

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: a organização educacional e pedagógica em documentos de Rondônia

*Márcia de Fatima Barbosa Corrêa
Anna Augusta Sampaio de Oliveira*

Resumo

A avaliação da aprendizagem, embora bastante discutida conceitualmente, não tem se apresentado como forma de superação de seus significados relacionados à classificação, seleção ou geração de dados estatísticos, mesmo diante da perspectiva inclusiva e, de forma particular, em relação à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Neste artigo, tem-se como objetivo analisar a organização educacional e pedagógica de Porto Velho e Cacoal, em Rondônia, prevista ou não para a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, a partir do exame dos documentos disponíveis. Para tanto, fez-se uso de pesquisa documental de fontes primárias. Os resultados apontaram que não há arranjos educacionais, em nível municipal, no que concerne à orientação da processualidade da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Estes municípios seguem a legislação nacional e documentos orientadores da política educacional no âmbito da educação especial, sem diretrizes mais objetivas, apenas apontando que esta deve ser contínua e cumulativa. Considerando a legislação que prevê a descentralização da gestão pública municipal relativa ao seu sistema educacional, para que as ações intersetoriais possam atender à necessidade local de maneira efetiva e democrática, constatou-se que a política municipal não evidencia em seus documentos a autonomia prevista na legislação nacional para atuação local.

Palavras-chave: organização educacional e pedagógica; avaliação da aprendizagem; deficiência intelectual; Rondônia.

LEARNING EVALUATION OF STUDENTS DESABILITES: educational and pedagogical organization in documents Rondonia

Abstract

Learning evaluation, although widely discussed conceptually, has not been presented as a way of overcoming its meanings related to the classification, selection or generation of statistical data, even in the face of the inclusive perspective and, in particular, in relation to the learning of students with intellectual disabilities. This article aims to analyze in the documents of Porto Velho and Cacoal, in Rondonia, the educational and pedagogical organization, foreseen or not, for the evaluation of the learning of students with intellectual disabilities. The conduction of the research, of a theoretical nature, made use of documentary research from primary sources. The results pointed out that there are no educational arrangements at the municipal level with regard to the orientation of the processuality of the evaluation of the learning of students with intellectual disabilities, that is, they follow the national legislation and guiding documents of the educational policy, in the scope of special education, without more objective guidelines, only pointing out that it should be continuous and cumulative. Considering the legislation that provides for the decentralization of municipal public management relating to its educational system, so that intersectoral actions can meet local needs in an effective and democratic manner, it was found that municipal policy does not demonstrate in its documents the autonomy provided for in the legislation national to local action.

Keywords: educational and pedagogical organization; learning evaluation; intellectual disability; Rondonia.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES COM DISCAPACIDAD INTELECTUAL: la organización educativa y pedagógica en documentos de Rondônia

Resumen

La evaluación del aprendizaje, aunque ampliamente discutida conceptualmente, no se ha presentado como una forma de superar sus significados relacionados con la clasificación, selección o generación de datos estadísticos, incluso frente a la perspectiva inclusiva y, en particular, en relación con el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este artículo tiene como objetivo analizar en los documentos de Porto Velho y Cacoal, en Rondônia, la organización educativa y pedagógica, prevista o no, para la evaluación del aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual. La conducción de la investigación, de carácter teórico, hizo uso de la investigación documental de fuentes primarias. Los resultados mostraron que no existen arreglos educativos a nivel municipal en cuanto a la orientación de la procesualidad de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, es decir, siguen la legislación nacional y los documentos orientadores de la política educativa, en el ámbito de la educación especial, sin directrices más objetivas, solo señalando que debe ser continua y acumulativa. Considerando la legislación que prevé la descentralización de la gestión pública municipal relativa a su sistema educativo, para que las acciones intersectoriales puedan atender las necesidades locales de manera efectiva y democrática, se encontró que la política municipal no demuestra en sus documentos la autonomía prevista en la legislación nacional a la acción local.

Palabras clave: la organización educativa y pedagógica; evaluación del aprendizaje; discapacidad intelectual; Rondônia.

INTRODUÇÃO

A temática da avaliação é recorrente na literatura especializada – ela vai desde atualização de nomenclatura, passando por um procedimento de adequação às teorias da moda, até as concepções mais pertinentes. A avaliação é quase sempre usada para tomada de decisão, o que realmente seria uma de suas características, contudo, muitas vezes, a decisão se restringe entre aprovar ou reprovar, considerando simplesmente a emissão de uma nota ou conceito, aspecto obrigatório nos sistemas de ensino, desconsiderando-se por completo a função avaliativa como processo educacional do currículo escolar, sendo este campo sensível da prática educativa.

Das perspectivas destacadas, compreendemos que avaliar é um momento de aprendizado sobre e para o outro e, também, um ato de nutrir a formação profissional e humana, por isso, não é tarefa fácil. Esta atividade envolve analisar o próprio ato de ensinar e aprender como indissociáveis, ou seja, a avaliação torna-se um termômetro, um sinalizador que nos permite levantar hipóteses, rever e reconduzir todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é somativa, diagnóstica e formativa, essas categorias podem ser associadas, conforme a teoria eleita pelo professor e a sua prática-vivencial, bem como os objetivos almejados, buscando sempre tornar a avaliação aliada para sua prática pedagógica.

Portanto, entendemos a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual enquanto instrumento para acompanhar o processo educacional, investigando possibilidades e potencialidades, que vão desde o acesso ao conteúdo curricular até sua vivência na escola. Por isso, a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual ocupou papel central neste estudo.

O conceito de deficiência, a partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD (ONU, 2006), deixa de ser extrínseco à pessoa, estático e determinado apenas por avaliação médica. Nesse contexto, surge a necessidade de uma proposição política e um

objetivo a ser alcançado, pois, segundo Bueno (2008, p. 49), a “[...] inclusão escolar refere-se à 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”. Portanto, a deficiência intelectual deixa de ser um problema individual e passa a ser coletivo. Partindo desse entendimento, o meio social e escolar precisa encontrar formas de atender às necessidades reais desse público, definido pela Associação Americana em Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD (2021) –, segundo as limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo que abrange habilidades sociais e práticas no cotidiano, originadas antes dos 22 anos.

Jesus e Aguiar (2012) e Oliveira (2018) sinalizam que a avaliação é uma das mais significativas fragilidades da escola e da educação especial, por não superar a visão clínica e individual desse público. Assim, entendemos que a avaliação da aprendizagem constitui-se como importante condutor para as práticas de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva e, portanto, é preciso ressignificar sua função na organização educacional e pedagógica dos sistemas de ensino torna-se imperativo.

Questionamos, assim, se há uma organização educacional e pedagógica e como ocorre essa processualidade do fenômeno da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal, em Rondônia, considerando que a legislação nacional e documentos orientadores da política educacional (Brasil, 2008a, 2009, 2014a, 2015) mais recentes, no âmbito da educação especial, preveem, dentre seu público-alvo, aqueles com deficiência intelectual.

Tendo em vista a questão instituída, o objetivo geral deste estudo foi analisar nos documentos de Porto Velho e Cacoal, em Rondônia, se existe uma organização educacional e pedagógica para a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, observando a tensão entre os documentos e a legislação nacional e os documentos orientadores da política educacional.

O contexto da pesquisa, como anunciado, foram os municípios de Porto Velho e Cacoal, situados em Rondônia, na Região Norte. Sendo o primeiro, capital do Estado e o segundo o 5º maior município do Estado. De posse desse cenário, passaremos a descrever os procedimentos metodológicos e os resultados provenientes dos dados do estudo realizado.

MÉTODOS

A fim de alcançar o objetivo proposto, realizamos pesquisa documental na perspectiva histórica como prática social, buscando aproximações com a problemática investigada por meio da análise de documentos dos municípios pesquisados, da legislação nacional e dos documentos orientadores da política educacional, no âmbito da educação especial, que tratam da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Para isso, adotamos para este estudo a perspectiva de pesquisa documental de Fávero e Centenaro (2019), quando optam por empregar as expressões pesquisa e análise documental, pois, segundo os autores, ao utilizarmos essas expressões estaremos incluindo, concomitantemente, as dimensões metodológicas, técnica e epistemológica da pesquisa com documentos.

Os documentos tomados para análise neste estudo são instrumentos públicos e de fontes primárias. Buscou-se tensionar a dubiedade inscrita entre os documentos analisados e a empiria produzida, que, segundo Chizzotti (2015, p. 9), são “[...] acusadas de não trazer soluções

convincentes aos problemas práticos dos profissionais e dos administradores [...]” e até mesmo de não serem consultadas ou incorporadas às políticas públicas.

A busca dos documentos ocorreu entre 2008 e 2018. O ano inicial, 2008, corresponde à publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI (Brasil, 2008a). Este ano foi um marco histórico-conceitual que teve como base documentos internacionais, pois o Brasil sofreu e sofre forte influência e talvez até dependência dos organismos multilaterais, como Banco Mundial, OCDE, ONU, UNESCO, CEPAL, entre outros, que têm direcionado a educação especial no país em relação à produção de documentos normativos e legais (Garcia, 2014, 2015).

A escolha do período final, 2018, deveu-se ao aniversário de 10 anos da elaboração do referido documento, período impulsionado pelo grande número de pesquisas na área de educação especial e do grande volume de publicações de documentos normativos e legais.

Para a realização da pesquisa, descrevemos as etapas de determinação: a) fontes de dados; b) material; e c) os procedimentos para coleta e análise de dados.

a) *Fonte de dados*: documentos orientadores e legislativos no âmbito da educação especial elaborados pelas Secretarias de Educação e Conselhos de Educação dos municípios de Porto Velho e Cacoal.

b) *Material*: Resolução que estabelecia diretrizes e normas complementares à Educação Especial e o Plano Municipal de Educação. De Porto Velho: Plano Municipal de Educação (Porto Velho, 2015), disponível no *site* da Prefeitura e a Resolução CME nº 12/CME-2018 (Porto Velho, 2018), disponível no *site* do CME. De Cacoal: encontramos um documento na *internet* e o outro em meio físico. O Plano Decenal de Educação (Cacoal, 2015a), localizado nos resultados de consulta ao *Google* e a Resolução nº 01/2015-CME (Cacoal, 2015b) (cópia escaneada), a partir do contato com a coordenadora do setor de Educação Inclusiva, via telefone, que a encaminhou por e-mail.

c) *Procedimentos para coleta e análise de dados*: Para essa etapa, foram realizados os seguintes procedimentos: 1) Coleta de dados: buscamos por documentos em *sites* das Prefeituras, Câmaras Municipais, Conselhos Municipais e no *Google*; 2) Identificação dos materiais: análise preliminar do contexto; do(s) autor(es); da autenticidade e confiabilidade; da natureza do texto; dos conceitos-chave e da lógica interna do texto (Cellard, 2008). Os dados foram registrados com base no protocolo de análise produzido para esta pesquisa; 3) Determinação dos eixos temáticos para análise: conceito de avaliação da aprendizagem e organização educacional e pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sistematização dos resultados é apresentada por meio dos eixos temáticos: conceito de avaliação da aprendizagem e organização educacional e pedagógica, a partir da descrição dos resultados e da realização da análise dos documentos de cada município. A sistematização foi feita, dessa forma, em virtude de os documentos apresentarem a mesma estrutura: Plano Municipal de Educação (PME)¹ e Resolução.

¹ A Lei Federal nº 13.005 (BRASIL, 2014c) que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024, estabeleceu obrigatoriedade de estados e municípios aprovarem seus 113 planos até 2015. Diante disso, Porto Velho e Cacoal elaboraram os seus planos para a década de 2015-2024.

Eixo temático: conceito de avaliação da aprendizagem

Seguindo a temática em estudo, direcionamos nosso olhar para identificar o conceito ou concepção de avaliação da aprendizagem nos documentos analisados.

Identificamos nos documentos de Porto Velho (2015, 2018) a definição de avaliação da aprendizagem, conforme excertos abaixo:

Concepção de avaliação: processo contínuo realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica. (Porto Velho, 2015, p. 74, grifos no documento)

Art. 18 A avaliação do desempenho escolar dos alunos público-alvo da educação especial, incluídos em classe comum, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais, respeitando as possibilidades e limites do aluno. (Porto Velho, 2018, p. 2)

O primeiro excerto destaca, inicialmente, a concepção de avaliação que, de acordo com Matos e Jardimino (2016), é “[...] como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação ao fenômeno pesquisado”. No caso dos documentos de Porto Velho, a avaliação não se restringe a um conceito em si, como buscávamos no início, mas diz respeito a todo o processo que envolve momentos pedagógicos, que vão além de notas e conceitos, e objetiva a apropriação e produção de conhecimento, a busca do diagnóstico para possíveis mudanças na prática pedagógica.

Verificamos também que a concepção de avaliação da aprendizagem identificada nos documentos conflui com a encontrada na literatura especializada, visto que 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).

Enquanto nos documentos de Porto Velho vimos a preocupação em apresentar a concepção de aprendizagem, no documento de Cacoal (2015a) não encontramos nem o conceito, tampouco a concepção de avaliação, inviabilizando, assim, análise e reflexão sobre o processo que norteia a prática de avaliação da aprendizagem prevista no referido documento. Já no segundo documento, identificamos que:

Art. 7 - A avaliação do desempenho escolar do público-alvo da educação especial, incluídos em classe comum, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais, respeitando as possibilidades e limites do aluno (Cacoal, 2015b, p. 4-5).

Ou seja, os documentos de Porto Velho (2018) e Cacoal (2015b) retomam o Art. 24, LDBEN nº 9.394 (Brasil, 1996) e assumem o pressuposto em relação à orientação para verificação do rendimento escolar, observando, entre outros critérios a “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Não foi possível perceber nos referidos documentos propostas ou ações de orientações ou diretrizes para avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, como meio de direcionar a prática pedagógica,

analisar suas condições de aprendizagem e minimizar a exclusão do acesso desse público ao currículo escolar. Do mesmo modo, não há indicativos, nos documentos, de propostas relativas à realidade escolar local de Porto Velho e Cacoal.

Ao inquirirmos os documentos sobre o que fazer em relação à *avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno*, pudemos constatar que eles não mencionam de forma objetiva como realizar esta prática. Nesse viés, portanto, a avaliação da aprendizagem, quando relacionada à prática educativa gera, historicamente, incertezas, em relação a atribuir nota, conceito, realização de exames ou provas diferenciadas. Dúvidas que são ampliadas quando se tratam de alunos com deficiência intelectual. Todavia, Werneck (2001) alerta que é possível trabalhar sem a nota, impossível é negligenciar e trabalhar sem avaliação.

Esse alerta nos revela o quão problemática é a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, a mesma que tem promovido, na área de conhecimento da educação especial, movimento de problematização, produção e sistematização de estudos sobre a organização educacional e pedagógica para esse público.

Eixo temático: organização educacional e pedagógica

Na análise dos documentos, buscamos por elementos que nos ajudassem a analisar a proposta de organização educacional e pedagógica do sistema educacional dos municípios de Porto Velho e Cacoal, considerando, para isso, os aspectos relacionados ao tipo de atendimento² e/ou AEE e apoio colaborativo³.

Tipo de atendimento e/ou AEE

Embora façam parte da política educacional nacional e os termos inclusão e educação inclusiva tenham tido, segundo Garcia (2014, p. 101-102), “[...] importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos”, de forma geral, o termo educação inclusiva na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI (Brasil, 2008a) é entendido como um direito, reitera a importância do trabalho com a diferença e indica que esse trabalho deve ser realizado na classe comum, com apoio do atendimento educacional especializado (AEE).

Segundo Brasil (2008a, 2009, 2014a e 2015), o AEE é um serviço que tem como proposta identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, indicando, para isso, que a oferta deve constar no Projeto Político-Pedagógico da escola e ser assegurado o atendimento às especificidades educacionais desse público.

Desse modo, neste item, nosso foco de análise foi o tipo de atendimento proposto. Nos chama atenção nos documentos de Porto Velho (2015, 2018), quando preveem:

Acompanhamento Psicopedagógico – SAP, o PROAP’s – Programa de Apoio Psicopedagógico, *sala de Recursos Multifuncional*, Programa Educação Inclusiva, E.M.E.I.E.F. Bilingue Porto Velho. Além da parte pedagógica, os alunos recebem

² Quando nos referirmos a tipo de atendimento, nos referimos à classe comum ou AEE.

³ Entendemos por apoio colaborativo a disponibilização de professor auxiliar, monitor, cuidador, estagiário, auxiliar de sala, profissional de apoio.

atendimento diversificado como: Natação; Educação Artística; Educação Religiosa; Musicalização e Atendimento Psicológico, quando necessário. (Porto Velho, 2015, p. 56, grifo nosso).

Art. 3º. §4: I – Serviço de Intervenção Precoce e/ou Essencial: otimiza o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com serviço da saúde e assistência social; II – Atendimento Hospitalar ou Domiciliar: garante ao aluno, o direito de ser atendido no ambiente hospitalar ou domiciliar quando tiver impedido de frequentar a escola em razão do tratamento de saúde; III – *Atendimento Educacional Especializado - AEE: realizado em Sala de Recursos Multifuncionais*, no contraturno, frequentado pelo aluno, de forma complementar e /ou suplementar à sua formação, visando à autonomia e independência na escola e fora dela [...] (Porto Velho, 2018, p. 2, grifo nosso)

Estes excertos dão um tom de possibilidades de um atendimento diversificado, que trazem em si a tentativa de arranjo local para atender à demanda dos alunos do município em suas necessidades educacionais, que vão desde acompanhamentos, programas, escola, oferta de currículo diversificado e de profissional de saúde, descrevendo as ofertas de atendimento, a partir da caracterização desses tipos de atendimento, até a finalização com o AEE. Diante disso, consideramos que os documentos preveem atendimentos que podem estar relacionados à demanda local.

Assim, o sucesso da diversificação dos atendimentos vai depender das respostas dadas pelo público atendido, de acordo com Mendes, Silva e Pletsch (2011, p. 259), ao se referirem às práticas curriculares da escola, o tipo de diferenciação presente nas práticas curriculares e os serviços que irão desenvolver darão respostas diferentes, conforme o entendimento que se tem das diferenças que deram origem ao atendimento.

Nos documentos de Cacoal (2015a, 2015b), identificamos referência ao aspecto e tipo de atendimento e/ou AEE:

Meta 4: Universalizar, para a população da educação infantil e ensino fundamental com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso à educação básica e ao *atendimento educacional especializado*, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de *salas de recursos multifuncionais*, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Porto Velho, 2015a, p. 9, grifo nosso).

Art. 15 O Atendimento Educacional Especializado é parte integrante do processo educacional, tendo como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (p. 7). § São estratégias para o *atendimento Educacional especializado*: I - *Sala de Recursos Multifuncionais*; II – Atuação de professores de Sala de AEE; III – Equipe multidisciplinar itinerante; IV – Outros mecanismos de apoio e à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (Cacoal, 2015b, p. 8, grifo nosso).

Percebemos nestes indicadores que sua proposta está em acordo com a legislação nacional e documentos orientadores da política educacional, há uma ênfase no atendimento, preferencialmente na rede regular de ensino, buscando eliminar barreiras para a participação dos alunos.

Outra evidência identificada é o local e quem irá realizar o atendimento. Neste sentido, Pasian, Mendes e Cia (2017) alertam que se faz necessário refletir sobre a formação docente tanto

no que diz respeito ao professor da classe comum quanto ao professor da SRM. No que se refere ao professor da classe comum, o discurso e a justificativa é de não saber trabalhar com esse ou aquele aluno PAEE, bem como de não estar devidamente preparado para lidar com a diversidade desse alunado.

Verificamos nos documentos das duas redes de ensino que o AEE será oferecido em SRM. Contudo, a literatura especializada (Kassar, Rebelo, Rondon, Rocha Filho, 2018; Malheiro, Mendes, 2017; Públio; Lima, Caiado, 2018) e os documentos orientadores e legislativos nacionais destacam que o AEE não pode e não deve estar restrito somente ao tempo, espaço e recursos da SRM, pelo contrário, ele pode e deve ser planejado em diferentes espaços, para todas as áreas de conhecimentos e diferentes profissionais, além do professor especializado dependendo, assim, da realidade e forma com que cada sistema de ensino e instituição escolar se organiza. Diante disso, é importante destacar que o objetivo da SRM, segundo Brasil (2010, s. p.), “[...] é promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à escolarização”.

No entanto, a SRM tem se mostrado insuficiente diante das necessidades educativas do público que ali frequenta, pois, de acordo com estudo do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), identificou-se que o atendimento ofertado naquele local não consegue responder durante uma ou duas horas de atendimento, em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, assim como a organização desse atendimento ser feito por um mesmo profissional.

Mendes e Cia (2014) apontam que os professores que atuam na SRM não sabem ao certo como deve ser o atendimento ali e nem quais as relações que podem ser estabelecidas entre o AEE e o currículo da sala comum. Já Oliveira e Prieto (2020) destacam a complexidade na atribuição do professor do AEE, nas interpretações das diretrizes nacionais, quando tratam da organização dos serviços especializados de apoio, tendo como *locus* principal a SRM e indicando que o professor deva ser multicategorial.

Diante do exposto, a realidade desse profissional precisa ser pensada em diversos aspectos, como: as limitações em sua formação; a necessidade de capacitação para atuar com as especificidades dos alunos PAEE, considerando suas necessidades educativas; a adaptação para romper com as barreiras atitudinal, arquitetônica, curricular, institucional das escolas públicas municipal, estadual e federal; a valorização e implementação das práticas desenvolvidas por esses profissionais, considerando o seu saber fazer, seus conhecimentos teórico-práticos, sua realidade, vivência e experiência; incentivo, valorização salarial e formação docente. Assim, observamos que não é só propor e decretar diretrizes de atendimento e formação para colocá-las em prática.

De acordo com Mendes, Silva e Pletsch (2011, p. 259), “[...] é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para que possam desenvolver práticas curriculares que atendam às especificidades de alunos com deficiências inseridos no sistema regular de ensino”.

Considerando essas queixas e insatisfações presentes no contexto escolar, concordamos com Oliveira e Prieto (2020) quando afirmam que os documentos orientadores e legislativos nacionais “[...] trazem implicações na organização dos serviços de apoio pedagógico especializado, compreendidos como AEE”.

Nesse viés, destacamos o Plano Educacional Individualizado (PEI) como importante meio de promover o planejamento da organização dos serviços, recursos pedagógicos necessários, articulação entre professor de AEE e da sala comum, assim como propiciar desenvolvimento do currículo escolar, promovendo a avaliação da aprendizagem condizente com as necessidades educacionais do aluno com deficiência intelectual.

Apoio colaborativo (oferta de professor auxiliar, monitor, cuidador, estagiário, auxiliar de sala, profissional de apoio)

Verificamos em Porto Velho (2015) que não há previsão de apoio colaborativo, por outro lado, o segundo documento de Porto Velho (2018) apresenta a nomenclatura *profissional de apoio escolar e/ou cuidador*, descrevendo sua atribuição, com adendo em relação à solicitação desse profissional para atuar nas escolas da rede e indicando que o laudo seria requisito para que o aluno tenha apoio do cuidador.

Em Cacoal (2015a), identificamos uma menção à oferta de profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de Libras e Braille e professores de Libras; em Cacoal (2015b), tem-se a previsão de provimento de corpo técnico, administrativo e docente qualificado e outros que atuem no apoio às atividades de ensino, alimentação, higiene, locomoção e espaço físico para o atendimento à Educação Especial.

O apoio colaborativo, também denominado de profissional de apoio, está previsto nos seguintes documentos nacionais: Nota Técnica 19 (Brasil, 2010) prevendo profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, auxílio individualizado aos alunos que não realizam essas atividades com independência; a Lei nº. 12.764 (Brasil, 2012) que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e assegura o direito de um acompanhante especializado em sala de aula em caso de comprovada necessidade; Decreto nº. 8.368 (Brasil, 2014b), que regulamenta a Lei nº. 12.764 (Brasil, 2012) e salienta a obrigatoriedade da instituição de ensino em providenciar esse profissional, quando devidamente solicitado.

Concluimos, assim, que a atividade do professor auxiliar ou cuidador ou profissional de apoio ainda está em desenvolvimento, poucos estudos relatam essa atuação e ainda há necessidade de normativas específicas, delimitando seus requisitos profissionais, abrangência e metas educacionais (Mayer *et. al.*, 2019). Nesse viés, inferimos que além do cuidador, ainda não estão previstos outros profissionais relacionados ao apoio colaborativo nos documentos dos municípios. Não obstante, em estudo recente, Silva, Santos e Cavalcante (2017) constataram a presença de professores sem formação, contratados e itinerantes, reforço escolar e outras ações que não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços que continua incidindo sobre a fragmentação entre a educação especial e o ensino comum.

Diante disso e considerando as análises dos documentos orientadores no âmbito da educação especial, nos municípios de Porto Velho e Cacoal, identificamos que estes documentos orientam – com base na legislação nacional e nos documentos da política educacional – a avaliação da aprendizagem, sem privilegiar as especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Sendo possível também observar, em meio às definições dos conceitos-chave, que os documentos dão ênfase à necessidade de adequar o currículo e, conseqüentemente, a avaliação das especificidades de cada aluno, de forma a promover a igualdade sem deixar de valorizar as diferenças. Porém, estes documentos não apontam de que forma serão realizadas essas ações.

Por meio das análises, depreendemos que os municípios buscam se adequar, pelo menos no que diz respeito à proposta da legislação nacional. Entretanto, ainda é possível perceber que há distanciamento entre o que é previsto em lei e a realidade de cada município e escola. Os documentos reforçam a nossa compreensão de que a autonomia prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na LDBEN (1996) não é exercitada possivelmente pela ênfase genérica e falta de clareza dos conceitos importantes e do saber-fazer em relação ao prescrito: *avaliação cumulativa e*

contínua”, *prevalência dos dados qualitativos sobre os quantitativos e adaptação curricular*, contidas nos documentos.

As lentes pelas quais compreendemos a tentativa de implementação da PNEEEI (Brasil, 2008a), em Porto Velho e Cacoal, são as dos arranjos locais, situação em que os municípios se utilizam de recursos teóricos, práticos, financeiros e institucionais que têm à disposição para executar da política.

E, especificamente, sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, não identificamos nos documentos nenhuma proposta mais precisa de organização educacional e pedagógica sobre a prática avaliativa da aprendizagem fundamentada na diversidade, com foco nesse público.

Para romper com a estrutura vigente nos sistemas educacionais, entendemos que algumas ações precisam estar presentes na legislação nacional e nos documentos orientadores da política educacional, no âmbito da educação especial, por exemplo: a) romper com o modelo de currículo disciplinar e estático; b) valorizar os professores pela sua capacidade e expertise de compreender os processos a que os alunos com deficiência ou não, estão para o atendimento específico; c) apoiar a comunidade escolar em relação à responsabilização de todos pelo atendimento aos alunos com deficiência intelectual; d) organizar espaço/tempo para favorecer a relação entre professor especializado e professor de ensino comum; e) ter atendimento na SRM condizente com a realidade do aluno; f) incentivar o trabalho colaborativo; g) fomentar ações interligadas como meio de planejar e realizar a avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.

Mediante a análise dos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal, confrontado com os estudos sobre os desafios e possibilidades da implementação da PNEEEI (Brasil, 2008a), compreendemos que sua proposta tal como está ainda não dá conta de atender a concretude do processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual.

Assim como as demais necessidades que são inerentes à oferta da educação nacional, é imperativo combater o fato constatado por Boneti (2003). Segundo este/a autor(a), não há espaço para o exercício da cidadania de construção coletiva nas políticas educacionais de uma sociedade regida pelo ideário neoliberal, pois o conjunto de regras, normas, hábitos e valores instituídos primam pelo desenvolvimento das capacidades individuais, o que não inclui pensar, planejar e, nem mesmo, prever ambiente escolar, currículo e práticas de avaliação da aprendizagem adaptados aos alunos com deficiência intelectual.

Consideramos que a PNEEEI (Brasil, 2008a) não é a ideal, no entanto, sua proposta aproxima-se daquilo que a política de inclusão escolar tem como mote. Contudo, não podemos considerar apenas os prós e contras, certo ou errado, ingerência administrativa ou pedagógica na implementação ou implantação da política de inclusão escolar. Segundo a hipótese de Voltolini (2015), instalou-se uma crise ética que teve como predomínio a ideologia individualista neoliberal que sustenta a política inclusiva e ao investigar “[...] o campo da palavra como fundamento para uma inclusão mais baseada no participar (inclusão política) do que no fazer parte (inclusão social)”.

Assim, constatamos que não há metas e estratégias claras propostas pelos referidos municípios para implementar ações inclusivas, como a oferta de investimento financeiro, ensino colaborativo, formação de professores e gestores, entre outros. Ações desse tipo podem, a médio e longo prazo, subsidiar mudanças significativas na organização educacional e pedagógica nas escolas que, até então, não têm atendido as reais demandas do ensino. Neste caso, chamamos atenção para uma prática necessária – a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Nesta perspectiva, consideramos importante o investimento na elaboração de políticas públicas educacionais, no âmbito da educação especial, nos municípios pesquisados, que

proponham e conduzam grupos de trabalho para o desenvolvimento de estudos e da construção de diretriz para avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, tendo como ponto de partida o PEI e estendendo-se as realidades locais. Tal proposta pode ser realizada por meio de trabalho colaborativo entre professores, técnicos em educação, professores especializados, universidades, institutos federais e outros setores da sociedade civil. Dessa forma, será possível contribuir com desenvolvimento de estudos sobre e para a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, com vistas ao exercício da autonomia e descentralização dos sistemas de ensino municipais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender a processualidade do fenômeno da avaliação nos documentos de Porto Velho e Cacoal, relacionamos o local com global por meio do tensionamento e análise da organização educacional e pedagógica com vistas a identificar possíveis caminhos para a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Conforme Jacobi (1999), há uma necessidade de refletir sobre as dimensões do desenvolvimento e as alternativas que se configuram para garantir equidade e articular as relações entre o global e o local.

Ao confrontarmos o proposto na legislação nacional e nos documentos orientadores da política educacional com os documentos dos municípios pesquisados, não percebemos preocupações quanto a orientações sobre a processualidade da avaliação da aprendizagem nas propostas dos documentos locais. Há, sim, o cumprimento das normativas nacionais no que se refere à perspectiva da repetição das ideias força: inclusão escolar, educação inclusiva, educação para todos, universalização da educação, qualidade na educação presentes na política educacional. Do mesmo modo que prevê a avaliação da aprendizagem contínua e cumulativa.

A análise possibilitou confirmar que houve preocupação dos municípios na elaboração dos documentos quando: mencionam normatizações e orientações oficiais e fazem uso das nomenclaturas atualizadas; definem o público a ser atendido pela educação especial; apontam o espaço de atendimento e o tipo de serviço a ser realizado; ratifica o AEE. Porém, os documentos analisados desses municípios não definem, quais arranjos locais são necessários para propiciar uma organização educacional e pedagógica em seus sistemas educacionais, condizentes com suas realidades.

Como o objeto desse estudo foi a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, já era de nosso conhecimento que não encontraríamos referências específicas de avaliação, pois isso cabe ao professor estabelecer, no seu cotidiano, seus parâmetros pedagógicos e avaliativos. No entanto, vimos que há uma necessidade de criar um documento que: trace diretrizes avaliativas, flexíveis, para orientar a escola e o professor; preveja diferentes formas de avaliar; possibilite adequações curriculares que possam ser utilizadas para todos os alunos; propicie interação entre todos os profissionais envolvidos no processo; e, ainda, contemple as especificidades de alunos com deficiência intelectual.

Realizado o processo de investigação e exposição da pesquisa, os resultados apontaram que nos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal não há evidências quanto à proposição de caminhos para avaliação da aprendizagem; não se refere a diretrizes para esse fim; e, sobretudo, não há arranjos educacionais, em nível municipal, no que concerne à orientação da processualidade da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY [AAIDD]. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. 12th ed. Washigton, DC, USA: The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2021.

BONETTI, Lindomar Wessler. *O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente exclusão social*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 31 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso 31 mar. 2023.

BRASIL. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasil. *Nota Técnica MEC / SEESP / GAB nº 19/2010*, de 08 de setembro de 2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 31 mar. 2023.

BRASIL. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Secretaria da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em 21 mar. 2023.

BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014a*. 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, 2014a.

BRASIL, *Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014b*. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em 31 mar. 2023.

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014c.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 28 mar. 2022.

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/L13146.htm. Acesso em 26 mar. 2022

BUENO, José Geraldo Silveira. As Políticas de inclusão escolar uma prerrogativa da Educação Especial. In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. Disponível https://ope.education/wp-content/uploads/2019/09/DEFICI%C3%8ANCIA_E_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_-_novas_perspectivas_de_an%C3%A1lise.pdf. Acesso em 31 mar. 2023.

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

CACOAL. *Resolução nº 01 de agosto de 2015.* Fixa diretrizes e normas para Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cacoal, Estado de Rondônia. Cacoal/RO, 2015b.

CACOAL. *Lei n. 3.467/PMC/15.* Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação do município de Cacoal, e dá outras providências. Cacoal/RO: Prefeitura Municipal de Cacoal, 2015a. Disponível em <https://transparencia.cacoal.ro.gov.br/portalttransparencia/publicacoes/1224>. Acesso em 28 mar. 2022.

CAVALCANTI NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. 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. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010> Acesso em 31 mar. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545>. Acesso em 28 mar. 2022.

DECLARAÇÃO DA ONU. *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiências.* Brasília, 2006.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, p. 170-184, jan-dez, 2019. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579> Acesso em 31 mar. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, Olinda. (org.). *O que revelam os slogans na política educacional.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). *Educação Especial diálogo e pluralidade.* 3. ed. Porto Alegre/RS: Mediação, 2015. p. 13-25.

JACOBI, Pedro. Poder local, Políticas Sociais e Sustentabilidade. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 31-48, 1999. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/db4rjM8KWWZgP5TtCTXfXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2022.

JESUS, Denise Meyrelles de; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25. n. 44, p. 399-416, set./dez., 2012. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127406004>. Acesso em 28 mar. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães *et. al* Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313, set.-dez., 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sH5np9zh5h8ZNw3XvnDdfCw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 31 mar. 2023.

MAYER, Paulo César Morales *et al*. Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação Especial*, Santa Maria/RS, v. 32, p. e74/ 1–20, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028>. Acesso em 28 mar. 2022.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016 Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111/94> Acesso 20 mar. 2023.

MALHEIRO, Cícera A. Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Sala de Recurso Multifuncionais formação, organização e avaliação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 244p.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSCHE, Márcia Denise. 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. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2969>. Acessos em 31 mar. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. O Observatório Nacional de Educação Especial. *In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana (org.). Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional*. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. *Conhecimento escolar e deficiência escolar: dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018a.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru/SP, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186> Acesso em 28 mar. 2022.

PASIAN, Maria Sílvia; MENDES, Enicéia Gomes; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, E155886, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698155886>. Acesso em 31 mar. 2023.

PORTO VELHO (Cidade). *Resolução nº 12 de 2018*. Fixa normas para Educação Especial no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Porto Velho. Porto Velho, 2018.

PORTO VELHO (Cidade). *Plano Municipal de Educação PVH*. Porto Velho, 2015. Disponível em <https://pt.slideshare.net/everaldofogaca/plano-municipal-de-educacao-de-porto-velho-para-os-prximos-10-anos>. Acesso em 28 mar. 2022.

PÚBLIO, Patrícia Lopes Ramos; LIMA, Paulo Gomes; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial no Município de Sorocaba, SP: os contextos das políticas e o direito à Educação.

Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 106, p. 335-354, set.-dez., 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018198957>. Acesso em 31 mar. 2023.

SILVA, Valdenia Tavares da; SANTOS, Érica França dos; CAVALCANTE, Valéria Campos. Educação Especial e Inclusiva em Penedo: aplicabilidade das metas e estratégias do PME nas escolas municipais. *Encontro Alagoano de Educação Inclusiva*, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/eaei/article/view/3805/2690> Acesso em 29 mar. 2022.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago, 2015. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/20048/13660>. Acesso em 31 mar. 2023.

WERNECK, Hamilton. *A nota prende, a sabedoria liberta*. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001. 121 p.

Submetido em 31 de março de 2023
Aprovado em 31 de novembro de 2023

Informações das autoras

Márcia de Fátima Barbosa Corrêa
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Marília
E-mail: marcia.barbosapvh@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4727-1388>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0990899605661204>

Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Marília. Livre-docente em Educação Especial
E-mail: anna.augusta@unesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8675-967X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0053554769698449>