

# INCLUSÃO EDUCACIONAL: A AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR E AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE

## EDUCATIONAL INCLUSION: THE PSYCHOEDUCATIONAL ASSESSMENT IN THE SCHOOL CONTEXT AND MINOR CURRICULAR ADAPTATIONS

Elis Regina BRODAY<sup>1</sup>

Gilmar de Carvalho CRUZ<sup>2</sup>

Khaled Omar Mohamed El TASSA<sup>3</sup>

**RESUMO:** A inclusão educacional do público alvo da Educação Especial configura-se como objeto de discussão entre professores, gestores, especialistas, pesquisadores e familiares desse público. Esse estudo objetiva tratar de algumas dessas demandas, visando diagnosticar como professores da Educação Básica, dentro de diferentes áreas do conhecimento, se posicionam frente a alguns dos desafios da inclusão educacional, relacionados a identificação do aluno com necessidades educacionais especiais; ao processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar e as adaptações curriculares de pequeno porte. O instrumento utilizado para produzir informações de interesse à pesquisa foi um questionário, com questões abertas, destinado a professores que trabalham com os alunos da Educação Especial, no contexto do ensino comum. Busca-se compreender, utilizando-se, para análise e discussão dos resultados, a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), como a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar promove/sustenta as adaptações curriculares de pequeno porte e qual sua repercussão na prática pedagógica dos professores da Educação Básica. Os resultados encontrados remetem a práticas ainda distantes de uma efetiva inclusão educacional, onde há o distanciamento entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o trabalho do professor do ensino comum, que vê no professor especialista o responsável pela Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, não se colocando dentro do processo. Revelam, a importância da formação e capacitação do professor, voltados a inclusão educacional que exige um trabalho compartilhado, onde a finalidade deve ser a educação, em toda sua dinâmica, acreditando que a escola tem como responsabilidade, desenvolver as capacidades acadêmicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais de todos os alunos com deficiência ou não.

Palavras-chave: Inclusão educacional; Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar; Educação Básica.

**ABSTRACT:** The educational inclusion of the target audience for Special Education is a matter of discussion among teachers, administrators, specialists, researchers and family of these attendees. This study aims to discuss some of these demands, pursuing to diagnose how the Basic Education teachers, in different areas of knowledge, position themselves in face of some educational inclusion challenges related to the identification of the student with special needs; to the process of the Psychoeducational Assessment in the School Context; and minor curricular adaptations. The instrument used to produce information of interest to the research was a questionnaire, with open questions, aimed at teachers who work with Special Education students, in the context of ordinary education. We endeavor to understand how the Psychoeducational Assessment in the School Context promotes/sustains the minor curricular adaptations and its repercussion in the pedagogical practice of basic education teachers. For the analysis

<sup>1</sup> Mestranda em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Irati/PR. E-mail: elisbroday@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5297-0592>

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati/PR. E-mail: gilmailcruz@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>

<sup>3</sup> Doutor em Educação Física. Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati/PR. E-mail:khaledunicentro@hotmail.com. Orcid:<https://orcid.org/0000-0001-7774-0750>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p71-88>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

and discussion of its outcomes, we use Bardin Content Analysis (2011). The results show practices that are still far away from an effective educational inclusion, in which there is a detachment between the Specialized Educational Attendance and the work of the common education teacher, who does not take part in the process and sees the specialist teacher as the responsible one for the Psychoeducational Assessment in the School Context. The results reveal the importance of educating and training the teacher towards the educational inclusion, which demands a shared effort, in which the final goal must be the education itself, in all its dynamics, believing that the school has the responsibility to develop academic, cognitive, affective-emotional and social capacities of all students, with or without any special needs.

Keywords: Educational inclusion; Psychoeducational assessment in the school context; Basic education.

## INTRODUÇÃO

A inclusão educacional do público alvo da Educação Especial<sup>4</sup> é tema bastante discutido entre professores, gestores de escolas, especialistas, pesquisadores e familiares desse público. O Brasil acompanhando o cenário mundial em relação aos movimentos com vistas a educação para todos, entre eles, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), que trata sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010), tem em sua base legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394/96, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, a garantia do Atendimento Educacional Especializado gratuito a esse público, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial no ano de 2007 apresentou a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), apresentando sua versão final no ano de 2008. Machado e Pan (2012) falam da transição de uma versão para outra, onde a versão preliminar da política instaurou tensões, fazendo com que os movimentos sociais voltados as pessoas com deficiência, bem como as instituições privadas e/ou filantrópicas recorressem ao Senado Federal para a revisão da proposta. Tais tensões se deram, pois, a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), explicitava nas Orientações aos Sistemas de Ensino: “Não criar novas escolas especiais e transformar as escolas existentes em centros de Atendimento Educacional Especializado para o atendimento, a produção de materiais acessíveis e a formação docente.” (BRASIL, 2007, p.19 apud MACHADO; PAN, 2012, p.285).

Em janeiro de 2008, é entregue ao Ministério da Educação (MEC), pelo Grupo de Trabalho (GT) nomeado pela Portaria nº 555/2007a, prorrogada pela Portaria nº 948/2007b, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo Machado e Pan (2012, p. 286) “O documento faz uma retomada histórica da Educação Especial brasileira, mas apenas a partir de documentos legais, sem fazer referências a movimentos sociais que se ocuparam desse campo, deixado em segundo plano pelo Estado.” A PNEEPEI retira de sua redação as Orientações aos Sistemas de Ensino onde se refere as escolas especiais e enfatiza o apoio educacional especializado ofertado através das Salas de Recursos e dos centros de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

Com isso, ter-se-á dentro desse contexto, o Manifesto da Comunidade Acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva (2011a), que em linhas gerais, critica

---

<sup>4</sup> Por público alvo da Educação Especial, entende-se, de acordo com a Resolução nº4 de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “alunos com deficiências, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação”.

a forma como a política do MEC estava sendo instituída, alegando falta de coletividade nas discussões, bem como fazendo a crítica em relação a ênfase dada as Salas de Recursos como suporte ao Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de fechamento das instituições especializadas, transformando-as em centros de atendimento. A alegação dos autores do manifesto é que a Sala de Recursos não assegura suporte suficiente para garantir aprendizagem dos alunos com deficiência e de que o princípio da inclusão total acabou “produzindo divisão no movimento histórico de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, ao invés de promover a articulação entre as ações do poder público e da sociedade civil [...]” (2011a).

Outro grupo de intelectuais, ligados a elaboração da PNEEPEI (BRASIL, 2008), elaboram o Manifesto ao “Manifesto da ‘Comunidade Acadêmica’ pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva” (2011b), criticando o manifesto anterior. Para tanto, se valem das colocações do primeiro manifesto, colocando contrapontos aos argumentos utilizados e ressaltando que o documento não revela o pensamento de toda a comunidade acadêmica. Assim reitera a posição favorável a PNEEPEI (BRASIL, 2008), enfatizando a contrariedade a manutenção de qualquer tipo de escola especial.

Decorridos dez anos da promulgação da PNEEPEI, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC, elabora o documento para atualização da mesma, intitulado de Política Nacional de Educação Especial: Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida (BRASIL, 2019). Esse documento vem sendo alvo de críticas dos intelectuais que defendem a inclusão total e a PNEEPEI (BRASIL, 2008). Os estudiosos enfatizam que em dez anos vigentes da política, as famílias dos alunos com deficiência passaram a matricular seus filhos nas escolas comuns e isso fez com que dirigentes e muitos profissionais de instituições especializadas que se recusaram, ao longo dessa década, a abrir mão da escola especial e de outros locais de segregação se desestabilizassem e que atualizar a PNEEPEI consiste num retrocesso de 40 anos (LEPED, 2018, p. 10).

No cenário paranaense, o governo do estado, através da Deliberação CEE/PR nº 02/2003 estabelece normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, para alunos com necessidades educacionais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003), faz referência às Salas de Recursos, como um dos serviços de apoio especializados ofertados para a escolarização desse alunado. Com o primeiro concurso público para a Educação Especial do Paraná, em 2004, e com a contratação de professores especialistas em regime estatutário no quadro próprio do Magistério (QPM) para atuarem nos serviços de apoio na rede pública e na rede conveniada (APAE's), o estado do Paraná alavanca a abertura de novas Salas de Recursos no estado (PARANÁ, 2006).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, organizadas pela Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2006) o estado se posiciona contrário a chamada inclusão total, citando na redação do documento que, entre 1996 (LDB 9394/96) e 2002 (após a homologação da Resolução n. 02, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica) o estado realizou um trabalho alinhado as diretrizes nacionais, mas a partir de então houve uma ruptura ideológica entre a política do MEC e a do estado. O estado do Paraná adota a partir de então, a posição da inclusão responsável, enfatizando que entre as duas instâncias “O principal embate ideológico ambienta-se na área da deficiência mental, já que, na proposta paranaense, prevê-se

a continuidade dessa forma de atendimento em ambos os serviços especializados” (PARANÁ, 2006).

No ano de 2010, foi publicado a “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão” que sintetiza o conjunto de princípios e práticas que norteiam as políticas educacionais implementadas pelo governo do estado em relação ao respeito e reconhecimento do direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e dos alunos em conflito com a lei à educação de qualidade (PARANÁ, 2009). O documento retoma o conceito de inclusão responsável, contrapondo-se a política nacional de inclusão total, porém não cita a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e reafirma sua posição favorável a manutenção das escolas especiais no estado e apresenta números consideráveis de Sala de Recursos funcionando em todo o estado paranaense.

Com a Instrução nº 016/11– SEED/SUED (PARANÁ, 2011), é ampliado o atendimento ao alunado com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos que apresentam transtornos funcionais específicos, matriculados na rede pública de ensino, passando também a usar outra terminologia para a Sala de Recursos, em consonância com a já utilizada pelo MEC: Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica.

O recorte realizado, referente a inclusão educacional, aqui exposto, revela que tal processo traz à tona incertezas, questionamentos e posições diferentes em relação a mesma. Nesse contexto, se encontram atualmente, as Salas de Recursos Multifuncionais no âmbito das escolas de Educação Básica, complementando a escolarização dos alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados nas instituições do Sistema Estadual de Ensino do Paraná (PARANÁ, 2018).

Com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontecendo no mesmo espaço do ensino comum, ocorrem as indagações sobre qual papel compete ao professor especialista e qual compete ao professor das diferentes áreas do conhecimento, dentro de seus respectivos componentes curriculares. O professor do ensino comum, muitas vezes, acredita que seu papel se restringe na identificação do alunado e no seu encaminhamento para a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar<sup>5</sup> e consequentemente para o AEE. A Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, nessa perspectiva deixa de colaborar para a efetivação das adaptações curriculares de pequeno porte<sup>6</sup> que podem e devem ocorrer dentro da sala de aula regular, uma vez que o aluno é da escola como um todo e não exclusivo do professor da Sala de Recursos Multifuncionais.

Bueno (1999) já alertava a respeito da necessidade do avanço no diálogo entre os professores especialistas e generalistas. O autor revela que especialistas se qualificam com base

<sup>5</sup> A Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, segundo as orientações pedagógicas contidas no documento do Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto, tem o “intuito de tornar o entendimento dos problemas de aprendizagem sob o enfoque da 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 de déficit de atenção e hiperatividade” (SEED, 2013. p. 3).

<sup>6</sup> As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica (ARANHA, 2000, p. 8).

no conhecimento das dificuldades específicas de seus alunos e por outro lado os professores do ensino comum não se sentem preparados para trabalhar com alunos que apresentam deficiência. Dessa forma, muitas vezes o professor especialista trabalha quase que de forma individualizada, restritamente na sua sala de AEE e acaba se distanciando do trabalho pedagógico realizado no ensino comum. Portanto, questões pertinentes à práxis pedagógica no contexto escolar, na realidade vivenciada no cotidiano da escola evidenciam alguns dos desafios encontrados na inclusão educacional do público alvo da Educação Especial, na Educação Básica. Os desafios enfrentados diariamente por alunos e professores em relação à inclusão escolar precisam ser levantados e discutidos, com intuito da reflexão e do debate, e, principalmente, almejando avançar em relação à superação desses obstáculos e da concretização de ações que colaborem para que o atendimento educacional especializado seja uma realidade da escola como um todo e não apenas incumbência do professor especialista, restrito à Sala de Recursos Multifuncionais.

Com vistas ao aprofundamento das discussões acerca dessa problemática, o presente trabalho objetivou diagnosticar como professores da Educação Básica, dentro de diferentes áreas do conhecimento, se posicionam frente a alguns desafios da inclusão educacional, relacionados à: a) identificação do aluno com necessidades educacionais especiais; b) ao processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar; c) as adaptações curriculares de pequeno porte. Dessa forma, buscou-se compreender com o referido estudo, utilizando para análise e discussão dos resultados, a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), como a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar promove/sustenta as adaptações curriculares de pequeno porte e qual sua repercussão na prática pedagógica dos professores da Educação Básica.

## MÉTODO

Para realização da pesquisa, como coleta de dados, num primeiro momento, optou-se pela técnica de Grupo Focal, onde seriam colhidos os dados num único encontro com professores da Educação Básica, de determinado colégio da cidade de Irati/ PR. Porém, devido ao período de término de trimestre, não foi possível o encontro, pois todos os professores estavam assoborbados com correção de avaliações e fechamento de notas. Assim, optou-se pelo uso do questionário, que não desvalorizou o estudo, pois esse instrumento possibilitou a coleta de dados necessários para a discussão aqui proposta e acrescentou na contextualização geral.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados é importante, pois, possibilita o anonimato dos participantes, traz ao pesquisador a possibilidade de coletar informações da realidade pesquisada, por meio das respostas obtidas dos participantes, também permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128). Foram utilizadas perguntas abertas que permitiram ao professor pesquisado, a liberdade de respostas, utilizando linguagem própria, fazendo relações com o que achasse oportuno. As perguntas abertas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011).

A pesquisa ocorreu com professores da Educação Básica, de um colégio estadual de Irati-PR. O primeiro contato com os colaboradores da pesquisa ocorreu no próprio estabelecimento de ensino, onde na ocasião se realizou a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) pelos professores que aceitaram participar da pesquisa. Esses professores foram selecionados tendo como critérios: ser professor de algum dos componentes curriculares; lecionar para turmas que possuem aluno público alvo de Educação Especial; ter trabalhado no colégio, no mínimo, nos últimos dois anos, para que o professor possua conhecimento da realidade dos alunos. Foram enviados questionários, elaborados pelos proponentes do estudo, para os cinco professores colaboradores da pesquisa, de diferentes componentes curriculares, via e-mail, com o prazo estipulado de quinze dias para o retorno dos mesmos. Quatro questionários voltaram respondidos, dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Inglês. Foram feitas as mesmas questões para todos os professores. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 197) “o motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas.”

O colégio onde se realizou a pesquisa, possui atualmente 318 alunos. Possui 8 turmas do Ensino Fundamental- anos finais: 2 sextos anos, 2 sétimos, 2 oitavos e 2 nonos e 3 turmas do Ensino Médio: 1º, 2º e 3º anos. Também há no colégio duas Salas de Recursos Multifuncionais. O colégio funciona nos períodos da manhã e tarde. Os participantes da pesquisa são quatro professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, que fazem parte da instituição há mais de 3 anos, sendo esse um dos critérios utilizados para escolha dos sujeitos da pesquisa. Todos os professores envolvidos, possuem alunos inclusos, ou seja, trabalham diretamente e têm conhecimento específico do tema pesquisado, sendo esse o outro critério de seleção dos sujeitos da pesquisa. Dessa forma, caracterizou-se os participantes conforme o quadro abaixo, atribuindo códigos P1, P2, P3, P4, para preservar a identificação dos mesmos.

**Quadro 1-** Caracterização dos participantes

Participantes	Formação: Licenciatura Plena	Tempo De Trabalho No Colégio (Anos)	Séries/Anos Que Trabalha	Componentes Curriculares	Áreas Do Conhecimento
P1	Letras Português/ Inglês	4	6º, 7º, 8º e 9º	Língua Port.	Linguagens
P2	Matemática	8	6º e 7º	Matemática	Matemática
P3	Ciências	6	6º, 7º, 8º e 9º	Ciências	Ciências da natureza
P4	Letras Português/ Inglês	14	6º, 7º, 8º, 9º/ 1º, 2º e 3º Ens. Médio	Inglês	Linguagens

Fonte: elaborado pelos autores.

Para análise e discussão dos resultados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que é definida como:

Um conjunto de técnicas das análises das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Bardin (2011) indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Destarte, primeiramente se faz necessário a pré-análise das informações obtidas para que possam ser sistematizadas. Essa fase envolve, segundo a autora, a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Neste processo a passagem da pesquisadora dentro da instituição, como professora das Salas de Recursos Multifuncionais, por seis anos, serviu de orientação para entender o processo como um todo, dado aos limites dessa discussão.

A segunda fase, a exploração do material obtido na coleta de dados, consiste em descrever as respostas, realizar os recortes necessários e agregar as informações em categorias simbólicas ou temáticas para que na próxima fase, a do tratamento dos resultados- inferência e interpretação, os dados obtidos que merecem destaque possam ser identificados e destacados. Nesta terceira fase, segundo Bardin (2011) o pesquisador procura tornar os dados obtidos em significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto nos dados coletados, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido,

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais (CÂMARA, 2013, p.189).

Na Análise de Conteúdo, para a discussão dos dados abordados aqui, será utilizada a tematização, que segundo Bardin (2011) consiste em classificar os elementos conquistados durante a pesquisa em categorias, tendo como objetivo agrupar informações de destaque para que sua discussão se torne mais efetiva. A forma de tratar os resultados na Análise de Conteúdo se diferenciam, enquanto alguns pesquisadores contam com palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas (BARDIN, 2011). As temáticas criadas para a discussão dos resultados foram: Reconhecimento do aluno da Educação Especial; Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar; Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.

## DADOS E DISCUSSÃO

O tema Reconhecimento do aluno da Educação Especial objetivou analisar “se” e “como” o professor das diferentes áreas do conhecimento, reconhecem o aluno que apresenta particularidades de aprendizagens no contexto da sala de aula regular, uma vez que é esse

professor que, num primeiro momento, irá indicar o aluno com dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação para a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar.

O tema da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar teve como objetivo reconhecer se o professor da Educação Básica compreende do que se trata tal avaliação e de como esta se processa, pois o professor das diferentes áreas do conhecimento participa, ou deveria participar, efetivamente desta avaliação e a partir dela nortear sua prática pedagógica.

E, por fim, o tema Adaptações Curriculares de Pequeno Porte objetivou identificar se há e quais são as adaptações realizadas no espaço da sala de aula regular, com o aluno incluso, que contribuem para o seu efetivo aprendizado.

## TRATAMENTO DOS RESULTADOS- INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO

### A) RECONHECIMENTO DO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Esse tema proporcionou a reflexão sobre como o professor da Educação Básica reconhece o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, no contexto da sala de aula regular. Os professores pesquisados foram questionados sobre quais critérios e/ou características são observadas no aluno para que seja encaminhado para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar.

### Quadro 2 - Identificação do aluno da Educação Especial: diagnóstico preliminar

PARTICIPANTES	EXPRESSÃO UTILIZADA
P3	Dificuldades na fala, escrita, registro de atividades, organização do material escolar, atenção durante as explicações, dificuldades no raciocínio, no cálculo.
P4	Não reconhecimento do alfabeto ou decodificação de signos, dificuldades na escrita, leitura, fala, na localização de informações explícitas do texto, reconhecimento e inferência de materiais gráficos (quadrinhos, cartazes, figuras).
P1	Na verdade, todo ano ao receber alunos do sexto ano, nas primeiras aulas já faço uma pré-avaliação como diagnóstico para saber quais conteúdos precisam ser revistos e as dificuldades pontuais ou os casos mais críticos.

Fonte: elaborado pelos autores.

Nas falas dos professores é notório que os mesmos possuem competência para identificar alunos que apresentam dificuldades no processo de ensino aprendizagem que merecem atenção especial. Percebe-se preocupação com questões importantes como linguagem oral, a escrita como forma de registro, atenção, cálculos e raciocínio. Na fala do P2, porém, se percebe uma identificação tardia das dificuldades apresentadas pelo aluno:

*Às vezes conseguimos identificar no começo do ano já, quando apresentam alguma dificuldade, outras vezes percebe-se somente nas notas das avaliações que geralmente o aluno vai apresentar nota baixa (P2).*

O professor muitas vezes dá uma maior importância às avaliações baseadas em medidas quantitativas, não considerando o processo de aprendizagem como um todo e conseqüentemente a avaliação como processo contínuo também. Percebe-se aqui a ênfase para o produto final do aprendizado escolar, no caso, a nota. Luckesi (2005) substituiu a expressão “juízo de valor” por “juízo de qualidade”, dada a associação estabelecida entre valor e mensuração. O autor critica a avaliação da aprendizagem com o único objetivo de aferir o rendimento escolar do aluno por meio de notas.

Perrenoud (1999), de maneira análoga, destaca a presença de duas lógicas no emprego da avaliação: a serviço da seleção ou da aprendizagem. A lógica da seleção está diretamente associada à classificação. Uma avaliação centrada na aprendizagem permite subsidiar o processo decisório em favor de intervenções pedagógicas diferenciadas, com base nas necessidades dos alunos. Assim, esperar a nota baixa na avaliação para saber se o aluno está encontrando alguma dificuldade, significa enfatizar o resultado, a classificação, e não o processo contínuo da avaliação a serviço da aprendizagem.

Nas respostas obtidas dos participantes em relação ao tema Reconhecimento do aluno da Educação Especial nenhum participante pesquisado se referiu à alunos que se destacam em alguma habilidade específica, ou demonstram curiosidade acima do comum por assuntos variados, possuem vocabulário elevado entre outras características que podem levar ao reconhecimento do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD), que também faz parte do público alvo da Educação Especial. Freitas e Pérez (2010, p.17) baseados em vários outros autores descrevem características de pessoas com AH/SD: precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas mais velhas; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinhos; independência; autonomia; senso de humor refinado; sensibilidade estética muito desenvolvida; elevada capacidade de observação; liderança; gosto e preferência por jogos que exijam estratégia.

Acredita-se que os professores encontram dificuldades para a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e que mesmo que o caracterizem nas turmas que trabalham, desconhecem que o mesmo faz parte da Educação Especial. Ou mesmo tendo tal conhecimento, de que esses alunos também precisam passar pela Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, para se confirmar ou não a alta habilidade/superdotação, não o fazem por acreditar que tais alunos conseguem progredir sozinhos na aprendizagem, diferente dos alunos com alguma deficiência, por exemplo. Pensamento errôneo, uma vez que

A adequada identificação de alunos com altas habilidades/ superdotação é um ponto crítico para o sucesso de qualquer programa nesta área, pois levanta uma série de questionamentos que devem ser levados em consideração ao se fazer um planejamento coerente para o atendimento desta população. (VIRGOLIM, 2005, p. 19).

Nesse sentido, é preciso um olhar mais preciso do professor em relação a esse alunado para que se obtenha informações mais aprofundadas a seu respeito para que, os alunos com possíveis altas/habilidades/superdotação, sejam identificados e atendidos adequadamente em todos os níveis da educação.

## B) AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

O tema da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, criado com intuito de se perceber o conhecimento desta pelo professor, traz à tona questões pertinentes em relação a atuação do professor das diferentes áreas do conhecimento nesse processo.

### Quadro 3 – Avaliação no Psicoeducacional no Contexto escolar: O que é e como se processa

PARTICIPANTES	EXPRESSÃO UTILIZADA
P1	Esta avaliação é realizada pelo professor da Sala de Recursos através de levantamento das dificuldades apresentadas pelo educando. Os professores regentes respondem um questionário específico.
P2	A avaliação é muito extensa, a família faz parte da entrevista, leva bastante tempo e é muito detalhado.  A avaliação é muito importante para confirmar uma possível suspeita do professor que atua no regular e pode ser confirmada com a avaliação do professor que atua na Sala de Recursos.
P3	Não exatamente.
P4	Não exatamente, mas pela convivência com professores de Sala de Recursos entendo que são avaliadas a coordenação motora fina, memorização e raciocínio lógico.

Fonte: elaborado pelos autores.

Na fala do P1 percebe-se que a responsabilização pela Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar recai no professor da Sala de Recursos Multifuncionais. Ao professor especialista, segundo a fala do P1, cabe o levantamento das dificuldades apresentadas pelo aluno, não considerando, por exemplo, que esse aluno faz parte do contexto da sala de aula regular e ali demonstra também suas dificuldades e potencialidades.

Nas falas dos professores P3 e P4 percebe-se um conhecimento muito superficial sobre a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Inclusive novamente recai a incumbência da avaliação, no professor especialista.

O P2 demonstra saber que a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar demanda muito trabalho e reforça o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como o responsável pela avaliação. Na fala do P2, percebe-se o conhecimento apenas de uma etapa da avaliação, quando fala sobre a participação da família e a complexidade do processo, porém o professor não se coloca dentro desse processo. Novamente se percebe, de forma velada, sendo incumbência do AEE, a responsabilidade do processo de avaliação. Segundo o documento “Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar”,

[...] esse processo de avaliação possibilita a identificação dos sucessos, das dificuldades e fracassos, apoiando encaminhamentos e tomadas de decisões sobre ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, estrutural, administrativas ou de saúde. As informações obtidas permitem conhecer, descrever, compreender, explicar, prever e formular um juízo de valor acerca da realidade avaliada e permitem também tomar decisões educativas, sociais e terapêuticas [...] (PARANÁ, 2013, p. 7).

Dentro dessa perspectiva de avaliação, o professor do ensino comum tem papel importantíssimo dentro do processo avaliativo pois dentro do contexto da sala de aula, há uma riqueza de oportunidades pedagógicas onde o olhar atento do professor pode reconhecer dificuldades apresentadas pelo aluno que merecem ser consideradas, bem como assinalar as potencialidades que ele demonstra dentro desse espaço. Ainda, segundo o documento supracitado,

[...] no decorrer do processo educativo, a avaliação de qualquer aluno seja primeiramente realizada pelo professor regente. Para auxiliá-lo, contará com equipe técnico-pedagógica da escola e/ou professor especializado e, ainda, com os profissionais das equipes de ensino (regular e/ou especial) das Secretarias Municipais de Educação, dos Centros Regionais de Avaliação, dos Núcleos Regionais de Educação, e/ou equipe multiprofissional, se necessário, podendo, ainda, contar com o acompanhamento do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional/Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2013, p. 35).

O processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem e/ou altas habilidades/superdotação é coletivo, incumbência de todos os profissionais da escola e quando essa equipe observar a necessidade, uma equipe multiprofissional, (neurologista, psicólogos, fonoaudiólogos...) a equipe externa de apoio, poderá auxiliar nesse processo. Essa complementação deve fazer parte do processo de avaliação, não podendo ocorrer a avaliação da equipe multidisciplinar de forma isolada, sem considerar os aspectos avaliados dentro do contexto escolar.

A avaliação de outros profissionais externos ao contexto da escola deve ser uma contribuição a mais no processo e não algo isolado realizado numa consulta dentro de um consultório, sem considerar os aspectos pedagógicos. A Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, pode ser entendida dentro do mesmo viés da avaliação do processo escolar em si, ou seja, deve servir como um instrumento de tomada de consciência das conquistas, dificuldades e possibilidades do aluno. Sobre a avaliação como instrumento que permeia a aprendizagem, Luckesi afirma:

Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação e reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem [...] (LUCKESI, 2005, p. 81).

Dessa forma, a partir da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, o professor terá o diagnóstico de como seu aluno se encontra dentro do processo de aprendizagem, quais são suas potencialidades e quais particularidades devem ser consideradas. Com isso, poderá promover as intervenções necessárias para que o processo de ensino aprendizagem se processe, ou seja, quais adaptações curriculares serão necessárias para que o aluno tenha condições de compreender o conteúdo trabalhado, tendo respeitado essas particularidades. Nesse sentido, a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar promove e sustenta as adaptações curriculares e consequentemente repercute na prática pedagógica do professor.

### C) ADAPTAÇÕES CURRICULARES DE PEQUENO PORTE

A temática Adaptações Curriculares de Pequeno Porte possibilitou o entendimento de que tais adaptações curriculares estão sendo realizadas no contexto da sala de aula, mesmo que de maneira tímida, como aparecerem nos relatos do quadro 4. Os professores reconhecem a importância e necessidade dessas adaptações, porém as destacam em alguns aspectos somente, dando prioridade ao processo de avaliação, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem.

**Quadro 4** - Adaptações curriculares de pequeno porte: importância e necessidade

PARTICIPANTES	EXPRESSÃO UTILIZADA
P1	Uma vez que o aluno é avaliado e frequenta a Sala de Recursos, precisa de adaptações para que possa acompanhar as aulas e ser avaliado dentro de suas particularidades e especificidades.
P2	Com a avaliação revemos nossa prática docente. Exemplos são tempo maior para realizar as atividades, diminuição do número de questões em avaliação e atividades na sala de aula, avaliamos a participação oral do aluno.
P3	Difícil descrever, pois depende da situação e do caso. Por exemplo, se o aluno é diagnosticado com dislexia, uma adaptação seria a avaliação oral.

Fonte: elaborado pelos autores.

Na Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, são identificadas as dificuldades do aluno, suas habilidades específicas e potencialidades. Também realizados os encaminhamentos necessários, que se referem a outros profissionais: neurologistas, fonoaudiólogos, oftalmologistas, psicólogos ou outros, bem como são sugestionadas, nessa avaliação, quais adaptações curriculares serão necessárias para que o aluno se desenvolva melhor dentro de suas habilidades, limitações e particularidades, tanto de aprendizagem quanto em relação ao comportamento. Essas adaptações devem abranger vários aspectos dentro do processo de ensino aprendizagem do aluno

*É preciso fazer as adaptações necessárias de acordo com a sua dificuldade, seja através de mais tempo, redução de atividades ou mesmo por diferentes formas de abordagem/habilidade (oral, escrita ou leitura). No cotidiano da sala de aula podemos ir detectando qual adaptação pode ser feita em relação ao aluno incluso (P4).*

A fala da P4 vem de encontro com o que preconiza a legislação a respeito das adaptações curriculares. No espaço da sala de aula regular o aluno deverá contar com as adaptações curriculares de pequeno porte que são de responsabilidade do professor das diferentes áreas do conhecimento. As adaptações curriculares de pequeno porte:

Elas podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade. (ARANHA, 2000, p. 9).

Acredita-se que é no espaço da sala de aula que ocorrem as maiores e melhores formas de inclusão, mas também, de exclusão. Nesse arcabouço de leis, deliberações, instruções, notas técnicas, etc., nas esferas: nacional, estadual e municipal; é no espaço menor, o da sala de aula, que se pode fazer a diferença ao se pensar numa educação menor,

[...] Para quem e para além de uma educação maior, aquelas das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários [...] (GALLO, 2002, p.169).

Desse modo, é pertinente os embates diários, seja no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, seja na sala de aula do ensino regular, para que o aluno tenha respeitado seus direitos e que as adaptações curriculares de pequeno porte aconteçam de forma a contribuir no processo de ensino aprendizagem do aluno incluso. Como diz Boaventura, “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.” (SANTOS, 1999, p. 61).

As adaptações curriculares de pequeno porte exigem que o professor esteja constantemente atento a seu aluno, para identificar de que conhecimentos ele já dispõe (relacionados com o tema de cada unidade de conteúdo), e que necessidades educacionais apresenta; que o professor use de sua criatividade para criar formas alternativas de ensinar, que respondam às necessidades identificadas; que o professor use continuamente da avaliação para identificar o que precisa ser ajustado no processo de ensinar (ARANHA, 2000, p.30).

Assim, levando em consideração todo o processo que engloba a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, desde a identificação do aluno com algumas particularidades de aprendizagem pelo professor das diferentes áreas do conhecimento, até as adaptações curriculares de pequeno porte sugeridas para os alunos público alvo da Educação Especial, acreditasse ser possível promover/ sustentar a prática pedagógica em sala de aula, de maneira a contemplar todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional cada vez mais vem sendo discutida em âmbito nacional. O Estado do Paraná há vários anos se coloca de maneira diferenciada em relação a política de inclusão desenvolvida pelo Estado. O que cabe aqui, porém, é refletir que, defendendo ou não a manutenção das escolas especiais, a inclusão educacional do aluno com deficiência na escola regular exige de todos os envolvidos no processo, sejam os a favor ou os contra a inclusão total, uma postura coletiva, onde é preciso assumir a inclusão educacional como um desafio para todos, incluindo aí os especialistas e os professores das diversas áreas do conhecimento.

Com o estudo realizado, observou-se através das contribuições da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) que o professor do ensino comum não tem claro seu importante papel na identificação do aluno com dificuldades educacionais especiais, na sua fundamental e necessária participação no processo da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar e na efetivação das adaptações curriculares de pequeno porte na sua prática pedagógica.

Percebe-se, porém, que os professores da Educação Básica, possuem disponibilidade em relação as temáticas aqui apresentadas e conseqüentemente, à inclusão educacional, mas

que é deficitário o trabalho conjunto entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores das diferentes áreas do conhecimento, bem como falta conhecimento (ou disponibilidade em empreender esforços para tê-lo), em relação as necessidades e incumbências de todos na escola, em relação as temáticas abordadas. Por outro lado, percebe-se que o trabalho do professor especialista está centrado nas demandas específicas do trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais.

Com um olhar atento às entrelinhas das falas dos professores participantes do estudo, percebe-se o trabalho do professor especialista, limitado ao suporte aos alunos, por meio do uso de recursos específicos às demandas educacionais dos mesmos, no âmbito da Sala de Recursos Multifuncionais, precarizando o trabalho colaborativo com o professor do ensino comum, para atender todas essas demandas dos alunos com necessidades educacionais, também na sala de aula regular.

Não se percebe o trabalho mais efetivo e articulado dentro da escola, em relação as temáticas aqui abordadas. Uma hipótese a ser considerada seria a falha de comunicação entre esses profissionais, constituindo-se numa das possíveis barreiras, na atuação pedagógica colaborativa entre os mesmos, e consequentemente na inclusão educacional do público alvo da Educação Especial. Percebe-se, dentro dessa problemática, a necessidade de um trabalho conjunto, visando a aprendizagem do aluno.

É de salutar importância levar em consideração, nas reflexões aqui despendidas, que não se pode colocar exclusivamente nos ombros dos professores, tanto especialistas como generalistas, a responsabilidade pela inclusão educacional. A complexidade é muito maior, todavia, a discussão sobre a inclusão escolar passa pela discussão da inclusão num cenário mais amplo em que as proposições em torno dos direitos da pessoa com deficiência é assunto global. Muito já se caminhou em relação a essas discussões, porém a inclusão educacional perpassa um todo, que compõe a educação.

A identificação do aluno com necessidades educacionais especiais; o processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar e as adaptações curriculares de pequeno porte se constituem processos importantes para inclusão educacional. Para que essas temáticas aqui abordadas, aconteçam efetivamente dentro das escolas, é necessário que haja conhecimento acerca de todo esse processo e disponibilidade de todos os envolvidos no contexto escolar em participar do mesmo, objetivando a aprendizagem do aluno. O processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, dessa forma, pode promover suporte necessário as dificuldades encontradas na prática pedagógica e no espaço da sala de aula precisa ocorrer a prática pedagógica que contemple todos os alunos, inclusive os inclusos. As adaptações curriculares têm aí seu importante papel a desempenhar.

Partindo dessas proposições, uma reflexão que cabe dentro dessa análise, é a clara importância da formação do professor, para inclusão educacional. Reflexão essa que recai sobre os desafios dos cursos de Licenciatura em relação a formação de professores dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. Faz-se importante a ressignificação do espaço/tempo da formação profissional oferecido no âmbito da graduação, na constituição do ser docente, reiterando a responsabilidade que os cursos de Licenciatura devem assumir na busca da efetiva escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Concluindo, o processo de inclusão educacional requer mudanças: estruturais; organizacionais; na elaboração dos currículos; nas práticas pedagógicas dentro do espaço da sala

de aula; na formação e capacitação de professores; nos financiamentos; entre outros aspectos. A inclusão não se deu e não se dará através de decreto. Trata-se de um trabalho compartilhado, onde a finalidade deve ser a educação, em toda sua dinâmica, acreditando que a escola tem como responsabilidade, desenvolver as capacidades acadêmicas, cognitivas, afetivo-emocionais e sociais de todos os alunos com deficiência ou não.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais/Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (2008). < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 28 jan. 2020.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (versão preliminar, 2007). < <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf> >. Acesso em 28 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 555/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 jun. 2007. Seção 2, p. 9. 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 948/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2007. Seção 2, p. 10. 2007b.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (2019). < <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVlcGRmc3x-neDozNjBiMzFkNGU1Yjg0ZTZQx>>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3. N. 5, p. 7-25, 1999.
- CÂMARA, Rosana H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Brasília, n. 6 (2), p. 179-191, jul./dez. 2013.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Barrera Pérez. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez.2002.

GLAT, Rosana; LONGHINI, Marcos Daniel (Org.) **Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais**: processos educacionais e diversidade. Educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GIL, Antônio Carlos **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEPED. UNICAMP; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Campinas: Unicamp, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAN, Mirian Aparecida Graciano de Souza; MACHADO, Jardel Pelissari. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação nº 02/03**– implanta as Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries. Curitiba: CEE, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED.SUED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 05/04**. Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 013/08**. Traça as diretrizes para o funcionamento das Salas de Recursos. Curitiba: CEE/SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 015/08**. Critérios para Sala de Recursos, séries iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 016/11**. Critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais-tipo I, na Educação Básica. Curitiba: CEE/SEED, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. **Instrução 09/2018**. Critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba: SUED/SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **A política estadual de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Curitiba, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Curso De Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas**. Curitiba: 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto** da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva (2011a). < <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11492> >. Acesso em 28 jan. 2020.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto** ao “manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva” (2011b). < <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11908> >. Acesso em 28 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença.** Coimbra: Oficina do CES, 1999.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação:** Fatores emocionais e desempenho escolar. Ensaios Pedagógicos para a implementação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. MEC – SEESP, Brasília, DF: 2005.

