

A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL E PEDAGÓGICA E A SITUAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS NACIONAIS¹

Márcia de Fátima Barbosa Corrêa²
Claudia Aparecida Prates³
Anna Augusta Sampaio de Oliveira⁴

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, tem promovido na área de conhecimento da educação especial, movimento de problematização, produção e sistematização de pesquisa. Este estudo teve como objetivo analisar, no âmbito da educação especial, em documentos nacionais a organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da sala comum. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental da área, tendo como marco temporal 2008-2018, com determinação e análise por eixos temáticos que levaram em consideração implicações para futuras pesquisas. Os dados revelaram que os documentos orientadores nacionais propõem uma organização educacional e pedagógica única para o público-alvo da educação especial: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como espaço desse atendimento. Assim, verificou-se que há controvérsias entre a condição de uso ou não do laudo para oferta do serviço de AEE. Se por um lado alguns documentos indicam a necessidade do laudo para identificação da deficiência, preenchimento do Censo Escolar e recebimento de recurso público, por outro, orientam que o laudo não deve ser impeditivo para oferta do atendimento e ao mesmo tempo não apresentam orientações em relação à avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na escola comum.

Palavras-chave: Organização educacional e pedagógica, Documentos orientadores, Deficiência Intelectual, Avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Com a democratização do ensino, a educação mundial tem buscado incorporar medidas para efetivar a inclusão escolar do público-alvo da educação especial (PAEE)⁵. No Brasil, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEEEI) que estabelece objetivos e diretrizes, no âmbito da educação especial, com proposta de oferta de serviços e

¹ O presente trabalho trata-se do recorte do resultado da execução do Projeto de Pesquisa, vinculado aos Editais nº 30/2018 DEPESP/PVCAL, nº 14/2019/REIT-PROPEP/IFRO e nº 7/2020/REIT - PROPEP/IFRO.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, Docente do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Rondônia – IFRO campus Porto Velho Calama, marcia.barbosa@ifro.edu.br

³ Doutora em Educação. Técnica em Assuntos Educacionais Instituto Federal de Rondônia – IFRO campus Vilhena, claudia.prates@ifro.edu.br

⁴ Professora Associada Universidade Estadual Paulista. Livre-docente em Educação Especial – UNESP. Pós-doutorado em Educação Especial - Faculdade de Educação – USP, anna.augusta@unesp.br

⁵ Conforme Brasil (2008) são aqueles com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

recursos próprios desse atendimento, orientando os escolares e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008).

A justificativa para realização da pesquisa reside na apresentação de uma análise dos documentos orientadores nacionais do período de 2008-2018, recorte temporal que corresponde a data de publicação da PNEEEI (Brasil, 2008) e os dez anos da publicação dessa política, demonstrando as controvérsias entre os documentos analisados na proposta de organização educacional e pedagógica para atendimento aos escolares público-alvo da educação especial, com foco em identificar possibilidades na proposta de atendimento aos escolares com deficiência intelectual.

Como objetivo, elegemos: analisar, no âmbito da educação especial, em documentos nacionais a organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da sala comum.

Os resultados indicaram que os documentos orientadores nacionais propõem uma organização educacional e pedagógica única para o público-alvo da educação especial: o AEE como serviço e a SRM) como espaço desse atendimento.

Consideramos que existem controvérsias entre a condição de uso ou não do laudo para oferta do serviço de AEE. Se por um lado alguns documentos indicam a necessidade do laudo para identificação da deficiência, preenchimento do Censo Escolar e recebimento de recurso público, por outro, orientam que o laudo não deve ser impeditivo para oferta do atendimento e ao mesmo tempo não apresentam orientações em relação à avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na escola comum.

METODOLOGIA

Para isso, o estudo foi de abordagem qualitativa, sendo empregado o método da Pesquisa documental. Os documentos tomados para análise foram públicos, fontes primárias, sendo organizados em documentos orientadores nacionais, por meio das etapas de: seleção, tendo como marco temporal o período de 2008-2018; determinação de eixos temáticos; sistematização dos dados e análise.

O *corpus* de análise foram Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Para produção e análise de dados elaboramos um protocolo (Corrêa, 2021), que por meio dele e com base em Cellard (2008) nos possibilitou organizar a análise nas seguintes etapas: análise preliminar, do contexto; do (s) autor (es); da autenticidade e confiabilidade; da natureza do texto, dos conceitos-chave e a lógica interna do texto.

Para este texto, fizemos um recorte da pesquisa, apresentando apenas um dos seis eixos temáticos utilizados no desenvolvimento da pesquisa maior, especificamente o eixo temático nomeado *organização educacional e pedagógica*, momento em que identificamos nos documentos a proposta do AEE, o *locus* desse atendimento e uma possível proposta de avaliação da aprendizagem para escolares com deficiência intelectual.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino e aprendizagem de escolares com deficiência intelectual tem promovido na área de conhecimento da educação especial, movimento de problematização, produção e sistematização de pesquisa. Face a isso, o conceito de deficiência intelectual, utilizado neste estudo é de acordo com AAIDD (2010) deficiência intelectual é a limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas, localizando sua origem antes dos 18 anos de idade.

Bueno (2008, p. 49) para além de expor o conceito de inclusão escolar, apresenta o conceito de educação inclusiva: “inclusão escolar refere-se a proposição política em ação de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, já educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”.

Aspectos legais, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) determinam a definição de um público a ser incluído no contexto escolar, sendo este denominado público-alvo da educação especial, porém de acordo com Braun (2012) essa discussão não se encerra com a homologação de uma diretriz e, tampouco pela aplicação de uma ciência neutra, reguladora, derivada da experiência, pois o fenômeno, a realidade em si, da escolarização de escolares com deficiência emerge da contradição: educação e educação especial, biológico e social.

Diante dos impedimentos inerentes às características das pessoas e diversidade humana, a deficiência é provocada muito mais pela interação dos impedimentos com as

barreiras sociais e com os diversos fatores culturais, econômicos, tecnológicos, arquitetônicos, conforme Maia (2013), acrescentando-se a isto a particularidade que cada categoria do PAEE apresenta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o olhar atento as pistas identificadas, com ajuda do protocolo de análise (Corrêa, 2021) e a revisão de literatura, procedemos a analisar os documentos *corpus* da pesquisa e a apresentar os resultados através de excertos, relacionando à fundamentação teórica.

A política educacional, no âmbito da educação especial, instituiu o AEE para complementar, suplementar a escolarização do PAEE, proposta consensual em todos os documentos. Proposta que de acordo com Garcia (2013) considera a modalidade como um serviço, portanto um serviço educacional especializado.

O AEE, nos documentos tem como proposta, acordo com quadro 1:

Quadro 1: Excertos sobre a proposta do AEE nos documentos

Identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade; acessibilidade que eliminem as barreiras; enriquecimento e acesso ao currículo; articulação com a proposta pedagógica da escola; constar no PPP; função de complementar e suplementar; (Brasil, 2008).	AEE	Acessibilidade que eliminem as barreiras; constar no PPP; Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de PAEE); contemplar a especificidade do PAEE. (Brasil, 2014).
Identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade; acessibilidade que eliminem as barreiras; enriquecimento e acesso ao currículo; função de complementar e suplementar. (Brasil, 2009).		Enriquecimento e acesso ao currículo; constar no PPP; contemplar a especificidade do PAEE; autonomia e independência para o aluno. (Brasil, 2015).

Fonte: Corrêa (2021) com base em Brasil (2008, 2009, 2014 e 2015).

Conforme excertos dos documentos analisados, verificamos a ênfase à “eliminação de barreiras”, diante dessa proposta, Garcia (2016, p. 16) se posiciona, afirmando que: “[...] compreendemos que essa expressão relacionada aos objetivos do atendimento educacional especializado coaduna com os propósitos da escola capitalista de ‘inclusão’ e ‘conformidade’ ao estabelecido”. Diante disso, inferimos que não basta executar a proposta constante nos documentos que as barreiras serão eliminadas, a aprendizagem ocorrerá e a participação acontecerá, no entanto, as barreiras vão além do apenas previsto na lei.

Com a necessidade de implementar diretrizes para o AEE, foi instituída a Resolução nº 04 (Brasil, 2009), que fixou diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial e aprovou a SRM, conforme Manzini (2013) como lócus prioritário do AEE, recebendo apoio técnico e financeiro.

Nos documentos orientadores, a escola deve realizar registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior dos escolares PAEE matriculados no ensino regular e, concomitante, matrícula no AEE, serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Estudos sobre contextos da prática de AEE realizados por Jesus *et al.* (2015), Oliveira; Manzini (2016), Almeida; Milanesi; Mendes (2018), Mendes; D’Affonseca (2018), têm evidenciado nas percepções e vozes de professores em diferentes municípios brasileiros, que há grande fosso entre a lei e sua execução, quanto ao currículo e público a ser atendido pelo AEE, assim como sobre o processo de avaliação da aprendizagem que também é considerado um dos desafios para essa prática.

O currículo adotado para o AEE tem sido frequentemente eleito como objeto de estudos de pesquisadores, entre eles destacamos o de Mendes; Silva; Pletsch (2011) que demonstra a estrutura rígida do currículo escolar e ausência de impacto dos atendimentos especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois com os recursos tecnológicos e de materiais disponíveis, corre-se o risco de que, a oferta de “atendimentos especializados” sejam “precários e descontínuos”. (Pletsch, 2011).

Mendes; Silva; Pletsch (2011) consideram que com a persistente atenção voltada para o erro, a dificuldade, a incapacidade, a diferença e o sujeito, as práticas curriculares parecem estar voltadas como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas, ou seja, a escola, mesmo ofertando o AEE, continua trabalhando com um currículo comum a todos, estático. A exemplo disso, as autoras citam as práticas de ensino e aprendizagem com uso de jogos pedagógicos, formação do alfabeto móvel e construção de palavras, registro em folhas específicas, registro livre e uso de caderno, práticas que tem relação apenas com uma proposta organizativa, isto é, não instrumentaliza os escolares para “[...] constituição da capacidade crítica, analítica e reflexiva”.

Neste sentido, a busca é pelo desenvolvimento individual, é pelo atendimento às especificidades das necessidades educacionais de cada escolar PAEE, que é realizada individualmente e não no coletivo, o que inviabiliza novas práticas de ensino e aprendizagem. Por isso, “[...] flexibilizar currículo para atender a todos os alunos é urgente, mas não pode ser

tomado como forma de empobrecimento dos conhecimentos a serem proporcionados aos alunos deficientes.” (Mendes; Silva; Pletsch, 2011, p. 258).

Ao mesmo tempo que os documentos preveem atendimento, por meio do AEE, sob o pretenso direito da educação para todos, do *slogan* da inclusão escolar e da perspectiva da educação inclusiva como forma da escola adequar-se ao atendimento de escolares PAEE, a Resolução nº 4 (Brasil, 2009) e a Nota Técnica nº 4 (Brasil, 2014), contradizem-se no que diz respeito ao laudo para acesso ou não aos atendimentos do AEE.

Enquanto, a Resolução nº 4 (Brasil, 2009), pressupõe o financiamento da matrícula no AEE condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, a Nota Técnica nº 4 (Brasil, 2014) defini orientações quanto a documentos comprobatórios dos escolares PAEE para preenchimento no Censo Escolar:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (Brasil, 2014).

Depreende-se dos excertos desses dois últimos documentos os seguintes movimentos: avaliação de identificação, para preenchimento do Censo escolar, na categoria correlata; o recurso da dupla matrícula; o laudo não pode ser um critério impeditivo para atendimento no AEE na SRM; não apresentam orientações em relação à avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na escola comum.

Deste movimento, é importante ressaltar que o laudo sempre foi e continua sendo o principal dilema da organização do trabalho educativo na escola e oferta do serviço especializado.

É importante destacar que o AEE já foi duramente condicionado à existência de diagnóstico e caracterizado pelo atendimento terapêutico, como destacado por Kassari; Rebelo (2011).

A classe comum e o AEE são meios possíveis de atender às necessidades do PAEE, porém, além de ser priorizado no texto dos documentos orientadores, precisa fazer parte de práticas políticas e gerenciais, considerando a história de desigualdade encontrada no contexto escolar. E considerando as diferentes realidades do escolar com deficiência intelectual, não será apenas o investimento em materiais específicos e iguais, como se instituiu a SRM, que os mesmos terão suas necessidades educacionais especiais atendidas e, sim, por meio do

planejamento coletivo (toda equipe escolar) e individual, execução de práticas educativas e avaliação de aprendizagem, concernentes com os apoios necessários.

A avaliação da aprendizagem constitui-se como importante condutor para as práticas com perspectiva inclusiva, e, para isso, ressignificar sua função na organização educacional e pedagógica dos sistemas de ensino torna-se imperativo, por isso, ocupa lugar privilegiado na escola, ou seja, faz parte do projeto político-pedagógico institucional e, por isso, não pode ser considerado apenas como procedimento técnico em relação à atribuição de notas e conceitos aos escolares.

Nesta perspectiva, o AEE deve fazer parte da proposta pedagógica e institucionalizado por meio do Projeto Político-pedagógico, pois a avaliação da aprendizagem “[...] destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem”. (Cavalcanti Neto; Aquino, 2009, p. 224).

Vale ressaltar, que com a avaliação biopsicossocial surge da necessidade de romper com o modelo de avaliação/diagnóstico médico e da exclusão do transtorno mental do rol de deficiências, nesta direção a LBI (Brasil, 2015) vem consagrar novos encaminhamentos como meios para avaliação, pressupondo nos Artigos 2 e 14 que a avaliação biopsicossocial tem estrita relação com diagnóstico clínico, habilitação e reabilitação da deficiência, considerando impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitação no desempenho de atividades e restrição de participação. Referências que entendemos, buscam contemplar a avaliação da deficiência mental e deficiência intelectual.

Em relação a avaliação da aprendizagem, identificamos na LBI (Brasil, 2015) dispõe sobre:

[...] adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

Como podemos observar, não se trata de avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência na escola comum muito menos de escolares com deficiência intelectual.

Diante dessa complexidade, da condição para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual se restringe à escola, “[...] evidenciando a fragilidade de um processo de avaliação pedagógica capaz de superar uma visão clínica e individual” (Oliveira, 2018, p. 984). Por isso, inferimos que é cada vez mais difícil, para o professor especializado,

equipe técnica pedagógica e professores de sala comum, pois os mesmos não possuem condições pedagógicas e/ou clínicas, para afirmar se o escolar tem ou não deficiência intelectual, embora o diagnóstico não seja uma condição para atender as necessidades educativas dessa categoria. Do mesmo modo, que ao considerarmos o viés de atendimento, baseado no modelo clínico, reside a problematização aos sucessivos como: planejar, avaliar, quais métodos, didática, processo ensino-aprendizagem, que compõem o complexo ato educativo.

Os documentos eleitos para análise não trazem diretrizes para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, porém apresentam *organização educacional e pedagógica* como meio e em complementação a outros documentos publicados no período em estudo (2008-2018) para avaliação da aprendizagem desse público.

Vimos que o AEE foi mencionado em todos os documentos como possibilidade de construção de educação inclusiva, com proposta ideal, pois existe a previsibilidade de uma engrenagem, de uma organização: sistema de ensino + escola + família + professor + escolares = acessibilidade atitudinal, curricular e arquitetônica, que podemos analisar como possibilidade de execução, no entanto, tal engrenagem ainda não está em funcionamento, considerando os diferentes fatores impeditivos, dentre eles, político, investimento e fortalecimento teórico-prático, planejamento, currículo e avaliação.

Com a proposta de organização educacional e pedagógica apresentada, previstas nos documentos, acreditamos na possibilidade de desenvolvimento de recursos e estratégias didático-pedagógica concernentes as necessidades educativas de escolares com deficiência intelectual que podem conduzir a avaliação da aprendizagem dinâmica, amorosa e inclusiva. Embora haja contradições e dúvidas vivenciadas pelos professores ao propor uma situação de avaliação, eles destacam também possibilidades existentes nos processos avaliativos quando são planejados e realizados com uma perspectiva flexível.

Assim, a educação de escolares com deficiência intelectual, pressupõe ir além de atividades da vida diária, além das causas orgânicas e biológicas para atividades que promovam relações práticas, sociais, conceituais, atendimento especializado, ir além do método como esclarece Vygotski (1997, p. 26):

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola



não deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las.

Neste sentido, a preocupação com a educação de escolares com deficiência intelectual não deve estar associada aos fatores biológicos, tão pouco depender de laudo, pois o ato educativo vai além da tarefa de planejar e executar o planejamento, vai além do que a natureza nos oferta, de tal maneira que, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (Saviani, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso do estudo identificamos nos documentos orientadores nacionais analisados uma organização educacional e pedagógica única: o AEE como serviço e a SRM como espaço desse atendimento.

Ao retomarmos o objetivo da pesquisa, que foi analisar no âmbito da educação especial, nos documentos orientadores nacionais a *organização educacional e pedagógica*, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da sala comum, verificamos: a) controvérsia entre a condição de uso ou não do laudo para oferta do serviço de AEE; b) avaliação de identificação, para preenchimento do Censo Escolar, na categoria correlata para recebimento de recurso público; c) uso do *slogan* das Convenções internacionais endossadas priorizando o discurso de inclusão e educação para todos; d) evolução de matrículas nas classes comuns e de AEE de escolares com diagnóstico de deficiência intelectual; e) falta de diretriz para eleger os escolares a serem atendidos pelo AEE.

Consideramos, diante deste contexto, a necessidade de apropriação pelos professores de AEE e de classe comum de práticas de ensino baseadas em evidências para socialização do saber produzido como forma de proporcionar a oferta de educação e avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.

Diante disso, destacamos a importância do planejamento coletivo e individual e apoios educativos necessários, que podem ser promovidos pelo AEE como meio de atendimento as necessidades educacionais desse público, considerando a complexidade e diversidade de inclusão desses escolares na escola comum.

Assim, compreendemos que educação inclusiva é um movimento de trazer para dentro das práticas educativas e do ensino e da aprendizagem a complexa diversidade de escolares da

classe comum, por meio da valorização de suas diferenças, oportunizando equidade na oferta de acessibilidade atitudinal, arquitetônica e curricular, embora, no contexto da globalização, as exigências do mercado são de qualidade, competitividade e eficiência, o que coloca em xeque a função social da escola, considerando o discurso e *slogans* de educação para todos.

Tais evidências põem em xeque o estabelecido na PNEEEI (Brasil, 2008), Resolução nº 4 (Brasil, 2009), Nota Técnica nº 04 (Brasil, 2014), LBI (Brasil, 2015) quanto ao direito à educação, as responsabilidades de cada ator na consolidação da sociedade para todos, critérios para preenchimento do Censo escolar e também para acesso ao AEE, ou seja, mesmo utilizando a premissa de educação para todos, invisibilizam as causas e consequências da inclusão/exclusão no sistema educacional brasileiro, além de os documentos estarem repletos como indicam Evangelista; Shiroma (2019) de “bordões, ecletismos e contradições internas”.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (PROPESP) e ao Departamento de Pesquisa, Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação (DEPESP) do IFRO campus Porto Velho Calama.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY [AAIDD]. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 11th ed. Washington, DC, USA: The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. 2012. 324 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BUENO, J. G. S. As Políticas de inclusão escolar uma prerrogativa da Educação Especial. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A Avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009.

CELLARD, A. Análise Documental. In: *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

CORRÊA, M. F. B. *Avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual em Porto Velho e Cacoal: desafios e possibilidades*. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2021. 150f. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP): Marília, São Paulo, 2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, E. M.; GONÇALVES, L. (org.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120. ISBN 978-85-7566- 575-6 (e-book).

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan.-mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 28 mar. 2022.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7-26, 2016.

JESUS, D. M. et al. Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 327-348. (Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v. 2).

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” da educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. In: Seminário Nacional De Pesquisa Em Educação Especial, 6., 2011, Nova Almeida-Serra/ES. *Anais [...]*. Nova Almeida-Serra/ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>. Acesso em; 28 mar. 2022.

MAIA, M. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. *Revista da AGU*, Brasília, DF, ano 12, v. 37, p. 289-306, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25109/2525-328X.v.12.n.37.2013.42>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: JESUS, D. M. *et al.* (org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 114-129.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão? In: *Revista Contrapontos* (UNIVALI), Itajaí, v. 11, p. 27-44, 2011.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. *Revista Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 31, n. 63, p. 923-938, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928010/html/> Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v. 22, n. 4, p. 559-576, 2016. ISSN 1413-6538. 163 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400007> Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez, 2018.

PLETSCHE, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista teias*, (UERJ. Online), v. 12, p. 39-55, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2011.

VYGOTSKI, L. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1997. Tomo V.