psicólogo escolar e a utilização dos testes psicológicos frente às queixas escolares. Buscou “compreender como a avaliação psicológica está sendo realizada pelos profissionais psicólogos no estado do Paraná” (CHIODI; FACCI, 2013, p. 1).

Utilizou como metodologia a análise de trinta e seis relatórios para encaminhamento de alunos de 5ª a 8ª séries para a Sala de Recursos. A constatação obtida foi de que “93,44% dos psicólogos utilizam testes de inteligência, mas muitos deles também utilizam observações e analisam as atividades escolares para avaliar as queixas escolares, não se limitando a uma visão psicométrica” (CHIODI; FACCI, 2013, p. 1). De modo geral, esse trabalho apresenta uma crítica à utilização dos testes psicométricos, denuncia que essa é uma prática utilizada no estado do Paraná e faz a defesa por uma avaliação que “considere as potencialidades dos alunos e contribua para a apropriação do conhecimento científico” (CHIODI; FACCI, 2013, p. 1).

Ambos os estudos debatem o papel do psicólogo escolar frente à avaliação e apontam, a partir da Psicologia, para a necessidade de valorização dos aspectos educacionais inerentes à ação do professor. Entretanto, não encontramos pesquisas na área da educação que abordem a avaliação no estado do Paraná e façam a discussão do aspecto que nos compete enquanto professores, a prática docente. A escassez desse debate nos conduziu a olhar, no presente trabalho, a avaliação de ingresso na SRM pelo viés pedagógico.

Sendo assim, no primeiro capítulo debatemos a avaliação como prática social que tem origem nos processos de trabalho, para, em seguida, fundamentar nossa adesão a uma perspectiva crítica da avaliação escolar e, principalmente, da avaliação educacional realizada individualmente, em situações em que a ação docente é direcionada para um sujeito buscando compreender a forma como ele aprende e se desenvolve e a problemática que envolve seu processo de escolarização.

No segundo capítulo, discutimos acerca da historicidade dos processos educativos direcionados à pessoa com deficiência, tendo em vista que o estudo dos fatos passados nos permite avaliar criticamente o momento presente frente às condições que o acompanha. Nesse exercício abordamos as principais normativas que dão sustentação à Educação Especial na atualidade. Contemplamos as políticas de inclusão que ascenderam principalmente a partir da década de 1990 e debatemos as questões relacionadas à defesa pela diversidade e à relação público-privado na oferta dos serviços da educação especial.

As políticas de Educação Especial do Paraná foram abordadas no terceiro capítulo. Neste discutimos as supostas divergências entre as políticas desse estado e as diretrizes propostas pelo governo federal, tendo em vista que a matriz teórica presente nesses diferentes âmbitos (federal e estadual) é a mesma. Pontuamos também os serviços presentes na rede estadual de educação como forma de apoio aos estudantes da educação especial.

No quarto capítulo apresentamos os dados e as análises da pesquisa de campo. Discutimos os documentos que regulamentam a avaliação de ingresso na SRM. Os procedimentos e etapas da avaliação psicoeducacional foram analisados levando em consideração o significado que adquirem para a organização do ensino, assim debatemos a que medida se constituem em um trabalho que pode ser chamado de coletivo e a formação do professor para realizar essa avaliação.

Ao investigar a proposta presente nos documentos normativos veiculados no estado e nos materiais de formação docente para a realização da avaliação, fizemos a análise da perspectiva teórica que dá suporte a esta proposição, debatendo a concepção de desenvolvimento humano, de aprendizagem e de mediação que permeia as orientações direcionadas aos professores. Nesse contexto, contemplamos a problemática que é expressa na ênfase aos diagnósticos clínicos e na desarticulação que evidenciamos entre a avaliação psicoeducacional e o Plano de AEE.

Ainda no quarto capítulo focamos na especificidade que envolve a avaliação para a SRM no trabalho com alunos com deficiência intelectual no AEE e as possibilidades que se abrem com apoio dos conceitos de “compensação social do defeito” e de “Zona de Desenvolvimento Próximo” (VIGOTSKI, 1997).

1. A AVALIAÇÃO

A conceituação do ato de avaliar e as discussões sobre seu significado são abordadas nesta seção como forma de elucidarmos a perspectiva de educação que adotamos e pela necessidade de assumirmos posicionamento frente às diferentes concepções de avaliação.

Para esta etapa de elaboração do trabalho, abordaremos autores que pesquisam a avaliação e se configuram como representantes do debate sobre esta temática, como Luckesi (1995, 2005), Libâneo (2002), Zanardini (2008) e Gasparin (2011), dentre outros.

Embora a presente pesquisa aborde uma forma de avaliação bastante específica (a avaliação para inserção dos alunos na SRM), não nos desvinculamos das discussões sobre a avaliação escolar de modo geral, uma vez que existem questões que perpassam o ato de avaliar num sentido amplo. Além disso, a avaliação escolar está associada e é determinada por certas concepções de homem e de sociedade, bem como pela compreensão que se define acerca da função social da escola. Dessa forma, faz-se necessário também a abordagem de autores que contribuem para as discussões sobre a avaliação como parte do ato educativo, considerando as relações entre educação e sociedade.

1.1 A ORIGEM DO ATO DE AVALIAR NOS PROCESSOS DE TRABALHO

A adesão a uma proposta educacional que defenda uma formação humana ampla e oportunize o desenvolvimento de todos os sujeitos, implica uma compreensão sobre a avaliação que a coloque para além de mera verificação ou classificação. No entanto, assim como a educação é determinada pelas relações socialmente estabelecidas, a avaliação escolar apresenta limites que são proporcionais às dificuldades que a educação formal tem de exercer uma função para além das demandas hegemonicamente postas, que trazem a proeminência

de uma formação fragmentada e significativamente superficial para a maioria da população, principalmente para a classe trabalhadora.

Zanardini (2008, p. 44) ao estabelecer um “[...] contraponto entre a ontologia subjacente ao processo avaliativo no seu aspecto mais amplo, consubstanciado no processo de trabalho, e a ontologia dos instrumentos avaliativos do desempenho educacional em larga escala”, apresenta a seguinte reflexão:

[..] o ato de avaliar acompanhou a humanidade ao longo de sua história, consoante com o modo como os homens organizaram a produção e manutenção de sua vida, o trabalho se mostra como fundamento da avaliação. O processo de avaliação é resultado de complexas mediações cujas raízes brotam do trabalho, logo, pensamos que, no plano ontológico, estas mediações bem como o ato de avaliar devem ser entendidos com base no trabalho (ZANARDINI, 2008, p.44).

Embora o autor situe sua discussão nas questões que envolvem a avaliação de larga escala, a análise que apresenta contempla o tema num sentido amplo, relacionado à vida social e nos permite refletir sobre os processos avaliativos pertinentes ao ambiente escolar e direcionados pelo professor como forma de verificar o resultado da relação ensino-aprendizagem. Assim, tendo como parâmetro as contribuições de Zanardini (2008), entende-se que a avaliação, além de ser diretamente vinculada ao cotidiano e às ações humanas mais imediatas, tem sua explicação nas relações estabelecidas no conjunto da atividade social historicamente constituída, o que inevitavelmente nos remete às relações de trabalho, que se configuram como atividade humana por excelência que tanto deriva da capacidade de organização do homem em sociedade quanto promove o desenvolvimento humano a partir das relações coletivas.

Portanto, o ato de avaliar está vinculado à vida humana e tem sua relevância estabelecida a partir das relações de trabalho constituídas ao longo da história por meio das quais o homem ficou menos suscetível às intempéries naturais, tornou-se capaz projetar sua ação sobre a natureza e foi capaz de manipular seus recursos, colocando-os favoráveis à sua sobrevivência (LEONTIEV, 1978). A avaliação deriva da atividade de trabalho como prática planejada que exige antecipar no pensamento o resultado a ser obtido ao final da ação e no percurso de execução torna imprescindível analisar a atividade em

desenvolvimento e proceder o contingenciamento entre o que se planejou e o caminho que se está fazendo. Ou seja, na avaliação cabe verificar a existência de distorções entre o que foi planejado e o percurso de execução, tendo em vista a intenção de alcançar determinado resultado. A avaliação é, portanto, um recomeço, uma possibilidade de redirecionar o percurso ou de mantê-lo, tendo em vista que a confirmação da valia do trajeto selecionado supera a ideia de ser uma atividade de finalização, como comumente é compreendida.

Sob esse prisma, compreende-se que todos avaliam, avaliamos constantemente as mais diversas atividades que realizamos.

Ao investigar os pressupostos ontológicos constituintes do processo de avaliação, Zanardini (2008) se fundamenta em Lukács (1981) e nos esclarece que é um processo eminentemente social, nascente no e do trabalho, coadjuvante dos processos da atividade produtiva em seus aspectos cognitivos. Pelo trabalho, o homem realiza uma posição teleológica, com intencionalidade pré-existente, cujo resultado é uma nova objetividade que se pretende ver transformada. Portanto, é do processo teleológico presente no trabalho que deriva a avaliação. Trata-se da verificação dos caminhos pelos que estamos percorrendo e das necessidades que se originam no anseio por determinado resultado. Portanto, envolve a busca por determinado fim e a mobilização dos meios para alcançá-los (LUKÁCS, 1981 *apud* ZANARDINI, 2008).

É na atividade de trabalho que se encontra a origem histórica do processo avaliativo, além de que temos hoje, nessa prática produtiva, estabelecida e organizada pelo conjunto dos homens, a atual determinação das razões e dos fins pelos quais se avalia, tendo em vista o objetivo que se pretende alcançar. Ou seja, o trabalho determinou num percurso histórico a atividade avaliativa e ainda o faz à medida que está na atividade produtiva a origem do próprio homem e de suas capacidades humanas.

O trabalho que produziu o homem num longo processo, ainda o produz, mas sob novas condições e envolvido em contradições continuamente reproduzidas pela organização social vigente. Assim, a avaliação que tem sua existência enraizada na atividade de trabalho também se modifica, altera-se e reflete as contradições da atual forma de organização do trabalho, haja vista que está relacionada aos fins almejados para o conjunto dos homens e para a formação que constitui a individualidade de cada sujeito.

Precisamos, portanto, diferenciar o trabalho no seu sentido ontológico das formas de trabalho definidas na atual organização social, assim, distinguimos a formação humana que se pretende em cada momento e conseqüentemente a perspectiva de avaliação que a acompanha.

O trabalho como atividade de constituição do homem foi atividade precípua, fundamental, inaugurou a perspectiva de organização coletiva pela qual o homem se hominizou e se fez humano.

A gênese da consciência humana está nas atividades de trabalho, no domínio do homem sobre a natureza por meio das ações coletivas. Por isso, a organização da vida em sociedade e a apropriação e aperfeiçoamento dos instrumentos pelo incremento das forças produtivas define, em diferentes períodos, o desenvolvimento da psique humana (LEONTIEV, 1978).

O trabalho na sociedade capitalista, porém, vive da contradição de conjugar a máxima capacidade de domínio da natureza obtida num longínquo processo histórico e, por conseqüência, uma capacidade de produção imensamente eficiente à apropriação desigual da riqueza material e cultural.

Assim, os processos de trabalho incrementados pela aplicação da ciência e da tecnologia forneceram ao homem tanto a possibilidade de se libertar do ardor do processo de trabalho quanto a condição de se submeter às mais cruéis formas de constrangimento e de redução da vida humana. Numa realidade de desigualdade social cada vez mais acentuada prevalece a segunda alternativa como condição que carrega consigo a depreciação da existência de um grande contingente de pessoas.

O sistema metabólico de desenvolvimento do capital em seu estágio contemporâneo tornou o trabalho ainda mais precarizado por meio das formas de subemprego, desemprego, terceirização, trabalho parcial e informalizado, intensificando os níveis de exploração para aqueles que trabalham (ALVES; ANTUNES, 2004). Essa crescente parcialização e dispensa do trabalhador, provocada pela forma como a ciência e a tecnologia, são utilizadas no processo produtivo, associada à apropriação desigual dos resultados do trabalho, deixa uma grande quantidade de pessoas à margem das condições mínimas de uma vida com dignidade e diante da redução do número de empregos:

O discurso de empregabilidade reconhece implícita e explicitamente que, nessa competição acirrada pelos poucos empregos que o mercado de trabalho oferece, existe também a possibilidade do fracasso. Isto é, a possibilidade de que pessoas que, apesar de ter investido no desenvolvimento de suas capacidades 'empregatícias', não terão sucesso na disputa pelo emprego e, conseqüentemente, acabarão sendo desempregados, empregados em condições precárias – ou [...] inempregáveis (GENTILLI, 2005, p.54-55).

Diante da instabilidade nas relações entre capital e trabalho, a ideia de existir uma articulação entre educação e desenvolvimento econômico, que na “época de ouro do capitalismo” esteve no auge, passou a ser contrariada; pois, sob as relações globalizadas, a garantia de empregabilidade não sobrevive, mesmo que se disponha de elevados graus de instrução.

Gentilli (2005), ao debater a relação entre empregabilidade e educação, nos esclarece que o aumento dos índices de escolarização não promoveu um “correlativo aumento da renda dos mais pobres”. Isso porque a possibilidade de acesso ao trabalho tem sofrido um retrocesso decorrente de problemas estruturais que se colocam para além da relação que se estabelece entre emprego e educação:

[...] o discurso da empregabilidade tem significado uma desvalorização do princípio (teoricamente) universal do direito ao trabalho e, de forma associada, uma revalorização da lógica competitiva individual na disputa pelo sucesso num mercado estruturalmente excludente (GENTILLI, 2005, p. 54).

Nessa situação, a formação direcionada à classe expropriada materialmente, não mais envolvida pelo discurso de justiça social e cada vez mais fragilizada, promove a redução de suas capacidades intelectuais, ou seja, a depreciação cultural, como forma de não haver qualquer tomada de consciência da realidade social. De acordo com Alves e Antunes (2004, p. 10), “desde sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe [...] formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, de sua subsunção à lógica do capital, ou seja, a formação de um consentimento acerca da lógica produtiva interfere na forma como o próprio trabalhador se identifica nas relações de produção.

A formação humana, ao sofrer a intervenção dos determinantes econômicos que emergem no processo de globalização, é marcada pela submissão dos aspectos humanos à lógica de valorização do lucro e dos fatores econômicos. Esse movimento impacta na formação da individualidade num sentido bastante depreciativo, que deriva tanto da pouca necessidade de uma formação mais consistente para o desempenho do trabalhador nas atividades produtivas, que, via de regra, tem sido cada vez mais simplificadas, quanto da grande necessidade de uma conformação do sujeito para a realidade que está posta.

De acordo com o Mészáros (2005), somente a mais consciente das ações pode possibilitar ao trabalhador a superação da paralisante situação de internalizar a lógica pela qual é explorado e nesse propósito também reside o papel da educação, com isso queremos dizer que é espaço de contradição, de dissídio e de luta. Portanto, temos, no reconhecimento dessa incoerência do papel da educação, uma possibilidade de reflexão e de busca pelo alargamento de possibilidade que não nos serão dadas, precisam ser forjadas, conquistadas.

Compreende-se que há uma distinção fundamental, que marca a formação humana e conseqüentemente os processos avaliativos, entre formação para o trabalho e formação para o mercado de trabalho. A formação para o trabalho, compreendido como atividade fundamental na constituição humana, implica a necessidade de obtenção da máxima capacidade de formação intelectual, para além da mera execução de tarefas simplificadas no processo produtivo, o que nos remete ao significado ontológico que o trabalho teve e tem na constituição da natureza humana. A formação para o mercado de trabalho, por sua vez, promove o alijamento do trabalhador, o desenvolvimento restrito de uma capacidade mínima de operar de maneira imediata como se fosse uma parte, uma extensão da máquina. Enquanto a primeira emancipa, a segunda limita. E os processos avaliativos? Somente se explicam no conjunto dessas relações.

Formar para o trabalho faz da avaliação um processo analítico, dialético, de retomada, redimensionamento e extremamente propositivo, uma vez que, nesta perspectiva, a possibilidade da formação exigida contemplaria a elevação de cada sujeito ao máximo de suas possibilidades, independentemente do tempo que o percurso de aprendizagem e desenvolvimento exija. O trabalho é

compreendido como atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas e da formação, tendo a perspectiva de constituir o sujeito para o trabalho, contempla também a vida em sociedade para além das demandas produtivas. Ianni (2005), ao debater as reações entre educação e trabalho, defende que

[...] o futuro 'cidadão do mundo não se define apenas pelo trabalho, marcado de forma de trabalho, profissão e remuneração, emprego e desemprego. Define-se também pela sua participação em partido político, sindicato, movimento social, corrente de pensamento. A consciência social, como indivíduo e coletividades, envolve também a educação e a religião, a política e a cultural, a comunicação e a informação (IANNI, 2005, p. 31).

Portanto, referimo-nos a uma formação que permite superar a mera condição de apêndice da máquina, suplantar a condição de sujeição do homem em relação ao processo produtivo e a realidade social que se estabelece. De acordo com Frigotto (1999, p. 31-32):

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana.

Preparar para o mercado de trabalho, porém, conserva em si a redução das possibilidades de crescimento humano. Consiste na preparação mínima, que fornece condições elementares e indispensáveis para a operacionalização dos artefatos tecnológicos presentes nos setores de produção ou para as atividades mais simples do processo produtivo ou ainda para a conformação necessária para a vida às margens do processo produtivo. Dá-se a formação para o consenso, para a legitimação das formas de exclusão já recrudescidas e estabelecidas pela estrutura social. Nesta direção, a avaliação precisa ser classificatória, seletiva, definitiva e finalizadora, pois lhe cabe inculcar em cada sujeito a ideia de que a falta de resultados satisfatórios é uma consequência

individual, de seu fracasso pessoal omitindo as reais causas sociais em que se fundam as desigualdades.

A escola participa desses processos de formação para o trabalho ou de preparação para o mercado de trabalho, embora a adesão a uma ou outra perspectiva nem sempre esteja clara nos projetos pedagógicos e, em muitas situações, as práticas escolares distanciam-se daquilo que é proposto nos documentos cuja elaboração faz parte das tomadas de decisão coletivas do grupo escolar. Queremos dizer que a opção pela formação para o trabalho está condicionada à tomada de consciência do coletivo escolar, enquanto que a preparação para o mercado de trabalho, em toda a restrição que carrega em si, é uma consequência da falta de consciência e da falta de conhecimento. Assim, não é de se estranhar que a escola acabe por praticar algo diferente daquilo que expresse como intenção, à medida que a compreensão desse coletivo de trabalho não seja suficiente.

Essa participação incondicional em um processo ou outro, numa formação para a emancipação humana ou para a reprodução das relações estabelecidas hegemonicamente, dá-se pela simples razão já apresentada por Saviani (2011) de que o ato educativo não é neutro, há sempre um posicionamento, consciente ou não. A escolha de preparar para o trabalho associa-se necessariamente com a opção consciente por um processo educativo que almeje a formação ampla, completa e omnilateral, está na contramão das prerrogativas estipuladas à escola por uma perspectiva hegemônica. Além disso, exige utilizar e forçar o espaço de ação possível para a educação escolar, tendo em vista a superação dos limites apresentados pela realidade social e pelas relações estabelecidas a partir do âmbito econômico numa sociedade de classes.

Nesse sentido, a avaliação se constitui como instrumento que está articulado aos processos de ensino e de aprendizagem, colaborando para o aperfeiçoamento desses. Quando a relação entre avaliação e ensino se altera ao que é hegemônica e tradicionalmente colocado, não se ensina para avaliar, ao contrário, avalia-se para melhor ensinar. Embora as questões burocráticas exijam notas, conceitos, aprovações e reprovações, o professor tem maior ou menor possibilidade para efetivar uma avaliação coerente às necessidades de desenvolvimento dos alunos, forçando os limites presentes nas condições

apresentadas da realidade que está posta à medida que tem maior consciência de sua ação.

A preparação para o mercado de trabalho, em contrapartida, constitui-se numa perspectiva de “formação” de fácil adesão por ações que se revestem de intenções supostamente honrosas, mas que efetivamente se constituem em processos que realizam a manutenção e a justificação do ordenamento social estabelecido. O mercado de trabalho, definido a partir dos pressupostos da globalização e de subproletarização, com postos de emprego cada vez mais escassos, realiza a seleção do trabalhador. O número de pessoas colocadas à margem do processo produtivo, constituindo o exército de mão de obra de reserva torna-se cada vez maior. Nesse processo de seleção, encontramos uma intensa atuação da escola e dos processos avaliativos realizados em seu interior. A escola, mesmo sem a intencionalidade, faz a primeira seleção para o mercado de trabalho, definindo, já no processo de formação dos sujeitos, quais atenderão aos anseios da impetuosa lógica de mercado e quais não o farão, ficarão à margem, em segundo plano.

Nesse sentido, temos uma contradição nas ações avaliativas, muitos educadores, mesmo diante da intenção que apresentam de preparar, com a máxima qualidade, os seus alunos, efetivam a classificação e a retirada desses do processo educativo, operando a primeira triagem rumo ao mercado de trabalho, na direção de manter a realidade de intensa exploração, de descarte do trabalhador e de rejeite do ser humano.

Mészáros (2005), ao analisar a escola no contexto da sociedade de classes, reconhece-a como mantenedora da hegemonia capitalista, pois inculca no indivíduo a “internalização” de uma lógica de mercado na qual se desenvolve uma “consciência” alienada que leva a grande massa populacional a uma posição passiva e a aceitação dos valores do capitalismo como se fossem seus valores, seus limites e aspirações próprias. Nesse sentido, na contemporaneidade, a educação direcionada à população trabalhadora destina-se à constituição das funções intelectuais mínimas que possibilitem a inculcação ideológica e a vida pacífica em sociedade. O próprio processo de formação do consenso exige níveis mínimos e controláveis de consciência.

Outro fator que interfere na formação direcionada para a população e é diretamente determinado na esfera da atividade produtiva é a pouca

necessidade de conhecimento para a operacionalização das atividades realizadas na maior parte dos postos de trabalho. Uma vez que a tecnologia simplificou a ação humana na maior parte do processo produtivo, num processo de “conversão do trabalho vivo em trabalho morto” (ANTUNES; ALVES, 2004), a formação se tornou mais precária quando limitada à preparação para o mercado de trabalho.

A formação direcionada à grande maioria da população, ao derivar dessa relação de expropriação extrema, coloca-se com significativos limites (MÉSZÁROS, 2005) no que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade intelectual e da formação de uma consciência que permita analisar a realidade e se posicionar criticamente frente às contradições sociais, o que determina a educação escolar e, nesta, uma forma de avaliação pela qual há uma atuação ideológica, uma justificação dos problemas como resultantes de uma suposta atuação insatisfatória de cada sujeito. Assim, opera-se a eliminação das possibilidades de retomada e redimensionamento das ações educacionais e a avaliação se coloca como finalização do processo sem a perspectiva de replanejamento. Esta forma de avaliar é perversa e extremamente eficiente em relação aos objetivos que a educação assumiu por uma perspectiva hegemônica, mas é incoerente na mesma medida quando o anseio que temos é de uma formação humana omnilateral.

Ressalvamos que a busca pela qualidade é pertinente, tendo em vista que a escola é um dos poucos espaços de acesso ao conhecimento por parte dos filhos da classe trabalhadora. Ocorre, todavia, que essa busca por qualidade não pode significar a retirada do aluno do espaço educacional, a fragilização do ensino ou o contínuo fracasso do aprendizado nas atividades escolares, ao contrário, deve buscar que cada sujeito desenvolva ao máximo suas potencialidades, e nesse sentido o processo avaliativo se constituiu como parte do ato educativo, requisitando novas ações e adequação dos encaminhamentos, sempre que necessário.

Entendemos, portanto, que debater a avaliação implica discutir de qual conceito de qualidade estamos falando e, mais ainda, definirmos: qualidade para quem?

A qualidade definida com base nos critérios balizados pelo capital implica operar mecanismos de escolha, de classificação entre melhores e piores para

selecionar aqueles poucos necessários que atendem as demandas do mercado de trabalho. Em contrapartida, a qualidade definida a partir da perspectiva de formação humana pede o desenvolvimento de todas as pessoas da melhor forma possível, para além daquilo que o mercado de trabalho espera, independente do tempo que esse processo exija, com as mediações e condições que tornem possível o aprendizado.

1.2 DA CONCEPÇÃO AOS PROCEDIMENTOS: A ADESÃO A UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE AVALIAÇÃO

Com base no estudo que desenvolvemos na seção anterior, reafirmamos que a avaliação, antes de ser escolar, é uma prática humana. Avaliamos ao longo da vida diante das mais diversas questões que nos passam. De acordo com Luckesi,

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2002, p. 118).

Uma vez que a atividade que nos torna humanos é o trabalho e este carrega em si o princípio teleológico de antecipar na mente do homem aquilo que se realizará por meio do labor, o exercício de avaliar o percurso entre aquilo que se projetou e o trajeto que se tem elegido é algo inerente à ação praticada. Esse princípio é também válido no que se refere à avaliação escolar. Assim, a avaliação realizada no espaço escolar é condizente com a perspectiva de formação humana que se tem e esta é definida pelas relações de trabalho postas.

A própria função social da escola é estabelecida com base na lógica do modo de produção, compondo-se para reproduzir as relações presentes. Nesse conjunto, explica-se que na avaliação há predominância de exames que classificam, selecionam, excluem, são antidemocráticos e dão fundamento a

uma prática pedagógica autoritária. Tal forma de realizar a avaliação se opõe a uma perspectiva cujo objetivo deve ser diagnosticar a situação de aprendizagem do aluno, constitui-se como processual, dinâmica, inclusiva, democrática e exige uma prática pedagógica dialógica, mas tem sido pouco praticada, tendo em vista a cultura histórica da prática de exames (LUCKESI,1995).

Ao reconhecermos a avaliação como parte do ato educativo, que está relacionada à forma como é compreendida a relação ensino-aprendizagem, identificamos também que a prevalência de exames em detrimento da avaliação, conforme Luckesi (1995), indica uma perspectiva de educação em que a humanização dos sujeitos não é a prioridade, que não tem como princípio a possibilidade de ampliar os horizontes educacionais para o aluno.

Cabe lembrar, porém, que, embora a educação esteja colocada para a reprodução das relações hegemônicas, há um espaço de ação. A avaliação e a concepção que a sustenta estão relacionadas ao fim que se pretende para a educação escolar, previamente traçado. A compreensão de qual seja a função da escola e o menor ou maior distanciamento de uma proposta educacional que valorize a formação humana lançam características ao ato de avaliar, bem como a compreensão dos fins da avaliação e os procedimentos adotados nessa refletem a finalidade para a qual a educação está posta.

Portanto, a raiz do processo avaliativo está para além da avaliação em si, depende da posição que a ação pedagógica adquire frente à relação entre escola e sociedade. De acordo com Libâneo (2002), “o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” (p. 19).

Assim, historicamente predomina no contexto educacional a ausência de processos que permitam acompanhar o desenvolvimento do aluno. De modo geral, as concepções de avaliação variam muito de uma tendência pedagógica a outra, indo de práticas autoritárias e estanques à inexistência de uma ação organizada. Tanto uma postura quanto outra são inadequadas e o meio termo também não é a solução, o que propomos e temos a intenção de defender não é uma alternativa intermediária que coadune os extremos, mas auxiliar no desenvolvimento de uma proposição que se posicione pela superação do que está posto num extremo e noutro. A especificidade de avaliação a que nos

dedicamos a debater exige, além de organização e intencionalidade, a eficiência para acompanhar e compreender o desenvolvimento individual de alunos que necessitam do aprimoramento do ensino.

Na avaliação para ingresso nos serviços do AEE, os próprios procedimentos geralmente se caracterizam por um trabalho em que há uma ênfase no acompanhamento e análise do desempenho do aluno. Mas, essa avaliação não está descolada da concepção de avaliação que norteia as ações escolares e da perspectiva teórica que fundamenta o processo educacional como um todo. É uma forma específica de avaliação, que, além de ser escolar, é voltada para a análise da condição de cada sujeito individualmente.

Sobre a escola Tradicional e a Escola Nova, e o movimento de contrariedade da segunda em relação à primeira, Saviani (2011) esclarece a respeito do que se pode entender como o principal limite de ambas as perspectivas:

Tendo claro que é o fim a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí a Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade (SAVIANI, 2011, p. 17).

Sem dúvida, a valoração dos conteúdos escolares é fator preponderante enriquecido na concepção de educação e definidor dos procedimentos educacionais, dentre os quais está a avaliação, que deve ocorrer, portanto, de forma coerente com o propósito de socializar os conhecimentos.

Parece-nos que a busca que empreendemos se identifica e encontra sustentação nas perspectivas que se localizam junto às tendências que se ocupam da educação formal e valorizam a apropriação dos conteúdos, parece-nos que esses dois pontos (educação formal e apropriação dos conteúdos) são circunstanciais para pensar qualquer processo educacional e avaliativo e na pesquisa que aqui desenvolvemos. O primeiro ponto porque falamos da avaliação escolar e o segundo porque entendemos que o trabalho com os

conteúdos é imprescindível, tendo em vista a relação interdependente entre aprendizagem e desenvolvimento humano.

Tendo como parâmetro as tendências progressistas que, “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 2002, p. 20), identifica-se uma possibilidade de fazer da avaliação, juntamente com o ato educativo, um espaço de formação, pois “o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas” (LIBÂNEO, 2002, p. 34).

Gasparin (2011) apresenta a avaliação como um dos elementos da didática e discute como entendê-la com base na linha de pensamento da Pedagogia Histórico-Crítica. O autor afirma a necessidade de revisitar e redefinir as concepções clássicas de avaliação, e explica ainda que o processo pedagógico se inicia pela avaliação e não pelo ensino. A avaliação está relacionada à prática social inicial tanto do professor quanto do aluno, tendo em vista a tomada de consciência acerca do conhecimento prévio, anterior ao ensino. A problematização também é uma forma de avaliação, permite a expressão do nível de conhecimento acerca do assunto. A instrumentalização, por sua vez, é acompanhada da avaliação tácita sobre como o ensino foi conduzido e a realização da aprendizagem (GASPARIN, 2011).

A relação estabelecida por Gasparin (2011) entre a avaliação e os elementos da didática corrobora para a superação das perspectivas que engessam ou fragilizam a avaliação, pois nos possibilita perceber que a avaliação perpassa o processo ensino-aprendizagem. Consideramos, inclusive, que se coloca para além deste, uma vez que, na escola, a avaliação é exercitada em várias dimensões e com diversas intenções, avalia-se a instituição de ensino, a direção escolar, o professor, o aluno, além das avaliações externas, também conhecidas como avaliações de larga escala. Assim, de modo geral, o objetivo da avaliação está associado ao que se avalia e à intencionalidade pela qual o processo é desenvolvido. Temos, no entanto, divergências entre o que está proposto no plano do discurso e a finalidade que realmente compõe a avaliação, como se apresenta nas avaliações de larga escala, por exemplo, tendo em vista que, embora estejam amparadas pela retórica da busca por qualidade, na

verdade servem, de forma predominante, para legitimar interferências no campo educacional que em nada ou pouco qualificam a educação.

O distanciamento entre o que se apresenta na aparência e o que determina a finalidade do processo avaliativo, a intencionalidade que dá suporte às práticas avaliativas, exige uma análise que busque as contradições existentes tanto na concepção de avaliação quanto nos procedimentos.

A concepção de avaliação e os procedimentos avaliativos, de acordo com os estudos aqui citados, são aspectos diferentes que compõe o ato de avaliar, mas que estão relacionados entre si. A concepção de avaliação é definida juntamente com a concepção de educação, assim pode se colocar por uma perspectiva que contribua para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem ou se apresentar de forma classificatória, determinista, meritocrática, fragmentada e burocrática, o que configura um impeditivo para o ensino e conseqüentemente para a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

A opção consciente por uma concepção de avaliação que seja coerente com uma perspectiva formativa permite elencar diversos procedimentos para operacionalizar a avaliação (seja com o uso de notas, conceitos, instrumentos inovadores, tradicionais, entre outros) elegendo os mais convenientes para a situação que se coloca, garantindo a forma processual, dialógica e com capacidade de propor novos encaminhamentos e o redimensionamento do ensino sempre que necessário. Por outro lado, o mais criativo dos procedimentos avaliativos não contribui para constituição da avaliação se a concepção não estiver definida ou for incoerente com a premissa da socialização dos conhecimentos.

Portanto, é a concepção de avaliação, derivada da concepção de educação, que se coloca sobre os procedimentos, como diretriz condutora e não o inverso. Não desconsideramos a relevância da operacionalização da avaliação porque entendemos que os procedimentos têm sua importância, são imprescindíveis para a efetivação dos propósitos educacionais e são reveladores da matriz teórica que conduz todo o processo de ensino, mas entendemos que é a concepção que define o sentido e a finalidade desses.

Por mais que as tendências liberais apresentassem diferenciações nos procedimentos, os limites estavam na concepção de avaliação e nos propósitos pelos quais os fins da educação foram norteados.

Não se trata da existência de uma hierarquia em importância, mas de uma relação em que a concepção se coloca como diretriz em relação aos procedimentos de avaliação. Nesse sentido, visualizamos a necessidade de investigar os procedimentos avaliativos relacionados ao ingresso na SRM sem perder de vista a análise da concepção que norteia tal processo.

Ressaltamos, então, o reconhecimento da importância do processo avaliativo. Procedemos a crítica às incoerências que comumente acompanham a avaliação justamente por reconhecermos a necessidade de um processo avaliativo que seja prospectivo, por entender que avaliar é uma ação necessária.

2. HISTÓRIA E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA ELIMINAÇÃO AO AEE

Discutir sobre as questões que envolvem o AEE e a inclusão educacional das pessoas que são contempladas e precisam desse apoio exige analisar alguns fatos históricos que envolvem os processos educacionais do principal grupo que é contemplado pelo AEE, as pessoas com deficiência, ou seja, implica considerar as condições históricas que foram disponibilizadas e socializadas em cada realidade, pois estas incidem sobre a escolarização, assim como sobre todas as esferas da vida humana em dado momento. O entendimento de como a pessoa com deficiência foi percebida em momentos antecedentes contribui para analisar os avanços e os limites ainda existentes nas propostas atuais de inclusão social e nos objetivos da educação que lhe é direcionada na atualidade nos serviços como o AEE.

Dessa forma, fazemos um percurso de estudo considerando as formas de organização dos processos de socialização das pessoas com deficiência que predominaram em diferentes períodos, abordamos, assim, os fatos históricos, alguns aspectos da configuração das políticas inclusivas que compõem a história da educação da pessoa com deficiência e a discussão acerca de documentos recentes que configuram os percursos atuais pelos quais anda o AEE. Recorremos, então, aos fatos históricos como fonte de análise e discussão porque a constatação das contradições está relacionada ao estudo da história, tendo em vista que recuperar a historicidade nos permite compreender melhor e explicar o presente.

2.1 UMA INCURSÃO À HISTÓRIA: ASPECTOS GERAIS

O estudo dos acontecimentos ao longo da história nos permite verificar que o posicionamento frente à pessoa com deficiência variou de um local para o outro num mesmo período, assim como em momentos bastante distintos notamos ideias e ações semelhantes. Na atualidade, por exemplo, vemos procedimentos que, por vezes, vêm à tona, que em muito são semelhantes às

ideias predominantes em sociedades primitivas, bem como em várias ocasiões aparece-nos notícias de grupos de pessoas ou situações atípicas que nos surpreendem e excedem a lógica do momento em que vivemos.

Detivemo-nos, no entanto, neste estudo, por uma questão didática, no pensamento predominante em cada momento histórico, mas fazemos a ressalva de que na história não há uma postura absoluta, que a dinamicidade da realidade não permite separar os fatos como se fossem isolados e estanques, e que as formas como as pessoas lidam com os eventos da realidade estão em constante modificação de maneira que encontramos os vestígios do passado nas relações imediatas, bem como sabemos que as sementes do presente se encontram nos fatos já vividos pelo conjunto dos homens. Assim, o passado e o presente se relacionam, estando um contido no outro em maior ou menor proporção.

Considerando o pensamento predominante nos diferentes períodos da história, constatamos, por meio de pesquisas acerca da história da Educação Especial realizadas por autores como Bueno (2004), Bianchetti (1998), Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005), que a pessoa com deficiência, na maior parte do tempo, constituiu-se em alvo de exclusão e foi colocada à margem das condições que lhe pudessem garantir qualidade de vida e inclusive sobrevivência.

A iniciar pela Antiguidade, período em que tivemos uma significativa dificuldade da sociedade em lidar com as pessoas com deficiência, os estudos apontam para a eliminação como uma prática recorrente nas sociedades primitivas. As pessoas com deficiência eram descartadas em decorrência da lógica de sobrevivência, visto que, diante de um controle ainda pouco desenvolvido sobre a natureza, os homens necessitavam de esforço para garantir questões básicas, como os deslocamentos constantes, decorrentes do nomadismo (BIANCHETTI, 1998).

Foram povos cujo “atendimento de suas necessidades estava totalmente dependente do que a natureza lhes proporcionava” (BIANCHETTI, 1998, p. 28). Consideremos, portanto, as práticas eliminatórias para além de julgamentos morais, haja vista que a forma e as possibilidades de sobrevivência de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, são determinadas pelas possibilidades coletivamente desenvolvidas de domínio dos elementos naturais e pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, tivemos, em parte significativa da história, a adoção de práticas de rejeição e eliminação da pessoa com deficiência. Outra referência dessa condição é a Grécia Antiga, onde a prática do extermínio e da exposição se configurava, principalmente no paradigma espartano, que, fundado em valores militares, cultivava a idolatria pelo corpo e a preocupação em formar o homem guerreiro, com vigor físico. A divisão social grega permitiu que uma pequena parcela da população tivesse liberdade e a disponibilidade do ócio devido à submissão de um grupo maior de pessoas à atividade escrava. Diante do intenso culto à perfeição e da busca por determinados ideais de beleza, as crianças com deficiência, detectadas logo ao nascimento, eram expostas, deixadas para morrer ou exterminadas. A procura por uma condição “ideal” de vida fazia com que a pessoa com deficiência fosse considerada maléfica ao convívio social. Assim, a eliminação era um rito que denotava purificação (BIANCHETTI, 1998).

A exposição e o extermínio foram substituídos pela prática caritativa na Idade Média, pois o advento do Cristianismo alterou o tratamento direcionado à pessoa com deficiência. Em grande parte desse período histórico, a posse da terra se concentrava nas mãos dos senhores feudais, que mantinham o poder econômico. A Igreja tinha o monopólio da cultura e preconizava que só era possível entender o mundo por meio da fé. Então, com a defesa do amor ao próximo, as pessoas com deficiência foram incluídas entre as criaturas de Deus. Devido ao entendimento de que possuíam alma, passaram a ser assistidas pelas igrejas; assim, não se realizava mais a “exposição da pessoa”, ou seja, a eliminação, mas essa, que tinha uma vida afastada do convívio social, era concebida como doente, inválida e incapaz. Além disso, a deficiência era relacionada ao pecado (BIANCHETTI, 1998). Muitas pessoas eram omitidas, esquecidas, segregadas e estigmatizadas; cultivou-se o entendimento de que por meio dessas práticas eram expiados os erros cometidos. Sobre tal período, Bianchetti afirma que:

O indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal ganha o direito à vida, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser sinônimo de pecado (1998, p. 30).

A educação, ligada à manutenção e exaltação dos rituais religiosos com o forte domínio dos dogmas e o poderio econômico centrado na Igreja, apresentou ações ambíguas em relação às pessoas com deficiência: estas podiam ser vistas como “criaturas de Deus”, ao mesmo tempo que eram escolhidas para missões divinas especiais, nas quais serviam para “alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhes proporcionar oportunidade de fazer caridade” (BIANCHETTI, 1998, p. 33). Nesse sentido, eram alvos de uma mentalidade supersticiosa que podia considerá-las seres dominados por forças malignas ou com necessidade de benção milagrosa.

Um entendimento significativamente diferente, embora igualmente contraditório, acerca das pessoas com deficiência foi elaborado com a instauração da sociedade capitalista. Sob a implantação da propriedade privada dos meios de produção e diante dos princípios da modernidade, novos valores ascenderam juntamente com a ênfase à racionalidade, tendo em vista que os dogmas perderam espaço para a verdade científica. A modificação e o aprimoramento das formas de trabalho, impulsionados pelo avanço da ciência, redimensionaram a organização social; constata-se que uma nova materialidade estabeleceu novas relações pessoais.

A classe burguesa se consolidou divulgando uma visão de homem expressa pelos princípios do Liberalismo, entre os quais a liberdade individual ganhou singular relevância em oposição à obediência do domínio religioso. O princípio da igualdade também é relevante para a sustentação da sociedade capitalista e adquire significado que se ajusta a determinadas minorias sociais que, somadas, compõem uma significativa maioria da sociedade, dentre estas, as pessoas com deficiência, pois, supostamente, todos seriam iguais e teriam as mesmas possibilidades. A sociedade capitalista, instituída na compra e venda da força de trabalho, fundou-se no discurso da igualdade, de que os homens seriam iguais, mas essa condição se resume ao plano da lei, não corresponde à realidade material da vida, pois as relações de produção e de apropriação são marcadas por desigualdade e contradições.

A limitação do homem à rotina de produção para a subsistência foi alterada por um processo produtivo mais eficiente, em que a ciência colocou a humanidade em um novo patamar de domínio sobre a natureza (LEONTIEV, 1978). A sociedade capitalista obteve um desenvolvimento que, supostamente,

seria capaz de fornecer a todos as possibilidades de sobrevivência. No entanto, com a apropriação privada dos meios de produção e dos produtos produzidos, emergiram novas contradições que incidem sobre a vida de todas as pessoas.

O movimento de industrialização, sequente à expansão comercial capitalista, teve reflexos em todas as esferas, inclusive na educação das pessoas com deficiência (BIANCHETTI, 1998). Na área do trabalho, nos períodos em que predominava a lógica taylorista/fordista, a maquinaria reforçou uma suposta possibilidade de igualdade para a produção na expectativa de fazer de todas as pessoas operários produtivos. Assim, mulheres e pessoas com deficiência poderiam ser produtivas desde que lhes fossem destinadas funções compatíveis com as suas possibilidades. Portanto, desde que instruídos, todos poderiam ser explorados, formando o grande exército de trabalhadores em potencial.

Estariam dadas condições para todos os homens e mulheres desfrutarem igualmente dos avanços e conquistas da ciência e tecnologia, a partir da objetividade, da inteligência humana nas máquinas. Tecnicamente estariam, assim, dadas as condições para a superação das diferenças tanto sociais quanto físicas de todos os homens e mulheres (BIANCHETTI, 1998, p. 39).

Portanto, dentro do sistema capitalista, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, fundado na ideia de neutralidade, supostamente, colocaria todos em condições de “igualdade” no que diz respeito à possibilidade de trabalhar. Todas as pessoas, mesmo com deficiência, poderiam ter espaço no processo produtivo. No entanto, na sequente lógica da acumulação flexível, as desigualdades e exclusão social crescem progressivamente. Segundo Miranda (2006, p. 154), “o mais brutal resultado dessas transformações na produção é o desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global”. Os empregos passam a serem temporários, os contratos de trabalho se tornam flexíveis. Aumenta o contingente de pessoas compondo as formas de “subproletarização”. O uso deliberado da máquina e da tecnologia, ao invés de constituir ganho em qualidade de vida, é estabelecido para acentuar a exploração, dispensar o trabalhador.

Existem, nessa sociedade, questões que inevitavelmente atingem todas as esferas, o desemprego é uma delas; então, percebe-se que a questão maior, que é comum a todos, é a realidade econômica que estabelece a oposição de classes sociais.

A maioria das pessoas com deficiência pode ter plenas condições e capacidade para trabalhar e ser produtiva no mercado especializado, respeitadas as suas necessidades, dadas as contribuições da ciência e a adaptação às características de sua deficiência. O que determinaria as possibilidades para isso acontecer ou não seriam as condições para o sujeito se preparar, não fosse a seletividade impetuosa da ordem capitalista quanto à força de trabalho, incidente na subproletarização, que expõe com maior intensidade alguns grupos, como é o caso das pessoas com deficiência.

A educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada pelas mesmas insuficiências presentes na educação popular e agravada por ser predominantemente um processo mais tardio e mais fragilizado. Assim como na história da humanidade, no Brasil “a preocupação com a história desses indivíduos demorou a brotar, a discussão sobre o assunto vai percorrer um caminho mais longo e tortuoso ainda” (BIANCHETTI, 1999, p. 44).

A educação dos pobres não foi foco de atenção e a negligência foi intensa em relação à pessoa com deficiência. Neste caso, a história registra períodos de predomínio da prática de internamentos em asilos e casas de expostos. As restrições não se deram somente nas questões educacionais, mas também em relação à convivência social.

As ações direcionadas às pessoas com deficiência por grande parte da história foram isoladas e oportunizadas a um número mínimo de pessoas com significativo poder econômico, constituindo-se em exceções. Alguma organização de políticas surgiu em nosso país somente no final dos anos cinquenta do século XX. Mesmo após esse período, houve o predomínio dos modelos médico-terapêutico em detrimento da garantia de alguma iniciativa educacional. A filantropia e os serviços de foco religioso e caritativo tiveram uma tônica tão forte que ainda repercutem no campo da educação (MAZZOTTA, 2005).

A responsabilidade do estado e a garantia de políticas públicas foram igualmente deficitárias, predominando as ações estabelecidas pelo vínculo entre instituições públicas e privadas.

A intenção de buscar a industrialização e a inadaptabilidade da mão de obra em relação às novas formas de produção acenou para a necessidade de formação da população e trouxe interesse pela educação da classe trabalhadora de modo a prepará-la minimamente para as demandas do processo produtivo. Entretanto, mesmo diante do indicativo de educação para a população, “as primeiras iniciativas de organização da educação profissional foram sendo criados mecanismos para excluir da escola ou dispor a educação daqueles considerados anormais ou subnormais em espaços restritos e segregados – classes e escolas especiais (SILVA, 2011, p. 180).

O período integrador, marcado especialmente pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961, artigo 88), indicou o processo de ingresso das pessoas com deficiência nas escolas regulares do ensino comum, à medida que estivessem aptas e fossem liberadas das escolas e classes especiais.

Esse período foi marcado pela intensificação das formas de atendimento às pessoas com deficiência em sistemas paralelos, que ainda traziam os costumes das práticas caritativas e filantrópicas. Além disso, absorveu alunos que estavam no ensino comum, assumindo o papel de “legitimadora da ação da escola regular ao imputar à criança ou ao seu meio próximo a responsabilidade do fracasso escolar” (BUENO 2004, p. 32). A Educação Especial, portanto, além de carregar as características de uma formação segregadora, com a tarefa de fazer a contenção da entrada ensino comum, passou a receber deste os alunos que, por uma razão ou outra, não obtinham o desempenho esperado.

Portanto, a proposta de inclusão das pessoas com deficiência, que emerge principalmente a partir da década de 1990, não esbarra somente na dificuldade de atender esses alunos no ensino comum, mas numa lógica pela qual a escola encontrou na segregação uma possibilidade de driblar problemas pela impossibilidade de resolvê-los.

Embora seja possível perceber, em momentos distintos, oscilações na forma de entender os sujeitos com deficiência, pode-se afirmar que, na maioria das vezes, houve ênfase na incapacidade e na anormalidade como forma de

legitimar a exclusão que deriva da organização em classes sociais, bem como uma tendência a localizar no aluno a justificativa para o baixo desempenho escolar, formando uma organização que se tornou um “esteio” para a camuflagem de muitos problemas ocorrentes nas escolas.

A história educacional das pessoas com deficiência não destoa da lógica que foi impressa na educação da classe trabalhadora como um todo. Ocorre, porém, que para as pessoas com deficiência as condições foram ainda mais depreciadas e a vulnerabilidade foi acentuada. Tanto que nos poucos momentos em que houve uma preocupação com as questões educativas, a maior parte da história revela que à pessoa com deficiência foi direcionada uma educação à parte, em ambientes diferenciados, os espaços segregativos, em instituições não oficiais de ensino.

2.1.1 A Década de 1990 e a defesa da Educação para Todos

A partir da década de 1990, as políticas sociais emanadas passaram a atender aos princípios da inclusão social. A educação, nesse contexto, foi envolvida pelo lema da “Educação para Todos” que marcou ações e desencadeou políticas específicas que incidiram sobre a educação como um todo e, conseqüentemente, na Educação Especial. As questões da diversidade cultural adentraram o campo da educação e influenciaram as políticas educacionais de forma bastante intensa. Acerca dessa questão, Carvalho explica que

O discurso de valorização da diversidade tem sido acolhido, sem maiores questionamentos, no interior do sistema educacional. Ele tem influenciado a elaboração de programas curriculares e projetos educativos e a definição de estratégias educacionais. Argumenta-se que, historicamente, a escola tem sido espaço de homogeneização, padronização e uniformização cultural, sendo esses aspectos identificados como fatores de exclusão e fracasso escolar. Por isso, defender-se um novo paradigma educacional que leve em conta as diferenças e a diversidade do público escolar. Os argumentos empregados estão associados ao respeito aos direitos humanos, à promoção da equidade, à superação dos currículos monoculturais e, ao mesmo tempo ao resgate à afirmação da identidade dos grupos marginalizados e

das culturas regionais, ao combate das atitudes discriminatórias e à ampliação da democracia (2012, p. 20).

Nesse teor, a universalização da educação básica é enaltecida como resposta às contradições decorrentes do campo econômico, pois a constituição de sujeitos com habilidades adequadas, aptos a concorrer diante da competitividade do mercado, é colocada em evidência. No plano ideológico, seria esta a saída para os prejuízos que se alastram com a flexibilização das relações de trabalho que dispensam um grande número de trabalhadores da esfera produtiva, marginalizando-os enquanto cresce a concentração de riqueza nas mãos de poucos.

Portanto, no ensejo da formação de sujeitos ajustados ao mundo de relações produtivas em que o trabalhador não tem estabilidade, é enfatizada a tarefa de preparar para a criatividade e para a resiliência como propriedades humanas que permitem conviver harmonicamente, com inteligência emocional em meio a relações hostis que derivam do acirramento nas relações entre capital e trabalho. À educação foi dada a incumbência de atualizar os processos formativos rumo aos novos paradigmas pelos quais há ênfase na formação de uma nova subjetividade, “à luz desse processo espera-se que a escola auxilie na qualificação para a cidadania e no seu exercício como forma de defesa dos interesses particulares dos alunos” (RIBEIRO, DALMORA; ZANARDINI, 2014 p. 25).

Assim, a discussão acerca da diversidade e das diferenças apresenta intencionalidades e contradições que precisam ser consideradas tendo como parâmetro os determinantes sociais e as relações que se estabelecem entre as relações objetivas e os processos educativos da atualidade.

Constata-se, assim, que o anúncio da defesa à diversidade é uma forma de preparar a população para suportar níveis de exploração mais acentuados e desenvolver a solidarização, como se esta fosse a solução para problemas que se instalam e se agravam numa nova etapa de acumulação do capital. A diferença considerada é aquela posta no plano da aparência, na imediatez das relações cotidianas, não se baseia numa análise mais profunda que contemple as causas das diferenças ou a origem das relações que colocam grupos em relações de inferioridade social.

Essa formação direcionada à população se efetiva em diferentes espaços sociais e por meio de vários veículos de divulgação e formação de opinião, como os meios de comunicação de massa, a educação, os espaços religiosos, as associações não governamentais, entre outros. Ademais, busca consolidar padrões adequados para o alcance de certa estabilidade nas relações sociais e interpessoais, mesmo diante dos ajustes realizados no processo produtivo e da nova interpretação do papel do estado que se efetiva com a ascensão Neoliberal.

É evidente que a diversidade humana precisa ser valorizada, no entanto, não é esse o papel que cumprem as políticas e ações que se desenvolvem com o discurso do respeito à diferença. O que ocorre efetivamente é a redução das análises ao limite do que é imediato, do que está na aparência. Como se os problemas sociais que emergem derivassem da falta de reconhecimento da capacidade e do valor dos indivíduos, e não de uma concentração máxima da riqueza produzida.

No sentido adotado, o campo educacional foi fortemente marcado por documentos orientadores cuja intencionalidade foi atualizar a educação às demandas das novas configurações que ascenderam no campo econômico, adequado aos princípios da acumulação flexível e do capitalismo globalizado.

Nas discussões sobre a diversidade, a defesa pela igualdade ascende juntamente com discurso pelo respeito à diferença. Essas poderiam parecer palavras em oposição, mas não o são, pois não se fala da igualdade como resultante de ações estabelecidas coletivamente, advindas de alguma reorganização nas relações de propriedade, mas como condição a ser conquistada pelo sujeito e concedida por meio da sensibilização daqueles que estão de forma mais imediata dentro suas relações, em que um dos anseios é o direito à escolarização mínima. Tampouco há referência à diferença social e à diferença de classe de forma a problematizar as condições objetivas. No sentido adotado, igualdade e diferença são conjugáveis, trata-se da igualdade no plano das relações interpessoais imediatas e da diferença que distingue indivíduos ou grupos por características diversas de forma a acomodá-los nos espaços disponíveis na atual configuração das relações de trabalho.

Embora a década de 1990 tenha sido um período marcado por políticas bastante expressivas da defesa da diversidade, com o discurso de defesa das diferenças, e a elaboração de documentos que estabelecem tolerância às

minorias, essa discussão não é exclusiva desse período. Ao buscar fatos históricos, não nos faltam aqueles que demonstram que a sociedade tem, no decurso das relações humanas, além das constantes relações de exclusão social, diversas marcas de intolerância e discriminação asseveradas em momentos de barbárie. Um dos momentos mais marcantes que podem aqui ser abordados para exemplificação, ainda na década de 1940, é representado pela Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948) cujo contexto, marcado e antecedido pelo Holocausto, exigiu uma resposta aos horrores sofridos por diversos grupos de pessoas, judeus, negros, pessoas com deficiência, dentre outros. São momentos que cristalizam formas de pensar, hegemonicamente instauradas, pela quais ações bárbaras são naturalizadas.

Frente a intenção da elite econômica em manter e perpetuar as condições de desigualdade estabelecidas no plano material, não raro vemos numerosos grupos de pessoas e povos sendo dizimados. Paralelamente, coloca-se em ação um “sistema teórico-prático de justificação política das posições sociais”, ou seja, a manipulação ideológica. De acordo com Demo (2012, p.66-75), a ideologia é a forma usada, de modo geral, para legitimar e disfarçar a posição que os sujeitos ocupam. É a produção de representações mentais de ordem teórica e prática, que levam ao convencimento de que há normalidade na situação de dominação e na desigualdade. Logo, criam-se justificativas diversas que não expressam nem explicam as reais causas para o tratamento degradante a que muitos povos são submetidos.

Assim como as justificativas do convencimento ideológico não expressam a verdadeira natureza dos fatos, as ações para corrigir essas situações também não apontam para as causas dos problemas, somente para os efeitos, para aquilo que está na realidade sensível, imediata.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) trata das relações humanas opondo-se às ideias por muitos internalizadas com os horrores da Segunda Guerra Mundial. O holocausto perseguiu e atingiu grupos, alegando suas características específicas, a Declaração de 1948, como contraposição, traz justamente argumentos pela proteção aos mesmos grupos. Em oposição à perseguição aos diferentes, prevê o direito à diferença, seja de gênero, raça, religião, enaltecendo a solidariedade entre os povos. Ocorre, entretanto, que o referido documento não é acompanhado, nem assegura ações

que solucionem as causas que estão nas raízes de todas as guerras. As relações econômicas e a dominação de uma nação sobre a outra não são contempladas e, de modo geral, não são satisfeitas por quaisquer documentos e leis, estes não dão conta dessas relações, apenas as expressam e, em alguma medida, proporcionam alívio para seus efeitos.

Na mesma direção está colocada a defesa pela diversidade após a década de 1990. Ao passo que se asseveram as relações sociais, colocam-se ideologicamente em campo políticas e ações que abordam os aspectos mais superficiais que a realidade apresenta. Fala-se em diferenças sem considerar que os grupos minoritários em seu conjunto se constituem num grande grupo que compõe a maioria da sociedade, a grande massa trabalhadora que vive níveis ampliados de exploração e marginalização. Como o fenômeno das desigualdades pode gerar conflitos e o risco de reação, constitui-se, portanto, a necessidade de legitimação das relações, disfarçando a posição que a maioria da população ocupa. Por isso, a ideologia se constitui num vigoroso instrumento de coesão social, promove a deturpação da realidade em nível excessivo, a formação da falsa consciência no sentido de escamotear os reais conflitos que marcam a vida das pessoas.

Portanto, o mesmo sistema ideológico capaz de tornar nações inteiras indiferentes à dor de determinados povos, sensibiliza-nos em defesa da diferença que o interessa e quando convém.

Ao contrário do que está posto na aparência, o movimento que põe em evidência a defesa pela diversidade e valorização das diferenças não se opõe à lógica atualmente hegemônica na sociedade, que reproduz relações baseadas nas diferenças sociais, pois se configura na busca de formas para aliviar as consequências, sem alterar as causas das contradições, o que promove a permanência de tais relações.

Dentre os diversos documentos que dão vazão no campo educacional à lógica pela qual a formação humana é atualizada aos novos ditames da esfera produtiva e formatada ideologicamente, podemos citar como principais nesse período: a “Declaração mundial sobre Educação para Todos”, o “Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990) decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em

1990 em Jomtien, na Tailândia, e o “Relatório Jacques Delors: Educação um tesouro a descobrir”.

Esses expressam a perspectiva da inclusão das chamadas minorias sociais no campo educacional e desencadearam ações e políticas por meio das quais se acentuou mundialmente o movimento em defesa da diversidade. Em relação aos alunos com deficiência (um dos grupos minoritários), emergiu na educação a busca pela inclusão no ensino comum.

As políticas e orientações que fazem parte do discurso sobre diversidade, ao carregarem contradições, apresentam limites e possibilidades. Limites estabelecidos pelas relações objetivas das quais derivam e possibilidades decorrentes dos espaços de ação que se abrem no decorrer da história. Olhamos para a diversidade com a compreensão de que responde às necessidades que reconhecemos nesse momento histórico e apresenta espaços de ação que não podem ser desperdiçados e, nesse sentido, buscamos entender as alternativas que se abrem aos alunos que constituem o público da educação especial.

Embora denunciemos os limites que marcam as leis e normativas vigentes, também reconhecemos que carregam conquistas obtidas à custa de muita luta e valorizamos sua importância na busca pelas condições de existência de muitas pessoas, o que nos conduz à necessidade de estudarmos o campo normativo que deriva das discussões sobre a diversidade e ganha destaque em nome do direito à diferença.

2.1.2 Diversidade e Educação Especial

A Declaração de Salamanca é um dos documentos internacionais mais significativos após 1990. Dentre as suas demandas está a de que todos os governos “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p.1). Essa Declaração orientou a legislação dos países no decorrer das décadas que se seguiram. Como exemplo, podemos citar no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96, que estabeleceu, no artigo III, que é dever do estado a garantia

de “AEE gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Outro fato relevante nesse movimento é expresso nos processos formativos responsáveis pela difusão dos valores inclusivos dentre os profissionais. Tivemos em nosso país, como exemplo, o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” que teve início em 2003 e foi destinado aos gestores e educadores para:

efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2003, p. 9).

Este Programa teve o objetivo de:

Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva. Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2003, p. 10)

Os princípios da Educação Inclusiva foram veiculados nacionalmente, formando um consenso de que havia necessidade da superação de paradigmas não mais aceitos. Nesse sentido, as políticas para a educação, nesse período, passaram à ênfase de uma proposta inclusiva que incidiu sobre a educação especial com a defesa de que os alunos com deficiência devem frequentar a mesma escola que os demais. Com a transição para a lógica inclusiva – apontada atualmente nos documentos governamentais – a Educação Especial passou a buscar “transformações no ensino comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas” (GUIJARRO, 2005, p. 7). Não seria mais preciso que a criança estivesse apta para acessar o ensino comum, ao contrário, é da escola regular a tarefa de se adaptar para receber todos os alunos.

O corpo de conhecimentos constituído na educação especial e as ideias disseminadas no conjunto da proposta de educação inclusiva adquiriram vigor

em vários países e se refletiu no Brasil. Esta é uma característica da Educação Especial brasileira que demonstra uma tendência a instituir programas e ações tendo como base os encaminhamentos de outros países. Tivemos, historicamente, a persistente influência de propostas externas para compor as orientações, especialmente da Europa e dos Estados Unidos (BUENO, 2004). Isto é, há reprodução de um discurso que acompanha a trajetória percorrida por países com bom desenvolvimento econômico, embora não contemos com as mesmas possibilidades financeiras e investimentos no campo educacional. Essa foi uma situação que persistiu na década de 1990 e se acentuou diante da globalização econômica que suprimia as fronteiras não apenas para as relações econômicas, mas para as propostas educacionais. Mendes constata que

[...] o movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990. [...]. As raízes históricas da emergência do caloroso debate acerca da inclusão escolar em nosso país é fruto de mais uma adoção ao modismo importado, e, especificamente, mais uma influência da cultura norte-americana (2006, p. 16).

Assim como emite a crítica ao apresentar a origem da proposta de inclusão e aponta para a influência de uma perspectiva externa, a autora também faz a ressalva de que hoje o significado da inclusão escolar “aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento” (MENDES, 2006, p. 17).

No que diz respeito à organização de ações e de serviços no campo educacional, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um dos documentos atuais mais representativos da proposta de educação inclusiva que, embora não estabeleça normas propriamente, emite orientações que se consolidam em serviços por meio de decretos e demais legislações.

Esse documento abarca um grupo de alunos cuja maioria foi historicamente direcionada aos serviços substitutos da Educação Especial. Em seu caráter orientador, dá ênfase ao AEE como forma de apoio à escolarização

dos estudantes, proporcionando complementação ou suplementação do ensino e é seguido de normativas que estabelecem a operacionalização do AEE. Nesse sentido, a SRM é apresentada como espaço prioritário, sua proposição visa superar os serviços substitutivos, destina-se a atender os alunos em período de contraturno em relação ao ensino regular, de forma individualizada ou em pequenos grupos. O trabalho docente, por sua vez, é orientado a atender as necessidades individuais de cada aluno por meio do Plano de AEE.

Assim, as SRM foram disseminadas em todo o país e instaladas em escolas que aderissem aos propósitos da educação inclusiva.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as postulações legais passaram a recomendar o atendimento do aluno com deficiência no ensino regular e apontaram para a superação as formas segregativas de educação, a escola especial e classe especial, indicando a necessidade de uma nova organização em que sejam estabelecidos programas educativos de apoio ao ensino regular.

Esse processo, no entanto, foi marcado pela contraditória manutenção de serviços substitutivos que, embora não tenham a ênfase anterior, mantiveram-se principalmente por meio de repasse de recursos públicos na relação entre os setores público e privado. Assim, ainda há significativa divergência de posicionamentos que se colocam pela defesa das formas segregativas de educação, em que o trabalho é realizado em espaços destinados exclusivamente às pessoas com deficiência.

2.1.3 Educação Especial e a relação público-privado: a questão do ensino substitutivo

Anteriormente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os argumentos favoráveis à inclusão já vinham sendo apresentados nas normativas divulgadas, como decorrência dos eventos internacionais dos quais o país foi signatário. Como se constata na Política Nacional de Educação Especial de 1994, que indicou a inserção dos alunos que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades

curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19).

Outro exemplo da tendência para a inclusão foi expresso no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007 (BRASIL, 2007, Art. 2º) que trouxe, no item IX, do seu artigo 2º, a garantia do “acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”.

No entanto, e em meio aos vários documentos que regulamentam a educação pública brasileira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) teve destaque. Constituiu-se num marco orientador que, além de assumir uma posição acerca da inclusão escolar, desencadeou várias normativas que tiveram como significativa característica a definição e a operacionalização do AEE (AEE). Assim, embora o AEE tenha sido mencionado já na Constituição de 1988, os moldes que esse apresenta na atualidade foram fortalecidos e organizados a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A influência dessas normativas se expressa nos números que evidenciam um aumento de alunos matriculados no ensino regular das classes comuns. Mori (2016), ao analisar os números do Censo Escolar de 2007 e 2013, observou que houve um significativo decréscimo na quantidade de matrículas de alunos em classes especiais, assim, constata, por meio da análise dos números e da legislação vigente, que “a educação inclusiva está oficializada, formatada e sendo implantada nas escolas brasileiras” (MORI, 2016, p.52)

O debate acerca do espaço educacional das pessoas que compõem o público da Educação Especial é uma questão que constantemente vem à tona, sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as normativas que a sucederam instigam ao debate dessa questão. O discurso estabelecido no documento defende a ideia de que a superação do paradoxo inclusão/exclusão se dá com a universalização do acesso à escola (BRASIL, 2008). Nesse documento é apresentado o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta em seu texto uma ênfase à inclusão no ensino comum. Essa perspectiva dá indicativo para supor a possibilidade de superação do ensino em instituições de caráter filantrópico, vinculadas à iniciativa privada e que o poder público tenha assumido diretamente a responsabilidade sobre a educação e as formas de atendimento necessárias. No entanto, este é um debate que se acentua e se expressa de maneira pouco consensual nos documentos emitidos pelo MEC, mesmo a partir de 2008. Um exemplo desta divergência é expresso no próprio documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao prever a possibilidade de que as atividades do AEE, na forma de suplementação ou complementação do ensino comum, sejam realizadas em instituições de caráter privado conveniadas com o poder público, como vemos no excerto abaixo que trata das funções do AEE:

Dentre as atividades de AEE são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O AEE é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e **nos centros de AEEs públicos ou conveniados** (BRASIL, 2008, p. 12, grifos nossos)

A articulação com a esfera privada e a organização dos serviços por instituições conveniadas não é algo enfatizado nesse documento, mas também não é superado. A ênfase recai no direito do aluno à escolarização, como oferta

do chamado ensino comum, obrigatório a todos nas escolas regulares, mas o AEE ainda tem a possibilidade de ser ofertado por meio da articulação entre as esferas pública e privada.

Outro documento que expressa a dificuldade em superar a relação com as escolas conveniadas de jurisdição privada é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de AEE da rede pública ou **de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios** (BRASIL, 2009, p. 2, grifos nossos).

Essa situação é mantida no recente Plano Nacional de Educação (2014), que, em sua meta 4, apresenta o propósito de

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, **públicos ou conveniados** (BRASIL, 2014, p. 55, grifos nossos).

A busca pela superação das formas educacionais que se sustentam na substituição do ensino comum ganhou espaço nos documentos, mas a relação com os espaços geridos pela iniciativa privada e historicamente hegemônicos no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência não parece ter sido superada, ao contrário, é mantida pela via dos serviços do AEE, cujos documentos orientadores ratificam tanto a matrícula no ensino comum das escolas regulares quanto possibilitam a matrícula nas escolas ou centros conveniados para a oferta do AEE.

Essa intenção expressa nos documentos de manter a escolarização obrigatória, ofertada nos espaços públicos de acesso a todos os alunos, concomitante com a falta de determinações que proponham em definitivo a

superação dos serviços referentes ao AEE, demonstra que a educação das pessoas com deficiência se constitui em um campo de interesses. Situação que desencadeou, nos últimos anos, divergências expressas nas normativas, como exemplo, podemos mencionar a substituição do Decreto nº 6.253, de 2008, pelo Decreto de 2011 que possibilitou o repasse de recursos públicos para manter as matrículas nas escolas especiais para o fornecimento do AEE.

Nesse contexto, embora permita a permanência dos serviços das escolas especiais como oferta do AEE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um documento representativo da defesa pela inserção nas escolas públicas do ensino comum, pois enaltece uma proposta de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial estabelecida pela ideia de matrícula no ensino regular e oportunidade de convivência em um ambiente escolar que não seja segregativo. Mas, em efetivo, não há superação dos vínculos historicamente estabelecidos entre a esfera pública e a esfera privada.

A resistência e defesa da continuidade das escolas e classes especiais alertam-nos para o interesse em manter a educação da pessoa com deficiência sob sua tutela da iniciativa privada, tendo em vista o recebimento de financiamento do estado numa parceria por cooperação, bem como nos mostra a dependência das escolas públicas do ensino regular em relação à Educação Especial com moldes substitutivos. Assim, mais do que compreender que o ensino da pessoa com deficiência não deve se dar em espaço segregado, a realidade nos alerta para a necessidade de busca das condições para o ensino comum receber esses alunos. É imprescindível direcionar o foco da discussão para apontamento das mudanças necessárias. Nesse sentido, as alterações para a educação implicam análises que abordem todo o âmbito escolar e a formação de consciência acerca dos problemas que estão além dos limites físicos da escola.

O desenvolvimento de políticas está permeado pelas contradições que se apresentam na realidade social e mantém com estas uma relação em que, ao mesmo tempo que é determinado, exerce, em alguma medida, influência sobre o transcorrer da história, dando oportunidades em maior ou menor proporção para que haja transformações nas relações sociais. Nesse sentido, as políticas, inclusive aquelas destinadas no campo educacional às pessoas com deficiência,

trazem consigo contradições que advêm do papel do estado frente à luta da população por educação e demais direitos sociais.

A inclusão educacional encontra resistência nas análises que apontam para os limites de uma proposta que prevê incluir socialmente sem mudanças estruturais na sociedade. Assim, indicam a necessidade de uma análise que traga à tona a falta de oposição entre as propostas de educação inclusiva e a lógica excludente da sociedade capitalista, bem como nos alertam para a necessidade de propor algo que realmente supere essa condição.

A abordagem da trajetória da educação da pessoa com deficiência poderia dar-nos a ilusória impressão de que as atuais condições correspondem ao último patamar em desenvolvimento e por isso são as melhores. Contudo, por um entendimento histórico, consideramos as condições objetivas conseguidas pelo conjunto dos homens e, nesse ponto, temos a incoerência de presenciarmos um intenso avanço da ciência paralelo ao cerceamento de uma grande parcela da população de uma educação básica com o mínimo de qualidade.

Compreendemos, então, que cada forma de organização do processo educacional para as pessoas com deficiência é fixada de acordo com o momento histórico e este permite compreender que em cada período ocorrem avanços e recuos definidos pela materialidade das relações que se estabelecem no processo produtivo.

Uma consideração importante, que podemos entender como uma característica, é que a educação das pessoas com deficiência, embora apresente especificidades, é acompanhada pelas problemáticas que envolvem a educação da classe trabalhadora. A Educação Especial se apropriou de problemas escolares para além de sua especificidade. Portanto, uma educação que contemple as pessoas com deficiência precisa, também, considerar a qualidade da escola pública como interesse da classe trabalhadora. Bueno argumenta que

A problemática da escolarização da criança deficiente não poderia se desvincular da análise dos processos de exclusão e parcela considerável do alunado, à qual era imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar, sob a justificativa de diferenças intrínsecas ou não (BUENO, 2004, p. 12).

Compreendemos que o pensamento predominante em cada momento e os propósitos dos processos educativos direcionados (ou não) às pessoas tem como parâmetro a materialidade que determinou a vida em diferentes tempos. O estudo desses aspectos nos remete à análise do presente alcance das forças produtivas frente às condições atualmente garantidas (ou não) pelas políticas e pelos programas que se dirigem à escolarização desses sujeitos.

Na atual sociedade, a mais avançada forma de organização do processo produtivo já obtida convive com as mais aviltantes formas de alienação humana. Essa é uma contradição que marca a consciência e o desenvolvimento de cada sujeito, inclusive da pessoa com deficiência sobre as quais recaem consequências ainda mais aviltantes.

Existem questões cruciais que ainda não foram resolvidas, mesmo diante da intensidade como o homem passou a dominar a natureza e frente a todo aperfeiçoamento nas formas de produção das diferentes expressões de riqueza (cultural e material). Portanto, a análise acerca das condições atuais para a educação da pessoa com deficiência deve ser balizada pela consideração do presente patamar de desenvolvimento da humanidade. Se a falta de domínio do homem sobre a natureza e a submissão às intempéries provocadas pelos elementos naturais explicam a seletividade que predominava nas relações sociais no período primitivo, na atualidade o grau de aperfeiçoamento do processo produtivo proporciona ao homem condições totalmente diferentes, que não justificam o descaso com o qual um grande percentual da população é tratado.

A história da pessoa com deficiência trabalhadora não destoa da história dos demais sujeitos dessa classe, as contradições que atingem a maioria da população não isenta os grupos denominados minoritários, como é o caso das pessoas com deficiência. Ocorre, porém, que as condições a que são expostos são, para esses sujeitos, mais desafiadoras.

A análise da historicidade dos processos educacionais destinados à pessoa com deficiência nos mostra que cada tendência que predominou decorreu das condições materiais estabelecidas; da eliminação ao AEE, a forma como os processos educacionais foram ou não estabelecidos foi determinada

pelas possibilidades e pelas contradições que permeavam a base das relações objetivas constituída pelo conjunto dos homens.

Nesse sentido, assumimos, diante das políticas atualmente enaltecidas com os propósitos de inclusão, o compromisso de exercitar uma compreensão histórica. Assim, reconhecemos que estas expressam a contradição de carregar consigo limites claramente marcados pelos fins que predominantemente limitam a educação pública e, ao mesmo tempo, são expressão de um movimento de luta que gradativamente tem buscado maior espaço em cada oportunidade como forma de alargar as possibilidades de emancipação humana por meio do acesso à educação.

Nesse sentido, reconhecemos a legislação como espaço de litígio e luta. Dentre os documentos mais recentes, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) é uma das expressões mais fortes que temos pela busca de alternativas, pois apresenta uma defesa pelos direitos desse grupo de pessoas em diferentes âmbitos, educacional, do trabalho, da saúde, entre outros. Apresenta possibilidade de luta e de denúncia, conforme já destacamos em outros documentos, das contradições presentes na realidade objetiva que derivam dos limites que a relação de classes tem de fornecer condições de vida digna para todos. Esse limite a que nos referimos é verificável pela inaplicabilidade e falta de efetividade de muitos dos direitos já concedidos, mesmo diante da existência da lei que os garante.

É nesse movimento de identificar o espaço de luta que situamos a investigação aqui proposta acerca do AEE na SRM, contemplando os processos avaliativos utilizados para a realização dos encaminhamentos. Entendemos que lidar com as condições que nos estão disponíveis é condição necessária ante qualquer luta para a ampliação das oportunidades. Nesse sentido, colaborar para a compreensão sobre avaliação de ingresso pode ser um meio de refletir acerca dos limites e possibilidades que temos hoje e aprimorar os processos educacionais. Assim, o próximo capítulo é direcionado para as questões referentes à política paranaense como forma de compreender o contexto que compõe a realidade que investigaremos em nossa pesquisa empírica acerca da avaliação.

3. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESTADO DO PARANÁ

Diante do propósito que assumimos de compreender a avaliação de ingresso na SRM no Paraná, entendemos necessária a discussão sobre as características que constituem a especificidade das políticas de Educação Especial neste Estado. Acreditamos que esse exercício é importante, tendo em vista que o direcionamento das políticas atua sobre as possibilidades de a educação escolar se realizar e, conseqüentemente, sobre as formas de avaliação estabelecidas. Além disso, nos documentos da rede estadual de educação é frequente o anúncio de uma política diferenciada das proposições que derivam do MEC, pois a defesa da intitulada “*inclusão responsável*” supostamente coloca-se em contraposição às políticas estabelecidas pelo governo federal, chamadas de “*inclusão radical*”. Pretendemos, com esta discussão, identificar qual a especificidade que realmente se apresenta neste Estado e em que aspectos se aproxima e de que forma se distancia da proposta disseminada nacionalmente.

Para tanto, faremos uma análise contingenciando o que é apresentado da política de Educação Especial em âmbito nacional e a proposta do Paraná. Assim, abordaremos nesta análise os documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009).

3.1 A PERSPECTIVA DE INCLUSÃO DO GOVERNO FEDERAL E DO PARANÁ: HÁ DIVERGÊNCIAS REALMENTE?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pode ser considerada um marco representativo das políticas do Ministério da Educação na área da Educação Especial. Uma das características marcantes desse documento é a ênfase na indicação de que todos os alunos frequentem as escolas do ensino regular e que o AEE seja

ofertado nas formas suplementar e complementar nas escolas da rede pública ou da rede conveniada.

Essa discussão é recorrente em vários documentos, mas a Política de 2008 foi representativa, tendo em vista que apresentou a indicação de que o AEE estabelecesse as formas de apoio necessárias, mas que a escolarização fosse garantida nas escolas regulares.

Este é um aspecto que é apresentado nos documentos do Paraná em movimento de rebate ao que é proposto na política nacional, ou seja, como oposição à possibilidade de inclusão dos alunos que, em dados momentos, é anunciada pelo Ministério da Educação, pois o documento paranaense, emitido em 2009, apresenta uma clara discordância do movimento que aponta para a superação do ensino substitutivo e se posiciona pela manutenção do vínculo entre os setores público e privado para a oferta da escolarização básica e do AEE para os alunos com deficiência.

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), publicada logo após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, BRASIL), apresenta-se como um posicionamento de resistência do Departamento de Educação Especial Inclusiva do estado do Paraná frente ao que se propunha em âmbito nacional. Neste sentido, o documento “sintetiza princípios e práticas que norteiam as políticas educacionais implementadas pelo governo do estado do Paraná”.

Outro documento paranaense que se destaca nas discussões é o denominado “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos” (PARANÁ, 2006). Esse trata da educação inclusiva, apresenta um resgate dos fatos no qual problematiza a história da educação especial, principalmente a proposta inclusiva, considerando-a incoerente diante da realidade social em que vivemos. Assim, apresenta a “inclusão responsável, a inclusão radical e a inclusão condicional” (PARANÁ, 2006, p. 38-39) como três tendências para explicar o processo de inclusão. O termo inclusão condicional, especificamente:

[...] é considerado a forma mais conservadora de todos os conceitos, está permeado de “afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses

alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal (PARANÁ, 2006, p. 38).

O termo “inclusão radical” estaria em direção oposta ao apresentado na “inclusão condicional”, pois

[...] entre os defensores dessa proposta, estão intelectuais e pesquisadores na área da educação, representantes de organizações não-governamentais em defesa dos direitos de pessoas com deficiência, os quais defendem a inclusão irrestrita de TODOS os alunos no ensino regular (PARANÁ, 2006, p. 38).

A SEED apresenta as duas tendências acima e faz a defesa pela chamada “inclusão responsável”, como é expresso no excerto abaixo:

[...] a política estadual de educação especial, na perspectiva da inclusão defendida por este DEEIN, orienta que o aluno da educação especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. Embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial (PARANÁ, 2009, p. 9).

Neste sentido, no documento fica clara a defesa por uma “terceira posição” uma “inclusão responsável” ou “inclusão educacional processual” como linha de pensamento para o direcionamento dos serviços da educação especial:

O Paraná está fazendo uma inclusão educacional processual e responsável, por entender que esta não pode ser dissociada dos demais aspectos básicos de responsabilidade de todos os outros segmentos sociais, que inter-relacionados fortalecerão os sentimentos éticos e de cidadania da população paranaense (PARANÁ, 2009, p. 13).

Portanto, como forma de resposta às especificidades dos alunos com deficiência intelectual, grave comprometimento e Transtornos Globais do Desenvolvimento, a política refuta o que chama de posição radical e defende reiteradamente os “espaços particularizados (como o das escolas especiais)” em nome da “guarda do contexto democrático” (PARANÁ, 2009, p. 8).

A opção clara do estado do Paraná pela inclusão educacional está evidente em sua política e em suas ações. Mas essa opção não é e nem deve ser radical nem extremada, pois tratar de educação e de pessoas exige, além do reconhecimento de suas necessidades, a pluralidade de respostas às suas especificidades (PARANÁ, 2009, p. 9).

Ao mesmo tempo que é apresentado o argumento de que o processo de inclusão escolar “se constitui à medida que se estrutura uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família” e que “as ações [...] implementadas resgatam a centralidade do Poder Público”, a política estadual defende o

[...] diálogo com representantes dos diferentes segmentos que, historicamente, colocam em prática a Educação Especial no Estado do Paraná, ressaltando-se a parceria com as Secretarias Municipais de Educação e as instituições especializadas conveniadas, a fim de resgatar o trabalho conjunto e articulado entre o Poder Público e a sociedade civil (PARANÁ, 2009, p. 2).

Portanto, no Paraná, os ambientes segregativos são compreendidos como parte do processo pelo qual se dá o processo de inclusão.

A chamada *inclusão responsável* traz em si a possibilidade de defesa das formas educacionais historicamente constituídas e direcionadas às pessoas que compõe o público da Educação Especial em espaços distintos do ensino comum das escolas regulares. De acordo com a política paranaense:

Uma inclusão responsável requer a constante avaliação da qualidade dos serviços prestados, seja em escolas comuns, seja em escolas especiais. Se, por um lado, a escola comum sente-se muitas vezes insegura ou despreparada para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, por outro lado, a escola especial também necessita rever as concepções e práticas que nortearam suas ações desde sua origem. É muito comum, em cursos de formação continuada, professor de ambos os contextos de ensino revelarem as mesmas dúvidas e inseguranças quando questionados sobre as práticas mais adequadas a determinados grupos de alunos (PARANÁ, 2009, p. 11).

A *inclusão responsável* é defendida frente às dificuldades de inserir os alunos na rede regular de ensino e dos professores em trabalhar com um público que exige encaminhamentos específicos.

Assim, a manutenção da escola especial da rede conveniada é defendida em situações em que sua “intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades” (PARANÁ, 2009, p. 11).

Portanto, a efetivação dessa *inclusão responsável* proporcionaria a viabilidade do processo de inclusão e é proposta por meio da chamada rede de ajuda e apoio, a qual tem em sua envergadura a manutenção dos serviços substitutivos.

O processo de *inclusão responsável*, portanto, justifica a permanência do aluno em escolas especiais. Assim, há ênfase ao direito da família de escolha de qual seja a forma de educação que se ajuste às necessidades de seu filho, à campanha de adesão e defesa das escolas conveniadas com o poder público, ao convencimento, próprio das práticas filantrópicas, e de que o espaço da escola especial representa proteção e benevolência para com as crianças.

Neste sentido, o aluno passaria a frequentar a escola comum quando esta estiver apta a recebê-lo. Kassar (1998) nos esclarece, no entanto, que formas de substituição criadas para serem transitórias na escolarização dos alunos da educação especial, em muitos casos, foram permanentes. Portanto, o argumento em defesa dessa transitoriedade dos serviços substitutivos ao ensino comum não apresenta uma efetividade.

A compreensão de Educação Especial expressa no documento é restrita às formas de educação substitutiva; a área é pouco considerada enquanto forma de apoio complementar à educação. Logo, a *inclusão responsável*, por meio da manutenção das escolas especiais e da inclusão gradativa na escola regular, seria a forma pela qual se resolveriam impasses do processo de inclusão, tanto no contexto educacional quanto em relação à insegurança das famílias. Esses argumentos justificariam a manutenção das escolas especiais, caracterizando a continuidade histórica da relação entre as esferas público-privado com o argumento de que as escolas públicas não dão conta desses alunos, em contrapartida, a escola especial corresponderia a essa necessidade.

Portanto, a valorização e manutenção dos serviços substitutivos é uma característica histórica da Educação Especial paranaense e é ratificada na política de 2009 frente à possibilidade que acena de discussões sobre a inclusão a partir da esfera do MEC. A Deliberação nº 02/2003 do Conselho Estadual de Educação que “fixa as normas para a Educação Especial, modalidade de Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná” (PARANÁ, 2003, p.1) é um exemplo dessa defesa aos serviços substitutivos, prevê, para os denominados como “alunos da educação especial”, “apoio, complementação e/ou substituição dos serviços educacionais regulares, bem como a educação profissional para ingresso e progressão no trabalho”, assim, percebe-se uma nítida abertura para o fornecimento dos serviços substitutivos tanto na educação profissionalizante quanto nos anos iniciais da educação elementar.

Como argumento para essa situação, é ressaltada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996), no que diz respeito à preferencialidade do ensino na rede regular, entendendo que o termo *preferencialmente*, mencionado no artigo 4º, é distinto de necessária ou exclusivamente e, por isso, não obriga à matrícula do aluno na rede regular de ensino, ao contrário, permite a manutenção da escola especial. Assim, as Diretrizes paranaenses especificam, em seu artigo 3º, que “o AEE será feito em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível sua educação no ensino regular” (PARANÁ, 2003, p. 1). Ocorre, entretanto, que a preferencialidade expressa na LDB está relacionada ao AEE e não à escolarização obrigatória nas escolas regulares, como se percebe na letra da lei ao estabelecer que é dever do estado a garantia de: “AEE gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Constatamos que as normativas do estado do Paraná trazem o discurso da inclusão concomitante à defesa pela permanência das formas de educação substitutivas ao ensino regular. Portanto, não há um único conceito de inclusão circulando nas políticas e nos espaços educacionais, uma vez que no Paraná há uma ratificação no fornecimento dos serviços especializados educacionais em parceria com a iniciativa privada em nome da inclusão.

Quanto ao nosso questionamento inicial, qual a especificidade que realmente se apresenta neste Estado, ou seja, o que é a chamada *inclusão responsável*? Em que aspectos se aproxima e de que forma se distancia da proposta disseminada nacionalmente?

Ocorre que a proposta disseminada nacionalmente não estabelece de forma definitiva a superação da parceria público-privado que historicamente sustentou os serviços substitutivos na área da educação especial. Conforme expomos na seção anterior, essa discussão não é consensual e não tem uma definição, mas uma intensa disputa é expressa nos documentos que normatizam a área. Assim, é fato que o estado do Paraná implementa políticas que indicam um posicionamento frente ao processo de inclusão, manifestando-se pela permanência dos serviços substitutivos ao ensino comum. Mas isso não significa uma divergência em relação ao que está posto no plano das políticas emanadas pelo MEC, pois este não demarcou decisoriamente pela superação dos serviços substitutivos.

3.1.1 A defesa pela diversidade e as discussões acerca do cotidiano

O respeito à diferença e a defesa da diversidade constituem um discurso que tramita em várias frentes. Adentra a educação promovendo destaque para questões específicas de grupos chamados minoritários e, no âmbito da Educação Especial, tanto é usado como argumento para inclusão de todos os alunos no ensino comum quanto para a manutenção dos serviços substitutivos, como no caso do estado do Paraná que afirma que

A visão homogênea e totalitária não encontra guarida no contexto democrático que caracteriza a educação do Paraná. A escuta das pessoas com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento e de suas famílias legitimam, com a mesma intensidade com que a inclusão é legitimada, o respeito pela diversidade e a necessidade, por vezes, de espaços particularizados (como o de escolas especiais) para realização de seu processo de aprendizagem (PARANÁ, 2009, p. 3).

Portanto, esta associação entre a inclusão e a diversidade é algo presente tanto na política do Paraná quanto na política que se coloca em nível nacional,

embora no estado paranaense haja uma conotação mais intensa de defesa do trabalho segregativo.

No caso do âmbito nacional, o movimento em defesa da diversidade foi expresso em vários documentos, além da Política Nacional de 2008, nota-se uma tendência que se apresenta nas normativas e nas perspectivas de formação docente que advogam a defesa da diversidade. No estado do Paraná, a defesa pela diversidade, além de dar suporte ao trabalho nas escolas especiais, amplia o público da Educação Especial com a adoção da terminologia “necessidades educacionais especiais”.

A adoção da terminologia necessidades educacionais especiais para referir-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender, tem o propósito de deslocar o foco das condições pessoais do aluno, que possam interferir em sua aprendizagem, para direcioná-lo às respostas educativas que ele requer (PARANÁ, S/D, p. 1).

Portanto, percebe-se que ambas as políticas (do Paraná e a nacional) se embasam na questão da diversidade e no discurso do direito à diferença para justificar suas políticas.

O princípio da diversidade e do respeito às diferenças, de acordo com Duarte (2010), fazem parte das ideias comuns às pedagogias hegemônicas na atualidade, cuja tônica é a negação daquilo que chamam “educação tradicional” e são um acréscimo da pedagogia multiculturalista ao aprender a aprender, o que significa uma “aproximação entre o multiculturalismo e a filosofia pragmatista”. Ainda segundo o autor, os impactos mais fortes e negativos da pedagogia multiculturalista “são visíveis no campo das discussões sobre o currículo escolar”, o que “trouxe para dentro da educação escolar o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo” (DUARTE, 2010, p. 42-43).

Nessa tendência, na educação é fortalecido o trabalho com os aspectos do cotidiano como forma de valorização das diferenças, principalmente as diferenças culturais e, no caso da educação das pessoas com deficiência e demais sujeitos que fazem parte do grupo de alunos que tem direito ao apoio da SRM, é pleiteado o direito a conviver com pessoas sem deficiência.

A discussão acerca das diferenças traz consigo a defesa pelo trabalho educacional, tendo como parâmetro os elementos cotidianos em detrimento de um saber que se coloque para além das questões pragmáticas e da problemática imediata da cultura e da condição específicas que pertencem ao indivíduo. Portanto, o trabalho com os elementos do cotidiano no conjunto da defesa pelo respeito à diferença e da defesa dos grupos minoritários adentra o espaço escolar, colocando em segundo plano o trabalho com os conteúdos escolares, historicamente acumulados. Diante da indefinição proporcionada pelo relativismo em relação ao que ensinar na escola

[...] não é de estranhar que outra ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas seja a de que o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares. Ou melhor, são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 37)

Assim, nas concepções mais recentes é forte ênfase as questões cotidianas e a defesa de que a pluralidade cultural, representativa da realidade imediata do sujeito, seja considerada na educação escolar, pois há o entendimento de que, dessa forma, valoriza-se a expressão de grupos minoritários e os conhecimentos significativos para eles.

Nesse movimento de uma suposta valorização das minorias sociais, dentre as quais constam as pessoas com deficiência, é destacada a defesa de conhecimentos inerentes ao cotidiano dos grupos, vinculados à realidade diária para a resolução de questões relacionadas ao meio de convivência imediata dos sujeitos. Além disso, com frequência são lançadas críticas à supervalorização das disciplinas chamadas científicas e feita a defesa dos saberes populares, o que supostamente pode conferir uma orientação cultural e inclusiva às práticas escolares e à organização curricular das escolas.

De modo geral, ocorre uma valorização exacerbada do cotidiano em nome da participação de todos e do atendimento aos interesses dos grupos minoritários, entendidos de maneira bastante restritiva, como se fossem desvinculados das relações de classes. Consideramos, porém, que essa leitura

que aparenta ganhar significativo espaço entre as teorias educacionais e no campo da educação especial, sob determinadas formas de compreensão, possa restringir o ensino dos conceitos científicos na educação escolar, limitando a prática educativa aos conceitos espontâneos.

Ao compreendermos que pensar acerca da apropriação dos conceitos científicos exige abordar a questão do conhecimento, constatamos que a excessiva valorização dos saberes espontâneos, provenientes da vida cotidiana de grupos específicos, pode se contrapor à luta pela socialização dos conhecimentos de valor universal, que possam representar e expressar, dentro do espaço escolar, o mais alto grau de desenvolvimento humano obtido no conjunto das relações humanas.

Parece-nos que o saber formal é reduzido a uma compreensão genérica de “saberes” que muito têm a ver com os conhecimentos informais, provenientes da realidade empírica e suscetível ao valor atribuído espontaneamente por cada sujeito ou cada grupo à própria experiência cotidiana.

A palavra “saberes”, frequentemente utilizada com um sentido significativamente genérico, equivalente às informações obtidas pela convivência social em espaços informais, seria a base da qual é extraído o conhecimento escolar. Assim, embora o conhecimento seja mencionado pela maior parte das novas concepções como parte do currículo, alerta-nos o fato de que a conotação que na maior parte das vezes lhe é dada pode conduzir a uma redução do seu significado por meio da ênfase nas manifestações provenientes da realidade local, entendida bastante superficialmente.

Por essa perspectiva, a educação escolar pouco se diferencia das demais mediações a que a criança está disposta pela convivência social, havendo o risco da descaracterização de sua especificidade. Isso repercute no entendimento de que o conhecimento não precisa ser, necessariamente, aquele que, em seu grau de elaboração representa, de acordo com a sistematização necessária para adequação ao contexto escolar, o mais alto grau de desenvolvimento intelectual obtido pelo conjunto dos homens e traz em si características que o tornam universalmente válido. Ao contrário, abre-se espaço para a ênfase aos saberes informais, considerados como conhecimento apenas em sua forma mais imediata.

Com base na teorização de Vigotski (2009, 2010) sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos e a importância das mediações, essa ênfase aos saberes informais e a excessiva valorização do cotidiano podem ser restritivos para o processo educacional, não fornecendo ao aluno os elementos intelectuais indispensáveis para a compreensão da realidade social em que está inserido.

Consideramos que, com o destaque para os elementos do cotidiano, há possibilidade de uma orientação da prática educacional pela qual ocorra a fragilização do conhecimento escolar, colocando-o ao nível da informalidade e do senso comum. Ou seja, é possível inferir que, com uma leitura acerca do conhecimento escolar que enfatize os saberes informais, corre-se o risco de acentuar o esvaziamento e, conseqüentemente, a redução do papel formativo da prática educacional.

Essa tendência de compreender o conteúdo escolar como se mantivesse constantemente vínculo estreito com o cotidiano, que se apresenta vigorosa na atualidade, leva-nos a questionar em que medida esse conhecimento definido pela imediaticidade da convivência num determinado grupo permite que o sujeito compreenda as múltiplas relações (econômicas, políticas, históricas) que determinam sua realidade social.

Entendemos que a educação, evidentemente, não pode dissociar-se da realidade imediata e dos conflitos vividos socialmente pelos diferentes grupos. Mas, como deve a educação escolar relacionar-se com essas questões? A forma pela qual a educação pode fornecer elementos para que o sujeito se torne consciente e possa agir sobre essa realidade em seu cotidiano nos parece motivo de discussão.

Duarte (s/d), embasado nos estudos de Agnes Heller (1977), discute a questão do cotidiano e explica que a própria conceituação do termo, considerado nas multiplicidades de relações que constituem a concreticidade da vida, é significativamente mais complexa em relação à forma como que comumente é utilizado. Logo,

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas

para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas (DUARTE, s/d, p. 71).

Em concordância com essa compreensão e com fundamentação nos estudos de Vigostki, entende-se que os homens, ao se constituírem enquanto seres históricos e sociais, precisam ampliar as experiências superando as atividades cotidianas, pois não é suficiente a reprodução daquilo que é pertinente ao indivíduo. Faz-se necessária a realização de atividades que reproduzam em cada sujeito aquilo que é inerente à sociedade, entendida como realidade resultante da ação histórica e coletiva dos homens. Ou seja, para além daquilo que é possível alcançar individualmente, há a necessidade da experiência acumulada, que se encontra na esfera do não cotidiano. Nessa perspectiva,

Trata-se de não reduzir essa concreticidade à situação imediata do indivíduo, ou seja, ao que o indivíduo é, mas de conceber como parte dessa concreticidade as possibilidades do vir-a-ser da formação do indivíduo, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana (DUARTE, s/d, p. 78).

Esse posicionamento exige a abordagem do cotidiano de modo a proporcionar a tomada de consciência acerca das relações que o compõe. O autor nos alerta, no entanto, que, nas perspectivas hegemônicas, o termo cotidiano é, predominantemente, entendido em seu significado mais frágil, como sinônimo de dia a dia, o que reduz as possibilidades de desenvolvimento humano, constituindo um processo de alienação. Esse posicionamento é perceptível nas abordagens que, em nome do trabalho com a realidade do aluno, secundarizam o conteúdo escolar.

Assim, a discussão acerca da diversidade e das diferenças apresenta intencionalidades e contradições que precisam ser consideradas. De acordo com Frigotto:

De um lado, a ideologia da globalização e, de outro, a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva embasam, no campo educativo, a nova vulgata da pedagogia das competências e a promessa de empregabilidade. Ao individualismo do credo neoliberal somam-se os argumentos fundados no credo do pós-modernismo que realçam as

diferenças (individuais) e a alteridade. **Neste particular a diferença e a diversidade, dimensões importantes da vida humana, mascaram a violência social da desigualdade e afirmam o mais canibal individualismo.** (FRIGOTTO, 2005, p. 71, grifos nossos).

Ao desconsiderar o caráter científico e histórico do conteúdo escolar, a defesa pela abordagem dos saberes informais e das atividades espontâneas pode ocasionar a desqualificação da escola como espaço de socialização dos conhecimentos formais. Dessa forma, corre-se o risco de fortalecer os obstáculos para a formação da classe trabalhadora que tem na escola uma importante via de acesso às formas mais desenvolvidas de consciência (SAVIANI, 2011, 2007).

A possibilidade de entender as relações em que está inserido e participar conscientemente na sociedade exige a apropriação dos conhecimentos mais elaborados. O pensamento abstrato, proveniente do desenvolvimento dos conceitos científicos, constitui “a mediação que possibilita passar de um nível de concretude a outro” (MEKSENAS, 1992, p. 94). Ou seja, a realidade, que em sua concretude imediata apresenta-se desorganizada e indecifrável, passa a ser percebida pela consciência, mediada pelo pensamento abstrato, e compreendida em sua multiplicidade de relações. Assim, as apropriações científicas têm o poder de mudar a forma como o sujeito compreende o mundo, proporcionando-lhe novos instrumentos intelectuais para agir em seu cotidiano.

Um novo patamar de apropriação dos conhecimentos científicos reconfigura as possibilidades estabelecidas no âmbito dos conceitos espontâneos. De acordo com Vigotski (2009, p. 244):

[...] os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo.

Constata-se, portanto, que quanto mais ampliada é a capacidade de elaboração mental, subsidiada pelos conceitos científicos, tanto mais eficiente é a forma como o sujeito lida com os elementos de sua cotidianidade. Nessa perspectiva, não é pelo pensamento simplificado que se entende o próprio cotidiano, mas pelas formas mais elaboradas de pensamento, uma vez que estas

tornam possível a tomada de consciência da realidade. Já que, “no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 2009, p. 243).

A mente se defronta com os problemas de forma diferente quando assimila os conceitos na escola em relação a quando é entregue aos seus próprios recursos. A consciência reflexiva chega à criança por meio dos portais dos conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 2009). Assim, quando ensinamos um conhecimento sistemático, a criança aprende muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente, bem como se eleva a um novo patamar de compreensão da realidade, condição que não poderia obter sozinha.

No entanto, na atualidade não é difícil verificar a problemática que envolve educação escolar, principalmente em relação à questão dos conteúdos, tendo em vista que é corrente a informação de que os alunos chegam aos níveis mais elevados de ensino sem a apropriação dos conhecimentos mínimos para aquela faixa de escolarização.

Para voltarmos ao nosso espaço de investigação, perguntamo-nos qual o impacto dessa centralidade dos conhecimentos informais derivados e restritos ao cotidiano no processo educacional dos alunos que constituem o público do AEE?

A valorização do cotidiano como forma de condicionar e reduzir o sujeito traz um efeito significativamente determinista nos alunos que compõem o público da Educação Especial, tendo em vista a relevância dos conhecimentos escolares enquanto representação do saber científico para o desenvolvimento desses alunos. Ao secundarizar o trabalho com os conteúdos formais e estabelecer uma dicotomia entre ensino e aprendizagem subjugando o ato de ensinar as atividades espontâneas ocorre a fragilização de uma das mais ricas possibilidades de compensação social para as pessoas com deficiência.

A presença do discurso sobre a diversidade, a diferença e a perspectiva cultural dos grupos minoritários na política paranaense revela que, na essência, seus fundamentos não divergem do que é proposto em âmbito nacional. Assim como a discussão em relação aos alunos com deficiência no espaço do ensino comum nas escolas públicas também não se caracteriza como uma marca de diferenciação, pois este debate está presente tanto no âmbito nacional quanto nas políticas da SEED, o que ocorre é que o estado do Paraná assume a defesa

pelas escolas conveniadas e o MEC, embora recomende a inclusão nas escolas públicas, não se coloca efetivamente em oposição a essa prática, ao contrário há momentos em que assume em sua legislação e promove a parceria público-privado.

Ao confrontarmos as políticas do MEC e as políticas da rede estadual do Paraná, consideramos que ambas respondem aos debates que se colocam em âmbito internacional, assim se aproximam em maior ou menor proporção dos propósitos de educação inclusiva, utilizam os espaços de resistência em alguma medida, mas também não conseguem se desvencilhar daquilo que está posto hegemonicamente. Podem ser matizes diferentes, mas a cor é a mesma, queremos dizer que a lógica que perpassa as normativas do governo federal também se faz presente na política do estado do Paraná.

Ao analisar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, percebemos que este processo assume características específicas em diferentes âmbitos, mas a lógica que a perpassa é a mesma, as distinções estão dentro daquilo que é permitido, que não apresente divergências fundamentais. Ou seja, a inclusão é um termo que assume diferentes sentidos que atendem em maior ou menor proporção a uma lógica cujo movimento é mundial.

Assim, a proposta de Educação Especial do Paraná não difere substancialmente da política apresentada pelo MEC, apenas se posiciona no debate que compõe essas políticas de forma favorável a manutenção da educação de forma segregativa, inclusive apresenta os serviços substitutivos como parte do que também chama de inclusão. Destacamos que o termo inclusão apresenta diferentes sentidos, tanto que no estado do Paraná a *inclusão responsável* traz como grande característica a manutenção e o fortalecimento dos serviços que substituem o ensino comum, ou seja, esse slogan carrega a defesa pela continuidade do vínculo entre público e privado que marcou historicamente a Educação Especial.

Outro aspecto levantado é a matriz conceitual, cuja base confere sustentação tanto à política nacional quanto à política paranaense. Trata-se de um movimento internacional que vem reiteradamente defendendo o direito à diferença e à diversidade por meio da valorização no espaço educacional daquilo que está no cotidiano dos sujeitos. Essa adesão marca as políticas de Educação

Especial tanto nos documentos do MEC quanto na política paranaense e não se restringem ao âmbito da Educação Especial ou ao AEE, ao contrário, está presente nos pressupostos que abrangem a educação pública de modo geral.

3.2 OS SERVIÇOS DO AEE NO PARANÁ

No Paraná as ações e serviços da Educação Especial oferecidos nas escolas regulares e nas escolas especiais que, conforme Instrução nº 012/2011 (PARANÁ, 2011b), passaram a ser denominadas “Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial” e a integrar o Sistema de Ensino. Assim, foi proposto a estas o mesmo tratamento que o destinado às escolas da rede pública, com a especificidade de atendimento a um público cujas necessidades supostamente não são atendidas nas escolas do ensino comum, pois:

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

Mediante expedição do ato oficial de credenciamento e autorização de funcionamento e com o ensino organizado em ciclos, as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial atendem as seguintes etapas: Educação Infantil com os programas de Estimulação Essencial e Pré-Escolar; Ensino Fundamental (anos iniciais), do primeiro ao quinto ano, com um ciclo contínuo até o terceiro ano; e Educação de Jovens e Adultos.

Já as escolas regulares, espaço em que situamos nossa investigação, dispõem no mesmo período em que o aluno frequenta o ensino comum do serviço dos professores de Apoio à Comunicação Alternativa⁵ (PAC) (PARANÁ, 2012) e dos professores de Atendimento Educacional Especializado⁶ (PAEE)

⁵ A Instrução nº 001/2012 – SUED/SEED dispõe sobre os critérios para solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa – PAC para atuar, tanto no Ensino Fundamental e Médio, como no Ensino de Jovens e Adultos.

⁶ A oferta e o trabalho do Professor de Apoio Educacional Especializado -PAEE é normatizado pela Instrução Normativa nº 001/2016 que alterou a Instrução nº 004/2012 – SEED/SUED que

(PARANÁ, 2016b), estes destinados aos alunos com Transtornos do Espectro Autista, e aqueles aos alunos com Deficiência Física Neuromotora, bem como do Atendimento Educacional Especializado ofertado por meio das SRM, que complementa e suplementa o ensino para todo o público da educação especial, acrescido dos alunos com transtornos e distúrbios de aprendizagem.

De modo geral, a documentação estadual expedida apresenta respostas àquilo que é manifestado na esfera federal (como política nacional) e expressa o movimento de busca por alternativas para o delineamento das políticas do Estado. Assim, nos últimos anos, tivemos algumas mudanças em termos de legislação e normativas. As SRM, por exemplo, normatizadas pela Instrução nº 016/2011-SUED/SEED (PARANÁ, 2011) e depois pela Instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016a) -SUED/SEED, foram gradativamente substituindo as antigas Salas de Recursos, que eram normatizadas pela Instrução nº 013/08-SUED/SEED (PARANÁ, 2008). Esta alteração atualizou essa forma de atendimento às políticas propostas pelo governo federal e possibilitou a adesão ao financiamento disponibilizado para o apoio no equipamento das SRM.

estabelecia o atendimento de toda a área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e contempla agora os alunos com Transtornos do Espectro do Autismo na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos.

4. PESQUISA DE CAMPO

Definimos o Estado do Paraná na delimitação de espaço para a pesquisa documental e de campo, tendo em vista a suposta especificidade que a Educação Especial tem nesse Estado, conforme é propagado pelas políticas e documentos emitidos pela SEED.

Levantamos dados de um Núcleo Regional de Educação e verificamos a quantidade de alunos avaliados em 2015 pelos profissionais e os encaminhamentos decorrentes dessa avaliação, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Avaliações realizadas em 2015

Alunos encaminhados à SRM	211
Não encaminhados à SRM	19
Não encaminhados à SRM e encaminhados à Sala de Apoio	14
Não encaminhados à SRM e encaminhados aos projetos:	01
Total de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que foram avaliados	245

Dados obtidos em consulta às fichas arquivadas no NRE. Organização da autora. Fonte: Arquivo “Agendamento das Avaliações 2015”.

Observa-se que a maior parte dos alunos encaminhados para a realização da avaliação psicoeducacional foi encaminhada à SRM. Os encaminhamentos são acompanhados de diagnósticos e conclusões emitidas pela equipe avaliadora, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Diagnóstico dos alunos encaminhados à SRM em 2015

Dificuldades na Leitura, Escrita e Matemática	128
Dificuldades na Leitura e Matemática	04
Dificuldades na Escrita	07
Dificuldades na Leitura e Escrita	05
Dificuldades na Leitura	00
Dificuldades na Escrita e Matemática	34
Dificuldades na Matemática	08
Dificuldade, sem definição de área	05
Altas Habilidades/Superdotação	05
Deficiência Física	03
DI	11
TGD	01

Dados obtidos em consulta às fichas arquivadas no NRE. Organização da autora. Fonte: Arquivo “Resultados das Avaliações 2015”.

Esses resultados são usados para o registro do estudante no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), tendo em vista que a escola recebe um resultado por meio do relatório de avaliação psicoeducacional que habilita à matrícula.

Observa-se que não há uma ênfase na avaliação de alunos com Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e Deficiência Física/Neuromotora. Alunos com estes diagnósticos têm a garantia de matrícula na SRM pelas normativas do governo federal e por isso a maioria já vem avaliada da rede municipal e não precisa da avaliação psicoeducacional para frequentar a SRM da rede estadual, pois, conforme os requisitos de ingresso na SRM - tipo I, na Educação Básica, estabelecidos pela instrução nº 016/2011, alunos que nunca frequentaram serviços da Educação Especial precisam da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e para aqueles que são egresso de SRM (Tipo I) anos iniciais. Classe Especial ou Escola de Educação Especial, deve-se realizar apenas a avaliação pedagógica com vistas a atualização do Plano de AEE (PARANÁ, 2011).

Já a identificação de dificuldades de aprendizagem predomina dentre os resultados das avaliações que encaminham para a SRM. Isso ocorre porque em alguns municípios não é garantido o ingresso na SRM para esses alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, passam pela avaliação a partir do sexto ano.

Quanto às entrevistas realizadas, contamos com a participação de dez professores que atendem os alunos cujos processos foram selecionados para análise. Esses profissionais trabalham nas SRMs com estudantes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio de colégios estaduais. Todos os docentes que concederam as entrevistas têm curso superior completo e especialização (lato sensu), conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Formação dos professores entrevistados

	Formação	Especialização
Professor 1	Educação Física	Educação Especial
Professor 2	Pedagogia	Educação Especial
Professor 3	Pedagogia	Psicopedagogia e Educação Especial

Professor 4	Pedagoga	Educação Especial
Professor 5	Letras	Educação Especial
Professor 6	História	Educação Especial
Professor 7	Pedagogia	Educação Especial e Inclusiva
Professor 8	Pedagogia	Educação Especial
Professor 9	Filosofia	Educação Especial
Professor 10	Letras	Educação Especial

Embora a formação inicial dos professores contemple várias áreas, há predomínio da Pedagogia, e a especialização em Educação Especial é comum a todos. Em relação atuação, a maioria tem tempo superior a 10 anos, conforme quadro abaixo:

Quadro 7 – Tempo de atuação dos professores entrevistados

	Tempo de atuação
Professor 1	10 anos na Educação Especial
Professor 2	14 anos na educação e 4 anos na Educação Especial
Professor 3	4 anos na Educação Especial
Professor 4	22 anos na educação e 11 anos na educação especial
Professor 5	14 anos na Educação Especial
Professor 9	16 anos na Educação Especial
Professor 7	11 anos
Professor 8	11 anos
Professor 4	7 anos
Professor 10	20 anos

4.1 OS DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A SRM E A AVALIAÇÃO PARA O AEE NO PARANÁ

Dentre as normativas que organizam os serviços da Educação Especial no Paraná, durante o período de elaboração deste trabalho destacaram-se duas instruções, a nº 016/2011 – SEED/SUED, que estabelece critérios para o AEE em SRM-Tipo I, na Educação Básica, para atendimentos aos alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento ou Transtornos Funcionais Específicos e a Instrução nº 07/2016, que entrou em vigor neste período de pesquisa e substituiu a instrução anterior (016/2011).

Essa mudança na legislação nos parece relevante. Assim, compreender em que aspectos houve alteração, principalmente no que diz respeito à avaliação

para ingresso na SRM, pode nos possibilitar uma análise proveitosa para a discussão que pretendemos estabelecer.

Além de definir o aluno que tem direito à SRM, a Instrução nº 016/2011 estabelecia a carga horária de atendimento, os recursos pedagógicos, o número de alunos a frequentar a sala, a definição do cronograma de atendimento, da documentação, a organização pedagógica, as atribuições do professor do AEE e a avaliação de ingresso na SRM. Embora os aspectos que esta instrução organizava sejam relevantes e precisem ser debatidos, iremos nos deter, por ocasião desta pesquisa, nas questões referentes à avaliação.

A Instrução de 2011 estabelecia que a avaliação de ingresso na SRM:

Se efetiva a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com indicativos de: a) deficiência intelectual [...]; b) deficiência física neuromotora [...]; transtornos globais do desenvolvimento [...]; transtornos funcionais específicos [...] (PARANÁ, 2011, p. 6-7).

Assim, a condição para que alunos que ingressassem na rede estadual e ainda não houvessem frequentado os serviços da Educação Especial pudessem se beneficiar do atendimento na SRM – Tipo I era a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, acrescida de: parecer psicológico nos casos de alunos com deficiência intelectual; parecer de fisioterapeuta e fonoaudiólogo no caso de deficiência física neuromotora; acrescida necessariamente por psiquiatra ou neurologista e complementada, quando necessário, por psicólogo, nos casos de Transtornos Globais do Desenvolvimento; parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiológico e complementada, quando necessário, por psicólogo nos casos de Distúrbios de Aprendizagem; parecer neurológico e/ou psiquiátrico e complementada, quando necessário, por psicólogo no caso de transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. Portanto, a avaliação psicoeducacional no contexto escolar necessariamente deveria ser realizada e acrescida de algum parecer médico ou clínico.

Alunos no Ensino Médio poderiam frequentar a SRM, uma vez que fossem egressos da Educação Especial nos anos do Ensino Fundamental e, nestes casos, dever-se-ia realizar a avaliação pedagógica como forma de constatar a necessidade do atendimento na SRM (PARANÁ, 2011, p. 07).

A Instrução nº 07/2016, por sua vez, ao tratar da avaliação para ingresso nas SRM, define que

A avaliação de ingresso tem por intuito investigar as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à compreensão da origem dos problemas de aprendizagem dos estudantes indicados pelos professores das disciplinas, e fornecer as bases para o planejamento de intervenções pedagógicas que respondam às necessidades desses estudantes. Objetiva ainda o encaminhamento para efetivação da matrícula no AEE (PARANÁ, 2016, p. 3).

Parece-nos que há uma expectativa em relação à avaliação de que essa forneça elementos para o trabalho educacional. Mas, ao contrário da Instrução anterior, esse documento não menciona a avaliação psicoeducacional, este termo nem mesmo consta na redação da instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016). Em contrapartida, para cada grupo do público, a instrução estabelece determinado critério condicionante da matrícula. De modo geral, pode-se constatar uma continuidade na ênfase à avaliação clínica, como vemos a seguir:

Quadro 8 - Critérios para matrícula na SRM (Instrução nº 07/2016)

Área	Avaliação Pedagógica	Outro critério
Deficiência intelectual (avaliação pedagógica e psicológica)	deverá focar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais.	parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência
Deficiência física neuromotora (avaliação pedagógica e clínica)	deverá focar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando, ainda, a utilização da comunicação alternativa para escrita e/ou para fala, recursos de	parecer de fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Em caso de deficiência intelectual associado, complementar com parecer psicológico

	tecnologias assistivas e práticas sociais	
Transtornos globais do desenvolvimento (avaliação psiquiátrica e avaliação pedagógica)	deverá focar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento.	laudo psiquiátrico ou neurológico e complementada quando necessário, por parecer psicológico.
Transtornos funcionais específicos: (avaliação pedagógica e clínica/neurológica): - Distúrbios de aprendizagem – (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia),	deverá focar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento.	parecer de especialista em psicopedagogia e/ou fonoaudiológico e complementada quando necessário, por psicólogo.
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH	deverá focar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistemas de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento.	parecer neurológico e/ou psiquiátrico e complementada quando necessário, por parecer psicológico

Dados retirados da Instrução 07/2016 (PARANÁ, 2016a, grifos nossos)

Embora a avaliação pedagógica seja citada e descrita, não é atribuído valor significativo aos aspectos pedagógicos para a decisão acerca do ingresso na SRM. De acordo com a nova Instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016a), a avaliação clínica ou do parecer de médicos se constituem em condição para a matrícula em todos os casos. Destacamos os alunos que supostamente apresentam Distúrbios de aprendizagem e TDAH que constituem o maior número dentre os alunos que têm o direito ao apoio na SRM. Sob a vigência da Instrução nº 016/2011, esses alunos precisariam da avaliação psicoeducacional, agora essa necessidade não é mais mencionada, porém, é afirmada a necessidade de pareceres de outros profissionais dentro da clínica terapêutica inerente aos profissionais da área da saúde e no âmbito médico. Ou seja, é retirada essa avaliação, mas não a ênfase ao diagnóstico dos transtornos e distúrbios de aprendizagem. O reconhecimento destes passa a ser obtido por meio de pareceres médicos.

Perguntamo-nos o que seria a avaliação psicoeducacional, como forma de questionar qual é o espaço dos aspectos pedagógicos nela. É a avaliação feita

por psicólogos? Trata-se do uso de testes psicométricos? É a avaliação feita por psicólogos e pedagogos?

A retirada dessa avaliação para a verificação do ingresso nos leva ao questionamento sobre o significado desse tipo de avaliação, pois é preciso entender o que está sendo retirado para debater o peso dessa alteração.

Ao buscarmos nos documentos da SEED, parece-nos que há uma indefinição no entendimento acerca do que seja a avaliação psicoeducacional. A Instrução nº 016/2011 causa a impressão de que se trata da avaliação realizada no interior da própria escola que o aluno frequenta, mas que é diferenciada da avaliação pedagógica. Esse documento apresentava a seguinte redação:

ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DA SRM – TIPO I, EDUCAÇÃO BÁSICA. [...] b) Participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos com indicativos de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, e transtornos funcionais específicos, em conformidade com as orientações da SEED/DEEIN (PARANÁ, 2011, p. 8).

Portanto, o professor do AEE seria um partícipe nessa avaliação, mas não fica claro nesse documento o que a define e como se daria, por esta razão realizamos uma análise na próxima seção que permite uma aproximação em relação aos procedimentos da avaliação psicoeducacional.

4.2 A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL

Para conhecermos os procedimentos da avaliação denominada “Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar” e debater o seu significado, utilizamo-nos de entrevistas, dos documentos avaliativos contidos nas pastas individuais dos alunos selecionadas e dos dados obtidos nas normativas e documentos expedidos pela SEED.

Com base na análise das entrevistas, percebemos que a “Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar” é dividida em duas etapas, assim denominadas: “Avaliação no Contexto Escolar” e “Avaliação Psicoeducacional Complementar ao Contexto Escolar”. Assim, analisaremos cada um desses momentos e seus sentidos separadamente.

4.2.1 Avaliação complementar ao contexto escolar

Embora tenham ocorrido alterações no que dispõem as normativas a respeito da avaliação de ingresso na SRM de modo que a “Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar” não seja mais mencionada na atual normativa (Instrução 07/2016 (PARANÁ, 2016a)), essa prática ainda é presente no espaço que nos dedicamos a pesquisar.

A avaliação psicoeducacional tem como característica a participação de psicólogos em parcerias com pedagogos e/ou professores, diferente de uma avaliação psicopedagógica que exigiria a atuação de um profissional com especialização em psicopedagogia ou somente de um profissional da psicologia.

O objetivo da avaliação psicoeducacional realizada no NRE que pesquisamos é identificar os alunos que necessitam do AEE, bem como o encaminhamento aos serviços de saúde que necessitar, como psicoterapia, fonoterapia e assistência social. A avaliação inicia no contexto escolar por meio do levantamento das necessidades do educando constatada nos pareceres dos professores da escola, nas atividades avaliativas realizadas com o professor do AEE e na entrevista com a família, também chamada de anamnese.

A escola faz o encaminhamento ao NRE que realiza a complementação do processo de avaliação iniciado no contexto escolar mediante “avaliação formal” da psicologia e da avaliação pedagógica.

Primeiramente, os profissionais do NRE analisam os documentos que a escola forneceu e verificam a necessidade de chamar o aluno para a avaliação da área da Psicologia e de complementar a avaliação dos aspectos pedagógicos. Depois, agenda-se a vinda do aluno com os seus pais ou responsáveis. Faz-se no setor de Psicologia a entrevista com os pais/responsáveis e aplicação de testes formais ao aluno. Na área pedagógica, quando necessário, faz-se a complementação da avaliação; as pedagogas utilizam materiais didáticos, como atividades que envolvem os conteúdos escolares e jogos. Após a avaliação psicológica e pedagógica, faz-se, em equipe, o fechamento da avaliação e os encaminhamentos para o AEE e para os demais serviços, caso necessários.

Quando possível e necessário, o professor da SRM e pedagogo da escola são chamados para participar dessa decisão.

Em relação aos profissionais que realizam o processo avaliativo, no contexto escolar participam: Professores do Ensino Comum, Equipe Pedagógica, Professor Especialista da SRM. Na avaliação complementar ao contexto há participação de Psicólogas e Professores Especialistas (geralmente pedagogas especializadas), quando necessário, esses profissionais solicitam encaminhamento do aluno para avaliação da área da fonoaudiologia no Sistema Único de Saúde.

Os possíveis encaminhamentos a partir da avaliação são: Classe Especial, quando do primeiro ao quinto ano; APAE, quando necessário e estando o aluno na Classe Especial ou no primeiro ano do Ensino Fundamental; Salas de Recursos; e solicitação de professor de Apoio a Comunicação Alternativa (PACA)⁷ e Professor do AEE (PAEE)⁸ à Equipe de Educação Especial do NRE. Também há situações em que se decide pela sugestão de atendimento nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa e/ou Matemática para recuperação de conteúdos defasados e outras em que se observa que não é necessário nenhum encaminhamento.

Ao valorizarmos a avaliação como ação que põe em movimento o trabalho educacional no sentido de adequar os encaminhamentos para o fim que se pretende (a aprendizagem), a proposição de intervenções pedagógicas pode ser entendida como um fator que melhora a avaliação psicoeducacional. Ocorre, todavia, que a forma como vem sendo organizada e as condições pelas quais se realiza, localizam, fora do ambiente escolar, a reflexão sobre o caminho a seguir. A emissão de orientações se dá por profissionais que não estão diretamente relacionados ao coletivo escolar; isso pode encorpar a ideia de que o trabalho com o aluno é de entendimento de outros profissionais, sem o necessário envolvimento docente, além disso, uma proposição que não é decisão coletiva

⁷ Professor que atua na sala do ensino comum com aluno com Deficiência Física Neuromotora realizando o trabalho do Atendimento Educacional Especializado e adaptações juntamente com os professores das disciplinas.

⁸ Professor que atua na sala do ensino comum com aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) realizando o trabalho do Atendimento Educacional Especializado e adaptações juntamente com os professores das disciplinas.

tem menor força para ser conhecida e efetivada pelo grupo de docentes que trabalha diariamente com o aluno.

Numa perspectiva de trabalho coletivo, não só a avaliação, mas também a decisão pelas intervenções deveria envolver o grupo de profissionais que trabalham com o aluno no ambiente escolar. No expediente do trabalho coletivo, a avaliação adquire maior significado, bem como a articulação entre a pedagogia e a psicologia ganha maior relevância.

4.2.2 A avaliação no contexto escolar

As pastas arquivadas no NRE nos forneceram vários elementos para compreender a avaliação no contexto escolar, uma vez que nesses processos avaliativos dos alunos constam, de modo geral, os seguintes materiais: relatório dos professores do ensino comum, indicando a necessidade da avaliação e descrevendo o desempenho do aluno, relatório do professor da SRM apresentando uma síntese do desempenho do aluno na avaliação realizada no contexto escolar e levantamento de documentos que resultaram da avaliação realizada na escola (desempenho do aluno de acordo com o que relataram os professores, histórico de reprovações, laudos médicos e relato do desempenho do aluno nas atividades realizadas individualmente com o professor da SRM), atividades realizadas pelo aluno, entrevista com os pais/responsáveis do aluno e, em algumas, constam laudos e pareceres médicos.

Todos estes documentos derivam do encaminhamento que a escola faz ao realizar a avaliação do aluno no contexto escolar e, na sequência, solicitar a complementação externa ao contexto escolar. Observamos que algumas pastas apresentam maiores dados e uma quantidade maior de documentos que outras. Além destes materiais, há também o relatório final de avaliação psicoeducacional complementar ao contexto escolar que encaminha o aluno para a SRM redigido por psicólogo e pedagogo especializado. É este documento que finaliza a avaliação que possibilita que a escola realize a matrícula do aluno na SRM.

Nas entrevistas realizadas foi possível perceber que, em cada escola, o trabalho do professor do AEE toma algumas especificidades no que diz respeito

à avaliação no contexto para inserção na SRM. Mas, há vários aspectos que se mantêm constantes e comuns na descrição de todos os professores, que nos leva a constatar alguns procedimentos desse processo avaliativo que são padronizados, como: o diálogo com os outros professores (do ensino comum) e/ou a decisão sobre a avaliação do aluno tomada no Conselho de Classe; o trabalho avaliativo com o aluno, sendo que várias entrevistas apontaram para a preferência de fazê-lo individualmente, ou seja, sem que o aluno esteja num grupo; e a entrevista e o diálogo com os pais que também foram mencionados um número significativo de vezes. Portanto, parece-nos que uma das características do trabalho do professor do AEE na SRM, ao realizar a avaliação do aluno, é a articulação com os diferentes partícipes da comunidade escolar e o levantamento de dados acerca do percurso escolar e da condição do aluno.

A possibilidade de o início da avaliação para ingresso na SRM ser uma indicação realizada em conjunto pelos profissionais que trabalham com o aluno parece-nos algo a ser considerado como indicativo de um processo avaliativo que parte de uma decisão coletiva e se coloque prospectivo em relação à continuidade do trabalho com o aluno. O levantamento das várias informações sobre o percurso educacional do aluno por meio do diálogo com a família também nos parece algo de relevância, bem como o trabalho com o aluno demonstra abrir a possibilidade para verificar o que o aluno tem domínio e quais os conhecimentos cuja apropriação requer mediações diferenciadas.

Na sessão que segue, debateremos as ações que ocorrem no contexto escolar: a indicação que o professor do ensino comum faz para que seja realizada a avaliação; o trabalho de avaliação individualizada do professor do AEE; a formação do professor da SRM para realizar a avaliação; e os encaminhamentos que são delineados a partir da avaliação.

4.2.2.1 A avaliação no contexto escolar e o trabalho coletivo

A definição de que a avaliação para decidir se o aluno deve frequentar a SRM seja realizada no contexto escolar parece acenar para a superação de uma avaliação isolada do aluno, constituindo-se, possivelmente, numa prática que

considera os diversos fatores que interferem na aprendizagem. Considera-se a possibilidade de assim obter uma perspectiva de avaliação que é individualizada, mas tem como foco os aspectos qualitativos do ensino e da aprendizagem em detrimento de práticas quantitativas que não permitem a reflexão sobre as possibilidades que podem se abrir a partir da avaliação. Diante dessa possibilidade levantada, apuramos nossa análise com base nos dados que obtivemos e nas entrevistas para verificar em que medida a avaliação no contexto escolar atende a esta expectativa e consegue se colocar prospectivamente em relação ao trabalho educacional a ser direcionado ao aluno.

Assim, abordamos os procedimentos de avaliação no contexto escolar para compreender como a avaliação ocorre dentro das escolas, considerando, dentre outras questões, os encaminhamentos adotados nessa prática avaliativa. Perguntamos nas entrevistas que realizamos sobre como ocorre a avaliação para o ingresso do aluno na SRM, quais as ações realizadas e critérios utilizados nas escolas em que trabalham.

De modo geral, os entrevistados relataram que a avaliação do aluno se inicia por meio da indicação dos professores do ensino regular. Dentre os dez professores entrevistados, um explicou que antes de os alunos ingressarem na rede estadual, faz-se o diálogo com a equipe pedagógica das escolas municipais que ficam nas proximidades do colégio estadual e, a fim de começar um acompanhamento com maior agilidade dando continuidade às ações já iniciadas nos anos iniciais do ensino fundamental, verifica-se quais os alunos que precisarão de uma atenção diferenciada no começo do ano letivo seguinte, além disso, no transcorrer do ano, os professores do ensino regular e a equipe pedagógica também podem solicitar avaliações de outros alunos.

Os demais entrevistados relataram que os professores do ensino regular indicam quem são os alunos que precisam ser avaliados conversando em particular e/ou com o preenchimento de fichas em que são relatadas as dificuldades. Dentre esses nove entrevistados que destacaram a indicação dos professores do ensino regular, oito disseram que essa indicação se dá principalmente no Conselho de Classe, mencionando que este momento tem grande relevância nos encaminhamentos dos alunos para a avaliação.

Em consulta ao portal *online* da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, obtivemos a definição de que:

O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar.

É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O Conselho de Classe pode ser organizado em três momentos:

Pré-conselho: levantamento de dados do processo de ensino e disponibilização aos conselheiros (professores) para análise comparativa do desempenho dos estudantes, das observações, dos encaminhamentos didático-metodológicos realizados e outros, de forma a dar agilidade ao Conselho de Classe. É um espaço de diagnóstico.

Conselho de Classe: momento em que todos os envolvidos no processo se posicionam frente ao diagnóstico e definem em conjunto as proposições que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Pós-conselho: momento em que as ações previstas no Conselho de Classe são efetivadas (SEED, S/D)⁹.

Diante do relato dos professores entrevistados e da definição de Conselho de Classe publicada pela SEED, entende-se que a indicação para a avaliação do aluno parte, portanto, da decisão do grupo escolar (professores, equipe pedagógica e direção). Poderíamos supor que a avaliação está relacionada às decisões e ao trabalho coletivo realizado no contexto escolar, o que seria um fator relevante para que a avaliação pudesse ser prospectiva em relação ao trabalho com o aluno, uma vez que uma avaliação decorrente do trabalho coletivo poderia reorganizar e fortalecer as ações de todo o grupo rumo ao fim que se pretende para a atividade escolar, a consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, a discussão do significado que acompanha e caracteriza o que chamamos de trabalho coletivo está para além de se constituir por decisões tomadas em reuniões dos profissionais ou encaminhamentos decorrentes da concordância do grupo, mais do que isso, exige o compartilhamento consciente dos fins da atividade (LEONTIEV, 1978).

Sforni e Galuch (2016), ao debater a gestão escolar, abordam o trabalho coletivo na escola, utilizam-se dos escritos de Leontiev e alertam para o fato de

⁹ Definição apresentada no web site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=15>

que essa forma de organização da atividade humana é um meio de desenvolvimento da consciência e a caracterização e existência de um trabalho coletivo exige “o compartilhamento físico e psíquico do que é comum entre as pessoas que realizam a atividade” (SFORNI, GALUCH, 2016, p. 474).

Transpomos a perspectiva que assume o trabalho coletivo fundamentado em Leontiev (1978) para a análise dos fatores pelos quais são realizados os encaminhamentos dos alunos para a avaliação, buscando entender o que as escolas consideram relevante e quais os motivos que levam à tomada de decisão sobre o início do processo avaliativo. Esse exercício, já previsto no início de nossa pesquisa, ganha importância agora pela expectativa que levantamos frente à possibilidade de que essa tomada de decisão seja resultante e carregue consigo elementos que permitam designá-la como representativa de um trabalho que possa ser chamado de coletivo.

O AEE tem grandes ganhos se situado na perspectiva do trabalho coletivo, tendo em vista que o processo educacional dos sujeitos que apresentam necessidades diferenciadas para aprender exige a mobilização de todo o grupo escolar. Essa perspectiva tem a condição de contribuir também para que o processo avaliativo realizado no contexto escolar se constitua numa atividade que colabore para o desenvolvimento do sujeito. Além disso, as atribuições do professor do AEE demonstram a necessidade de superação da posição de isolamento que o trabalho com os alunos com deficiência foi historicamente submetido, uma vez que este deve trabalhar com o aluno, com a família do aluno e com os demais professores (BRASIL, 2009).

Baptista (2013) ao debater o AEE, comenta sobre a importância do trabalho em rede e defende que o educador se volte à colaboração em relação ao trabalho dos diferentes profissionais e não esteja centrado e concentrado no atendimento exclusivo ao aluno com deficiência:

[...] práticas de colaboração escolar entre os profissionais, quando entendidas como o engajamento deles no processo de escolarização dos estudantes, fortalecem as possibilidades diferenciadas de ensino e aprendizagem, pois têm como premissa refletir, visualizar e planejar os saberes-fazeres das professoras, de modo a trabalhar formas de ensino que contemplem as necessidades dos estudantes (BAPTISTA, 2013, p. 9).

A colaboração entre os profissionais do AEE e os professores do ensino comum tem sido uma alternativa para a superação da posição desconexa que tradicionalmente a educação da pessoa com deficiência assumiu em relação aos processos educacionais das escolas regulares. Mendes (2014) explica que o “trabalho colaborativo” oportuniza a divisão de responsabilidades entre o professor especialista em Educação Especial e o professor do ensino comum, o que permite pensar junto o planejamento, a avaliação e as adaptações.

O trabalho coletivo contribui com uma perspectiva que corrobora a superação do isolamento da educação especial. Empreendemos, assim, o propósito de buscar a definição de trabalho coletivo, formulado nas elaborações de Leontiev (1978), relacionando-o ao trabalho de avaliação para encaminhamento ao AEE.

Para Leontiev (1978), são as atividades das quais os sujeitos participam que lhes proporcionam a possibilidade de desenvolvimento de suas formas mais avançadas de pensamento. O conceito de atividade estabelecido pelo autor está ancorado na perspectiva do trabalho coletivo. Ou seja, uma atividade, no sentido adotado por Leontiev, para se constituir como tal, deriva do trabalho em grupo, em coletividade. Nesse sentido, a atividade coletiva por excelência, constitutiva das capacidades de desenvolvimento dos aspectos humanos e da consciência é o trabalho. Estes, trabalho coletivo e consciência, desenvolvem-se em condição de correspondência e reciprocidade, ao mesmo tempo que a consciência deriva do trabalho coletivo, este se torna viável pelo desenvolvimento da consciência que se manifesta como “ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo (MARTINS, 2004, p. 88).

Ao entendermos o trabalho coletivo como atividade precípua de humanização, temos condições de compreender as demais atividades que possibilitam o desenvolvimento do nosso psiquismo, dentre essas, a atividade educacional.

Portanto, com base em Leontiev (1978), podemos entender que, por meio do trabalho, na relação do homem com a natureza há um processo de transformação mútua, em que a condição das coisas é alterada pelo homem ao mesmo tempo que a própria condição humana se altera, inclusive a capacidade psíquica. Martins (2016, p. 125) explica que

[...] Partindo da centralidade material da existência humana o psiquismo pode ser explicado em sua concretude como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e reflexo psíquico da realidade, isto é, como unidade dialeticamente instituída entre a matéria e a ideia, graças a qual se edifica a imagem subjetiva da realidade objetiva.

A referida imagem, por sua vez, forma-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a sustenta e, conseqüentemente, o reflexo psíquico da relação ativa travada entre o homem e a natureza.

O agir do homem cria não somente as possibilidades indispensáveis para a manutenção da vida, como também oportuniza o próprio desenvolvimento. À medida que o homem se organiza coletivamente para a satisfação das necessidades, manifesta-se a precisão do planejamento e a complexificação das ações, com isso sua capacidade intelectual se desenvolve. Assim, portanto, o trabalho, estruturado nas relações coletivas, é apresentado como principal elemento de constituição das capacidades sociais e intelectuais mais sofisticadas.

O aperfeiçoamento das formas de trabalho, por meio da divisão técnica do trabalho, caracterizada pelo fracionamento das tarefas entre os homens, proporcionou o desenvolvimento do processo produtivo. Assim ocorreu a especialização do trabalhador em determinadas partes da atividade, o que potencializou a ação humana, recolocando a relação do homem com a natureza de modo a retirá-lo de uma posição vulnerabilidade, o que lhe deu no transcorrer histórico cada vez mais autonomia e vantagens em relação às outras espécies.

Ocorre, porém, que a mesma divisão do trabalho que permite ao homem produzir mais que antes, confere à atividade produtiva uma natureza fragmentada. Na sociedade de capitalista, esta característica, associada à falta de acesso aos produtos do trabalho, confere ao trabalho uma conotação significativamente alienante (LEONTIEV, 1978). Essa é uma situação que interfere substancialmente na constituição do trabalho coletivo e, principalmente, prejudica a constituição das capacidades de compreensão da realidade por parte do trabalhador.

A falta de compreensão da totalidade das ações que compõe o processo produtivo leva o homem a produzir de forma que as coisas se tornam estranhas ao próprio trabalhador.

Na atividade coletiva, conforme define Leontiev (1978), os motivos pelo quais o sujeito realiza algo podem, aparentemente, apresentarem-se isolados dos propósitos finais da atividade, pois, em muitas situações, as ações do sujeito não se relacionam de forma direta às necessidades que deflagraram a atividade.

No processo fracionado de produção, próprio do desenvolvimento das forças produtivas obtido na sociedade capitalista, sentido e significado se desencontram. Ou seja, na cisão entre a ação subjetiva e o resultado do trabalho ocorre um descompasso entre o significado da atividade e o sentido atribuído pelos sujeitos.

O sentido, embora formado nas relações sociais que o sujeito está inserido, tem como característica uma atribuição subjetiva e individual. O significado, por sua vez, é histórico e independe da vontade do sujeito (LEONTIEV, 1978). Para que o empreendimento do grupo se constitua numa atividade verdadeiramente capaz de ser representativa do trabalho coletivo e desenvolvedora das capacidades psíquicas, é necessária a coerência entre sentido e significado. Ou seja, cada sujeito precisa atribuir um sentido às suas ações que não esteja distorcido em relação ao significado social da atividade que envolve aquele coletivo. O que assegura isso e faz com que o homem consiga realizar parcelas de determinada empreitada e não perder a perspectiva de conjunto e de totalidade é a consciência.

No trabalho educacional, a consciência dos envolvidos na atividade, principalmente do professor, é de suma importância. Assim, o sentido atribuído às ações, embora seja específico da atuação e da área de responsabilidade com a qual cada profissional trabalha, deve estar relacionado ao significado da atividade escolar. Isso porque, enquanto o sentido é pessoal e bastante passível de mudanças, o significado é social e constituído historicamente.

A transposição desses conceitos (sentido, significado, consciência) para a avaliação no contexto escolar, pensada pela perspectiva do trabalho coletivo, colabora para o entendimento de que deve haver coerência entre o sentido que assumem as diversas ações dos diferentes partícipes do grupo e o significado social da atividade. Para isso, os diferentes profissionais que a compõem

precisam comungar dos motivos pelos quais desenvolvem suas ações e ter consciência dos fins almejados, do resultado final pretendido. Nas palavras de Leontiev (1978), o motivo

[...] é o que me leva a considerar o objetivo dado e a realizar para esse fim a ação correspondente [...]. Como poderíamos discriminar o objetivo direto da ação? Para que eu possa discriminá-lo, devo necessariamente estar consciente de sua relação com o motivo da atividade (LEONTIEV, 1978, p. 203, tradução nossa).

Diante da relevância de que os motivos pelos quais desempenhamos determinadas ações sejam conscientes, colocamo-nos na empreitada de debater sobre os fatores pelos quais os professores do ensino comum entendem que o aluno precisa da SRM e a finalidade pela qual se faz o encaminhamento para a avaliação psicoeducacional. Para tanto, utilizamos informações que nos foram fornecidas ao questionarmos os professores das SRM sobre os critérios que os professores do Ensino Regular consideram ao solicitar ou indicar tal avaliação.

4.2.2.2 Os motivos que norteiam a prática da avaliação

As respostas que obtivemos nas entrevistas com os professores das SRM são bastante reveladoras, não somente dos critérios utilizados pelos professores do ensino comum, como também dos motivos que os levam a solicitar a avaliação, o que, por sua vez, revela a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano que conduz os pareceres dos professores e subjaz a ação docente, bem como dão indicativos das dissonâncias existentes nos encaminhamentos escolares.

Os professores das SRM que nos concederam entrevistas expuseram que, dentre os motivos mais fortes, encontram-se as notas abaixo da média escolar, o baixo rendimento escolar, a indisciplina ou o comportamento inadequado na sala de aula, a não realização das atividades, a falta de apropriação dos conteúdos básicos, o desinteresse, os problemas psicológicos,

a falta de atenção e o isolamento do aluno em relação ao grupo escolar. Conforme relatos transcritos abaixo:

[...] quando encaminham durante o ano, geralmente, é o baixo rendimento em relação as notas e ao decorrer do semestre, alunos que não fazem a tarefa tem um comportamento diferente, dificuldade na socialização, aluno muito quieto/muito agito, desde que tenha um baixo rendimento. O indicativo geralmente é o baixo rendimento (PROFESSOR 1).

Os professores percebem e me procuram quando o aluno não está seguindo o padrão, não aprende, não está conseguindo resultado, só que dentro disso tem muitas coisas que eles me apresentam , então eu represento na escola tudo que é diferente eles mandam pra mim, então eu aceito tudo isso pra baixar a ansiedade dos professores e disso a gente filtra para aprendizagem porque muitos não é aprendizagem é o comportamento mas a gente percebe que é só comportamento, não tem algo como hiperatividade, alguma coisa de atenção, déficit de atenção, daí a gente encaminha para outra coisas, aqui na escola tem programas de esporte, o que ajuda muito as crianças, o que muda muito o comportamento (PROFESSOR 2).

Rendimento escolar durante a aula, nota, rendimento, fazer ou não fazer, produção das atividades, disciplina (PROFESSOR 3).

[...] ainda está voltado para a disciplina, porém acho que tem um diferencial porque alguns professores observam os que estão quietinhos e também tem a dificuldade é possível fazer isso... e as atividades em grupo, é quando os alunos vão falar eles percebem uma dissociação da idade que ele tem e o que ele poderia fazer nessa idade (PROFESSOR 4).

[...] a participação, a falta de atenção, o desinteresse, as notas pesam bastante né, principalmente final de bimestre, Conselho de Classe eles conseguem verificar com os outros professores como estão nas outras disciplinas também, aí eles acabam pedindo, solicitando uma avaliação Sala de Recursos. As notas. As notas é o fator que mais pesa para solicitar a avaliação. E muito também assim, as vezes o aluno até consegue acompanhar o pedagógico, com a intervenção da professora né, mas não consegue ficar quieto, aí eles acabam pedindo uma avaliação. É uma questão do comportamento. Tem muitos professores que confundem o comportamento, o aluno não consegue se concentrar, mas é questão de regular o comportamento em sala mesmo (PROFESSOR 5).

Quando a gente recebe o aluno para a avaliação geralmente as queixas são: não está acompanhando, rendendo, ele tem muita dificuldade geral, assim em todas as disciplinas [...] todos os professores relatam mais ou menos a mesma dificuldade, não realiza as atividades não tem interesse, geralmente é isso, não

está acompanhando como deveria, daí é encaminhado o aluno para o processo de avaliação (PROFESSOR 6).

É assim, eles observam bastante a nota, mas eles observam bastante a parte comportamental [...] (PROFESSOR 7).

Aluno que não faz atividades de um modo geral, dificuldade na leitura, escrita nos cálculos matemáticos, porém esses cálculos de acordo com o que está estudando no momento, falta de atenção, socialização e problemas psicológicos (PROFESSOR 9).

Vem um professor lá da turma e fala, o aluno de tal ele não copia, ele está apático na sala ele não faz nada em grupo, ele fica isolado. [...] O que mais os professores observam em sala é o jeito que o aluno escreve, troca de letras, não sabe a tabuada, não sabe o básico, tem aluno que precisa ser alfabetizado. As vezes o professor manda o aluno porque ele fala muito alto, não ficam quietos, pensam que ele precisa [...] (PROFESSOR 10).

Diante dessas respostas, constata-se que a avaliação para inserção na SRM é requisitada pelo professor do ensino regular por várias razões, nota-se um número significativo de fatores que levam ao entendimento de que possivelmente o aluno precise do apoio na SRM. Portanto, os relatos nos indicam alguns aspectos a serem discutidos, uma vez que esses problemas não envolvem diretamente a aprendizagem, pois, como vimos, é motivado pela indisciplina, comportamento e notas baixas, questões que podem denotar uma impressão superficial e parcial sobre desenvolvimento do aluno.

Uma resposta bastante representativa que obtivemos manifestou o seguinte:

Qualquer dificuldade ou aparência, ou jeito de andar, ou de falar, é um indicativo pra entender que o aluno deve ir pra sala de recursos, o primeiro julgamento foi a dificuldade de andar, semblante parecido, e depois vinha o pedagógico, pra ver se tinha dificuldade, se não tinha, mas a primeira coisa era a matrícula e o olhar sem a análise pedagógica. Chegando nessa escola comecei a apontar outras coisas, que não era bem assim, na minha visão, não é a maneira de andar, ou de falar, não são essas características que vai ser pra sala de recursos, então conversei com a diretora, com a equipe pedagógica, começamos a ver o que seria viável pra se ter mais princípios para esse diagnóstico e percebi que os professores até falaram “esse tem características de sala de recurso”, precisa ver o cognitivo, a aprendizagem, a assimilação, se tem se não tem, alguns indicam que é por comportamento, e não da pra

generalizar pois alguns indicam falta de aprendizado (Professor 8).

O relato apresentado nessa entrevista denuncia a presença de uma perspectiva sobre o desenvolvimento do aluno que prioriza a identificação por meio de estereótipos, um entendimento pouco consistente sobre a aprendizagem do aluno que se aproxima do preconceito e da rotulação, deixando de verificar os conhecimentos apropriados, o que já foi feito e quais as ações que ainda são possíveis no intuito de possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Trata-se de uma concepção de sujeito condizente com o movimento crescente na atualidade pelo qual o desenvolvimento educacional do sujeito (ou o não desenvolvimento) é compreendido unicamente pelo viés biológico. O discurso da entrevista acima aponta para a mesma problemática que os dados sobre a avaliação nos apresentaram em relação ao quantitativo de alunos encaminhados para a SRM: dos 211 alunos avaliados em 2015, 191 tiveram o diagnóstico de dificuldade em alguma das áreas ou em áreas associadas, isso significa que 90.5% dos alunos avaliados e encaminhados às SRM nesse ano foram diagnosticados com dificuldades, distúrbios ou transtornos de aprendizagem. Esse número não expressa a proporção de matrículas nas SRM porque muitos alunos já vêm das escolas, da rede municipal, com avaliação e não precisam ser avaliados para serem inseridos na SRM. Ainda assim fica clara a ênfase do processo avaliativo aos distúrbios, dificuldades e transtornos de aprendizagem e a adesão que há na rede estadual a esses diagnósticos, denotando uma perspectiva patologizante dos resultados obtidos.

Encaminhamentos que se fundamentam em questões que não estão relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem, ou que desconsideram a dependência que há entre esses dois processos, indicam-nos que há falta de consenso em relação à compreensão da função social da escola e pouco esclarecimento sobre a especificidade da educação, inclusive das pessoas com deficiência, bem como desconhecimento do trabalho na SRM. Esse quadro, por sua vez, revela a fragmentação do trabalho escolar à medida que os profissionais não têm compreensão das funções que os demais desempenham.

Ao debatermos a questão da avaliação, entendemos que essa somente se explica no conjunto de ações que configuram a atividade educacional (o planejamento, o ensino, a metodologia) e todas essas se constituem com base em determinada concepção teórica. Quando abordada de forma isolada ou como mera ação finalizadora pela qual se faz a verificação de resultados, a avaliação ainda se estabelece num determinado conjunto de ações, mas estas têm menor possibilidade de assegurar a formação e o desenvolvimento dos sujeitos. A avaliação utilizada somente para aferir quantitativamente o desempenho do aluno encontra respaldo em políticas que historicamente tem buscado justificar intervenções bastante prejudiciais na educação pública. Isso é uma prerrogativa que tem se apresentado nas avaliações de larga escala. O reflexo dessa lógica na avaliação individualizada cumpre um papel que se coloca na mesma direção, o de justificar no sujeito algo que, na verdade, deriva das condições dispostas historicamente para a formação humana, principalmente dos trabalhadores.

Mediante nossa concordância com vertentes teóricas que se direcionam para a defesa da humanização, entendemos que a função da escola deve ser disposta para a socialização do conhecimento científico. A defesa da ciência a que aderimos a coloca para além do seu caráter utilitarista cuja disseminação frequentemente é atribuída à escola. Defendemos o conhecimento que melhor expresse aquilo que a sociedade produziu ao longo da história. Trata-se do conhecimento profundo que deriva da ciência, da cultura, da arte. Nas palavras de Michael Young (2014, p. 1294): “o conhecimento poderoso” que fornece “explicações confiáveis sobre a realidade”. Saberes que permitem a compreensão das leis da natureza, das relações humanas em sociedade, da política, da ética, dentre outros. Estes são representados no espaço escolar pelos saberes formais que oportunizam o desenvolvimento das capacidades humanas por meio da apropriação das operações fixadas nos instrumentos.

Portanto, a clareza sobre a função social da escola nos permite destacar a importância do conhecimento e esta é estabelecida com base no caráter imprescindível que os instrumentos culturais têm para o desenvolvimento das novas gerações:

O instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas

definidas; ele manifesta-se como um objecto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaboradas (LEONTIEV, 1978, p. 168).

A formação da individualidade não se explica sem que sejam consideradas as experiências vividas e a apropriação de uma capacidade humana que foi obtida coletivamente e ainda depende dessas relações sociais para dar continuidade à formação humana de cada nova geração.

A compreensão de que a função social da escola é a socialização dos conhecimentos deriva, dentre outros aspectos, do reconhecimento da relevância que possuem os processos de objetivação e apropriação na formação da individualidade. As concepções críticas de educação são capazes de proporcionar um entendimento acerca da constituição da subjetividade humana, considerando-a no conjunto das relações sociais, pois a possibilidade da constituição individual está na apropriação que o sujeito obtém daquilo que as relações humanas objetivaram em instrumentos. Assim, a individualidade deriva das relações coletivas e é marcada pelas possibilidades que o sujeito tem de se apropriar dos instrumentos culturais.

Portanto, a condição individual somente pode ser compreendida se analisada com base naquilo que está disposto na realidade social. Pode-se notar, entretanto, que as entrevistas de nossa pesquisa denunciam uma tendência à explicação da falta de sucesso escolar na dimensão do aluno unicamente, como reponsabilidade visualizada na aprendizagem e resultante de características inatas e biológicas. Há uma perspectiva de que é o aluno que detém dificuldades e sua identificação é questão que norteia e circunscreve a avaliação. Logo, a função que a escola tem de trabalhar pela ampliação dos processos de apropriação e o quanto isso é definidor das possibilidades de constituição do sujeito são secundarizados e, proporcionalmente, ganha ênfase uma compreensão acerca do sujeito em que se coloca em evidência suas características como resultado da sua constituição individual unicamente, sem o destaque necessário às interferências sociais e às mediações a que estamos (ou não) dispostos.

A função que a escola pode assumir na socialização do conhecimento e, conseqüentemente, a relevância dessa instituição na formação da subjetividade declinam frente a uma compreensão, presente entre os professores, sobre o

aluno, em que há ênfase nas características individuais da aprendizagem como se estas fossem pré-definidas e reproduzidas pela constituição orgânica somente.

Observa-se, portanto, que a preocupação predominante na avaliação no contexto escolar é identificar o aluno e encaminhá-lo para a SRM, o que abrevia bastante as possibilidades de ação educativa a partir da avaliação, ou seja, a avaliação deixa de ser aproveitada em sua capacidade de fortalecimento do ensino.

Capellini (2004), em sua pesquisa sobre o chamado trabalho colaborativo entre professor do AEE e o professor da disciplina de Educação Física, explica que há interpretação de que os problemas que envolvem a aprendizagem do aluno devem ser resolvidos individualmente. Visualizamos esta questão em nossa investigação também: predominantemente, não é colocada em discussão a prática pedagógica que se direcionou até o momento para o aluno, nem mesmo as ações pedagógicas a serem realizadas a partir do encaminhamento para a avaliação. A preocupação está em identificar. Isso está associado a uma lógica que valoriza de forma exagerada os diagnósticos, menospreza o conhecimento e põe em declínio o valor de uma formação consistente na escola pública.

Assim, a realidade que se apresenta nos indica que a avaliação no contexto é encaminhada nos limites em que se torna possível verificar o aluno sem descortinar os conflitos que envolvem a educação pública e a fragilização que a formação humana enfrenta sob formas de submissão absoluta das capacidades físicas e psíquicas do trabalhador às demandas do mercado de trabalho, comandado por formas acentuadas de fragmentação da consciência do trabalhador.

A perspectiva da individualidade, como olhar direcionado unicamente para o aluno como forma de verificar e destacar as dificuldades, fez parte do histórico da educação direcionada à pessoa com deficiência e continua presente na avaliação realizada no contexto escolar. Consideramos, entretanto, que uma avaliação que considere realmente o contexto escolar poderia levar em conta os vários aspectos que constituem o problema da não aprendizagem.

Diante disso, ao ser motivada por razões que divergem das questões relacionadas à aprendizagem e apropriação do conhecimento, revela-se a falta de unidade entre os sentidos da avaliação e o significado da atividade

educacional enquanto prática que se coloca para a socialização dos bens culturais.

Os motivos pelos quais os professores entendem que um aluno precisa ser avaliado estão desconhecidos do significado da atividade escolar, uma vez que a função da escola é entendida como a de socializadora do conhecimento. Os motivos pelos quais a avaliação é realizada a tem caracterizado como uma tarefa ou procedimento dissociado da compreensão que unifica as intenções das ações escolares direcionados para a atividade de ensino.

Assim, os relatos dos entrevistados apontam para práticas em que a avaliação no contexto escolar nega a perspectiva do trabalho coletivo, uma vez que a compreensão de desenvolvimento que ancora os encaminhamentos dos professores para que o aluno seja avaliado não coadunam com a função da escola, que é a socialização do conhecimento pela via dos processos de ensino e de aprendizagem e com o reconhecimento das possibilidades que a educação tem de alteração da condição natural dos sujeitos. As ações e os sentidos atribuídos estão dissonantes do significado da atividade.

Mesmo as decisões mais unânimes tomadas por um grupo podem não ser definidas como representativas de um trabalho coletivo, caso as ações se coloquem de forma adversa em relação ao significado da atividade que reúne aqueles sujeitos.

A descrição dos professores entrevistados e a questão da avaliação para ingresso na SRM nos permitem ainda visualizar o papel desse serviço do AEE diante de problemas escolares. Por um lado, é uma alternativa educacional para dar suporte ao sujeito que apresenta necessidades diferenciadas, por outro, os dados aqui analisados nos permitem considerar que a SRM está assumindo os resultados de vários fatores que conduzem ao fracasso escolar e a responsabilidade de resolvê-los pela via do aluno, unicamente. Ou seja, os relatos nos indicam a possibilidade de que a avaliação para ingresso na SRM está sendo interpretada no interior das escolas como uma solução para vários problemas sem que sejam debatidas as suas causas.

Essas indicações presentes nos relatos denotam a dificuldade que existe no processo avaliativo, inclusive para identificar a real apropriação de conteúdos por parte do aluno, como forma de saber se tem domínio ou não de determinados conceitos. O comportamento do aluno e as notas baixas parecem ser questões

relevantes a serem discutidas e analisadas no âmbito escolar, mas esses fatores podem não ser representativos da aprendizagem do aluno e, à medida que entendemos que as ações no AEE, uma vez que estejam coerentes com a função da escola, devem voltar-se para a apropriação dos conhecimentos, não seriam por si só fatores a serem resolvidos por meio do AEE.

Essa função de detentora da solução para os problemas escolares que é atribuída à SRM revela pouco conhecimento do conjunto de professores sobre o papel desse serviço, bem como falta de esclarecimento dos processos educativos necessários às pessoas com deficiência em que se faz necessário o fortalecimento das mediações como forma de superar a visualização apenas das dificuldades, dos “defeitos” (VIGOTSKI, 1997).

Nesse sentido, a avaliação no contexto escolar não garante a avaliação do contexto, queremos dizer que avaliar o aluno no contexto escolar precisa ser mais do que uma questão de espaço, mas uma possibilidade de discutir as causas reais de problemas como indisciplina, defasagem de conteúdos, notas baixas, entre outros, e interferir nos diferentes componentes que constituem o processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, muitos problemas que são entendidos pelos professores do ensino comum como motivos para solicitar a avaliação individualizada do aluno são questões da educação de modo geral, problemas que não se devem à individualidade deste ou daquele aluno.

Nesse sentido, constata-se uma tendência a fazer dos serviços especializados a via de solução para problemas que não estão no seu âmbito ou cuja discussão deve envolver diversos setores dentro da escola. As faltas que o ensino público enfrenta (formação docente, condições para que o professor acompanhe melhor o aluno, entre outros) podem incorrer num entendimento que faz da SRM um suposto espaço de salvação para problemas que extrapolam a Educação Especial, mas que se manifestam nos resultados escolares dos alunos. Compreender essas questões requer uma ampliação no olhar de forma a contemplar não apenas o aluno, mas os diversos fatores que interferem na aprendizagem. Nesse sentido, o AEE pode ser parte das proposições, mas ao carregar individualmente essa responsabilidade, denuncia a falta de unidade na atividade escolar e uma forma de interpretar os problemas com foco apenas no aluno e que vai de encontro com os propósitos que poderiam fortalecer o ensino.

Parece-nos, portanto, que alguns procedimentos adotados no processo de avaliação para a SRM aqui investigados revelam uma tendência a olhar para o aluno como se estivesse exclusivamente nele as causas para a não aprendizagem.

A busca por um padrão de aluno, por um modelo de desenvolvimento, estreitamente vinculados às demandas do mercado de trabalho, conforme discutimos no primeiro capítulo, atribui um sentido à avaliação que se revela numa forma de estranhamento em relação a todos que não aprendem da mesma forma e no tempo estipulado. Culmina num entendimento de que aquele que não aprendeu em um determinado momento, conforme pré-estabelecido, está fora da normalidade, precisa de uma avaliação no sentido de identificar-lhe o problema e imputar-lhe a responsabilidade. Dá-se a busca dos problemas no aluno que supostamente precisa ser encaminhado para esse ou aquele atendimento e, compreende-se, ainda melhor, se for pertinente aos profissionais da área da saúde cujos atendimentos se dão em clínicas, sem estabelecer qualquer relação com o ambiente escolar.

A identificação das dificuldades no aluno exclusivamente apresenta-se como uma explicação que esconde a incompatibilidade entre a necessidade inerente a muitas pessoas de retomada do ensino, de um lado, e as formas educacionais aligeiradas e cada vez mais desestruturadas que invadem a educação pública de outro. Queremos dizer que muitos de nós precisamos de mais tempo para se apropriar de determinados conteúdos e de explicações adicionais para compreender certos conceitos e isso só se torna problemático pela falta de oportunidades que se instala na escola e à medida que a educação formal tem sido tomada por processos esvaziados do ensino e do trabalho sistemático com os conhecimentos.

Não há nada de errado em necessitar de maiores mediações para aprender. No entanto, a sociedade está organizada de tal forma que existe a ideologia de que alguns são melhores que outros e por isso terão mais sucesso, principalmente empregabilidade. Tem-se o discurso de que os processos de seleção se dão para escolher os melhores, quando o fato é que a razão da seleção está em justificar a marginalização de um grande número de pessoas que ficam desempregadas ou no subemprego, ou seja, esses processos têm a finalidade de justificar a falta de oportunidade e a falta de espaço para todos.

Essa lógica, que é social, tem na escola um de seus locais de início, pois esta separa aqueles que “vão bem” daqueles que são colocados em segundo plano, dando-lhes a ilusão de que alguns têm vantagens e por isso terão melhores oportunidades na sociedade, fazem por merecer, outros, entretanto, têm problemas e por isso é compreensível que não sejam bem sucedidos. Esse espírito de emulação e meritocracia promove uma ideia falsa sobre a realidade e sobre a capacidade dos alunos.

Além disso, a escola na atualidade, quando consegue se colocar pela defesa da aprendizagem e socialização de conhecimentos, enfrenta o dilema de não ter o suporte de um projeto social que tenha como propósito a formação humana. Isto porque as relações hegemônicas circunscrevem as possibilidades de desenvolvimento e limitam o enriquecimento das experiências estabelecidas em sociedade.

Ou seja, a educação pública, direcionada para a grande massa da população, tem sido alvo da dissolução das poucas possibilidades de ter um projeto educacional que a direcione para a socialização da riqueza cultural. Nesse contexto, o trabalho avaliativo para ingresso dos alunos na SRM é atingido pelas contradições que permeiam a educação escolar como um todo, sendo colocada como mais uma das justificativas que dificultam uma análise coerente para as razões da falta de sucesso na aprendizagem.

Portanto, a análise dos motivos que levam os professores do ensino comum a considerarem que o aluno precisa ser avaliado e frequentar a SRM nos mostra que esses estão relacionados a uma perspectiva de educação que nos leva ao debate sobre a precarização da formação obtida por meio da escola pública, inclusive da formação direcionada aos docentes.

4.2.2.3 Trabalho coletivo e formação docente

A formação dos professores do ensino comum é uma questão a ser debatida e é apontada, por alguns professores das SRM que foram entrevistados, como uma das dificuldades que encontram no trabalho colaborativo para a realização da avaliação.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que enfrentam para verificação da necessidade de que o aluno frequente a SRM, alguns professores mencionaram que:

O núcleo deu formação para fazer a avaliação e eu tenho psicopedagogia, mas os professores deveriam ter uma formação na área, eles tem pouco conhecimento e mandam tudo pra gente (PROFESSOR 3).

Uma dificuldade é a falta de formação para a gente e outra é a falta de tempo dos professores da sala de aula para dar um parecer do aluno, preencher a ficha que a gente pede, muitos professores tem pouco tempo para avaliar, as vezes o professor espera o aluno pronto mas ele chega com defasagem na série e precisa tempo para mostrar rendimento, há um imediatismo nos professores que não considera o período de adaptação do aluno e já entende que é pra ser avaliado, do primeiro, segundo bimestre que entra na escola, já entende que é pra sala de recursos, não dá o tempo para o aluno se desenvolver, então precisa de mais formação para o professor do estado em nível de estado com diversos profissionais orientando o professor como trabalhar com os alunos com dificuldade, tem professor que a área da formação não tem nada a ver com a Educação Especial, não sabe nada da área (PROFESSOR 9).

Os professores da rede estadual recebem periodicamente formação continuada direcionada pela SEED, dentre as quais se destacam dois eventos anuais, denominados Formação em Ação e Semana Pedagógica.

A Semana Pedagógica é definida pela SEED como:

[...] um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo (SEED, S/D)¹⁰.

¹⁰ Definição apresentada no web site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=41>

A Formação em Ação, por sua vez:

São ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional. [...] A Formação em Ação é destinada a todos os profissionais da educação da rede estadual de ensino. As oficinas são ofertadas no primeiro e no segundo semestre de cada ano. A equipe pedagógica da escola deve escolher uma oficina para cada público de acordo com a necessidade de sua escola (SEED, S/D)¹¹.

São, portanto, eventos relevantes na formação continuada dos professores que, além de se servir à reflexão coletiva, os atualizam para enfrentamento dos desafios que se apresentam durante o exercício profissional e permitem que o conhecimento do docente não se torne obsoleto.

Na organização estabelecida na rede estadual de educação do Paraná, nesses momentos são realizados estudos e discussões no interior das escolas com materiais e roteiros definidos pela SEED. A sequência de atividades e textos direcionados para estudos no decorrer dos anos estão disponíveis na web página dessa secretaria, o que oportunizou o nosso estudo do material aos professores.

A análise desses materiais e das atividades orientadas às escolas nos anos de 2014, 2015 e 2016 mostrou-nos que há uma variação no estilo e na fundamentação fornecida aos professores. Precisamos citar que poucos materiais abordaram diretamente a temática da avaliação para o ingresso na SRM como possibilidade de preparar o professor do ensino regular para esse processo. Via de regra, há uma diferenciação nas discussões e atividades destinadas às escolas regulares, escolas especiais e escolas em sistemas prisionais. Os professores que trabalham com os serviços do AEE nas escolas regulares participam desses momentos, assim como os demais professores e poucos e eventuais materiais abordam as questões referentes ao AEE. Compreendemos, porém, que embora não aborde a questão dos alunos que frequentam o AEE, a formação poderia favorecer as discussões por meio do

¹¹Definição apresentada no web site:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1341>

enriquecimento proporcionado pelos fundamentos da educação e discussões que, de modo geral, possam qualificar o ensino de modo geral. Entretanto, constatamos grandes variações nesses materiais fornecidos pela SEED que, em seu conjunto, contêm alguns textos que apresentam fundamentação consistente para o estudo, ao mesmo tempo que também são dispostos materiais que divergem em relação ao fortalecimento da ação docente.

Quanto à natureza dos materiais fornecidos sobre as diversas temáticas, constatamos que, em alguns momentos, são dispostos materiais de teor científico, resultantes de pesquisas no campo da educação que conduzem à discussão sobre as questões que envolvem o ensino. Podemos exemplificar com discussões sobre o Currículo, Psicologia da Aprendizagem, Planejamento escolar, entre outros, por meio de textos de Ilma Passos Veiga, Nereide Saviani referências de Libâneo, entre outros. O material utilizado em 2014 de João Luiz Gasparin (2014)¹² é um exemplo de preocupação com a organização do ensino e envolveu discussões sobre didática, avaliação e procedimentos de ensino.

Por outro lado, em outros momentos são indicadas referências que se colocam em uma linha adversa, como, por exemplo, o material “Perfil do Adolescente em Conflito com a Lei: Transtornos Disruptivos do Controle do Impulso e da Conduta” fornecido em 2016. Este apresentou “os principais quadros clínicos que manifestam sintomas externalizantes em adolescentes” (PARANÁ, 2016c, p. 7) como forma de explicar “comportamentos associados à transgressão de normas, desafiadores e antissociais” que, segundo o material, “muitas vezes se confundem com comportamentos característicos do desenvolvimento normal do estudante” (p. 5). Assim, orientou os professores para identificar alunos com Transtorno de Conduta, Transtornos Opositivos Desafiadores e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Enquanto o primeiro material que mencionamos apresentou consistência para a construção de discussões no campo pedagógico, o segundo material apresentou uma conotação clínica relacionada aos procedimentos dos

¹² Material disponível na web página da SEED: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1284>. São três vídeos, um esquema conceitual e exercícios para discussão em grupo elaborados pelo autor.

profissionais da área da saúde, com termos e explicações advindas dos manuais médicos do campo da psiquiatria, desconsiderou os determinantes sociais que incidem sobre a constituição do comportamento humano, assim limitou a reflexão sobre as possibilidades existentes nas relações de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva de compreensão do sujeito, que no material fornecido pela SEED se direcionava aos profissionais do ensino comum, já é presente no campo da Educação Especial por longo trajeto histórico.

Ghirello–Pires (2012) nos auxilia a entender essa tendência no estudo que realizou sobre as formas usuais de entendimento sobre a Síndrome de Down. A autora debate o entendimento acerca do sujeito em que se estabelece a “determinação da ‘doença’ pelo diagnóstico” (2012, p. 169) e explica que “o diagnóstico leva a separação dos indivíduos por classes de problemas, com base no discurso construído pela própria medicina”. Notamos, assim, que essa forma de entendimento do sujeito, que foi predominante por grande parte da história da educação da pessoa com deficiência, tem se alastrado para explicar problemas que envolvem um grupo maior de pessoas que, por um motivo ou outro, não atendem a expectativa estabelecida no padrão de comportamento esperado.

Marca-se, assim, a formação docente por um viés em que há desvalorização do sujeito, das possibilidades de humanização por meio dos processos educativos frente à ênfase ao sintoma, ao quadro clínico e ao diagnóstico médico.

Constatamos também que essas formações, cujos materiais consultamos, abordam assuntos de grande complexidade de forma bastante breve, com poucas laudas de leitura e fundamentação, remetendo o professor, logo a seguir, a responder perguntas que ficam circunscritas às análises do cotidiano da escola, buscando soluções bastante imediatas e pragmáticas para os problemas que vivencia.

Mirandola (2014), no trabalho em que propôs analisar a história da educação escolar no Brasil e no estado do Paraná, entre as décadas de 1960 a 2010, debateu a intervenção teórica aos trabalhadores em educação realizadas nas semanas pedagógicas de 2003 a 2010. Ao procurar compreender a

anunciada adesão da rede estadual de ensino à Pedagogia Histórico-crítica, constatou que:

[...], na década de 1980, o estado do Paraná apostou em um “Currículo Básico” que se propôs a questionar e a criticar o papel da escola voltado aos preceitos do capitalismo. Currículo que foi desmontado em 1990 e secundarizado pelo construtivismo em nome da inovação pedagógica e tecnológica (MIRANDOLA, 2014, p. 147).

O propósito de uma elaboração coletiva, envolvendo os profissionais da educação da rede estadual, não resultou numa produção com unidade e consistência teórica, nem garantiu a expressão de uma produção que representasse a coletividade, pois “na versão final das DCEs em 2008, os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, foram “depurados” da parte comum introdutória presente na versão impressa de todas as disciplinas” (GIGLIOLO; PINHEIRO; OLIVERIA, 2011 apud MIRANDOLA, 2014, p. 150). De modo geral:

[...] os documentos produzidos pela SEED/PR não indicam que a Secretaria tomou como base os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica no ponto de partida, tampouco expressou as bases epistemológicas presentes na PHC. Não explicita claramente qual é a concepção das DCEs, constata-se apenas que a grande referência das Diretrizes consiste em se contraporá os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (MIRANDOLA, 2014, p. 150-151).

Nota-se, portanto, o anúncio de adesão a um referencial teórico significativamente crítico, sem fazê-lo efetivamente. Essa falta de sequência e unidade teórica presente nos documentos manifesta-se repetida e sucessivamente na formação continuada.

A avaliação nesse conjunto sofre da mesma incoerência. A realização de um processo avaliativo que seja prospectivo em relação ao desenvolvimento do aluno exige que o professor reflita e tome consciência das questões referentes à aprendizagem do aluno, o que implica pensar o ensino, mas, contraditoriamente, a formação proposta apresenta explicações cujo conteúdo o insere em argumentos de ordem médica. Queremos que o aluno aprenda e, portanto, que o professor saiba ensinar, mas este tem sua formação voltada para

identificar patologias, o que pode não ter relação com as questões pedagógicas, de ordem educacional. Como podemos querer fortalecer o ensino se o suporte formativo que é fornecido ao professor o prepara para compreender o aluno por meio da identificação de características biológicas que são apresentadas como se fossem pré-dispostas e limitantes?

Vigotski (1997) nos esclarece que a condição do sujeito não pode ser analisada considerando estritamente os fatores biológicos. Mesmo nos casos em que se constata a deficiência, “as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito” ou proporcionam a possibilidade de fazer com que o desenvolvimento siga na direção oposta, compensando as limitações infligidas pela deficiência. Assim, o autor alerta que “não existe aspecto algum em que o biológico possa ser separado do social” (1997, p. 93, tradução nossa).

A condição orgânica não é desconsiderada pelo autor, tanto que ele a define como “deficiência primária”, mas a ênfase que dá aos aspectos secundários chama a atenção tanto para o agravamento da problemática quanto para a solução das questões que envolvem as pessoas com deficiência para dimensão social, tendo em vista que a presença de mediações adequadas pode atenuar significativamente o peso da deficiência e a ausência pode manter o sujeito nos limites de sua condição orgânica, bem como desencadear processos deficitários no desenvolvimento.

É no reconhecimento da relevância dessas mediações que reside uma grande valorização da educação escolar. Ao nos posicionarmos por uma perspectiva que defende a escola como possibilidade de desenvolvimento das capacidades de todos os sujeitos, percebemos que há um desencontro entre a constituição da consciência que se espera e o conteúdo proposto na formação continuada direcionada ao professor.

Conforme explicações sobre a formação da consciência fornecidas por Leontiev (1978), a atenção do sujeito precisa ser direcionada ao conteúdo que se pretende que seja apropriada. Ocorre, entretanto, que, de forma incoerente, há muitas situações em que são promovidas atividades educacionais cuja atenção não desenvolve o conteúdo proposto. Esse equívoco ocorre também nos processos de ensino direcionados aos docentes. A didática utilizada na formação continuada apresenta incoerências que comprometem a preparação

teórico-metodológica desse profissional, o que pode proporcionar divergências nas ações educacionais que necessitam da tomada de consciência acerca da totalidade da atividade de que participa. Leontiev nos explica que

O fenômeno da falta de coincidência entre o conteúdo proposto e o realmente conscientizado pela criança no processo de sua atividade didática, nos situa ante uma tarefa psicológica de maior significado geral, a tarefa de determinar qual é o objeto da consciência: que consciência o homem tem e frente a quais condições (LEONTIEV, 1983, p. 198, tradução nossa).

Fica evidente a relevância das condições para o desenvolvimento da consciência tanto para quem aprende quanto para quem ensina, pois, garantir no trabalho educacional que sejam estabelecidas as relações entre as atividades propostas e a consciência a ser desenvolvida no aluno, exige que esse exercício seja empregado na formação do docente anteriormente. É evidente que o conteúdo do professor é diferente daquele que deve ser apropriado pelo aluno, mas é a formação da consciência do professor que o habilita para o aperfeiçoamento dos processos educativos direcionados ao aluno.

A divergência presente nos materiais de formação é concomitante com a desvalorização que se presencia na atualidade em relação aos conteúdos que permitem aprofundamento no campo da docência. Não queremos dizer que os conhecimentos da área médica não são relevantes, apenas frisamos que não têm como atribuição dar suporte pedagógico ao professor.

Retornando à questão do trabalho coletivo, afirmarmos sua relevância no espaço escolar, inclusive como base para a realização da chamada avaliação no contexto, reconhecemos que os fins da educação devem ser conscientes por parte dos sujeitos envolvidos, bem como os objetivos que se tem precisam ser compartilhados. O fator decisivo para que os motivos concorram para o fim almejado é consciência humana e isso nos leva a ressaltar a importância de uma formação docente que seja capaz de dar-lhe respaldo no campo educacional.

É por meio da consciência que o sujeito é capaz de atribuir sentido à ação docente, bem como as ações dos demais partícipes do grupo no todo da atividade de modo que, embora sua ação pareça adversa dos fins propostos, corroboram para que seja alcançado o objetivo almejado. Assim, sabemos que

os motivos podem não concorrer diretamente para o fim almejado e ainda assim estar em consonância com este.

Esta relação do sujeito com o coletivo e da consciência individual com os fins da atividade é pertinente ao trabalho escolar e à função do professor. A consciência dos fins permite que o docente atribua sentido às suas ações em sintonia com o grupo escolar.

Entretanto, consideramos que a avaliação no contexto escolar se inicia por decisão dos profissionais da escola, principalmente pela indicação dos professores, mas não deriva, na maioria dos casos abordados nessa pesquisa, de um trabalho coletivo, distancia-se desse à medida que não permite uma análise consciente do trabalho educacional, o que é consequência da formação direcionada aos docentes que não tem dado suporte teórico-prático necessário.

Com isso, não queremos dizer que a avaliação no contexto educacional deva deixar de existir, quanto menos que não é necessário avaliar. Há, porém, a necessidade de repensar esses procedimentos e, principalmente, a concepção de avaliação que é inerente às ações e aos motivos pelos quais a avaliação é realizada. Esse redimensionamento contempla o posicionamento pela educação de todos os sujeitos como parte da luta pela ampliação do grau de instrução de toda classe trabalhadora, o que, por sua vez, exige a formação da consciência do professor e isso só ocorre pela via da apropriação do conhecimento. Estamos falando, pois, da valorização e da educação para o educador. Leontiev (1978), ao abordar o desenvolvimento histórico da consciência, explica que

“[...] devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações (LEONTIEV, 1978, p. 89).

Portanto, a formação da consciência, um tipo superior de psiquismo obtido pela espécie humana, é determinada pelas mediações a que o sujeito está disposto e se constitui em via fundamental para que o professor compreenda suas ações, no caso aqui tratado, a avaliação. Esta ação precisa tornar-se consciente ao professor para que a perceba como parte do processo educacional que é uma atividade com significado social: a socialização do conhecimento.

A ação particular só tem sentido para o sujeito quando percebida de forma integrada na atividade em que está inserida; quando, na sua consciência, há ligação entre a sua ação e o motivo da atividade da qual participa (SFORNI, GALUCH, 2016, p. 480). O que leva o homem a agir de forma consciente é a compreensão do significado da atividade da qual participa. E a apropriação individual desse significado, construído coletivamente, permite que os motivos pelos quais as ações são guiadas sejam conscientes e redimensionados sempre que não estiverem coerentes em relação ao significado social da atividade. Ações coerentes com a função emancipatória da escola pública tem em si o encargo de buscar a consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, a constituição do trabalho coletivo ou de ações que sejam representativas do trabalho coletivo não decorre meramente da boa vontade do professor, mas de condições sócio-históricas que estão dispostas e determinam a materialidade das relações humanas. Pois,

Pode-se afirmar que as propriedades, as possibilidades e limites de que dispõe cada indivíduo não resultam de sua experiência individual, mas sim, das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, na sua experiência (MARTINS, 2015, p. 127).

Temos que considerar, portanto, que o atual cenário é marcado predominantemente por ofensivas que produzem alienação do sujeito e o impedem de compreender a totalidade das relações que o envolve, o que estabelece uma dificuldade na constituição da consciência. Além dessa condição a que a escola está submetida na atualidade, temos a carga histórica de ser uma instituição que foi criada para a construção e manutenção das necessidades de classes, da hegemonia que teve advento com a instauração da sociedade burguesa.

Com a compreensão desse contexto histórico, sabemos que a avaliação não concentra em si a solução para os problemas educacionais, ou seja, mesmo que os professores utilizem as melhores práticas avaliativas, ainda existirão evidentemente questões que depreciam a qualidade da educação pública. Mas, entendemos que uma prática avaliativa adequadamente organizada, assim como é uma ação cuja coerência resulta da compressão do professor, também pode fornecer ao próprio docente maior consciência dos problemas que

envolvem a educação pública, as relações escolares e o papel da educação nessa sociedade.

Além disso, precisamos destacar a importância do conhecimento para quem trabalha com a socialização da riqueza cultural. Diante da busca por uma formação mais completa, o homem moderno precisa de conhecimentos para além das necessidades advindas das demandas de trabalho, tendo em vista a abreviação que o uso da ciência proporcionou à atividade humana no setor produtivo. Para o professor, entretanto, o conhecimento que o torne consciente das questões que permeiam as relações entre a escola e a sociedade é indispensável ao próprio exercício profissional. A ignorância do professor é corrosiva ao seu trabalho, ao exercício reflexivo e politizado que é inerente à atividade docente. A atividade intelectual, intrínseca ao trabalho docente, é necessariamente acompanhada de alterações no desempenho nas funções mentais que oportunizam a correspondência entre sentido e significado e levam à formação da consciência.

Nesse sentido, a avaliação do aluno no contexto educacional precisa ser subsidiada pela compreensão do professor sobre as questões que envolvem a sociedade, que marcam a vida e o desenvolvimento do aluno e interferem na própria ação docente. É preciso ter clareza, principalmente, dos fins e da especificidade da educação escolar. Parece-nos que a avaliação no contexto, situada nesta linha de raciocínio, pode ser um passo relevante não somente para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades, mas para a reflexão crítica que conduz à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem como um todo. No entanto, a prática avaliativa precisa passar de uma perspectiva voltada unicamente para o aluno e se constituir numa ação que permita analisar as práticas de ensino, o trabalho coletivo, a estrutura escolar, as condições de ensino e buscar por novas alternativas de trabalho. Essa mudança, por sua vez, depende da formação direcionada aos docentes.

Para que o significado da avaliação seja apropriado por todos os profissionais que acompanham e avaliam o aluno e esteja em consonância com a função da escola, ou seja coerente com a socialização do conhecimento, é preciso que haja aprofundamento do conhecimento docente. Isto é condição determinante para a atividade coletiva. A consciência do professor não se trata do mero sentimentalismo demagógico em relação à atividade docente, precisa

dar-lhe condições de compreender as relações que determinam a vida em seu momento histórico, a relação entre a escola e a sociedade e proporcionar-lhe convicção “de que tipo de homem haverá de viver em nossa sociedade, de que qualidades deverá ser dotado, como serão seus conhecimentos, seu pensamento e seus sentimentos” (LEONTIEV, 1978, p. 194, tradução nossa). A constituição da consciência tem papel significativo para o entendimento das questões educacionais e é a partir de sua construção que se torna viável a organização adequada do ensino.

A consciência é aquela que na personalidade do homem caracteriza seus conhecimentos, seu pensamento, seus sentimentos e suas preocupações; aquela no que realmente se convertem para o homem até onde esses dirigem sua vida (LEONTIEV, 1978, p. 196, tradução nossa).

A adequada organização do ensino exige consciência dos fins dessa atividade. As práticas educacionais dependem, dentre outras questões, das possibilidades de humanização que são fornecidas aos docentes. Assim, entendemos que os dados que apresentamos não se explicam no espaço circunscrito da escola, estão relacionados à perspectiva de formação humana que se instala na contemporaneidade.

Podemos inferir que a avaliação no contexto, da forma como os dados se apresentaram nesta pesquisa, não significa a avaliação do contexto. As afirmações que os professores emitiram acerca das razões que levam à avaliação do aluno para a SRM denunciam uma compreensão acerca do desenvolvimento fundada num paradigma biologizante e unilateral, mas essa forma de interpretação não é um fator que se inicia nem se encerra no espaço escolar. Analisar a formação docente e as dificuldades que o professor vem encontrando para compreender os dilemas que afetam as questões da escolarização unicamente pela via do próprio professor seria tão incoerente quanto analisar os problemas da aprendizagem unicamente pela via do aluno.

Queremos dizer, com isso, que a solução para essa problemática que envolve a avaliação unicamente voltada para o aluno não está na simples escolha pelo sentido oposto, ou seja, em voltar a atenção somente para a prática do professor. Essa alternativa, embora bastante presente em análises aligeiradas e bem aceita em discursos midiáticos, apenas corroboraria para a

culpabilização de uma categoria profissional que tem sofrido um desmerecimento social que é proporcional à retirada da possibilidade de acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora.

Portanto, entendemos que a forma como a avaliação no contexto escolar é configurada reflete as orientações direcionadas na formação continuada dos professores, centrada na identificação do aluno de forma a localizar no sujeito particularidades que explicam e justificam a falta da aprendizagem.

Paralela à formação continuada direcionada pela SEED, a necessidade de um diagnóstico para a inserção na SRM leva os professores à busca pela identificação de problemas de aprendizagem como se fossem patologias e, mais do que isso, dá força para uma forma de compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem que mascara os problemas que assolam a escola pública e a formação humana como um todo na contemporaneidade. A prática de focar apenas no aluno tem amparo da legislação e das normativas que preveem a identificação do aluno e do diagnóstico médico como condição para que esse receba o apoio do AEE.

Podemos, contudo, com base na análise dos dados levantados nessa pesquisa, ressaltar as possibilidades existentes na avaliação no contexto escolar de estabelecer a reflexão e análise dos diversos determinantes que configuram e promovem o desenvolvimento do aluno, entre esses o ensino. Além disso, essa avaliação individualizada pode proporcionar indicações para a articulação entre os diferentes profissionais que trabalham com o aluno para a sequência do trabalho, melhorando os espaços de aprendizado no ambiente escolar, tendo como uma das possibilidades o AEE. Isto possibilitaria ampliar o alcance da educação rumo à formação humana.

A avaliação do aluno, como parte da avaliação da estrutura e organização dos processos educacionais, poderia abarcar a busca por encaminhamentos pedagógicos e alternativas educacionais e se constituir em força para que a educação pública seja promotora da emancipação dos alunos por meio de um ensino que apresente alternativas e se reorganize sempre que necessário. Para tanto, é preciso que todos os partícipes do processo avaliativo o entendam como parte do processo de ensino. O que, por sua vez, exige que os diferentes profissionais compreendam os fins da atividade que os envolve, para seja possível compartilhar os objetivos e adequar as ações de cada um.

No que diz respeito aos diferentes profissionais que se envolvem na avaliação psicoeducacional, o professor da SRM tem papel relevante, por isso apresentamos a seguir uma reflexão sobre a formação, que é direcionada como forma de capacitá-los, bem como debatemos as concepções de educação e de desenvolvimento humano que dão suporte ao fazer pedagógico estabelecido nas orientações que a SEED/PR tem direcionado a esses professores.

4.2.2.4 A Formação do professor da SRM para a realização da Avaliação

Ao buscarmos identificar o suporte teórico-prático fornecido pela SEED aos professores da SRM para que realizem a avaliação que possibilita o ingresso dos alunos, encontramos o material denominado “Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar: subsídios para a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar – Orientações Pedagógicas” (SEED, 2013) encaminhado pela DEEIN¹³ especificamente aos professores que atuam nas SRM.

Na apresentação é relatado que o documento

Surgiu da necessidade de informar auxiliar e orientar o processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar no intuito de tornar o entendimento dos problemas de aprendizagem sob o enfoque de identificação dos alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos entendidos estes como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade (PARANÁ, 2013, p. 3).

Portanto, trata-se de um material de formação teórico-metodológica que contempla os procedimentos a serem conduzidos nas escolas pelos professores especializados. A fundamentação teórica apresentada no material contém os argumentos de que a avaliação psicoeducacional

¹³ Departamento de Educação Especial e Inclusão, que passou a ser denominado Departamento de Educação Especial (DEE) em 2016.

É um conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar com o intuito de investigar o processo de ensino-aprendizagem para entender a origem dos problemas de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógicas (PARANÁ, 2013, p. 6).

Esse argumento nos leva a considerar que a forma de avaliação proposta como psicoeducacional não se direcionaria à análise dos resultados de aprendizagem unicamente, mas também às condições dispostas no ensino. Essa intencionalidade é significativamente reafirmada ao longo do texto, o que nos parece pertinente e indica preocupação com a adesão a uma forma de avaliação que seja propositiva no trabalho pedagógico com o aluno. No entanto, esse posicionamento não ascende nos argumentos apresentados no decorrer do material. Poucas páginas são dedicadas à avaliação pedagógica. Estas constam que a

Avaliação Pedagógica no contexto Escolar por profissionais da escola compreende diversas etapas envolvendo procedimentos sistemáticos, através de instrumentos, tais como: observações, entrevistas, jogos, análise da produção do aluno, entre outros, permitindo confrontar dados, resultados e também efetuar uma análise minuciosa do desempenho escolar do aluno (PARANÁ, 2013, p. 52).

Dentre os aspectos a serem avaliados, o material indica:

- a) Acuidade visual e auditiva.
- b) Áreas do desenvolvimento (psicomotor, cognitivo, socioafetivo).
- c) Estratégias, ritmo e estilo de aprendizagem utilizados pelo aluno.
- d) Contexto sociocultural em que se encontra inserido o aluno.
- e) Conhecimentos tácitos (prévios) que o aluno manifesta na sala de aula, assim como as dificuldades/necessidades individuais, em relação aos novos conteúdos de aprendizagem.
- f) Áreas do conhecimento (leitura, escrita, produção de texto, oralidade e conceitos e conteúdos matemáticos).
- g) Metodologia utilizada pelo professor nas intervenções pedagógicas em sala de aula (PARANÁ, 2013, p. 52-53).

Portanto, podemos inferir que a avaliação psicoeducacional tem sido orientada como um procedimento do professor da SRM que envolve a avaliação do aluno e o levantamento de várias informações acerca de seu processo de escolarização. Dentre os mencionados aspectos destacamos algumas questões,

pois entendemos que essa abordagem nos permite identificar, embora com limites, os fundamentos teóricos que dão suporte às proposições da SEED. A separação entre áreas do desenvolvimento e áreas do conhecimento no momento de realizar a avaliação é um dos pontos que primeiro nos chama a atenção.

Uma leitura Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano nos indica que há uma relação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, de modo que a primeira promove o segundo. A separação dessas áreas ou o entendimento de que o desenvolvimento antecede a aprendizagem é algo questionável, tendo como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural. Esta nos permite compreender que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano, o que destaca o trabalho escolar sistematizado e alicerçado na busca pela socialização dos conhecimentos formais.

Mas, poderíamos nos perguntar: em que isso interfere no ensino? A ordem desses fatores (aprendizagem e desenvolvimento) causa alguma diferença nos aspectos pedagógicos? Consideramos que sim, tendo em vista que os diferentes entendimentos derivam de perspectivas teóricas distintas, e estas atribuem sentidos que frequentemente se apresentam divergentes em relação à prática docente. Entender que o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser avaliados e/ou contemplados separadamente leva o ensino a se colocar sob o entendimento de que existem encaminhamentos específicos para o trabalho com o desenvolvimento e para o trabalho com a aprendizagem. Os conteúdos a serem aprendidos não têm a mesma relevância nestas situações, o que repercute no ensino também, que cada vez mais vem perdendo notoriedade frente às concepções espontaneístas de educação.

Em contrapartida à insignificativa menção dos aspectos pedagógicos, há, no material, grande ênfase à busca pela identificação do aluno a partir de uma caracterização diagnóstica de base clínica, como se apresenta no argumento de que os profissionais da saúde devem:

desenvolver esforços no sentido de perceber por meio da avaliação qual a *comorbidade* da deficiência intelectual. Trata-se de um importante processo que permite a identificar a elaboração de um plano de intervenções pedagógicas (PARANÁ, 2013, p. 2).

Além da pouca discussão das questões educacionais relacionadas à avaliação da apropriação dos conteúdos e referentes ao ensino, outro aspecto é a frequente referência à Associação Americana de Psiquiatria e à Associação Americana de Retardo Mental como forma de apresentar subsídios para identificar e trabalhar com os alunos com Deficiência Intelectual.

Perguntamo-nos a que medida uma caracterização de um problema no sujeito, por um viés predominantemente clínico, como algo que lhe é inerente, pode servir de parâmetro para traçar intervenções pedagógicas? Para pensar um trabalho pedagógico não deveria ser realizada uma avaliação pedagógica que buscasse identificar quais os conhecimentos que o aluno tem apropriados e quais ainda não tem? Pode-se inferir o que deve ser realizado na condução do ensino a partir de um diagnóstico que venha a atribuir uma valoração clínica?

O material revela um destaque nas orientações que direcionam a avaliação para a identificação de características que se restringem ao sujeito e buscam a identificação das patologias como forma de interpretar os problemas escolares. Os estudos de Collares e Moysés (1994) também nos auxiliam no debate acerca dessa questão, as autoras explicam que

A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades - "Eu faço o que posso, mas eles não aprendem:". A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender (COLLARES, MOYSES, 1994, p. 29).

Portanto, tendo como base as contribuições que advêm das discussões sobre a "patologização" da infância, observamos que, nas orientações direcionadas pela SEED aos professores, o condutor do processo pedagógico se baseia na inferência de um diagnóstico fundado num paradigma clínico. Essa, além de ser uma tendência da atualidade no campo educacional, é uma marca histórica da Educação Especial. Beyer (2006) fala dessa questão explicando que

No paradigma clínico-médico(a), a deficiência é enfocada como uma situação extremamente individualizada. A implicação para a prática da avaliação é decorrente, ou seja, destaca-se os

aspectos clínicos da deficiência. A causa e as repercussões da deficiência são estudadas considerando-se aspectos da anamnese ou da história clínica do sujeito. As propostas de atendimento escolar são definidas por orientação terapêutica [...] (BEYER, 2006, p. 91)

O documento em estudo, embora contemporâneo, parece estar relacionado a um paradigma antigo da Educação Especial. Apresenta uma duplicidade de posicionamentos, reconhece a necessidade de traçar encaminhamentos a partir da avaliação, mas não consegue superar a ideia de que precisa identificar um problema ou uma série de características de ordem clínica inerentes ao sujeito e essa identificação daria a diretriz para o processo de ensino. Em tempos de inclusão, o paradigma clínico ainda está em vigência com o agravante de uma expansão no quadro de diagnósticos e no público que é categorizado.

A educação estaria dependente de diretrizes que se estabelecem a partir da área médica. Mas, como pode esta área (a clínica) dar indicativos à ação pedagógica se o processo de ensino não é objeto de sua análise? Que relações são essas que se estabelecem entre a área médica e a área educacional que subjugam a segunda à primeira?

Ao abordarmos nas entrevistas o grau de relevância do laudo médico na avaliação para a inserção dos alunos na SRM, dentre os dez professores, sete consideram que ele tem importância na avaliação, embora façam algumas ressalvas, e três professores apresentam críticas e evidenciam problemas que envolvem o uso dos laudos no ambiente escolar. Portanto, ainda que alguns professores tenham feito advertências em relação aos laudos e dado indicativos de uma análise mais crítica com valorização dos aspectos educacionais, obtivemos uma predominância de pareceres que indicam que atribuem peso significativo aos laudos.

Diante desses dados, perguntamo-nos: qual o movimento que leva a compreender os sujeitos que não aprendem algo no momento esperado como acometidos por um quadro patológico? Qual a intencionalidade que dá sustentação para esta forma de entender esse aluno? A que lógica esse movimento responde?

Como vimos, por um lado, o entendimento de que um aluno tem dislexia, discalculia, hiperatividade, distúrbio, entre outros, deriva de uma visão restrita

acerca do desenvolvimento do sujeito. Não podemos negar, por outro lado, que esses termos proporcionam um conforto para o próprio sujeito que vive a angústia de não ter aprendido algo (ler, calcular, reter a atenção) no momento estabelecido como “normal”, além da sensibilização das outras pessoas que buscam compreendê-lo ou que convivem com esse. Constituiu-se como mais aceitável o entendimento de que um aluno tem discalculia do que o fato de que falhas ou a necessidade de um ensino diferenciado fizeram com que não aprendesse, mas ainda pode fazê-lo. O problema é que a patologização, ao mesmo tempo que acalma a angústia, pode exercer um papel decisório, finalizando a discussão e eximindo a todos da responsabilidade pela superação da condição apresentada pelo aluno.

Mas, ao analisarmos a real razão que faz com que tantas crianças sejam compreendidas assim, entendemos que a preocupação que movimenta essa maneira de pensar não é trazer alento para as crianças. Facci, Silva e Ribeiro (2012, p,158), ao fazerem levantamento sobre a medicalização e o fracasso escolar, alertam que

[...] a medicalização na escola já a tempos é tema de debate. Desde o final do século XIX existe uma parceria entre a Psicologia, a Pedagogia e a Medicina para compreender o mau desempenho escolar que alia as queixas escolares aos problemas de saúde”.

Zucoloto (2007, p. 137) *apud* Facci, Silva e Ribeiro (2012, p.158) menciona que:

“[...] medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas”.

Para Meira (2009, p. 2):

Tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Sem essa reflexão o resultado é inevitável: muitas crianças absolutamente normais

podem iniciar uma carreira de portadores de dificuldades de aprendizagem.

Collares e Moysés (1994, p.26) denunciam as contradições que acompanham o processo de medicalização da infância e explicam que o uso de medicamentos para controle do comportamento e da atenção vem sendo substituído pela patologização, pelo fato de este ser um termo mais abrangente, uma vez que o campo de repercussão tem-se ampliado.

Percebemos, portanto, que questões educacionais estão sendo fortemente marcadas por definições médicas e esses diagnósticos e incidência do uso de medicações se expressam na avaliação do aluno para verificação se precisa frequentar a SRM, assim, essa concepção fundada num reducionismo biológico está presente no processo avaliativo, revelando uma compreensão de que a dosagem de medicação é fator que deveria apresentar resultados na aprendizagem, conforme foi expresso em uma das entrevistas que realizamos.

A origem e o status adquiridos historicamente pela ciência moderna apresentam subsídios para pensar sobre a leitura determinista que envolve os diagnósticos clínicos e o peso que exercem sobre a educação. O paradigma científico, que teve seu nascedouro no surgimento da sociedade moderna, com uma aparência de neutralidade, ainda influencia a construção de uma concepção determinista de sujeito.

Assim como a condição do aluno é vista como inerente a sua natureza, o fracasso escolar também é naturalizado, portanto, embora haja um aceno em direção à compreensão de que a avaliação deve envolver a proposição de encaminhamentos para o aluno, a perspectiva que envolve essa forma de ver o sujeito não dá sustentação ao processo pedagógico, ao contrário, o fragiliza. Ou seja, não se resume a uma interferência que não auxilia na organização do trabalho pedagógico, mas numa interferência que pode alterar os rumos do trabalho por trazer a compreensão de que o desenvolvimento daquele sujeito está determinado por sua composição orgânica, por problemas neurológicos, entre outros.

A aproximação de diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional, compondo uma equipe multiprofissional, para pensar o sujeito e lhe direcionar um trabalho que contemple não somente suas necessidades escolares é algo relevante. Contudo, cada área de conhecimentos tem objetos e

finalidades específicas nesse trabalho. Não é, portanto, um trabalho hierárquico, mas sim um trabalho pensado, tendo como perspectiva o direcionamento de ações inscritas numa lógica de trabalho coletivo.

Nesse sentido, não desconsideramos a valia dos laudos e pareceres médicos e clínicos. Esses trazem consigo várias contribuições da ciência para a vida humana. Assim como valorizamos a ciência, reconhecemos e almejamos as possibilidades de ampliação da vida que são proporcionadas pela área médica e inclusive pela farmacologia. O que frisamos e combatemos é o declínio ou a insuficiência que é atribuída ao saber escolar e à formação docente.

Há diversas situações em que os laudos e pareceres médicos são necessários e, em alguns casos, imprescindíveis, como em relação aos alunos que apresentam deficiência física, por exemplo. Nesses casos, é o parecer médico que dá indicativo do que aquele sujeito pode ou não realizar, principalmente em relação às atividades físicas.

O que temos como intenção ao trazer esse debate é alertar para a insuficiência e desvalorização do saber educacional e do papel professor frente aos laudos médicos e pareceres clínicos. Saber acerca dos encaminhamentos pedagógicos é tarefa educacional e à medida que estes não ocupam o devido espaço no trabalho e na consciência do professor, podemos ter um declínio da atividade de ensino.

Nesse sentido, nos direcionamos ao próximo capítulo para a apresentação da análise dos dados coletados na pesquisa empírica em que nos detivemos em investigar acerca da avaliação para ingresso na SRM, direcionando nosso olhar para a averiguação dos aspectos pedagógicos.

4.3 AS PROPOSTAS DE TRABALHO QUE DERIVAM DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL

A concepção de avaliação a que aderimos e demarcamos em nossas análises não nos permite encará-la como encerramento do processo de trabalho com o aluno, ao contrário, exige que seja visualizada como parte importante do ato de ensino por meio da qual se torna possível dar continuidade e aperfeiçoar as ações. Além disso, a perspectiva de desenvolvimento humano e de trabalho com os alunos com deficiência dá ênfase às ações educacionais no sentido de

valorizar as mediações a que o sujeito está disposto. E, no caso da pessoa com DI especialmente, a organização adequada do ensino e abordagem coerente dos conteúdos é fator primordial para a compensação social.

Nesse sentido, ocupamo-nos de verificar a que medida a avaliação para ingresso na SRM, no âmbito do nosso campo de pesquisa denominado avaliação psicoeducacional, proporciona o desencadeamento de ações pedagógicas que venham a atender as necessidades individuais dos sujeitos avaliados. Para tanto, valemo-nos da análise dos relatórios de finalização da avaliação psicoeducacional, do relato dos professores apresentado nas entrevistas e do comparativo entre os relatórios de avaliação e os planos de AEE fornecidos pelos professores.

4.3.1 O Relatório da avaliação psicoeducacional e o Plano de AEE: resultados e imprecisão na proposta de trabalho pedagógico

Tendo em vista a necessidade de ações educacionais que se caracterizem por serem promotoras da aprendizagem como fator fundamental no desenvolvimento, analisamos os encaminhamentos que se delineiam a partir das avaliações que estudamos. A avaliação psicoeducacional é finalizada em um relatório, neste consta uma síntese que expressa os resultados da avaliação. A maioria destes relatórios contém a identificação do aluno ou aluna, do colégio, da equipe que participou da avaliação, o motivo da avaliação, a síntese das áreas avaliadas contendo parecer pedagógico e parecer psicológico, Parecer Psicopedagógico, encaminhamento, e observações complementares. Há alguma variação nesses itens, mas a maioria dos relatórios os apresentam de forma mais ou menos expansiva. Constatamos em apenas dois relatórios a apresentação adicional do item “Intervenções Pedagógicas”.

Dentre os alunos selecionados para essa pesquisa, em todos os encaminhamentos consta a matrícula na SRM, porque este foi um critério de escolha dos prontuários dos alunos, ou seja, selecionamos alunos que foram encaminhados à SRM. Assim, os resultados apresentados nesses relatórios de avaliação estão relacionados à justificativa para a matrícula na SRM por meio de

uma designação que expressa a situação do aluno em um diagnóstico que evidencia a dificuldade de aprendizagem.

Dentre os resultados dos processos avaliativos: um aluno foi diagnosticado com Déficit de Atenção e Hiperatividade, o que foi uma conformidade da avaliação psicoeducacional com o laudo médico anexo ao processo avaliativo; três alunos tiveram o parecer de Deficiência Intelectual; e os outros seis alunos tiveram como resultado da avaliação o diagnóstico de Distúrbio de Aprendizagem.

Como mencionamos acima, dentre os dez relatórios de Avaliação Psicoeducacional estudados, apenas dois constam sugestões e intervenções pedagógicas para serem realizadas na SRM de forma a elencar possibilidades de trabalho com o aluno no espaço educacional. Esses dois relatórios especificam orientações para o trabalho docente que vão ao encontro das dificuldades que os alunos apresentam, conforme são descritas no item “Parecer Pedagógico”. Assim, apresentam uma relação de atividades a serem desenvolvidas com os conteúdos que, segundo descrição no próprio relatório, o aluno não tinha se apropriado ou apresentou dificuldades. Os demais indicam somente a necessidade de o professor da SRM –tipo I “providenciar o Plano de AEE e juntamente com a escola realizar a flexibilização curricular”.

A emissão de uma proposta de trabalho no relatório de avaliação psicoeducacional nos pareceu de importância significativa, tendo em vista nossa defesa de uma proposta de avaliação que seja prospectiva, pois verificamos que os encaminhamentos, quando sugeridos, estão relacionados com a descrição sobre a condição de aprendizagem do aluno e se apresentam como uma referência para o professor dar continuidade ao trabalho na escola e para o direcionamento de ações individualizadas e que atendam a necessidade do aluno por meio do AEE. Entendemos que esse aspecto propositivo deveria fazer parte da avaliação e seria relevante em todos os relatórios, uma vez que avaliar implica repensar o caminho que se está percorrendo, em se tratando do campo educacional, exige propor formas e alternativas de trabalho, possibilidades para que a dificuldade evidenciada seja superada.

Diante desse dado, portanto, parece-nos necessário ressaltar a validade de encaminhamentos pedagógicos, elencando um caminho como alternativa para o trabalho educacional com o aluno, bem como entendemos que é

necessário debater a falta desses encaminhamentos pedagógicos e indicações de sugestões para o ensino na maioria dos relatórios. A ausência dessa diretriz denuncia uma falta em relação à característica individualizada do trabalho do AEE. A avaliação deveria auxiliar na composição desse trabalho individualizado, retirada essa função da avaliação psicoeducacional resta somente o papel de selecionar quem é o aluno que vai para a SRM, ou seja, exerce um controle de matrícula.

Lembramos a discussão realizada no primeiro capítulo deste trabalho e reiteramos a concepção de avaliação a que aderimos. Nesse sentido, avaliar deve ter como finalidade repensar o caminho que se está percorrendo. Em se tratando do campo educacional, do processo de ensino e de aprendizagem, a pouca menção às estratégias de ensino é algo que coloca em dúvida o papel da própria avaliação.

Por outro lado, na análise dos relatórios nos deparamos repetidas vezes com a indicação de flexibilização curricular e, pela necessidade de definir o que esse termo realmente significa, indicamos a necessidade de estudar seus fundamentos.

Observamos que a “flexibilização curricular” é sugerida para todos os alunos de nossa amostra de pesquisa, independente do diagnóstico, do histórico do aluno, das mediações já estabelecidas ou não e das necessidades que apresenta.

A realização de flexibilização é indicada como encaminhamento inclusive para o aluno com diagnóstico de Déficit de Atenção e Hiperatividade, mas é duvidoso que alunos com esse diagnóstico precisem de flexibilizações de currículo e ainda que necessitem, resta a dúvida de quais seriam essas flexibilizações. Está justamente na apropriação dos signos culturais e na internalização semiótica a possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas mais avançadas, dentre estas a atenção e o controle do comportamento.

Eidt e Tuleski (2010, p. 128), ao discutir o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, explicam que “a patologia parece estabelecer-se nas relações sociais pautadas pelo imediatismo, pela rapidez. Ao invés de se buscarem as causas, tratam-se os sintomas”.

Buscar e tratar as causas do não desenvolvimento de um comportamento consciente e voluntário envolve o investimento pedagógico e a garantia do trabalho com os conteúdos com o uso de formas de ensino mais elaboradas e reorganizadas. Portanto, há pertinência na adaptação de metodologias para abordagem dos conteúdos, para que as formas de ensino sejam aprimoradas. Chamamos a atenção para a relevância do currículo na formação escolar, alterações curriculares principalmente em relação aos conteúdos não podem ser levianas ou indiscriminadas.

O encaminhamento indiferenciado de flexibilização curricular para alunos com diagnóstico de DI e de Distúrbios de aprendizagem não é menos preocupante que o encaminhamento para alunos com déficit de atenção e hiperatividade. Todas as formas de raciocínio precisam dos conteúdos que constam no currículo, o que nos impõe grande responsabilidade e necessidade de razões que justifiquem e realmente beneficiem o aluno ao fazer alterações.

Mesmo ao buscarmos nos Planos de AEE, não fica claro como e o que seria essa flexibilização curricular. Inclusive constatamos nos Planos de AEE elaborado pelos professores a presença da mesma indicação no trabalho planejado para o aluno e nas orientações aos docentes do ensino comum de que o aluno precisaria de flexibilizações e/ou adaptações curriculares principalmente nas avaliações, mas estas não foram, em momento algum, descritas ou detalhadas. É como se a flexibilização curricular fosse um único conceito genérico que permite dar conta das necessidades de todos os alunos. Além disso, é apresentada como algo necessário, mas não fica claro como fazer, o que pode incorrer na não realização de nenhuma alteração que possa beneficiar o aluno ou de alterações perigosas para o desenvolvimento em nome de um diagnóstico.

Portanto, temos uma possível situação: a indicação generalizada de flexibilizações curriculares sem que fique claro em que consiste esse encaminhamento.

Notamos, portanto, que a valorização da individualidade do aluno fica restrita à avaliação enquanto forma de identificação das dificuldades e emissão do diagnóstico, definindo quem seria o aluno para frequentar a SRM. Essa mesma individualidade se dissipa nos encaminhamentos traçados ou negligenciados a partir da avaliação e no planejamento, ou seja, não está

vinculada à identificação das necessidades específicas e das formas de trabalho pedagógico com o aluno no sentido de garantir-lhes a apropriação dos conteúdos e, assim, obter avanços no desenvolvimento.

Nesse sentido, retomamos a temática central de nossa pesquisa, a avaliação. A previsão de métodos, técnicas, materiais, retomadas de conteúdos, entre outros, que venha a atender a necessidade do aluno, depende de uma avaliação pedagógica realizada pelo professor. Parece redundante, mas é necessário salientar que a avaliação precisa dar conta de indicar as vias para que o trabalho educacional seja continuado. Avaliação que não aponta encaminhamentos pedagógicos e meramente faz a previsão de adaptações sem relação com a avaliação torna-se um procedimento que recai no mesmo vício do modelo clínico-terapêutico, no diagnóstico sem propósito pedagógico.

4.3.2 Os relatórios: encaminhamentos e subsídios às atividades docentes

As contribuições da avaliação para o trabalho educacional no AEE foi uma questão abordada nas entrevistas. Diante do questionamento se os relatórios têm ajudado nos encaminhamentos com os alunos tendo em vista o trabalho após a avaliação, os professores apresentaram as seguintes respostas:

Agora tem porque nós recebemos os dois últimos relatórios, principalmente na parte das avaliações curriculares de como estar lidando com o aluno, o que fazer , as adaptações necessária, o que realmente fazer , não passar a mão na cabeça, agora já estão vindo com alguns itens do que se pode fazer , está ótimo agora, historicamente é isso, você recebe a muito tempo, nem sempre ajudou não traz novidades e algumas linguagens grega pra mim , principalmente na parte de psicologia, que fez o teste tal e deu isso, de números, não é palpável assim entender realmente o que passa com aquela criança. De um tempo pra cá os relatórios estão trazendo orientações, eu acredito que esse ano estão vindo com orientações, mas via de regra não traziam diziam que era pra encaminhar para a sala de recursos e só, agora tem vindo orientações que a gente inclui no plano de AEE (PROFESSOR 1).

Ele ajuda, primeiro já olho pra ver a matrícula, matricula certinho organiza já a vida documental do aluno e depois existe muitas orientações que é colocado alí a frequência do aluno de quanto deve ser, a parte legal também, me sinto muito segura com o

relatório, a parte pedagógica também ajuda muito o aluno, vai se apegando, apoderando conforme ele vai frequentando por isso seria importante que viesse aquele outro relatório do professor avaliador, mas o relatório é muito bom (PROFESSOR 2).

Ele contribui muito pouco, mas é um documento que a gente tem em mãos, porque a gente já fez a avaliação, mas é importante ter um relatório (PROFESSOR 3).

Eu acho ela fragmentada, curta, falta um parecer descritivo mais amplo mais detalhado, falta auxílio no pedagógico, mais claramente, referenciais para os professores (PROFESSOR 4).

Hoje ajuda. Até na hora de estar fazendo o plano do aluno. É importante ter a parte do encaminhamento. Até os professores consideram, podem tirar alguma coisa daquela avaliação (PROFESSOR 5).

Então, antigamente ele ajudava. Vinha um relatório bem detalhado, agora é bem sucinto, tal área apresentou isso e pronto, antigamente ajudava mais (PROFESSOR 6).

Ajuda, pego as orientações, sugestões passo para os professores, eu leio eu tento me organizar com o meu plano de trabalho. Ele ajuda via de regra ou não? Esse que está voltando agora está ajudando sim, porque antes não, esse melhorou a questão das sugestões (PROFESSOR 7).

Quando chega, eu sempre dou uma lida por que lá eu gosto das sugestões que vem pra poder ajudar o aluno a trabalhar em sala, essa parte tem me ajudado, acho importante, mas eu praticamente uso ele no início do ano, e só aquela leitura, eu considero uma parte importante, não é um documento que eu passe o ano todo usando, eu uso ele para dar um pontapé inicial (PROFESSOR 8).

Quando eles vêm com os encaminhamentos pedagógicos, que servem tanto para a sala de recurso quanto para o professor de sala, xeroco, e entrego principalmente para o professor de matemática e português, principalmente para o professor da área que o aluno tem mais dificuldade, converso com o professor específico, eles percebem que a dificuldade as vezes é no conteúdo básico, dependendo não é pra sala de recurso. Entrego por que a dinâmica na escola é muito rápido e precisamos de tempo, tendo em vista que tem professor com uma aula na semana somente, procuro espaço de tempo no intervalo, na entrada da sala de aula e o pessoal não reclama, eles percebem muitas vezes que as dificuldades do sexto ano, são dificuldades básicas, um aluno só com dificuldade na ortografia ou na pontuação por exemplo, não é aluno para sala de recursos, também é importante para o professor, perceber que cada aluno tem seu tempo e que precisa da retomada de conteúdo (PROFESSOR 9).

Ajuda sim, tem uma metodologia de como trabalhar com determinado aluno, as sugestões de trabalho (PROFESSOR 10).

Conforme vimos, a necessidade de que a avaliação traga um indicativo de trabalho pedagógico para o professor da SRM é reiterada no relato dos professores que foram entrevistados. Espera-se da avaliação, mais especificamente da parte complementar ao contexto escolar, uma indicação de ações, de propostas de trabalho.

4.3.3 Os Planos de AEE

Foi-nos fornecido seis planos de AEE, dentre os dez solicitados aos professores que participaram da nossa entrevista. Esses planos foram elaborados para os alunos cujos documentos foram selecionados para análise do processo avaliativo, o que nos permitiu comparar a avaliação psicoeducacional e o planejamento do trabalho na SRM. Assim, na análise dos planos de AEE, tivemos a intenção de verificar como o relatório de avaliação psicoeducacional é apropriado pelo professor em sua prática na SRM, para tanto, verificamos os itens que compõem o plano e as atividades propostas aos alunos.

De modo geral, os Planos de AEE são compostos pela “Identificação do aluno”, constando informações como idade, série e data de nascimento e o “diagnóstico psicoeducacional”, o qual apresenta as seguintes alternativas para serem assinaladas: Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividades, Deficiência Física Neuromotora e Distúrbios de Aprendizagem.

Em seguida, apresentam o campo “Caracterização da Aprendizagem” composto pelos itens: Avaliação Pedagógica; Aspectos sociais e psicoafetivos, mas este não foi apresentado em todos os planos. No primeiro item, de modo geral, os planos apresentaram um relato acerca dos conhecimentos que o aluno tem apropriado e sobre as dificuldades percebidas. No segundo, consta relatos sobre a forma como o aluno se relaciona com os demais colegas e professores, havendo uma conotação mais relacionada ao aspecto comportamental.

Na sequência, é apresentado o campo “Plano de Trabalho”, neste consta a “Organização do atendimento”, “Objetivo geral”, “Objetivos específicos” e “Conteúdos e Mediações”. Na organização do atendimento é previsto o número de vezes que o aluno deve frequentar o atendimento e se o fará em grupo ou individualmente, bem como alguns planos apresentam a revisão de momentos de orientação para a realização de orientações aos professores e/ou trabalho com a equipe pedagógica. O objetivo geral, na maioria dos planos, apresenta o objetivo do AEE em relação ao aluno e os objetivos específicos detalham as áreas que precisam ser desenvolvidas e conteúdos que precisam ser apropriados. O item “Conteúdos e mediações” apresenta os eixos da Língua Portuguesa e da área da Matemática, os conteúdos desses eixos selecionados para o aluno e os encaminhamentos e mediações relacionando estratégias de ensino e materiais pedagógicos a serem utilizados no atendimento individualizado na SRM.

Por fim, constam os campos “Adaptações curriculares previstas” e o “Acompanhamento de resultados”, este com divisões para serem preenchidas, bimestral, trimestral ou semestralmente. O primeiro se dirige aos professores do ensino comum, considerando as adaptações que precisam ser realizadas em sala de aula e o segundo campo destina-se ao preenchimento no Conselho de Classe e conta com os subitens: “Relato da evolução pedagógica, acadêmica e comportamental na sala de recursos”, “Acompanhamento do Conselho de Classe”, “Encaminhamentos” e “Devolutiva Familiar”. Esse campo e itens são preenchidos a cada final de período avaliativo, que é concluído como o Conselho de Classe. A maioria dos planos analisados não tinha esse campo completo, mas em andamento.

Dois planos apresentaram ações educacionais prevendo o trabalho a ser desenvolvido na SRM, há uma seleção, então, de conteúdos e de encaminhamentos didático-pedagógicos diversos, mas não se articulam com a avaliação de ingresso na SRM, pois não há possibilidade, uma vez que no relatório de avaliação psicoeducacional desses alunos não consta orientações quanto ao trabalho pedagógico, somente uma breve descrição das dificuldades do aluno e a indicação de que a escola precisaria realizar a adaptação/flexibilização curricular.

Outros dois planos estavam em elaboração, ainda não constando quais os encaminhamentos e atividades seriam realizados. Um dos planos relata a condição do aluno, mas não consta as atividades ou encaminhamentos, somente uma seleção de conteúdo, o relatório de avaliação psicoeducacional tampouco apresenta indicação de ações para o professor. O sexto plano analisado não apresenta proposição efetiva e encaminhamentos didático-pedagógicos, apenas transcreve a observação sobre o aluno presente no relatório de avaliação psicoeducacional:

Necessita de um tempo maior para se apropriar dos conteúdos, principalmente no que se refere a matemática. No entanto, ao realizar várias vezes exercícios da mesma natureza, ela apreende, então o trabalho em parceria com o AEE é fundamental, pois na Sala de Recursos ela pode realizar exercícios para fixação do que foi apreendido em sala (Plano do aluno 3).

Assim, a articulação entre a avaliação e os Planos de AEE foi pouco identificada, ou melhor, não foi constatada uma contribuição direta da avaliação no planejamento dos professores da SRM. Parece-nos que, na maioria das vezes, a avaliação psicoeducacional tem sido efetiva na identificação das dificuldades do aluno, o que se apresenta como um processo que envolve vários profissionais da escola. Há uma focalização no aluno, no conhecimento e no relato da sua condição, mas não há a ênfase necessária à projeção de um novo trabalho.

4.4 A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DI

Não há como negar que a avaliação dos alunos com deficiência intelectual apresenta desafios para os professores que trabalham nas escolas do ensino comum. De modo geral, as dúvidas que surgem estão bastante relacionadas às práticas pedagógicas mais imediatas e abarcam a definição de como avaliar a pessoa com deficiência intelectual, o que considerar nessa avaliação e como fazer, propriamente, o procedimento avaliativo.

Essas questões, embora pareçam simples, tornam-se complexas, tendo em vista as especificidades e as necessidades que existem no desenvolvimento

do sujeito com deficiência intelectual frente à dinâmica da rotina escolar, em que há uma previsão de tempo para aprendizagem dos conteúdos, tempo reduzido para o professor dar atenção individual aos alunos em salas numerosas, problemas relacionados à disciplina dos alunos em sala, alternância de professores num mesmo ano letivo, entre outros.

A busca por respostas para as dúvidas sobre a avaliação desses alunos, por sua vez, pode se deparar com várias alternativas e possibilidades que se diferenciam e, muitas vezes, divergem, dependendo da linha de raciocínio que é utilizada para análise dos diferentes aspectos que marcam, não somente a avaliação, mas também todo o processo educacional.

As alternativas práticas, diretamente relacionadas ao fazer pedagógico, costumam ser um anseio do professor diante do trabalho educacional. Essa não é uma expectativa que não tenha justificativa. Queremos dizer que saber como proceder é uma necessidade manifesta, cuja busca é compreensível, tendo em vista que há algo a se fazer no momento e que exige da instituição escolar e dos próprios professores procedimentos imediatos. Entretanto, as respostas para a prática não estão isoladas nela mesma, senão no próprio campo teórico. Nesse sentido, valemo-nos das relações de unidade e autonomia entre teoria e prática, explicadas por Sánches-Vázquez (2011, p. 262-263): a prática é fundamento, critério de verdade e fim da teoria; a teoria, em contrapartida, serve à prática e em maior ou menor grau se antecipa a esta.

Nenhuma atividade teórica existe sem que antes tenha havido uma prática, uma materialidade que originou as ações e está nessas relações de cunho objetivo a efetiva ação do homem sobre a realidade.

A atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critérios de verdade [...] (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2011, p. 234).

Por outro lado, a prática, por si só, consegue lidar com a realidade com tendência a apenas reproduzi-la. É a leitura conceitual e abstrata presente na elevação teórica que permite ampliar o pensamento e retornar ao exercício prático dando a este nova direção.

A teoria traz a possibilidade de esclarecimento, “pode propiciar uma prática inexistente ao antecipar-se idealmente a ela” (Idem, p. 263). Disso entendemos que o conhecimento formulado teoricamente por meio da autonomia que a teoria usufrui em relação à prática possibilita a compreensão da realidade, permite adiantar-se à prática e, nesse movimento, interferir nela.

A prática é a realidade constituída pela materialidade, mas que não nos está clara. É a fundamentação teórica que permite superar o caos que se apresenta aos nossos olhos e chegar à compreensão dos fatos, à realidade cognoscível. Isso é certamente válido também para a prática pedagógica, tanto compreender os problemas educacionais quanto alcançar formas adequadas de ação dependem do exercício teórico que possibilita dar conta do imediato e, ao mesmo tempo, superá-lo, analisar o que é específico considerando suas relações com o universal, ou seja, empreender ações para o momento sem perder de vista as relações mais complexas que derivam do passado e as transformações que se projetam para o futuro.

A forma de avaliar sempre é subsidiada por alguma teoria, estando isso claro ao professor ou não. A falta de consciência sobre a base que sustenta as ações possibilita, com sorte, reproduzir aquilo que já está dado. A ação consciente, por outro lado, permite a busca por alternativas que extrapolam a imediaticidade. Por isso é importante demarcarmos alguns pontos que asseguram uma compreensão e um direcionamento consciente ao propósito de pensar a ação docente. Assim, a temática da avaliação dos alunos com DI nos remete a outros pontos, como os aspectos que marcam o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e o papel da educação escolar no desenvolvimento destes sujeitos, para, então, estabelecermos ponderações coerentes sobre os procedimentos de avaliação.

4.4.1 A pessoa com Deficiência Intelectual e a educação inclusiva

Dentre o público da Educação Especial não é possível dizer que algum grupo é mais complexo que outro, que as necessidades de uma área são mais acentuadas que das demais, cada aluno apresenta suas necessidades e uma condição que lhe é individual, então as generalizações não são muito válidas. O

próprio grupo de pessoas com deficiência intelectual não apresenta características que permitam fixar com precisão um estereótipo de sujeito. Há uma heterogeneidade de características no que diz respeito às consequências e aos efeitos da deficiência, cada um reage de forma particular à deficiência e às implicações dessa atingem com diferentes intensidades a totalidade do desenvolvimento, o que depende, além da condição biológica, das relações a que o sujeito está disposto.

Temos que considerar, entretanto, que este público enfrenta vários obstáculos na escola regular para obter êxito na aprendizagem, e, durante bastante tempo, teve sua formação direcionada exclusivamente pelas escolas especiais, o que pode explicar o pouco repertório de experiências que proporcionem indicações para as situações que encontramos no chamado ensino comum.

Os estudos de defectologia de Vigotski (1997) se constituem em fonte consistente para fundamentação e para compreender a relação entre o desenvolvimento das pessoas com deficiência e a educação escolar pela relevância que atribuem às mediações ao tratar da condição dos sujeitos. Além disso, os níveis de elaboração e compromisso com a coletividade que constituem o pensamento desse autor possibilitam, no exercício de nosso raciocínio, relações de análise social imprescindíveis na constituição do debate educacional e na busca por ações pedagógicas que se constituam coerentes em relação às necessidades dos alunos com deficiência intelectual.

Com base nesse referencial é correto o entendimento de que todo sujeito aprende e todo aprendizado é mediado. Este argumento parece defender algo óbvio, mas esta evidência não pareceu clara ou predominante na maior parte da história da educação das pessoas com deficiência e, sobretudo, precisa ser ressaltada na atualidade.

A história da escolarização das pessoas com deficiência é marcada primeiramente pela secundarização dos processos educativos formais e na sequência pela predominância de prognósticos, sinalizando os limites do que se podia esperar em termos de aprendizagem e desenvolvimento, o que significou pouca expectativa em relação ao desempenho escolar. Na atualidade, por sua vez, a educação da pessoa com deficiência compartilha, além das questões que

lhes são peculiares, do declínio daquilo que se espera do estudante da classe trabalhadora em termos de apropriação dos conhecimentos curriculares.

Assim, os limites presentes nas concepções de desenvolvimento humano que Vigotski criticou não nos são completamente estranhos. Embora a atualidade seja próspera em termos de informações, de divulgação de descobertas inovadoras e de possibilidade de consumo a partir dos grandes ganhos obtidos nas diversas áreas do conhecimento, o desenvolvimento humano ainda é marcado por problemas e contradições bastante significativas.

A tão propagada proposta de inclusão tem limites balizados pela presente realidade material intensamente excludente e isso tem significado nas possibilidades de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Embora apresente uma aura de contraposição às questões circunstanciais que afligem as pessoas que apresentam alguma vulnerabilidade, não se propõe à superação dos problemas históricos enfrentados por todas as pessoas com e sem deficiência. Aí está a raiz de todos os conflitos e divergências que ascendem com a educação inclusiva: ao não se contrapor efetivamente em relação à lógica excludente sobre a qual se estruturam nossas relações sociais, dissimula a realidade.

Fazemos inclusão aprisionados nos limites das condições que nos são dispostas, o que colide com as necessidades que os sujeitos realmente apresentam e se torna acentuadamente contraditório frente à amplitude de possibilidades que temos com o atual patamar de desenvolvimento dos instrumentos culturais obtido pela coletividade humana.

Refletir sobre o processo educacional da pessoa com DI no contexto da educação inclusiva, imersa e resultante de uma realidade conflitante, com sinais claros dos limites que carrega, revela a necessidade de um debate consistente no sentido de procurar bases sólidas para a Educação Especial e/ou para o Atendimento Educacional Especializado. Isso indica que precisamos procurar os procedimentos mais coerentes no espaço de ação que temos e, ao mesmo tempo, lutar para a ampliação do significado do que seja incluir.

A análise crítica dos eventos e fatos tem a possibilidade de colaborar para o movimento das coisas. Reside no pensamento rigoroso qualquer alternativa de superação das questões que nos afligem. Nesse sentido, reconhecer as contradições da educação inclusiva não nos impede de lutar para preservar os

avanços que obtivemos, ao contrário, remete-nos à necessidade de firmar sobre bases sólidas qualquer possibilidade que se abre para a humanização dos sujeitos, inclusive no campo educacional.

Portanto, abordamos a educação da pessoa com DI num período de intensa exaltação da educação inclusiva, em que a temática é abordada inclusive em programas televisivos de entretenimento e das formas mais superficiais e fantasiosas possíveis. Diante disso, reafirmamos a consciência de que a propagandeada inclusão encontra limites que precisam ser compelidos. Para isso, reconhecemos que a necessidade de inclusão não diz respeito simplesmente à pessoa com deficiência e não se refere apenas ao espaço escolar, mas à pessoa com deficiência cujas condições sociais são excludentes.

A obra de Vigotski, bastante divulgada entre os educadores, tem elementos relevantes para o momento, mas geralmente é relacionada às políticas educacionais inclusivas, à defesa pela diferença. Entretanto, há divergências essenciais entre as bases fundantes das análises de Vigotski e da perspectiva inclusiva que adentra as políticas na atualidade.

Embora as produções de Vigotski sejam comumente utilizadas para subsidiar a proposta de inclusão, a crítica que o autor fez à educação de sua época e às formas educacionais em que o aluno com deficiência ficava em ambiente restrito em relação aos seus pares não o associa à perspectiva Inclusiva que envolveu a educação em nossa sociedade nas últimas décadas. Sobre a escola especial, Vigotski trouxe uma significativa análise, dizendo que:

ela cerca seu educando (a criança cega, o surdo e o atrasado mental) em estreito círculo do coletivo escolar, cria um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, toda a atenção se fixa na deficiência corporal e não o incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, ao invés de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, como também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VIGOTSKI, 1997, p. 42).

Essa crítica é acompanhada de uma proposta educacional que propõe a superação dos limites presentes na educação delimitada nas escolas especiais como respaldo de uma perspectiva de vida social voltada ao bem comum. Assim,

as ponderações que o autor faz sobre o isolamento da pessoa com deficiência servem-nos para subsidiar a discussão acerca do espaço educacional que convém para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, mas não o coloca como adepto das políticas e propostas de educação inclusiva contemporâneas. A Educação Inclusiva faz parte uma sequência de ações no campo social e educacional que atendem às demandas do contexto econômico moderno, representando as contradições que marcam a sociedade a partir da década de 1990.

Educar para a diferença é alusivo à proposta de educação contemporânea, direcionada para atender as necessidades de dar continuidade às relações sociais em vigor, apresenta fragilidade na proposta de desenvolvimento educacional, faz parte de uma agenda vulnerável cujos direitos das pessoas são dispostos e retirados de acordo com a conveniência estabelecida nas disputas sociais e do campo econômico, e seus argumentos são passíveis de inferências e interpretações divergentes. Educar para a humanização, conforme defende a teoria de Vigotski, excede a proposta educacional em vigor porque o projeto social que acompanha tal concepção de educação se fundamenta na superação das formas estruturais de exclusão.

Em relação ao debate sobre o marxismo ser válido na atualidade, Saviani esclarece que “uma filosofia é viva enquanto expressa a problemática própria da época que a suscitou e é insuperável enquanto o momento histórico de que é expressão não esteve superado” (SAVIANI, 1991, p.10). Valemo-nos desse mesmo raciocínio para justificar as razões pelas quais buscamos na obra de Vigotski, datada do início do século passado e pertinente a um projeto societário oposto ao atual, a fundamentação para nossas análises. A problemática que assola as possibilidades de desenvolvermos atividades emancipatórias ainda existe.

Portanto, ao utilizar a base Vigotskiana para compreender a pessoa com DI precisamos, antes, alertar para o posicionamento que temos diante da educação inclusiva. Utilizamos um referencial que traz consigo força para o enfrentamento das formas enfraquecidas de educação. Ou seja, valemo-nos da busca pela interpretação do contexto educacional por meio uma base teórica bastante consistente para a formação humana numa realidade que lhe é adversa. Nesse sentido, por mais que a teoria de Vigotski não comungue com

os objetivos fundantes da educação inclusiva, nos é relevante pelo compromisso irrevogável com a humanização dos sujeitos com deficiência e por isso colabora para o atendimento às necessidades educacionais de nossos alunos. Vivemos justamente dessa contradição, de procurar possibilidades, embora a materialidade de nossas relações sociais não nos favoreça nesse exercício.

4.4.2 Deficiência Intelectual, a compensação social do defeito e a avaliação individualizada

Nos estudos de defectologia, Vigotski (1997) supera a perspectiva de que a condição da pessoa estaria determinada pelos limites estabelecidos a partir dos aspectos biológicos e orgânicos da deficiência, afirmando que juntamente com o defeito está dada a força para superação da situação limitante vivida, haja vista a interferência dos aspectos sociais na definição do sujeito.

Assim, destaca-se a importância das mediações estabelecidas no processo educacional superando perspectivas deterministas sobre o sujeito. Vigotski (1997, p. 19) esclarece que “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, se não as suas consequências sociais, sua realização psicossocial”.

As relações sociais estabelecidas são importantes para todas as pessoas e se tornam fundamentais, primordiais para as pessoas com deficiência. A falta de mediações adequadas no meio social, entretanto, reduz o sujeito e limita o desenvolvimento. Nenhum sujeito se constitui humano fora das relações coletivas. Para a pessoa com deficiência, todavia, essas relações são ainda mais indispensáveis e adquirem um peso ainda maior no decurso do desenvolvimento de cada sujeito.

Nesse sentido, o autor nos fornece os conceitos de compensação social e supercompensação do defeito, explicando-nos que a condição do sujeito com deficiência não traz consigo apenas debilidade, mas pode se converter em fonte de energia. Supera paradigmas no campo da Educação Especial e redimensiona o entendimento sobre o que, na época, foi chamado de “defeito”.

Utilizando a exemplificação da imunidade obtida pela inoculação da vacina, o autor explica que “qualquer dano ou influência prejudicial sobre um organismo provoca, por parte deste, reações de proteção muito mais enérgicas e fortes que aquelas que são necessárias para paralisar o perigo imediato” (VIGOTSKI, 1997, p. 29).

É o excesso de resposta ao estímulo, a discrepância entre o impacto do defeito e a reação do organismo que provocam o fortalecimento, num contraditório processo em que a doença fornece o ímpeto para não só combater a enfermidade, como também para tornar o corpo ainda mais saudável que antes do contágio (VIGOTSKI, 1997).

Daquilo que na aparência é fraqueza, há reservas de força que contêm possibilidades de elevar o sujeito a uma condição significativamente superior em relação à situação original. Podemos entender, então, que a compensação/supercompensação é um processo que apresenta resultados contraditórios, pois as implicações que um “defeito” pode trazer ao sujeito apontam ao mesmo tempo para o limite e para superação, qual sentido predominará depende das condições sócio-históricas a que este tem acesso.

Essas formulações sobre a capacidade de supercompensação foram buscadas na teoria de A. Adler (1927). Entretanto, Vigotski incorpora estes conceitos à sua base de compreensão, incorporando por superação as elaborações sobre a compensação social do defeito. Reconhece a valia dos estudos de Adler, mas destaca que a supercompensação não é um processo próprio do organismo no sentido de dizer que ocorre naturalmente, ao contrário, destaca o processo social. Este entendimento se converte em um sentido muito valoroso para a educação, pois, ao permitir o entendimento de que “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as conseqüências sociais” (VIGOTSKI, 1997 p. 29), abre um espaço para uma intensa valorização das mediações, para a educação escolar.

Para que ocorra a compensação social, no trabalho educacional precisam ser utilizadas o que chamamos de vias colaterais (VIGOTSKI, 1997). Quando uma via está obstruída, outras são acionadas, aquelas que estão preservadas, sadias. Então, sob as condições adequadas, considerando as mediações indispensáveis, o sujeito passa a supercompensar a deficiência. Tem-se, portanto, um modo peculiar de desenvolvimento.

O uso de vias colaterais em estudantes que possuem deficiência sensorial ou física é fácil de ser imaginada e observada, no caso da pessoa cega considera-se o uso de recursos que lhe permitam compreender o mundo pelas vias remanescentes (como o tato e a audição) que, trabalhando articuladas, superam o impedimento decorrente da falta da visão, o que torna alternativas como o Braille e os recursos de tecnologia com sintetizadores de voz, entre outros, muito relevantes. Com pessoas surdas, há a necessidade de ênfase nos aspectos visuais para que as informações possam ser acessadas, podemos destacar na atualidade a importância da Libras como primeira língua que permite superar muitas barreiras de comunicação. Em se tratando de pessoas com deficiência física, a compensação se dá, dentre outras formas, com o uso de recursos de acessibilidade e de tecnologias.

Mas e a pessoa com Deficiência Intelectual, quais seriam as formas de compensação?

No caso da pessoa com deficiência intelectual, a compreensão da sua condição específica exige que abordemos o desenvolvimento intelectual dentro dos padrões daquilo que chamamos de “normalidade”, não com a intenção de estabelecermos comparações, mas com propósito de nos apoiarmos na regra para compreendermos a exceção, assim como é preciso analisar o ensino comum para delimitar o que pode se constituir num ensino especial. Isso também porque “o princípio e o mecanismo psicológico da educação são os mesmos que para a criança normal” (VIGOTSKI, 1997, p. 56). Isso quer dizer que o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual ocorre sob as mesmas leis das demais pessoas e segue o mesmo percurso, mas com organização distinta, o que nos leva à necessidade de estudarmos os princípios da educação da chamada criança normal para contemplar as especificidades do desenvolvimento do sujeito com deficiência, principalmente no que tange à organização de condições especiais do ensino.

Primeiramente precisamos considerar, portanto, que o desenvolvimento das funções superiores em todos os sujeitos se dá mediante a internalização dos signos que se encontram cristalizados nos instrumentos culturais. “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, p. 52). Ou seja, assim como os instrumentos externos potencializam a atividade humana sobre a natureza nas

relações de trabalho, a internalização dos signos desenvolve a mente humana. Vygotsky (1998, p. 73) explica que:

[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar a lógica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

No estudo do desenvolvimento da atividade mental, além dos signos, Vigotskir aborda as mediações entre as pessoas e a mediação que se dá por meio dos signos, pela aquisição de conhecimentos que permitem a continuidade e acumulação da experiência humana de uma geração à outra. Nessas duas valorações, podemos reafirmar o papel do professor e o trabalho com os conteúdos no espaço escolar.

Podemos dizer, assim, que o que temos de humano não é exclusivamente nosso, a humanidade também não nos é naturalmente herdada. O que temos de humano nos veio pelos outros e pelo que estes produziram e nos é repassado. A intensidade das relações estabelecidas externamente se converte em amplitude nos processos internos, na capacidade de pensamento mais elaborado.

Essa mediação entre o sujeito e as representações culturais que proporciona a internalização dos signos são fundamentais para as construções mentais de cada sujeito. Mas, no caso dos alunos com deficiência intelectual, o desenvolvimento mental a ser obtido nessa mediação, entre o sujeito e as representações humanas, depende significativamente da mediação docente, o trabalho do professor precisa ser potencializado.

São os elementos da cultura que carregam consigo a possibilidade de fornecer ao sujeito as condições para a superação dos limites da deficiência. Esses elementos da cultura estão representados nos conteúdos escolares. A escola é, portanto, espaço de singular relevância para o sujeito com deficiência. Não raramente ouvimos colegas questionando sobre a valia de que o aluno com deficiência intelectual esteja na escola. Não só é importante como, podemos

ousar em dizer, que é mais importante para esses alunos do que para os demais: porque o ensino e o conteúdo escolar não só fornecem a esses sujeitos a possibilidade de aprender, como também possibilita as vias de compensação social do defeito.

Ocorre, entretanto, que a importância do ensino e dos conteúdos está associada, no caso do aluno com DI, à necessidade de mediações mais intensas e por períodos de tempos mais extensos, é indispensável que ensinemos mais, de formas variadas, e que abordemos por diversas vezes e de diversas formas os mesmos conteúdos, até que esses adquiram sentido para o aluno, até que sejam realmente internalizados.

Uma vez que somos seres que se realizam socialmente e a capacidade cognitiva é construída nas relações com os outros, a inteligência é desenvolvida. Essa possibilidade de desenvolvimento não significa dizer que não existem dificuldades no percurso, obstáculos e desafios são presentes no desenvolvimento de todos, na situação da pessoa com deficiência intelectual são ainda mais intensos e por essa razão precisa-se fortalecer as mediações e toda a dinâmica de ações para a emancipação desses sujeitos.

Vigotski (2006, p.115) destaca que “(...) uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Diante da valorização da “aprendizagem adequadamente organizada” (VYGOTSKY, 1989, p. 101), o ensino e as formas planejadas de educação ganham destaque em oposição às espontâneas. Nesse entendimento, tem-se no AEE a possibilidade de fornecer condições diferenciadas adequadas às necessidades dos estudantes. A avaliação especializada, nessa perspectiva, é um momento relevante que pode fornecer indicação de alternativas pedagógicas com parâmetro na condição individual do aluno, as particularidades do desenvolvimento.

Não se pode supor que se elimina teoricamente qualquer diferença entre a educação do cego, do surdo e da criança normal, não se pode pelo fato de que esta diferença existe e se dá a conhecer. [...] também é preciso ter em conta as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito. O educador deve conhecer em que reside a peculiaridade da pedagogia especial, que fatores no desenvolvimento da criança

respondem a essa peculiaridade que a exige. É verdade que a criança cega e surda do ponto de vista da pedagogia pode, em princípio, ser igualada à criança normal; mas ela alcança tudo o que alcança a criança normal por outro caminho, de outra maneira, por outros meios (VIGOTSKI, 1997, p. 36, tradução nossa).

Não subestimar a capacidade do sujeito não significa ignorar as necessidades. Queremos dizer que a ênfase nas possibilidades de desenvolvimento implica valorização de processos educacionais que assegurem aquilo que o aluno precisa para se desenvolver. Nesse sentido, tomamos dados da nossa pesquisa que cumprem o propósito de verificar a que medida a avaliação para ingresso na SRM consegue estabelecer rumos e possibilidades educacionais. Verificamos as intervenções propostas e os encaminhamentos direcionados após a avaliação.

4.5 A AVALIAÇÃO DO ALUNO REALIZADA PELO PROFESSOR DA SRM E A RELEVÂNCIA DO CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO

Alguns procedimentos compõem a avaliação no contexto escolar: a indicação dos professores do ensino regular de que o aluno deve ser avaliado, com elaboração de relatório explicando o desempenho do aluno; a realização de entrevista com a família, preferencialmente com a mãe do aluno; o levantamento de documentos que possam expressar o histórico e o desenvolvimento do aluno, como relatórios e atendimentos recebidos anteriormente, laudos médicos, entre outros; e avaliação individualizada em que o aluno realiza atividades sob orientação e com o acompanhamento do professor da SRM.

De modo geral, esse conjunto de procedimentos pode proporcionar uma noção consistente da condição do aluno em termos de aprendizagem. Dentre essas ações, todos os professores entrevistados destacaram a avaliação pedagógica individualizada do aluno com a intenção de verificar se esse apresenta realmente necessidades que justifiquem a inserção na SRM. Trabalham com o aluno individualmente ou o inserem por determinado período de tempo no grupo de alunos que já são atendidos na SRM com o objetivo de

verificar a condição daquele aluno especificamente para constatar ou não sua dificuldade.

Ao analisarmos as pastas individuais em que são arquivados os documentos das avaliações, encontramos materiais que comprovam esse trabalho de avaliação individualizada, pois observamos atividades realizadas pelos alunos e o relatório do professor da SRM que o avaliou, descrevendo o desempenho do aluno na realização do que lhe foi proposto nessas atividades avaliativas.

Constatamos, portanto, que os professores se preocupam em verificar a apropriação de conteúdos essenciais como a leitura, a escrita, o reconhecimento dos numerais, as operações matemáticas, a identificação das formas geométricas planas, a compreensão das frações e resolução de situações-problema, entre outros. Algumas pastas apresentam um número maior de atividades e abordam uma quantidade maior de conteúdos que outras e em apenas uma não havia atividades realizadas pelo aluno.

Na entrevista, ao serem questionados sobre os critérios que utilizam para verificar se o aluno necessita da SRM, os professores relataram o seguinte:

Dificuldade de acompanhar em sala, não conseguir fazer uma leitura e interpretar e fazer o que tem que ser feito, até mesmo sobre o enunciado do exercício, ele lê e fica até mesmo parado sem saber o que fazer, sendo enunciados bem claros. Fazemos a análise dos conteúdos apropriados. Eu estou trabalhando só com as sexto anos, a maior parte são semi- analfabetos a gente leva mais tempo avaliando pra ver se é uma dificuldade ou se foi algo lá na aprendizagem ou que ficou sem ensinar, daí tem essa diferença, nesse caso com apoio a gente consegui dar cont. Eu considero muito também, assim, o aluno diz: “eu não sei fazer”, e depois você vê que ele só não lembra, conteúdo defasado, não tem segurança, eu procuro falar pra eles, “vamos tentar lembrar o que você sabe” e mostrar pra ele, que ele é capaz (PROFESSOR 1).

[...] criei alguns mecanismos que é elencado naquela orientação, tem a fala a linguagem, escrita, produção de textos, raciocínio lógico as operações, a gente começa a avaliar por um todo, primeiro faz jogos, quebra cabeça, chama 3 ou 4 e é nítido a dificuldade num comparativo, abaixo o nível e eles tem dificuldade daí vou investigando em todas as áreas, dificuldade mesmo, não resolve as atividades propostas. A parte pedagógica é o carro chefe (PROFESSOR 2).

Muitos chegam aqui com muita defasagem e passa um ano e outro e vai ficando cada vez com mais defasagem e chega uma hora que ele não consegue fazer mais nada. E tem muito a questão familiar, eles têm pouco conhecimento não cobram deles e assim vai indo (PROFESSOR 3).

[...] até o jeito que ele chega na sala de aula pra conversar comigo, quando ele olha nos meus olhos, o jeito dele pronunciar, sentar na cadeira, a atenção, quando não olha no olho, social e comportamental, o jeito de se relacionar, oral, depois a gente vai para as especificidades que é o cognitivo, escrever, calcular, mostrar um resultado para aquela idade e depois a motricidade e a escrita (PROFESSOR 4)

É a dificuldade que ele tem de estar realizando a avaliação aqui comigo. Eu faço a avaliação sempre procurando trabalhar os conteúdos dos anos anteriores dentro da Matemática básica e Português, a produção de texto, a interpretação e a própria escrita também né, muitos alunos tem dificuldades da escrita das palavras, porque, a falta de atenção, então eu acabo verificando esses itens com eles (PROFESSOR 5).

A diferença é reter aquilo que passei pra ele ou não. Acontece também com aqueles alunos com mau comportamento que não para, por exemplo aquele com TDAH, ele não para não produz nada por causa do ambiente, da metodologia, quando ele chega aqui eu vejo que é só problema comportamental, as vezes tem dificuldade, mas as vezes realiza tudo, lê, escreve, calcula, é só questão de comportamento mesmo, que aqui o ambiente é diferente, individualizado, então as vezes eles são encaminhados mas eu vejo que é só questão do comportamento, nesse caso aí quando ele já vem do município avaliado ele fica na SRM (PROFESSOR 6).

Então é assim é dificuldade ou defasagem ele não aprendeu ou não consegue aprender, então vamos para a sala de apoio pra ver o que acontece, vamos ver o que da pra fazer, vamos ver o conteúdo (PROFESSOR 7).

Principalmente o processo de aprendizagem, você precisa analisar o que ele sabe fazer, o que ele consegue, perceber a compreensão, se ele está vendo a idade cronológica, a série que ele está, realmente do pensar dele, do conhecimento que ele tem, vou fazer uma análise de todo ele, não só a parte física, mas sim a intelectual (PROFESSOR 8).

Assim que ele chega na minha sala eu vejo a interação e a socialização comigo, se ele tem uma comunicação social, dialogo coerente, raciocínio, trocas de letras no português, a matemática eu avalio os conteúdos básicos: conhecer ou números a sua posição, operação de mais de menos, conta de dividir, noção de tempo. Eu avalio os alunos de sexto ano. Aqui tem muitos problemas sociais, problemas com a justiça, drogas, etc (PROFESSOR 9).

O que mais os professores observam em sala é o jeito que o aluno escreve, troca de letras, não sabe a tabuada, não sabe o básico, tem aluno que precisa ser alfabetizado.

*As vezes o professor manda o aluno porque ele fala muito alto, não ficam quietos, pensam que ele precisa, mas **quando ele vem aqui percebo que ele desenvolve certo as quatro operações, lê, as vezes não necessita da sala de recurso, mas quando peço pra ele fazer uma leitura e não desenvolve, coloco jogo da tabuada e ele não sai do zero, daí eu trabalho com ele, falta de apropriação dos conteúdos básicos** (PROFESSOR 10, grifos nossos).*

Nota-se que os professores destacam a avaliação individualizada que realizam e, embora outros fatores sejam mencionados, a verificação das apropriações dos conteúdos tem significativa relevância para a verificação da necessidade de inserção na SRM.

Assim, de modo geral, na avaliação individualizada realizada com o aluno pelo professor da SRM é verificada a apropriação e os conteúdos das séries anteriores àquela que o aluno está frequentando no intuito de verificar o que o aluno se apropriou e as dificuldades que apresenta. Os materiais que encontramos nas pastas demonstram que comumente são utilizados exercícios em folhas previamente digitadas e em determinados casos jogos pedagógicos. Alguns alunos realizaram atividades com conteúdos mais elementares em relação à série que frequentam e outros avançaram mais, realizando cálculos mais elaborados, produções de texto e atividades de interpretação textual e outras mais complexas.

Esse procedimento foi bastante valorizado no relato apresentado pelos entrevistados, inclusive foi mencionado como uma ação que permite desfazer equívocos de avaliação dos professores do ensino comum:

Esses (alunos) que eles (os professores) perceberam, eles encaminham para nós, as vezes têm alguma dificuldade, mas as vezes também é só necessidade apoio, alguma falta de atenção desse aluno, concentração, dificuldade de acompanhar de acompanhar o conteúdo de sala e dificuldade no básico, matemática básica e interpretação (PROFESSOR 1).

Eu filtro em relação aquilo que os professores passam, vejo os conteúdos, a aprendizagem. Primeiro falo com os professores, eles me dão os nomes da verificação deles lá na sala de aula, qual a dificuldade maior, porque lá é bem diferente daqui. Aluno com 30 colegas é diferente daqui. Depois o professor me escreve isso. Aí eu avalio eles em grupos de 5 porque senão eu

não consigo dar conta da demanda, porque avalio na minha hora atividade, assim eu chamo eles assim...umas 5 vezes e daí nesse interim eu já vejo e já sigo só com aqueles que mais precisam, aí tem outra coisa, alguns alunos a frequência deles não é como a gente imagina (grifos nossos) (PROFESSOR 2).

[...] as vezes a gente vê que a questão do aluno que mandam pra gente avaliar é só defasagem porque você ensina e o aluno vai embora, e outros não. É feito um filtro (PROFESSOR 3).

O que mais vejo é a diferença, tem aluno que vem aqui e a gente vê que é falta de ensinar mesmo, entende? Ele tem defasagem, você ensina, trabalha e ensina e vê que ele captou, esse aluno não é pra sala de recursos é pro apoio na matemática, na língua portuguesa naquilo que ele tem dificuldade. Agora o aluno que você ensina ele hoje, amanhã e depois e não aprende, ele é pra sala de recursos [...] (PROFESSOR 6).

Portanto, constatamos que, de acordo com os documentos presentes nos processos que analisamos e entrevistas com professores das SRM, a prática da avaliação no contexto escolar envolve a verificação individual da apropriação dos conteúdos. No entanto, consideramos que frente às normativas da SEED, esse procedimento pode não ter uma valia tão grande nos aspectos da formalização do ingresso, tendo em vista que a Instrução de 07/2016 (SEED, 2016a) apresenta a necessidade do diagnóstico médico como critério para a matrícula na SRM, ou seja, mesmo que o professor considere que o aluno necessita do AEE na SRM, ainda se faz necessário o laudo atestando que se enquadra no público pré-definido pela normativa, bem como pode-se interpretar que, com o diagnóstico médico, o aluno deve ser inserido, tendo a avaliação pedagógica novamente um papel secundário.

Portanto, parece que esta é uma prática que não é decisória para definir a matrícula à medida que as ações da Educação Especial historicamente têm como parâmetro os diagnósticos médicos. As normativas paranaenses não fogem dessa lógica e ampliam o alunado com base nesse mesmo princípio do paradigma clínico. A legislação não mostra inclinação no sentido de dar o valor necessário à ação de avaliar os aspectos pedagógicos.

No NRE que pesquisamos, em que é realizada a avaliação psicoeducacional, entretanto, é praticada a inserção do aluno na SRM com a avaliação realizada no contexto escolar e complementada por psicólogos e

pedagogos, embora essa forma de inserção não esteja prevista na normativa que atualmente regulamenta a SRM.

O entendimento de que a aprendizagem promove o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997) nos conduz à valorização do trabalho docente que envolve a avaliação para constatar quais conhecimentos o aluno se apropriou. A aprendizagem a que se refere não é qualquer aprendizagem, é a apropriação conceitual e esta depende dos conteúdos escolares.

A experiência humana está cristalizada nos instrumentos produzidos pelo homem na relação com a natureza. A apropriação e o uso desses instrumentos possibilita a cada nova geração significativos avanços em relação ao que já foi produzido, uma vez que não se faz necessário reiniciar o processo de descobertas.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 284)

A internalização dos signos presentes nos instrumentos permite o acúmulo de experiências e potencializa a ação prática e a capacidade psíquica. Ou seja, o uso de instrumentos externos, constituídos pelo conjunto dos homens, possibilita internalizações de ferramentas psicológicas que transformam a capacidade mental.

“[...] mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico [...]. O mesmo se passa com o **desenvolvimento do pensamento** ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil” (p. 284, grifo nossos).

O próprio processo de apropriação constitui-se em condição determinante para a formação das faculdades humanas. Assim, pode-se enfatizar a relevância dos conteúdos escolares como forma organizada pela qual pode ocorrer a

apropriação das ferramentas culturais por meio da assimilação dos conhecimentos.

O conhecimento permite que conheçamos os fenômenos de forma mais próxima daquilo que representam na realidade, oportunizando que esta seja organizada para ser compreendida. É o reflexo da realidade objetiva que compõe a subjetividade e permite formas mais complexas de relação com o mundo.

Temos clareza de que a escola não é o único espaço em que ocorrem mediações que possibilitam a apropriação das ferramentas culturais, mas também entendemos que, diante dos processos alienatórios (material e cultural) que se compõem na sociedade de classes, a escola pública ainda é espaço relevante e se constitui em uma das poucas alternativas para grande parte da população.

Assumimos, assim, o posicionamento pelo trabalho com os conteúdos por entendermos que essa é a prioridade que se deve estabelecer na ação escolar, inclusive na SRM, quando se trata do trabalho com alunos com DI ou TFE e, portanto, é relevante também no processo avaliativo que define a inserção do aluno. Temos claro, todavia, que esse posicionamento não é consensual. A busca por uma especificidade para o trabalho na SRM leva alguns estudiosos a definirem que na SRM não cabe o trabalho com os conteúdos. Além disso, vale mencionar que o AEE é destinado não somente aos alunos com DI e TFE. Têm direito a esse serviço alunos com DFN, TGD e Altas Habilidades/Superdotação. Essas diferentes áreas requerem encaminhamentos específicos.

Assim, o processo avaliativo é orientador do trabalho a ser desenvolvido tendo como parâmetro a necessidade de cada sujeito. Podemos citar como exemplo o uso de tecnologias assistivas direcionadas aos alunos com Deficiência Física Neuromotora, principalmente. Sabemos que o AEE na SRM tem a incumbência de realizar adequações com o propósito de garantir os recursos necessários de acordo com a necessidade do aluno. Nesse sentido, o conceito de compensação social do defeito pode dar-nos o embasamento para pensarmos a ação educacional.

No caso dos alunos com DI, transtornos ou distúrbios de aprendizagem, a compensação se dá por meio da apropriação dos conteúdos que têm a condição de mobilizar as funções mentais mais avançadas e o controle voluntário do comportamento. As formas e a intensidade com a qual o trabalho docente é

realizado, porém, precisam ser colocadas sob condições especiais e diferenciadas.

A avaliação do aluno com deficiência intelectual tem se colocado como uma questão desafiadora. Muitas das alternativas que se apresentam correspondem a perspectivas que desmerecem o trabalho com os conteúdos escolares e aplicam ênfase nos conhecimentos do cotidiano e na convivência com os pares. Ocorre, todavia, que está justamente nos conteúdos, nos conhecimentos e conceitos a possibilidade de superação da condição natural e de reequipamento cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 189) para a pessoa com DI.

Nesse sentido, diante de um aluno que não está conseguindo o êxito esperado no processo de escolarização, a compreensão de qual é a apropriação que esse já obteve dos conteúdos é de grande relevância para que se possam planejar as ações futuras. Ocorre que geralmente o aluno é avaliado tendo como parâmetro o conteúdo ensinado ao grupo de determinada série, bem como é considerado somente aquilo que é capaz de realizar sozinho. Assim, por mais que haja o esforço do professor em acompanhar o desenvolvimento de forma individualizada, a verificação se dá tendo como baliza aquilo que a turma realiza ou, pelo menos, o que é previsto para aquela etapa da escolarização, sem que o aluno tenha auxílio nem mesmo do professor. Há expectativa de que o aluno saiba um determinado quantum de conteúdos para que seja possível continuar ensinando-o naquele grupo. Nestes moldes, a avaliação esvazia-se de sua capacidade de ser prospectiva e de abrir possibilidades para o ensino, principalmente diante de alunos que, naquele momento, não conseguem aprender com o ensino direcionado ao grupo.

Essa forma de organização do ensino escolar que se direciona a grupos e por isso exige um padrão de desenvolvimento uniforme faz parte das características históricas da escola de massas, constituída a partir das necessidades da sociedade moderna.

Pode-se supor que há certa aproximação ou similaridade nas possibilidades de apropriação de conceitos nos alunos que frequentam determinada série escolar, o que permite que o professor ensine um conteúdo a vários alunos ao mesmo tempo, com as mesmas estratégias ou com encaminhamentos semelhantes que, em sua maioria, são direcionados a toda a

turma. Porém, não é incomum encontrarmos alunos que, embora estejam matriculados em uma determinada série, não acompanham, não conseguem assimilar aquilo que é trabalhado com o grupo. Os dados dos exames nacionais exibem essa realidade sem, contudo, apresentar uma análise qualitativa que possa contribuir para a superação desse fato. Nessa situação, o professor que trabalha com as disciplinas escolares no ensino comum por vezes não consegue compreender as razões que impedem que o aluno assimile o conteúdo que é comum para a turma toda, tampouco consegue verificar quais conteúdos referentes às séries anteriores o aluno já se apropriou ou deixou de apreender. Esse foi um aspecto que se apresentou no relato dos professores entrevistados que mencionaram a dificuldade dos professores do ensino comum para conhecer o aluno e a imprecisão em verificar se o aluno realmente precisa de uma avaliação especializada. Conforme apresentado nas respostas dos entrevistados:

[...] o núcleo deu formação para fazer a avaliação e eu tenho psicopedagogia, os professores deveriam ter uma formação na área, eles têm pouco conhecimento e mandam tudo pra gente (PROFESSOR 3).

Uma dificuldade é a falta de formação para a gente e outra é a falta de tempo dos professores da sala de aula para dar um parecer do aluno, preencher a ficha que a gente pede, muitos professores tem pouco tempo para avaliar, as vezes o professor espera o aluno pronto mas ele chega com defasagem na série e precisa tempo para mostrar rendimento, há um imediatismo nos professores que não considera o período de adaptação do aluno e já entende que é pra ser avaliado, do primeiro, segundo bimestre que entra na escola, já entende que é pra sala de recursos, não da o tempo para o aluno se desenvolver (PROFESSOR 9).

Avaliar o aluno de forma qualitativa, verificando quais os conteúdos que já se apropriou e quais ainda precisa de auxílio para compreender é fundamental. Nos pareceres obtidos nas entrevistas, os professores, de modo geral, relataram que a avaliação contribui para o trabalho docente. As críticas apresentadas se colocam na perspectiva de corrigir as inconsistências do processo avaliativo e não de eliminá-lo. Foi o que percebemos frente ao questionamento sobre o que precisaria ser alterado ou modificado no processo avaliativo, cujas respostas apresentaram uma ênfase na angústia pela espera do resultado da avaliação:

Eu percebo assim, a dificuldade do agendamento, é difícil e a gente entende o porque só ele pra atender quantos... e é uma coisa que acaba interferindo. O que atrapalha é só a questão do agendamento e do retorno porque nós precisamos da tal da matrícula. Eu fiz um documento que o aluno está em processo de avaliação até que tenha a devolutiva para ele ser matriculado, a espera é um problema. O que é feito na escola é tranquilo, mas o que depende do atendimento externo é que é o problema (PROFESSOR 1).

Dentro da escola eu acredito que não, tem só a questão do retorno que teria que ser mais rápido, agilizaria o atendimento com o aluno, ele aprenderia mais (PROFESSOR 3).

O que você mudaria? Investimento em equipe num todo, escola, centro de avaliação, mais gente para avaliar pra acelerar a demora na avaliação e depois estrutural mesmo, recursos materiais (PROFESSOR 4).

A agilidade no tempo para retorno da avaliação. Consigo me organizar pra fazer a avaliação, agora uma parte da avaliação que eu acho difícil é a devolutiva. O tempo que demora a devolutiva é uma dificuldade (PROFESSOR 4).

Tem alguma coisa que você acha que deveria mudar? No processo de avaliação, mais tempo, pessoal vir na escola ajudar, equipe especializada na escola, o processo tinha que ser mais ágil, mais gente avaliando porque atualmente o aluno fica esperando muito tempo (PROFESSOR 6).

[...] a demora da avaliação é uma das dificuldades (PROFESSOR 7).

[...] outra dificuldade é o processo demorado... que existem diversos procedimentos, é muito demorado, leva um ano pra se conseguir uma resposta do NRE, gosto da autonomia da avaliação (PROFESSOR 8).

O tempo de demora da avaliação externa, essa demora é um ruim porque gera uma angústia, o professor sabe que a sala de recursos faz diferença então quando é da sala de recursos devia ser encaminhado logo, até esse retorno criança fica sem amparo, quando é sétimo ano por exemplo a criança não tem sala de apoio, no sexto no ainda a criança tem a possibilidade da sala de apoio mas é um número muito grande de alunos para a sala de apoio o aluno fica um tempo e sai, muitas vezes o aluno sai e regride (PROFESSOR 9).

Uma dificuldade é a demora no retorno da avaliação, a participação das mães. Eu já peguei alunos e tive que levar no núcleo é assim que acontece (PROFESSOR 10).

A avaliação, ao se situar por uma visão prospectiva do processo de ensino e de aprendizagem, pode considerar a condição do aluno como resultante do conjunto de relações socialmente estabelecidas. Com esse entendimento, à educação escolar cabe implementar ações que proporcionem o fortalecimento do ensino e estas que devem ser colocadas em discussão ao ser analisada a situação do aluno que não aprende conforme esperado.

Vigotski (2005) estabeleceu várias críticas aos testes psicológicos utilizados para realizar a medição do quociente de inteligência e uma das mais contundentes ressalvas diz respeito justamente ao fato de que essas práticas têm eficiência somente para avaliar o nível de desenvolvimento já alcançado pela criança. Assim, apresentam pouco significado para o ensino que deve pautar-se naquilo que ainda está em franco processo de constituição. Os processos avaliativos também não podem viver do conhecimento constituído, ao contrário, precisam ser eficientes na identificação do espaço em que é necessária a ação pedagógica.

Nesse sentido, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (VIGOTSKI, 1997) nos fornece subsídios e, ao ser relacionado com a avaliação individualizada, remete-nos à necessidade de que o professor saiba quais os conteúdos escolares o aluno realmente aprendeu e quais ainda não estão totalmente dominados, mas estão em fase de apropriação, ou seja, quais conteúdos o aluno conseguiu compreender parcialmente e com auxílio do professor apresenta condições de aprendizagem num futuro próximo. Isso é fundamental para que se compreenda a distância entre aquilo que é previsto na grade curricular da série e a condição de determinado aluno, para que seja possível planejar o percurso que vai ser delineado para que esse possa chegar ao patamar pretendido.

A organização curricular dos conteúdos de forma gradual não se dá por acaso, a apropriação se dá dos conceitos mais simples aos mais complexos e de forma cumulativa, embora não haja linearidade absoluta. Por isso, aprender determinados conteúdos carregados de conceitos exige conhecimentos prévios, conceitos antecedentes e que, embora menos elaborados, dão as possibilidades para as futuras apropriações.

Ocorre, entretanto, que entre a ação de ensinar e o resultado de aprender existe uma gama de fatores. Um acontecimento não é imediato em relação ao

outro. Por vezes, faz-se necessário ensinar novamente. Além disso, são várias as questões do contexto de vida de alunos e professores que interferem nos resultados do ensino e da aprendizagem. Como consequência, cada vez mais frequentemente alunos chegam a determinadas séries sem a apropriação de conteúdos que possibilitam internalizar aquilo que está previsto para aquele patamar da escolarização. Nessas situações, os professores têm dificuldade inclusive para definir o que aquele aluno realmente sabe.

Fica bastante difícil ensinar quando não se tem certeza do que o aluno precisa aprender para entender o que se pretende, de quais são os conteúdos básicos e os conceitos essenciais que deixou de se apropriar e quais ainda estão em formação. Parece óbvia a relevância de perceber o que o aluno sabe e o que não sabe, mas nas condições do trabalho dadas nas escolas públicas (grupos numerosos de alunos, trocas frequentes de professores, formação docente abreviada, entre outros) a possibilidade de um conhecimento mais aprofundado dos professores em relação ao que sabe o aluno enfrenta obstáculos significativos e se constitui em um entrave para a relação entre o ensino e a aprendizagem.

O trabalho individualizado, em que é possível verificar quais os conteúdos elementares que o aluno já se apropriou, é importante para que se compreenda a condição frente aos conteúdos curriculares previstos para a série que frequenta. Nesse sentido, avaliação individualizada mencionada pelos professores entrevistados como parte da avaliação para a inserção na SRM é fundamental para definir o aproveitamento que este aluno poderá ter do trabalho do AEE, para que se compreenda as dificuldades que vem apresentando e se possa traçar os próximos encaminhamentos, mediações diferenciadas.

Entender o que a criança já aprendeu possibilita compreender o porquê que não consegue acompanhar o conteúdo da série que frequenta, o que exige superar o foco que geralmente é dado àquilo que o aluno não sabe ou naquilo que supostamente já devia ter se apropriado.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (VYGOTSKY, 1997) pode dar fundamento para esta prática pedagógica especializada, tendo em vista que permite uma avaliação mais precisa, com maior eficiência e que supera a mera verificação daquilo que o aluno já realiza por si só. É uma alternativa para que o professor consiga fazer da avaliação um meio para

reconhecer nos resultados do aluno a síntese das mediações que lhe foram oferecidas, bem como apresenta um posicionamento prospectivo frente à relação ensino-aprendizagem, permitindo a projeção de um trabalho individualizado em que as atividades pedagógicas sejam enriquecidas e situadas nas ações que o aluno consegue desenvolver mediante auxílio de outra pessoa com maior apropriação de conhecimentos.

A realização da avaliação individualizada deve ser condizente com a valorização dos aspectos pedagógicos e da relação mediada entre a criança e o conhecimento, bem como do papel mediador dos instrumentos culturais capaz de promover mudanças no pensamento humano. Mais que um procedimento de verificação ou atestado de ingresso na SRM, a avaliação realizada pelo professor da SRM carrega consigo, além da condição de verificar a necessidade da SRM e da condição de planejar o trabalho do AEE, a possibilidade de auxiliar no trabalho com esse aluno dentro do ambiente escolar. A condição para isso está na valorização da avaliação enquanto aspecto pedagógico, em que se avalia o aluno superando a mensuração da capacidade do aluno, como se esta fosse fruto unicamente da condição orgânica do sujeito.

Portanto, a avaliação para a inserção na SRM tem a possibilidade de colaborar para o desenvolvimento do aluno à medida que valorize a relação entre o aluno e o professor com vistas à apropriação do conhecimento. Não somente o professor, mas também os conhecimentos exercem papel mediador, proporcionando ao sujeito a possibilidade de relacionar-se com o conjunto de objetivações constituídas ao longo da história. Assim, não se trata de mera proximidade física entre professor e aluno, mas da organização didática do ensino e no caso aqui discutido, da avaliação, o que exige, portanto, que o professor avalie a partir de atividades planejadas que abordem os conteúdos e que possibilitem a mediação do professor de modo a conseguir visualizar o desempenho do aluno com o apoio dos diversos mediadores.

Nesse sentido, o conceito de ZDP pode ser orientador para a avaliação realizada pelo professor da SRM, de modo a ampliar os espaços de ação estruturando adequadamente o ensino. Queremos dizer que mesmo tendo compreensão de que as contradições da escola estão relacionadas com um contexto maior marcado pelas relações sociais, há um espaço de ação para a escola ao se posicionar pela socialização dos conhecimentos e a avaliação

realizada pelo professor pode se colocar como possibilidade de aperfeiçoamento dos processos de ensino e análise crítica das oportunidades educacionais. A avaliação pode cooperar para a busca de medidas que alterem as relações que deixaram de produzir a aprendizagem, dando a possibilidade de traçar alternativas de trabalho pedagógico, fortalecendo o ensino. A avaliação realizada pelo professor com o intuito de verificar se o aluno apresenta necessidades que justifiquem a frequência na SRM pode ser mais do que um critério para definir a inserção, pois é procedimento relevante para o planejamento de ações.

Os dados coletados nos dão indicativos de uma forma de avaliar em que podem ser valorizados os processos de ensino e de aprendizagem. Podemos supor, porém, que significa uma possibilidade de colaborar para a superação das avaliações dos problemas de escolarização centradas unicamente nos pareceres psicológicos e diagnósticos médicos que historicamente tem se amparado nos testes de inteligência e nas sequências de sintomas descritos nos manuais médicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procedemos à construção das considerações finais, destacando que a busca por análises críticas para a compreensão do AEE não impossibilita de reconhecer nesse serviço os espaços possíveis para a construção de processos pedagógicos que se aproximem da organização necessária ao público da educação especial. Em relação à avaliação, há a mesma linha de pensamento, a identificação de contradições não significa que não existam propósitos relevantes nas ações avaliativas.

A explicação para esses limites que são apresentados nos procedimentos avaliativos que estudamos não pode ser construída sem que lembremos de que

[...] não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente os movimentos contraditórios que emergem do processo de lutas entre classes e frações de classes (LOMBARDI, 2008, p. 04).

O AEE expressa os limites do nosso tempo no que diz respeito ao fornecimento das condições necessárias às pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade. Embora apresente maiores possibilidade do que tivemos na maior parte da história, a Educação Especial na atualidade é marcada por fortes contradições. O desafio que visualizamos está no propósito de fortalecer e ampliar as possibilidades de que os serviços especializados sejam amplamente humanizadores.

Mesmo considerando que há algo de específico, os aspectos gerais da educação e a concepção de avaliação interferem na forma e na perspectiva que se tem ao acompanhar e avaliar o aluno individualmente. Nesse sentido, a frequente prática de exames e da classificação, denunciada por Luckesi (1995, 2002), que comumente caracteriza a avaliação, não contempla o desenvolvimento do aluno que precisa do AEE. Aliás, esse tipo de concepção não contempla o processo de desenvolvimento da maioria dos alunos, ocorre, no entanto, que os alunos que precisam de um ensino mais eficiente, mais forte, tendo em vista a especificidade de seu desenvolvimento, sob as restrições que acompanham a práticas de exames, são colocados em condição de maior prejuízo.

Avaliar a aprendizagem é parte indissociável do ato de ensinar, entendido como tarefa laboral humana, como função previamente pensada, atividade que, além de ser ação teleológica, está associada a uma compreensão de escola e de sua função social. Ou seja, a avaliação é parte no processo de ensino pela própria natureza do ato educativo e é ação indispensável diante do propósito de defender a educação como alternativa, como espaço de luta pela socialização dos conhecimentos formais.

Refutado o exercício da avaliação como ato isolado e enfatizada a necessidade de fazer da educação uma possibilidade de socialização da riqueza cultural, entende-se que a avaliação, assim como a educação numa sociedade de classes, carrega em si a contradição de ser determinada pela materialidade estabelecida e, ao mesmo tempo, ter a possibilidade de buscar e alargar os espaços de uma direção oposta ao que está posto hegemonicamente. E nesse reconhecimento de que o movimento de luta perpassa e pode ser contemplado no ato de avaliar, entende-se que a avaliação é necessária, é uma prática inerente às ações humanas. No âmbito escolar, esse processo é sistematizado, registrado e, embora tenham momentos específicos, não se resumem a esses, pois compõem, orientam e redefinem o processo de ensino constantemente.

A avaliação psicoeducacional que formaliza o ingresso na SRM conta com procedimentos sequenciados e uma sistemática comum para avaliação dos alunos que apresentam necessidade do apoio na SRM.

A análise dos documentos que compõem o processo avaliativo dos alunos possibilitou compreender como foram as ações anteriores à avaliação por meio dos relatos dos professores nos prontuários dos alunos, entre outros documentos que constam nos processos. O estudo da avaliação psicoeducacional possibilitou analisar os fatores considerados na conclusão da avaliação e as intervenções propostas. A entrevista com os professores das SRM e a análise dos Planos de AEE oportunizou compreender os encaminhamentos direcionados após a avaliação.

Notamos que há a consideração dos aspectos pedagógicos na verificação das dificuldades dos alunos, os professores são ouvidos, parte-se da percepção dos profissionais que trabalham com o aluno, ouve-se a família, faz-se a verificação individual daquilo que o aluno sabe e não sabe, é realizada a

avaliação na área da Psicologia, discutem-se os resultados em articulação entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia.

No entanto, constatamos, nos encaminhamentos que motivaram as avaliações, que o fracasso na aprendizagem geralmente não é tratado como resultado derivado dos limites presentes na condição estabelecida para a formação humana oportunizada pelas relações socialmente estabelecidas, mas como um fato que deriva da constituição individual, algo que supostamente estaria na natureza humana, na característica do organismo.

Não desconsideramos a existência de condições que são dadas biologicamente, reconhecemos a existência de especificidades orgânicas na constituição humana, tanto isso é reconhecido que aderimos aos estudos vigotskianos acerca da defectologia (VIGOTSKI,1997), em que os aspectos culturais são enfatizados, mas os fatores biológicos não são desconsiderados. Ocorre-nos, no entanto, o estranhamento em relação à generalização dos problemas educacionais como dificuldades “no” e “do” sujeito, haja vista que isso se constitui numa estratégia pela qual se deixa de analisar as demais situações que são, em maior grau, determinantes do desenvolvimento humano.

Essa realidade nos alerta para a incidência com que os problemas escolares são tratados como atributos do sujeito, parece-nos que essa condição para trazer consigo alguma possibilidade de ser considerada legítima deveria ser tratada como exceção, mas, ao contrário, nota-se que está sendo vista como regra. Ou seja, constata-se uma tendência a categorizar com um diagnóstico individual, geralmente patológico, os problemas relacionados a não aprendizagem.

Não desconsideramos a necessidade de entender o sujeito, mas refutamos o posicionamento pelo qual essa ação é posta como isolada da compreensão dos condicionantes sociais que o determinam, pois se trata não só de uma visão falseada acerca do fato como corrobora a deturpação da realidade, ou seja, desconsidera o fato de que a individualidade é constituída nas relações coletivas

Tendo em vista que o desenvolvimento humano está articulado à aprendizagem e esta é resultante das mediações que se está disposto, compreende-se que a não aprendizagem resulta por consequência de

mediações insuficientes ou inadequadas. Portanto, mesmo ao se colocar a aprendizagem em evidência, deve-se avaliar também o ensino.

A avaliação do ensino não consiste em verificar se o trabalho está correto como um julgamento depreciativo ou culpabilizador do trabalho do professor, ao contrário, valoriza e qualifica a ação docente confrontando os encaminhamentos em curso com o que se faz necessário para dar continuidade ao trabalho e atingir o fim pretendido. No caso da avaliação individualizada, realizada para ingresso na SRM, a condição do sujeito é colocada em evidência, trata-se de uma análise minuciosa das necessidades do aluno para reorganização dos procedimentos educacionais.

Inferimos que a avaliação psicoeducacional se configura como uma alternativa a ser empregada após o esgotamento de outras ações. É perceptível que tem se apresentado como conjunto de procedimentos a que se recorre quando os encaminhamentos realizados não surtiram o efeito desejado e o resultado almejado não foi alcançado mesmo após avaliações empreendidas. Assim, é uma alternativa que tem a possibilidade de fazer uma análise mais rigorosa do caminho percorrido.

Entretanto, a análise dos documentos que norteiam o trabalho nas SRM no Paraná permite-nos inferir que estão ocorrendo modificações na avaliação para ingresso dos alunos nesse serviço. As alterações provocadas pela substituição da Instrução nº 016/2011 (PARANÁ, 2011) pela Instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016a), em que a avaliação psicoeducacional é retirada dos requisitos de ingresso na SRM, bem como a pouca disponibilidade de profissionais para realizar essa avaliação, dão-nos indicativos do declínio desse procedimento como meio para definir a necessidade dos alunos. Em contrapartida, preocupa-nos o fato de haver uma perceptível tendência à consolidação da indicação médica como definidora dos encaminhamentos aos alunos no campo educacional.

Constata-se a troca de um procedimento que apresenta possibilidades para pensar pedagogicamente, embora tenha suas contradições, por uma ação que não tem a perícia necessária sobre a relação entre os processos de ensino e de aprendizagem, firmando uma perspectiva totalmente fundada no paradigma clínico. Lembramos ainda que a avaliação pedagógica é atribuição docente. Por mais que profissionais de diversas áreas colaborem para a compreensão do

sujeito, compondo equipes multidisciplinares, o conhecimento e a ação docente são indispensáveis para proceder qualquer avaliação no âmbito educacional.

A avaliação para inserção na SRM, mesmo sendo individualizada, considera o resultado e não o percurso de desenvolvimento do aluno, o que dissimula as dificuldades encontradas no próprio processo educacional e nas relações que não qualificam nem desenvolvem a contento as capacidades dos sujeitos.

Defendemos que a avaliação precisa ser discutida, reafirmada e melhorada, mas o movimento que observamos nos documentos paranaenses acena para o sentido oposto, para a retirada da responsabilidade e autoridade docente sobre os processos decisórios da avaliação educacional, remetendo-os à responsabilidade dos profissionais da área da saúde, principalmente.

A tendência à patologização dos problemas escolares é apontada em vários estudos e, conforme observamos na análise dos dados dessa pesquisa, as ações delineadas pelas políticas educacionais do estado do Paraná também são influenciadas por esta linha de pensamento.

Embora seja enfático o argumento de efetivação de políticas próprias, de resistência em relação à proposta colocada nacionalmente, as normativas e ações educacionais do Paraná não se diferenciam efetivamente, ao contrário, coadunam com os pressupostos educacionais legitimados pela perspectiva hegemônica. Repercute os princípios da educação inclusiva e da diversidade, principalmente na formação docente; não enfrenta efetivas objeções das políticas nacionais em relação à articulação público-privado na oferta da educação especial; internaliza em seus procedimentos a valorização dos pareceres médicos dando ênfase ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem como se fossem patologias.

Nos dados que obtivemos, principalmente ao confrontarmos as avaliações que analisamos e os planos de AEE, constatamos que as avaliações que analisamos não se articulam suficientemente com a proposição de um trabalho pedagógico diferenciado para dar sequência às ações educacionais. Falta a vinculação do que se constata com a projeção de um trabalho futuro, de forma a redimensionar ações no ambiente escolar, tanto no ensino comum quanto no AEE.

A indicação recorrente da realização de adaptação curricular sem o delineamento claro das ações educacionais que isso implica não nos pareceu suficiente para configurar a projeção de um trabalho educacional especializado, ao contrário, é um termo que tem sido utilizado sem a necessária discussão de seu significado e que não define qual o trabalho que atende as necessidades dos sujeitos avaliados.

Parece-nos que a avaliação que tem sido praticada não cumpre satisfatoriamente com a função de revisar o caminho que está sendo seguido e indicar novas ações pedagógicas. Nesse sentido, pode-se questionar até que ponto podemos considerar que esse processo se configura numa avaliação propriamente, se não redimensiona o percurso, nem projeta outro trabalho, sendo este o sentido da avaliação.

Nessa lógica, em que há falta de articulação entre a avaliação psicoeducacional e o plano de AEE, a ampliação do público que tem direito ao AEE, incluindo alunos com transtornos e distúrbios de Aprendizagem, corre o risco de não contribuir para o delineamento de mediações mais ricas, nem a qualificação dos processos educacionais para atender as necessidades específicas de cada sujeito. Somente a identificação desses alunos sem a garantia de um trabalho educacional adequadamente organizado acentua a patologização dos problemas escolares e enfatiza a individualização dos resultados do processo de aprendizagem como se fossem independentes do ensino e demais mediações.

O fato de não haver essa articulação não significa necessariamente que o professor que trabalha no AEE não realize um trabalho relevante, mas permite-nos inferir que a avaliação não contribui para isso como poderia fazê-lo.

Ao mesmo tempo que visualizamos e ressaltamos a relevância da avaliação como parte importante do processo de ensino e de aprendizagem, identificamos que é preciso debater o fato de a definição do resultado e dos encaminhamentos que resultam da “avaliação psicoeducacional complementar ao contexto escolar” serem indicados por uma equipe à parte, de um setor externo à escola, sem a participação do professor que trabalha na SRM e dos demais docentes e, principalmente, sem discutir a elaboração do plano de trabalho individualizado que pudesse articular os encaminhamentos do ensino comum e do AEE.

Observamos, portanto, que nessa avaliação é realizado um levantamento de informações hábil ao expressar as dificuldades que o aluno apresenta, nessa etapa há participação dos professores que trabalham com o aluno, mas o mesmo não ocorre no momento de tomar as decisões e traçar os encaminhamentos que permitirão que o aluno supere as dificuldades constatadas.

A falta de articulação entre a verificação das dificuldades e o planejamento de ações para o delineamento de um trabalho diferenciado leva ao questionamento acerca da eficiência dessa avaliação quando esta não cumpre o fim primordial de fornecer elementos para o direcionamento e redimensionamento do ensino tanto no AEE quanto no ensino comum. Assim, nos resultados de nossa pesquisa, afirmamos a necessidade de nortear a avaliação, tomando como posicionamento a perspectiva do trabalho coletivo, em que o AEE precisa integrar o corpo pedagógico da escola e tanto a definição da necessidade da avaliação especializada quanto os encaminhamentos a partir desta precisam contar com a participação dos profissionais que trabalham com o aluno.

A avaliação sob a perspectiva do trabalho coletivo pode contribuir não somente para os alunos que são encaminhados para o AEE, mas também para aqueles cujo processo revela que não precisam desse apoio, pois tem a possibilidade de auxiliar no reconhecimento das causas do insucesso escolar e apontar alternativas para as ações educacionais no ensino comum.

Constatamos, porém, que a formação continuada ofertada na rede estadual de educação para a realização das avaliações para ingresso na SRM apresenta distorções que prejudicam a constituição de um trabalho coletivo, o que explica a intencionalidade questionável de esperar da avaliação da aprendizagem uma explicação fundada em paradigmas biológicos.

A formação docente é questão fundamental para a configuração de um processo avaliativo guiado pelos princípios do trabalho coletivo. É indispensável que o professor, juntamente com todo o grupo escolar, tenha consciência da responsabilidade social da escola de socialização dos conhecimentos para posicionar a avaliação num sentido coerente com o significado do trabalho educacional.

Nessa perspectiva, a avaliação especializada, realizada individualmente, não deve se restringir à inserção na SRM, pois pode exercer uma função bem

mais relevante, possibilita reconhecer as dificuldades, bem como a elaboração de formas pelas quais possa ser realizada a “compensação social” das necessidades, sejam estas decorrentes da condição específica do sujeito, devido à deficiência ou dificuldades, ou da carência de relações que favoreçam o desenvolvimento.

Para que o trabalho docente no AEE seja significativo para o aluno, e desenvolvido especificamente para atender-lhe, faz-se necessário reconhecer a relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como a imperativa relevância do ensino e que este tenha como foco o próximo desenvolvimento, ou seja, aquilo que o sujeito consegue fazer com mediações, denominado por Vigotski como Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (1997).

Os resultados que o aluno poderá obter mediante o trabalho focado no desenvolvimento próximo, naquilo que ainda está em estado embrionário em termos de aprendizagem e desenvolvimento, são mais qualitativos em relação ao que obteria sozinho. Entretanto, as condições para esse desenvolvimento mediado precisam ser criadas.

Nesse caso, assim como o ensino, a avaliação precisa considerar aquilo que o aluno consegue desenvolver sob a interferência de alguém mais experiente. Para que o ensino contemple esse nível evolutivo do sujeito, a avaliação deve anteriormente mostrar-lhe o patamar de apropriações que esse já obteve, bem como as conquistas que naquele momento pode alcançar com a interferência direta do professor.

Falamos, então, de uma avaliação mediada, que permita identificar o que o aluno faz por si só e, principalmente, reconhecer com a maior precisão possível aquilo que consegue com a interferência de outro mais experiente. Qualquer tarefa poderá ser melhor desempenhada e ter melhor significado para o desenvolvimento do sujeito se houver a mediação de alguém mais competente.

Também é notório que, para diferentes atividades, uma mesma pessoa pode apresentar diferentes níveis de capacidade em desenvolvimento, assim alguém que sabe ler perfeitamente, por exemplo, pode estar muito distante de calcular com autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa superar a comparação entre os sujeitos e se fortalecer mediante ações didáticas que possibilitem que o aluno se desenvolva partindo das condições em que se

encontra e dos repertórios de conhecimento de que dispõe. De acordo com Beyer (2006, p. 28):

Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma de contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Reforça-se, portanto, que a avaliação precisa ser minuciosa, principalmente diante de resultados aquém do esperado ou de alunos que apresentam um desenvolvimento diferenciado, especialmente com DI. Esta área é, sem dúvidas, desafiadora, tendo em vista que o aluno exige maior atenção e apresenta especificidades para o processo de escolarização que podem afetar, dentre outras questões, o tempo necessário ao aprendizado, a intensidade requerida nas mediações, a organização do ensino e da disposição dos conteúdos escolares. O atendimento a essas necessidades e, por sua vez, a organização adequada do ensino tornam-se imprescindíveis, tendo em vista a relevância da educação formal na articulação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Para esses alunos, assim como para os demais, os processos externos têm a possibilidade de serem internalizados, ou seja, os recursos mentais empregados na tarefa que é realizada com a intervenção do professor podem ser apropriados e a tarefa executada de forma autônoma num próximo momento. Isso faz com que as atividades desenvolvidas na SRM tenham grande importância, nesse espaço não podem ser permitidas ações incidentais, precisam ser pensadas, planejadas e, no caso do AEE, esse planejamento parte da avaliação.

REFERÊNCIAS

- AIACHE, Dayane Teodoro de Oliveira. **Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da teoria Histórico-Cultural**. Dissertação de Mestrado, PPI, Maringá, 2015.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **Mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno (Orgs.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. A questão da (des) institucionalização da deficiência: diferentes perspectivas. In: MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania**. Campinas, SP. Papirus, 1998.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. MEC, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**, MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. MEC, 1961.
- BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, 2003.
- BRASIL. **Plano de Metas compromisso Todos pela Educação**, 2007.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009.
- _____. Lei 13.146/2015 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência),

2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Avaliação Inicial no AEE: dilemas e consequências**, 2012.

BUENO, José Geraldo. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. 2. ed. revista. São Paulo: Educ, 2004.

BUIATTI, Viviani Prado Miranda. **AEE: dimensão política, formação docente e concepção dos profissionais**. Tese de doutorado, 2013.

CAPELLINI, L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARDOSO, Camila Rocha Cardoso. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no AEE em Salas de Recursos Multifuncionais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás Câmpus Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

CARVALHO, Elma. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma; FAUSTINO, Célia Rosângela (organizadoras). **Educação e Diversidade Cultural**, Maringá: Eduem, 2012.

CHIODI, Cinthia da Silva and FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná**. Fractal, Rev. Psicol. [online]. 2013, vol.25, n.1, pp.127-144

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. Respeitar ou submeter: a avaliação em crianças em idade escolar. In: Machado, A. M; SOUZA, M. P. R. (Org.). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 117 -136.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. Série Ideias, n. 23, p.: 25- 31. São Paulo: FDE, 1994.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Lisboa; Calouste Gulbenkian, 1957.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. Editora Atlas, 2012.

DUARTE, Newton. O DEBATE CONTEMPORÂNEO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS. In: MARTINS, LM., and DUARTE, N. orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano**. PERSPECTIVA Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.19, S/D.

GUALDA, Danielli Silva; DUARTE, Márcia. **Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial**, Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 482-504, maio/ago. 2016.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico cultural**. Cadernos de pesquisa. v. 40, n. 139, 2010.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; POSSIDÔNIO, Soraya Klug. **A Influência da Classe Especial na constituição da subjetividade dos alunos: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural**, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra; RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **A Exclusão dos “Incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 61-75.

GASPARIN, João Luiz. **Avaliação na perspectiva histórico-crítica**. X Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. In: Ensaios Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas. 1ª Ed. Brasília:MEC/SEESP, 2005.

GUIRELLO-PIRES, 2012. **O diagnóstico leva a separação dos indivíduos por classes de problemas, com base no discurso construído pela própria medicina**. Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 259-273, 2016.

GUALDA, Danielli Silva; DUARTE, Márcia. Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial, 2016.

GENTILLI, Pablo. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos de Neoliberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 45 – 60.

GIOGLIO, Eduardo; PINHEIRO, Alba; OLIVEIRA, André. Diretrizes Curriculares no estado do Paraná: da pedagogia histórico-crítica às teorias críticas. In: **Encontro Brasileiro de Educação Marxista**. Marxismo, Educação e Emancipação Humana, Florianópolis, UFSC, 2011.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

IANNI, Octavio. O Cidadão do Mundo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 27-34.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, Autores Associados, 2004.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial**: Algumas implicações. Cad. CEDES, vol. 19 n. 46, Campinas, 1998.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Actividad, conciencia e personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LINHARES, M. B. M. **Avaliação Assistida**: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. Psicologia; Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 23-32, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**, 2ª edição. Salvador Ba: Malabares Comunicação e Eventos 2005.

LUKACS, G. **Per l'ontologia dell 'essere sociale II**. Roma, Ed. Riuniti, 1981.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**
Eduardo José Manzini - Depto de Educação Especial, II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos
A pesquisa qualitativa em debate; Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas Bauru 25, 26 e 27 de Março de 2004.

MARTINS, L, M. **A Construção Histórico-social da personalidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015

MARTINS, L, M. A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites impostos pelo capitalismo. In: **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG; Navegando publicações, 2016 (123-140).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. **Trabalho e deficiência: velhos desafios e novos caminhos**. In: Eduardo José Manzini (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 159-170.

MIRANDOLA, L. **O Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010. Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

MEIRA, M. E.M. **A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-cultural**. XV Encontro Nacional da ABRAPSO, Maceió. Nov. 2009. Disponível em: Acesso em 19 jul. 2011

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E,G, CIA F(org). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional**. São Carlos, Marquezini &Manzini, ABPEE, 2014

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

MICHELS, Maria Helena. **Caminhos da exclusão**: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002.

MEKSENAS, P. **As Noções de Concreto e Abstrato: suas relações com a prática de ensino**. Faculdade de Educação. São Paulo; Vol. 18, n.1, (p.92-98)1992.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, Jan.-Mar., 2016.

MOYSÉS, M. A. A. **A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: Reunião anual da ANPED, 31, Caxambu-MG, 2008.

MEIRA, M. E.M. **A medicalização e a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-cultural**. XV Encontro Nacional da ABRAPSO, Maceió. Nov. 2009.

MOYSÉS, M. A. A. **A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, Caxambu-MG, 2008.

NEVES, Maria de Fátima. **Encaminhamento de alunos para Salas de Recursos**: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns. Dissertação de Mestrado, 2010.

OMOTE, Sadão. **Normalização, Integração, Inclusão...**Ponto de Vista, v.1, n.1, julho/dezembro de 1999.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 02/2003**. Paraná, 2003.

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

_____. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. SEED/PARANÁ, 2009.

_____. SEED/SUED. **Instrução 16/2011. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I**, na Educação Básica. Curitiba, 2011a.

_____. **Instrução n. 012/2011.** Alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. SUED/SEED, 2011b.

_____. **Instrução n. 001/2012** –Dispõe sobre os critérios para solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa – PAC. SUED/SEED, 2012.

_____. **Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar:** Orientações Pedagógicas; PARANÁ. Curso de Avaliação psicoeducacional no Contexto Escolar: subsídios para a Avaliação psicoeducacional no Contexto Escolar – Orientações Pedagógicas, SEED; Curitiba, 2013.

_____. **Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade educação Especial, para a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.** SEED/SUED/DEEIN. Curitiba, 2014.

_____. **Instrução n. 07/2016.** Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. SEED/SUED, 2016a.

_____. **Instrução Normativa n. 001/2016.** Critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista SEED/SUED, 2016b.

_____. Perfil do adolescente em conflito com a lei. **Transtornos Disruptivos do Controle do Impulso e da Conduta**, 2016c.

Disponível em: [http:](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao.../deja_fa_anexo2)

www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao.../deja_fa_anexo2.

_____. A Educação Especial no Paraná. **Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica**, S/D.

Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_especial_parana.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2017.

SEED. Secretaria da Educação. Dia a dia Educação. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>.

SÁNCHEZ-VÁZQUES, Adolfo. **Filosofia da Práxis** – 2ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Cortez editora. São Paulo 1990.

- SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo, Cortez/Livros Tatu, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SFORNI, M. S. de F; GALUCH, M. T. B. **Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade**. Revista Educativa; Goiânia, v. 19, n. 2, p. 449-473, maio/ago. 2016
- RIBEIRO, Carla Alves; DALMORA, Ivonete Mendes; ZANARDINI, João Batista. Reflexões sobre a Reforma do Estado e da Educação Básica. In: MALACARNE, Vilmar. **Rotinas da escola, rotinas de professor**; Curitiba, PR, CRV, 2014.
- SKINNER, Burrhus Frederic, 1904- **Tecnologia do ensino**; tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo, Herder, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.
- RATIO STUDIORUM. **Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus**. In: FRANCA, Leonel, O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- TANNÚS-VALADÃO, Gabriela Tannús. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: uma avaliação do programa de formação continuada de educadores. Tese de doutorado. São Carlos, PPGEES - UFSCAR, 2013.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Infância. In: A construção do pensamento e da linguagem. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique.** Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escola.** In: LURIA, A.R.; VYGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N. *Psicologia e Pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* 3ed. São Paulo: Centauro, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: A constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961).** Campinas, SP: Papirus, 1990.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?.** *Educ.Soc.*, Campinas, vol.28, n.101 p.1287-1302,set/dez.2007.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007).** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2008.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. **O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar.** *Rev. bras. crescimento desenvolvimento humano.* v. 7, n. 1, 2007.