



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A AVALIAÇÃO NO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À
APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR**

REJANE FARIAS GONTIJO

Brasília, 2013

A AVALIAÇÃO NO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR

REJANE FARIAS GONTIJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de Profissão Docente, Currículo e Avaliação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

Brasília, julho de 2013.

REJANE FARIAS GONTIJO

**A AVALIAÇÃO NO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM:
REPERCUSSÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Brasília, 26 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Universidade de Brasília - UnB
Orientadora

Professora Dr.^a Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Universidade de Brasília - UnB
Examinadora interna

Professora Dr.^a Vanessa Terezinha Alves Tentes
Universidade Católica de Brasília - UCB
Examinadora externa

Professor Dr.^o Erisevelton Silva Lima
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF
Examinador suplente

RESUMO

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), é composto por psicólogos e pedagogos e destina-se a oferecer apoio técnico-pedagógico, tendo como objetivo contribuir para as conquistas das aprendizagens por todos os estudantes, com e sem necessidades educativas especiais, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas. O serviço é ofertado a todas as escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio. O SEAA visa conhecer as necessidades dos estudantes para intervir, alinhando-se à perspectiva da avaliação formativa. A pesquisa sobre a avaliação desenvolvida pelo SEAA ocorreu em 2012 com o objetivo de analisar como é realizado o processo de avaliação/intervenção pelo SEAA e quais suas repercussões no desempenho de estudantes em situação de “queixa escolar”. A investigação, de cunho qualitativo, apoiou-se em dois estudos de caso que aconteceram em duas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF e contou com a participação de duas psicólogas e duas pedagogas, além das professoras e mães de dois estudantes encaminhados ao SEAA em situação de “queixa escolar”. Em função da natureza qualitativa da pesquisa, utilizamos procedimentos como a entrevista, a observação, a análise documental e o “completamento de frases”. As análises revelaram que o processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA pode acontecer tanto na perspectiva formativa quanto na classificatória. Os dados apontaram a necessidade de o SEAA aprofundar estudos e análises quanto ao papel da avaliação formativa nas ações por ele conduzidas.

Palavras-chave: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Avaliação/intervenção. Avaliação formativa. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The Specialized Service in Support of Learning (SEAA), at the public network schools of the Federal District (DF), is composed of psychologists and pedagogues and has the objective of providing technical-pedagogical support, in order to contribute to the learning conquests of all students, those with and those without special educational needs, by means of institutional, preventive and interventional actions. The service is offered to all schools from Child Education to Secondary School. The SEAA aims at getting to know the students' needs so as to intervene in alignment with the formative evaluation perspective. The research on the evaluation developed by SEAA took place in 2012, for the purpose of analyzing how the SEAA evaluation/intervention process was carried out and what repercussions there were in the performance of students in the condition of "school complaint". This research, of a qualitative nature, was based on two case studies that were held by two Specialized Teams in Support of Learning (EEAA) at public network Elementary Schools – initial years – at the Federal District (DF) and counted on the participation of two psychologists and two pedagogues, in addition to the teachers and the mothers of two students forwarded to the SEAA, who were in a condition of "school complaint". In view of the qualitative nature of the research, we used tools such as interviews, observation, document analysis and sentence completion. The analyses revealed that the evaluative/interventional process carried out by SEAA can happen both from the formative perspective as well as from the classifying one. The data have pointed out the need for the SEAA to deepen studies and analyses with regard to the role played by formative evaluation in the actions the organization performed.

Key words: Specialized Service in Support of Learning. Evaluation/intervention. Formative evaluation. Elementary Education.

LISTA DE SIGLAS

ACI	Adaptação Curricular Individualizada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANEE	Aluno com Necessidades Educativas Especiais
APM	<i>Advanced Progressive Matrices</i>
ATPP	Atendimento Psicopedagógico
ASI	Aceleração Série-Idade
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEAR	Centro de Abrigo Reencontro
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro Educacional
CEM	Centro de Ensino Médio
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confias	Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial
COMPP	Centro de Orientação Médico-Pedagógico
CPM	<i>Colored Progressive Matrices</i>
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRT	Centro de Recepção e Triagem
DAP	Departamento de Apoio Pedagógico
DF	Distrito Federal
DI	Déficit Intelectivo
DIREF	Diretoria de Ensino Fundamental
DMM	Deficiência Mental Moderada
DPAC	Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DSM IV-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EAAA	Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
GDF	Governo do Distrito Federal
GEF	Gerência de Ensino Fundamental
HUB	Hospital Universitário de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MI	Mapeamento Institucional
MLE	Teoria de Aprendizagem Mediada
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
OP	Orientação Pedagógica
PAIQUE	Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares
PIB	Produto Interno Bruto
PIE	Curso de Pedagogia para Professores em Exercício em Início de Escolarização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
QI	Quociente de Inteligência
R-2	Teste de Inteligência Não-Verbal para Crianças
RAV	Registro de Avaliação
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SPM	<i>Standard Progressive Matrices</i>
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TDE	Teste de Desempenho Escolar
TIC	Tecnologia de Informática e Comunicação
TONI	Teste de Inteligência Não-Verbal
UNAC	Unidade de Acolhimento de Crianças e Adolescentes
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: A GÊNESE DE UMA PESQUISADORA.....	14
I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	22
II. PRODUÇÕES E REFLEXÕES ACERCA DO TEMA.....	43
III. SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM	57
1. A história dos serviços de apoio multidisciplinar no Brasil	57
2. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEDF.....	62
2.1 A trajetória do Serviço de Apoio à Aprendizagem.....	63
2.2 O SEAA atualmente.....	72
2.3 Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.....	79
IV. A AVALIAÇÃO NO SEAA.....	83
1. Os caminhos da avaliação no SEAA.....	83
V. O CAMINHO METODOLÓGICO.....	100
1. A abordagem escolhida.....	100
2. Campo de estudo e sujeitos participantes.....	103
2.1 Os sujeitos da pesquisa.....	107
3. Procedimentos e instrumentos para a construção das informações.....	111
3.1 Observação.....	112
3.2 Entrevistas.....	116
3.3 Completamento de frases.....	119
3.4 Análise documental.....	120
4. A análise das informações.....	121
VI. AS INFORMAÇÕES GERADAS PELA PESQUISA.....	123
• BLOCO I: O estudo de caso da Escola Jequitibá.....	125
1. Caracterização dos espaços e dos sujeitos.....	125
1.1 A Escola Jequitibá.....	125
1.2 A EEAA da Escola Jequitibá e seus espaços inter-relação.....	127
1.3 A EEAA, a professora e a estudante.....	128

1.3.1 A Psicóloga Selena.....	128
1.3.2 A Pedagoga Thaís.....	129
1.3.3 Mariana: a professora da aluna apoiada pela EEAA da Escola Jequitibá.....	130
1.3.4 Sofia: a estudante em situação de queixa apoiada pela EEAA da Escola Jequitibá.....	131
2. A Avaliação na Escola Jequitibá.....	132
A dinâmica da atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Escola Jequitibá	132
2.1 Etapas do processo de avaliação/intervenção da EEAA.....	133
2.1.1 O início do processo de avaliação/intervenção da EEAA.....	133
2.1.2 As ações desencadeadas a partir do encaminhamento: o acompanhamento das intervenções pedagógicas em sala, o atendimento à família e a avaliação/intervenção na EEAA.....	141
a) Intervenção junto ao professor e à escola.....	141
b) Intervenção junto à família.....	146
c) Avaliação/intervenção junto à estudante.....	153
d) Momentos específicos do processo de avaliação/intervenção na EEAA: a avaliação pedagógica e a psicológica.....	164
• Avaliação Pedagógica.....	164
• Avaliação Psicológica.....	168
2.1.3 O encerramento do processo de avaliação/intervenção: a discussão do caso, o “Relatório de Intervenção Educacional” e a devolutiva.....	175
a) O “Relatório de Intervenção Educacional”.....	177
b) A devolutiva à família e à escola.....	179
3. Repercussões da avaliação/intervenção realizada pela EEAA: as percepções do sujeito envolvidos a respeito do desempenho escolar de Sofia.....	183
3.1 As percepções da professora.....	184
3.2 As percepções das profissionais da EEAA.....	190
3.3 As percepções da família.....	191
3.4 A percepção de Sofia.....	192

• BLOCO II: O estudo de caso da Escola Ipê	194
1. Caracterização dos espaços e dos sujeitos	194
1.1 A escola Ipê.....	194
1.2 A EEAA da Escola Ipê e seus espaços de inter-relação.....	196
1.3 A EEAA, a professora e o estudante.....	196
1.3.1 A Psicóloga Luana.....	196
1.3.2 A Pedagoga Clara.....	197
1.3.3 Estela: a professora do aluno apoiado pela EEAA da Escola Ipê.....	198
1.3.4 Vítor: o estudante em situação de queixa escolar apoiado pela Escola Ipê..	199
2. A avaliação na EEAA da Escola Ipê	200
A dinâmica da atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Escola Ipê	200
2.1 Etapas do processo de avaliação e intervenção da EEAA.....	200
2.1.1 O início do processo de avaliação/intervenção: o encaminhamento e o contato com o docente.....	200
2.1.2 As ações desencadeadas a partir do encaminhamento: o acompanhamento das intervenções pedagógicas em sala, o atendimento à família e a avaliação/intervenção na EEAA.....	204
a) Avaliação/intervenção junto à família.....	204
b) Avaliação/intervenção junto ao estudante.....	206
c) Momentos específicos do processo de avaliação/intervenção: a avaliação pedagógica e psicológica.....	208
• A avaliação Pedagógica.....	208
• A avaliação Psicológica.....	211
2.1.3 O encerramento do processo de avaliação/intervenção: a discussão do caso, o “Relatório de Intervenção Educacional” e a devolutiva.....	215
a) O “Relatório de Intervenção Educacional”.....	216
b) A devolutiva junto à família e à escola.....	217
3. Repercussões da Avaliação/Intervenção realizada pela EEAA: as percepções dos sujeitos envolvidos a respeito do desempenho escolar de Vítor	221

3.1 As percepções da professora.....	222
3.2 As percepções das profissionais da EEAA.....	230
3.3 As percepções da família.....	231
3.4 As percepções de Vítor.....	232
INTEGRANDO OS CASOS DE AVALIAÇÃO.....	233
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
REFERÊNCIAS.....	252
APÊNDICES	
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O PARTICIPANTE.....	262
APÊNDICE B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	263
APÊNDICE C: ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....	264
APÊNDICE D: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PEDAGOGAS E PSICÓLOGAS DO SEAA.....	265
APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS.....	267
APÊNDICE F: ROTEIRO PARA ENTREVISTA FINAL SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS.....	269
APÊNDICE G: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A FAMÍLIA.....	270
APÊNDICE H: COMPLEMENTO DE FRASES.....	271
ANEXOS	
ANEXO A: FICHA DE ENCAMINHAMENTO DA ALUNA SOFIA.....	272
ANEXO B: RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL DA ALUNA SOFIA.....	274
ANEXO C: FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO VÍTOR.....	276
ANEXO D: RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL DO ALUNO VÍTOR.....	280

Dedico este trabalho aos meus filhos, Raphael (*in memoriam*), Juliane, Arthur e Alice, razões do meu viver, amores da minha vida, riquezas do meu ser. À minha mãe, educadora dedicada, que me ensinou a amar a escola. Ao Ernesto, companheiro atencioso, amoroso e incansável incentivador. A vocês a melhor parte que há em mim.

AGRADECIMENTOS

À Deus, porque me sustenta a cada nascer do sol e me acolhe em Seus braços.

À minha mãe, Maria das Graças, mulher valente, por me dar a vida, me ensinar a andar, acreditar em mim e sempre me incentivar a crescer.

Ao meu pai, Antônio, pelo valor do trabalho.

Aos meus filhos amados. À Juliane, que com sua inteligência, criticidade e perspicácia engrandece nossas vidas. Ao Arthur, por me ensinar que a vida é alegre e cheia de energia. À Alice, que com sua doçura nos encanta e acalenta. Ao meu filho Raphael (*in memoriam*) que nos ensinou que o amor tudo vence.

Ao meu esposo, Ernesto, pelo amor, incentivo e dedicação. Obrigada pelos momentos de parceria e amizade.

Aos meus irmãos queridos. Marcelo, homem de fé, sempre disposto a amar. Ao meu irmão Rodrigo, pelo carinho, atenção e pelas trocas de conhecimento. Obrigada por crescerem comigo!

Às minhas sobrinhas, Letícia e Clara, sementes do amor.

Às minhas cunhadas. Vanessa, por acreditar sempre no ser humano. À Viviane, pelos momentos de discussão.

À Lisandra, por sua amizade, pelos risos soltos, músicas cantaroladas e pelo apoio nas horas difíceis.

À professora Benigna Villas Boas, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, pelo acolhimento, incentivo e cuidado com que nos faz aprender.

À Elisângela Dias, mulher guerreira, amiga fiel, estudiosa dedicada. Obrigada pelas incontáveis horas de dedicação, pela incalculável contribuição.

Aos amigos, pela compreensão nos momentos de ausência.

À professora Vanessa Tentes, pelo valioso apoio e apontamentos feitos durante o Exame de Qualificação, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada.

Às professoras, pedagogas e psicólogas pela disponibilidade, ética e compromisso com a educação.

Às famílias, pela generosidade.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: A GÊNESE DE UMA PESQUISADORA

A infância é o período da vida do ser humano em que podemos observar uma busca intensa de interação com o meio. No bebê, na criança em idade tenra, são visíveis e quase palpáveis as mudanças ocorridas a cada dia, já que se aprende a todo momento. A aprendizagem é uma condição humana, continuamos aprendendo durante toda a vida mesmo que não haja intenção. A sede de saber parece muito mais visível na criança que está descobrindo o mundo e brincar é a forma que ela tem de absorvê-lo e apreendê-lo. Para Vygotsky (1989), a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, é a linha principal do desenvolvimento. A brincadeira não satisfaz ao princípio do prazer ou da satisfação, ela se dá como uma necessidade ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social. É um processo cognitivo.

As crianças imitam situações que vivenciam no dia a dia, brincam de casinha, de médico, de bombeiro e, não raro, é até mesmo muito comum, brincarem de escolinha. Quase todas querem ser a professora, algumas se submetem à posição de aluno contanto que possam exercer o “papel principal” depois. A escola participa da vida da criança não somente em sua função de sistematização do conhecimento acumulado culturalmente, mas também tem uma função psicológica de desenvolvimento global, em que os papéis exercidos vão promovendo relações interpessoais, sociais e colocando em funcionamento funções cognitivas superiores. Comigo não foi diferente, era a professora nas brincadeiras e também fora delas, nos momentos de auxílio aos irmãos e primos mais novos. Para mim, desde cedo, traçava-se a profissão futura: professora. Minhas brincadeiras de criança, as tentativas de apreensão e descobertas do mundo acabaram por influenciar as escolhas profissionais futuras.

No final dos anos de 1980, quando terminei o 1º Grau¹, o magistério era a escolha mais rápida para quem almejava a profissão de professor. Assim, eu poderia concluir o magistério no mesmo período em que concluiria o curso acadêmico no nível de 2º Grau e obter o título de “Professor do Ensino do 1º Grau até a 4ª série”. Decidi que esta seria minha primeira formação, pois além da vontade de infância, o foco encontrava-se também na

¹ Nomenclatura usada à época.

formação para o trabalho. A formação laboral era algo que não questionava, deveria tê-la, e o curso de magistério serviria como ingresso rápido no mercado de trabalho. Naquela época o curso normal costumava ser fortemente constituído sob a base do tecnicismo, sob a influência das pesquisas behavioristas da Psicologia norte-americana que serviam para dar suporte e orientação ao trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico sob a égide das teorias tecnicistas contribuía para a alienação social e política do professor, reificando o trabalho docente. A formação tecnicista no magistério atuava inibindo e retirando do futuro professor o senso crítico, o poder de fomentar a criticidade do aluno, excluindo a interatividade entre os sujeitos na aprendizagem e a escusa do professor da responsabilidade pela aprendizagem do aluno. A consequência dessa formação se refletiria na forma de se fazer avaliação da aprendizagem dos alunos e do próprio trabalho docente. Avaliar, para nós normalistas, era aplicar provas ao final da explanação de conteúdos, como aprendíamos nos livros de didática. Hoje penso quão relevante é o papel do professor e de sua forma de organização do trabalho, de suas concepções de educação, de avaliação, na formação social, política e ética dos profissionais.

Como todo jovem professor com o diploma recém conquistado, acreditava que possuía todas as ferramentas necessárias para o bom exercício da profissão. No primeiro ano de formada, em 1993, iniciei meu trabalho com uma turma do primeiro ano da Educação Infantil, em uma escola particular. Logo descobri que o trabalho pedagógico era desenvolvido de forma inflexível, influenciado certamente pela concepção de educação que era predominantemente positivista e tradicional. A organização do trabalho pedagógico desta escola me causou desconforto e descontentamento na atuação profissional. Os professores geralmente recebiam prontos os conteúdos a serem trabalhados, as atividades estavam praticamente escolhidas *a priori*, havia caixas na sala de coordenação com exercícios que poderiam ser selecionados pelo docente de acordo com o objetivo a ser alcançado. As reuniões de planejamento se resumiam a questões administrativas, e questões essenciais como a avaliação do desenvolvimento da criança e sua aprendizagem não eram citadas, cada professor realizava seu trabalho de forma estanque às outras turmas e aos outros professores. O único momento em que a escola parecia estar integrada era nas apresentações realizadas em datas comemorativas, já que todos se encontravam no mesmo espaço físico. O trabalho docente desvinculado, desarticulado de um projeto pedagógico, do estudo do currículo e acrítico me incomodava bastante. Senti a necessidade de estudar e compreender como deveria

acontecer a aprendizagem na escola, como deveria ser a atuação do professor para alcançar as aprendizagens, como avaliar os alunos e me avaliar.

À medida que interagia com aquelas crianças tão pequenas busquei conhecer mais sobre seu desenvolvimento, o que me remetia às aulas de psicologia ministradas no Magistério. A insatisfação com o modo de trabalho mecanizado, sem análise crítica, sem avaliação do trabalho escolar, fez com que eu tomasse a decisão de estudar Psicologia. Quis entender como as pessoas aprendem, se comportam e suas motivações. O resultado foi que, em 1993, ingressei na formação superior deixando o magistério temporariamente.

Em 1996, retornei ao magistério no ensino público com a esperança de tempos novos e possibilidades diferentes de atuação, já que na educação pública, embora tivéssemos norteadores como uma proposta curricular da Secretaria de Educação, o professor teria, ao mesmo tempo, mais liberdade de ação e o compartilhamento da ideia de trabalho coletivo social com os colegas de profissão. Minhas esperanças se concentravam em desenvolver um trabalho mais crítico e casado com a comunidade escolar, discutido coletivamente, porém a realidade se mostrou novamente controversa. O professor recém chegado à escola não tinha escolha, atuaria com a turma que ninguém mais queria, as mais “difíceis” ou a “turma fraca”. Fiquei como professora dinamizadora² de oito turmas da 1ª a 4ª séries no período vespertino. O professor dinamizador tinha a função de trabalhar atividades curriculares de Educação Artística, Recreação e Ensino Religioso, dependendo da escola de atuação, pois algumas separavam um professor do próprio grupo que tivesse interesse ou conhecimento religioso para ministrar as aulas. O trabalho do professor dinamizador era solitário. Eu trabalhava em duas turmas em uma única tarde, logo, cada turma tinha sua “dinamização” por uma hora e meia. Faltava tempo para conhecer os alunos, saber seus interesses, investigar suas aprendizagens. O envolvimento com os estudos e com suas aprendizagens ficava comprometido diante de um tempo tão escasso de atuação em sala de aula. O trabalho pedagógico da turma não era pensado por ambos os professores que ali atuavam, pois era realizado de forma autômata. Da mesma maneira ocorria a avaliação, não se avaliava para redimensionar o trabalho escolar, mas para dar notas. O trabalho pedagógico na escola e da escola, não era avaliado, no máximo, a direção “avaliava” o trabalho do professor.

² O professor dinamizador entrava em sala de aula para trabalhar ensino religioso, recreação e artes no horário em que o professor regente estava em coordenação, quando ainda não havia jornada ampliada na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Existiam outros aspectos no trabalho que o dificultavam. Praticamente não havia trocas entre o professor regente e o professor dinamizador, pois no horário em que um estava em regência o outro estava em coordenação. O trabalho pedagógico ficava desarticulado. Outros fatores participavam dessa desarticulação: o trabalho pedagógico não era compartilhado pela escola, cada professor o realizava isoladamente sem discussão no grupo e a avaliação refletia esta forma estanque de ensinar. O coordenador pedagógico às vezes solicitava algum trabalho voltado às datas comemorativas ou para algum conteúdo específico daquela turma, mas tanto a coordenação quanto a direção se limitavam a fiscalizar o trabalho do professor.

Foi em um contexto de muitas dúvidas e questionamentos profissionais que retornei ao magistério. Parecia não saber como ser boa professora, as dificuldades de docência persistiam e se ampliavam. Desse modo, se a aprendizagem ocorresse o professor seria bom, se não, era considerado um profissional ruim. Muitas vezes ouvi pelos corredores da escola os elogios e os descréditos a alguns professores. Estes rótulos desconsideravam fatores intervenientes diversos na educação entre os quais considero a desarticulação do trabalho pedagógico e a inexistência de avaliação do mesmo. Percebi que os professores não sabiam avaliar seus alunos, não tinham uma concepção clara sobre o processo de avaliação e não a discutiam. A consequência era que não avaliavam seu trabalho, desconhecendo a articulação da avaliação com o trabalho pedagógico.

No início do segundo semestre letivo uma professora de uma classe de alunos com diagnóstico de deficiência mental da escola, alegando não ter perfil para a turma, decidiu deixá-la. A diretora pediu que eu a substituísse, já que cursava Psicologia. Aceitei, pois seria a chance de ter a minha turma.

O trabalho pedagógico que desenvolvi nesta classe do ensino especial era diferenciado das demais do ensino regular da escola, tinha um caráter mais individualizado. Ela tinha um número reduzido de alunos, apenas oito, todos com diagnóstico de deficiência mental moderada³. Os alunos apresentavam dificuldades muito distintas, tempos, histórias, vontades diferentes. O trabalho tinha a peculiaridade de atentar às necessidades de cada um. Percebi

³ DMM – Deficiência Mental Moderada – termo usado pela extinta Fundação Educacional para designar o grupo de alunos com diagnóstico de Deficiência Mental, do tipo moderado, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Ed. (DSM IV-TR), ou em comorbidade com outros transtornos.

que a turma, antes agitada, passou a ficar mais calma, os alunos mostravam-se interessados nas atividades planejadas e a aprendizagem era perceptível.

A atividade docente desenvolvida durante seis meses nesta turma foi marcante na minha experiência profissional. Comprovei que na escola temos pessoas diferentes e não uma massa de alunos, cada qual com suas necessidades, que o planejamento do trabalho pedagógico é importante, que a avaliação pode ser realmente processual e que princípios éticos são essenciais no trato com os alunos. Percebi também que o trabalho pedagógico necessita se apoiar no saber construído conjuntamente, na troca com o aluno, e confirmei que a aprendizagem que alguns diziam ser impossível naquela turma acontecia todo dia, a qualquer momento. A concepção de avaliação e os instrumentos empregados faziam a diferença quando analisadas as aprendizagens dos estudantes desta turma. A minha concepção de aprendizagem e de avaliação se refletiu na minha atuação e na avaliação das aprendizagens.

Apesar do sentimento de satisfação pessoal e profissional, este também foi um trabalho solitário, não havia envolvimento da direção, e não era função do coordenador dar qualquer suporte já que era turma do ensino especial e se tratava de integração dos alunos especiais nas escolas regulares. Desse modo, ao necessitar de qualquer tipo de orientação sobre o trabalho realizado com a turma “integrada”, deveria me dirigir ao Centro de Ensino Especial responsável pelas turmas de “inclusão”, não cabia à escola dar suporte. Era comum ouvir em reuniões pedagógicas que a escola estava cedendo espaço para a turma do Centro de Ensino Especial ou falas do tipo: “se não tivéssemos esta turma aqui poderíamos ter mais uma sala”, ou ainda falácias como: “nossa escola é de vanguarda, porque deixamos que alunos especiais venham para a ‘nossa’ escola”. Percebo, hoje, nas falas a ideia de padronização dos alunos e a desarticulação do trabalho pedagógico, parecendo que tínhamos diversas escolas em uma.

Em 1997 fui convidada a trabalhar na biblioteca da escola para desenvolver um projeto de incentivo à leitura. A diretora solicitou que o projeto fosse idealizado e colocado em prática por mim, apresentando ao corpo docente seus objetivos. O projeto incluía espaços semanais para que cada turma usasse a biblioteca. O trabalho deveria ter apresentações teatrais, leituras, recontos, pesquisas, manuseio e leitura livres, como também projetos maiores envolvendo várias turmas. O projeto previa o planejamento conjunto com os

professores para complementação e enriquecimento de temas trabalhados em sala de aula, o que não aconteceu. Os professores não se envolviam no planejamento, sempre solicitavam que eu planejasse sozinha alguma atividade, porém, no horário destinado ao trabalho na turma não participavam e sequer ficavam presentes. O trabalho pedagógico se constituía de forma desarticulada e frágil, ninguém falava em avaliação dos alunos ou do trabalho desenvolvido pela biblioteca.

Como resultado de minhas inquietações comecei a voltar meu olhar para o trabalho de outros professores, observar e questionar as diferenças de conduta e de práticas e a que resultados se chegava em cada uma destas condutas. No início, este trabalho de se voltar para o outro não foi fácil, demandou tolerância, mas o resultado foi o surgimento de uma observação crítica sobre o trabalho pedagógico que levou a uma reflexão de como atuar como professor. Fui percebendo o que dava certo e o que não dava na prática em sala de aula; tentativas, acertos, erros, novas tentativas. Neste processo de encontro com a profissão comecei a compreender que a minha constituição como professora era feita com o outro. Percebi que eu necessitava aprender com o outro, e deveria agir dessa forma com os alunos. Foi como uma sequência de *insights*. O trabalho pedagógico nesta visão não seria mais igual, a forma de avaliar mudaria, como consequência. Era preciso abrir espaços de interatividade e troca de experiências, aulas passo a passo não permitiriam as interações tão necessárias para o crescimento profissional e do trabalho escolar. Era necessário valorizar o que o aluno trazia como experiência e seus interesses. Foi um momento de muito entusiasmo, mas solitário, pois o trabalho coletivo não era uma prática dos profissionais da escola.

O exercício do magistério foi marcado por muitos questionamentos quanto ao trabalho pedagógico e à forma de avaliar as aprendizagens. Percebia que a teoria não se alinhava à prática. Sabia que os conhecimentos teóricos eram importantes para a construção do trabalho pedagógico, mas todas aquelas técnicas aprendidas não eram suficientes para atingir o meu objetivo: fazer com que os alunos aprendessem. Foi somente no momento em que atendi às necessidades de cada aluno e os avaliei de maneira diferente que pude perceber que a avaliação é um processo, e como processo, cada um tem o seu. Percebi que a avaliação não se encontra desvinculada do trabalho pedagógico do professor e da escola, que a avaliação deve ser pensada, é indissociável dos objetivos e precisa ser discutida e planejada na escola por todos.

Tantas e tamanhas inquietações determinaram a minha busca por novas experiências e ainda em 1997, concluída a licenciatura em Psicologia, fui convidada a fazer parte de uma das equipes de Atendimento Psicopedagógico⁴, pois na época a escassez de psicólogos era muito grande na Secretaria de Educação, o que se configura até o momento.

As equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATPP) localizadas em algumas escolas e presentes em todas as Diretorias Regionais de Ensino⁵ funcionavam como polos de atendimento à própria escola e a outras da região. Estas equipes (ATPP) possuíam caráter multiprofissional, compostas por professores da rede com formação em Psicologia e Pedagogia que realizavam trabalho de atendimento psicopedagógico com os alunos do ensino regular da Educação Infantil e dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com histórico de “fracasso” escolar ou queixa de “dificuldade de aprendizagem”. Paralelamente, existia o serviço das Equipes de Diagnóstico/Avaliação do Ensino Especial que foram criadas em 1974, funcionavam no espaço físico dos Centros de Ensino Especial e recebiam a demanda dos alunos do Ensino Especial ou da comunidade para diagnóstico ou encaminhamento a atendimentos especializados ofertados pela rede pública. Ambos os serviços, embora tivessem caráter multidisciplinar, atuavam com públicos diferentes e realizavam trabalhos distintos. As equipes dos Centros de Ensino Especial avaliavam os alunos com necessidades educacionais especiais (ANEE) e as Equipes de Atendimento (antigo ATPP) atendiam aos alunos em situação de queixa escolar de “dificuldade de aprendizagem”, ou seja, aqueles sem diagnóstico de necessidades educacionais especiais.

Entre os anos de 1998 a 2003 estive, concomitantemente, em regência no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na função de psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). No ano de 2004 saí da regência na EJA e assumi integralmente a função de psicóloga de uma equipe do SEAA até o ingresso e

⁴ O Atendimento Psicopedagógico (ATPP) era constituído por equipe destinada ao desenvolvimento de ações preventivas e de atendimento especializado na área de pedagogia e psicologia aos alunos com dificuldades de aprendizagem do ensino regular de 1º e 2º graus da rede pública de ensino, segundo a Orientação Pedagógica nº 20 de 1992. Ao longo do tempo, as equipes destinadas a oferta deste serviço passaram por reformulações em suas atribuições devido a mudanças de concepções. Em 2006 receberam o nome de Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA), em 2009 sob nova reformulação receberam o nome de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) de acordo com a Orientação Pedagógica de 2010. Doravante, as equipes que constituem o serviço serão chamadas por sua sigla geral: SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

⁵ As DRE's são hoje denominadas de Coordenação Regional de Ensino conforme DECRETO Nº 33.409, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2011.

afastamento para estudos, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Ocupando a função de psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem observei que o “fracasso escolar” é, muitas vezes, o motivo para o encaminhamento do estudante ao serviço. Observei, também, que as expectativas de professores, gestores e pais, frequentemente, se encontram ligadas à avaliação pedagógica e psicológica com o objetivo de encontrar dificuldades no aluno. Nessa visão equivocada da avaliação realizada pelo SEAA retira-se a responsabilidade e participação dos profissionais da escola como coparticipes na busca do sucesso escolar. De fato, esta ideia não corresponde ao trabalho desenvolvido pelo serviço, que tem como objetivo “a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e de aprendizagem, por meio da consideração de múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico de alunos com ou sem necessidades educacionais especiais” (GDF, 2010, p. 39).

Foram estas constatações e inquietações que me motivaram a pesquisar como a avaliação é realizada pelo Serviço Especializado Apoio à Aprendizagem e quais suas repercussões no desempenho dos alunos encaminhados ao serviço em situação de queixa escolar.

I. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

As concepções sobre desenvolvimento humano difundidas nas áreas da educação e da psicologia nas décadas de 1970 e 1980 se pautavam em pressupostos teóricos que preconizavam a visão de que os alunos que apresentavam dificuldades estariam acometidos por alguma doença estabelecida em um nível orgânico e individual (NEVES, 2001). O trabalho realizado, à época, pelo atual Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem⁶ (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), antigo Atendimento Psicopedagógico (ATPP), confirmava uma visão biologizante e centrada no aluno. Tal visão era fortalecida pelo fato de existirem, até o ano de 2003, equipes apenas para diagnosticar os alunos especiais e Equipes que realizavam somente atendimento a alunos sem diagnóstico de necessidades educativas especiais. Nesta concepção, o “problema de aprendizagem” estava com o aluno, era dele e não se levantava a possibilidade de pensar a escola como uma instituição dinâmica, em que todos têm suas parcelas de envolvimento.

Havendo suspeita de que o aluno atendido pela equipe (ATPP) fosse ANEE, sua avaliação deveria ser realizada por uma equipe de diagnóstico localizada nos Centros de Ensino Especial da rede pública. O trabalho interventivo (atendimento e suporte à escola) era desvinculado do trabalho de avaliação: quem atendia não avaliava e quem avaliava não atendia. A divisão entre avaliação e atendimento nas equipes do Serviço Especializado contrariava sua própria concepção de trabalho em prol do aluno, embora a intenção fosse a promoção da aprendizagem e a identificação de seus dificultadores. É impossível dissociar atendimento de avaliação, pois se avalia para intervir. Atender ao aluno gera avaliações processuais e ninguém melhor para avaliar seus progressos que os profissionais que o atendem. A avaliação estanque é descontextualizada e estéril, pois dificilmente contribuirá

⁶ A LDBEN 96 (BRASIL, 1996) estabelece duas categorias de atendimento educacional especializado, em classes, escolas ou *serviços especializados* e *serviços de apoio especializados* na classe regular. A Resolução CEB/CNE 2/01 (BRASIL, 2001) assegura classes e escolas especiais e classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar, bem como professor especializado em educação especial, professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente, outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação e salas de recursos como *serviços de apoio pedagógico especializado*.

O Atendimento Educacional Especializado, ou AEE, é um serviço da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de caráter complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares no ensino regular. É realizado no turno inverso ao da sala de aula comum nas salas de recursos multifuncionais.

para o desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes, servindo muito mais a fins classificatórios.

A divisão entre o trabalho de avaliação e atendimento⁷ interferia e incomodava, pois não conseguíamos ver o aluno de forma global; a avaliação acontecia de forma dissociada do contexto escolar. Esta cisão se constituía em um problema estrutural do serviço de atendimento multiprofissional da SEDF. Considerando-se que o processo de avaliação se dá de forma contínua e progressiva, as equipes de Atendimento Psicopedagógico que atendiam a estes alunos de forma sistemática, que os acompanhavam em suas trajetórias escolares, já estariam realizando um trabalho de avaliação. Não seria somente a aplicação de testes formais que se configuraria como avaliação, ela já acontecia em diversos momentos: na análise da história escolar, no investimento dos profissionais na compreensão da “queixa escolar”⁸ junto ao professor e no próprio atendimento (intervenção direta) ao aluno. Nesse contexto, o peso da avaliação se encontrava erroneamente centrado nos instrumentos avaliativos, em sua capacidade de prever o potencial cognitivo, nas dificuldades pedagógicas específicas e não no aluno, no que ele sabia, no que era capaz de realizar na vida e na escola, sozinho ou com a ajuda de um outro mais experiente. Como a visão era centrada na “patologia” do aluno, a escola, ao encaminhá-lo para qualquer uma das Equipes - de Atendimento Psicopedagógico ou de Diagnóstico -, se eximia da responsabilidade por sua aprendizagem, já que era uma questão de o aluno encaminhado ao serviço ter ou não uma dificuldade, uma deficiência, uma

⁷ As Equipes de Avaliação do Ensino Especial realizavam a avaliação dita formal com a aplicação de testes pedagógicos e psicométricos com o objetivo de “aferrir” se o aluno tinha ou não necessidades educacionais específicas, como por exemplo, déficit intelectual, deficiências múltiplas entre outras. Os alunos avaliados pelas Equipes de Avaliação eram advindos da própria comunidade, ou seja, crianças nunca antes matriculadas na rede de ensino ou por estudantes encaminhados pelas Equipes de Atendimento (ATPP) após um período de atendimento (seis meses a um ano) sem que houvesse resultados significativos na aprendizagem mediante este atendimento e que houvesse suspeita de ser um aluno com necessidades educacionais especiais. Às Equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATPP) não competia esta avaliação formal, instrumentalizada por testes psicométricos, e também não tinham autonomia para emitir relatório com parecer de NEE, embora algumas vezes os psicólogos do ATPP usassem o teste Raven, comumente aplicado como instrumento de inteligência, para, previamente, identificarem uma possível deficiência mental que justificasse encaminhar este aluno para as Equipes de Avaliação dos Centros de Ensino Especial com vistas a confirmar ou descartar tais necessidades educacionais especiais. Dessa forma, havia uma divisão clara entre trabalho avaliativo e trabalho interventivo. Esta concepção desconsiderava que todo trabalho interventivo é permeado, entrelaçado de constantes avaliações e tomadas de decisão com caráter interventivo e que toda avaliação deve servir para a intervenção sob o risco de se tornar apenas classificatória e inócua.

⁸ Queixa escolar se refere a uma demanda de problemas que precisam ser resolvidos, situações suscetíveis de modificar, temas a ser trabalhados ou conflitos a solucionar, que emergem em um contexto e que pode ser formulada por um docente, uma equipe educacional, um diretor, etc. (BONALS; GONZÁLEZ, 2008).

De acordo com a Orientação Pedagógica do SEAA, a queixa escolar deve ser entendida e analisada a partir da perspectiva teórica histórico-cultural que relaciona o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos aos aspectos culturais, históricos e instrumentais; defende a compreensão da realidade de forma dinâmica, sistêmica e complexa (GDF, 2010).

síndrome, um transtorno ou uma patologia. O problema era visto como do aluno, nem a escola, nem o professor deveriam repensar suas concepções e práticas, criava-se a falsa ilusão de atendimento às necessidades educativas do estudante, já que ofertavam serviço de diagnóstico e de atendimento por especialistas para superação das suas “dificuldades”.

Embora a demanda para avaliação e atendimento do aluno nestas equipes surgisse do professor, o papel deste no diagnóstico se limitava, na maioria das vezes, a identificar as “dificuldades” dos estudantes, orientado por sua concepção de educação e por sua ótica particular de normalidade e anormalidade que nem sempre correspondia a uma real necessidade escolar. Além disso, uma vez encaminhado o aluno, o trabalho de intervenção para a superação das “dificuldades de aprendizagem” ficava quase restrito ao atendimento que este receberia por uma das equipes e, o que acontecia na prática era que o professor não se responsabilizava por ações pedagógicas diretas que favorecessem o desempenho escolar já que havia uma equipe para cuidar disto. Os profissionais da escola, em especial o professor, embora preenchessem a ficha de solicitação de apoio encaminhada ao SEAA, pouco participavam do processo de avaliação das “dificuldades” do aluno e de encaminhamento às equipes para avaliação e atendimento. Assim como também era incomum o acompanhamento por parte da escola do processo de avaliação e de atendimento realizado por estas equipes na tentativa de superação das “dificuldades” e melhoria no desempenho escolar. Diretor, coordenador, supervisor pedagógico, orientador educacional não tomavam ciência das necessidades do aluno ou das dificuldades enfrentadas pelo professor, pois a queixa escolar era formulada pelo docente diretamente ao serviço multiprofissional, salvo raríssimas exceções. Observamos assim, um trabalho escolar desarticulado entre os diversos atores do cenário educacional, por isso entendemos a iminente necessidade de articulação entre as diversas instâncias dentro da escola com o trabalho do SEAA, todos revendo suas práticas pedagógicas e concepções que as fundamentam.

Como a “culpa” da não aprendizagem era do aluno encontravam-se argumentos para que o trabalho escolar não fosse alterado. Desse modo, o trabalho pedagógico do professor não sofria modificações em decorrência das necessidades do aluno, tampouco ele realizava autoavaliação de sua atuação, suas concepções e o reflexo disto em sala de aula.

Contudo, a análise da conjectura e dinâmica do serviço de apoio multidisciplinar ofertado pela SEDF, reforçada por estudos e pesquisas desenvolvidas por profissionais que compunham tais equipes, reconheceram a necessidade de um trabalho mais contextualizado e focado nos professores e na equipe escolar. Dessa forma, entre os anos de 2003 e 2010 os

documentos orientadores do trabalho das equipes multiprofissionais da SEDF passaram por reformulações técnico-metodológicas atendendo às orientações dos documentos formulados em âmbito federal (BRASIL, 2001; 2002). O Serviço Especializado, com o intuito de assimilar os avanços e as redefinições político-pedagógicas da legislação educacional brasileira, discute e assume mudanças fundamentais em seus pressupostos. Uma das novas diretrizes da legislação educacional nacional, o documento “Saberes e Práticas da Inclusão - Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais” do MEC/SEESP (BRASIL, 2006) preconiza um modelo avaliativo contextualizado ao ambiente escolar, envolvendo os vários atores escolares. Nessa perspectiva, o processo avaliativo tem a finalidade de

Conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino. A avaliação constituir-se-ia, assim, em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo ensino-aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2006, p. 12).

Assim, o SEAA passou a privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções não somente junto aos alunos, mas também aos professores, às famílias, à direção e aos demais profissionais da educação, por meio de vivências, oficinas e participação nas atividades desenvolvidas nas instituições educacionais (GDF, 2010, p. 25). As equipes discutiam suas concepções fundantes e propunham mudanças metodológicas importantes para dar nova expressão à proposta.

Nesse contexto, o atendimento realizado pelo SEAA passou a englobar a participação de toda a escola, avaliando não só o aluno, mas também a prática escolar, agindo de forma preventiva, o que significa ensinar e avaliar continuamente; agir a tempo para que a aprendizagem aconteça. Tal atendimento se embasa em uma concepção interativa e contextual do desenvolvimento e do processo de ensino e aprendizagem, bem como em uma concepção de avaliação compartilhada, contínua, processual, visando identificar as potencialidades e necessidades dos estudantes.

A concepção de Educação Especial adotada pelo SEAA é ampliada no documento “Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais” – Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006). Outros

importantes documentos⁹ exerceram influência direta na construção de uma concepção diferenciada e ampliada de Educação Especial nas diversas etapas da educação e em outras áreas de atendimento específicos, como: Constituição Federal artigos 205 e 206; LDBEN artigos 37 e 59; CNE/CEB Nº 02 (BRASIL, 2001); CNE/CEB Nº 04 (BRASIL, 2009).

No que se refere à Educação Especial, Prieto (2006) afirma que a construção conceitual sobre educação inclusiva pode implicar dois tipos básicos de ação educativa: (i) uma que resguarda a classe comum como espaço de escolarização de todos e (ii) outra que a vê como uma das opções para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, ainda que deva ser a preferencial, como preconizado na Constituição. Logo, o rol de ações dos serviços especializados estaria sujeito e direcionado à adesão conceitual que o sistema de ensino e/ou seus profissionais fazem. Nesse sentido, Prieto (2006) afirma existirem discordâncias no plano de implementação de políticas de Educação Inclusiva quanto à definição do papel que o atendimento especializado pode assumir. Para González (2002) coexistem duas propostas de atendimento educacional especializado para a Educação Especial: (i) uma, em que os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino e, portanto das escolas, e disponíveis a todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar; (ii) e outra, em que deve se configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados dirigidos à população escolar que apresente solicitações que o ensino comum não pode contemplar, podendo ser ofertada no âmbito do ensino regular ou em outros locais exclusivos para essa população. Para esse autor, neste último caso, a Educação Especial é pontuada pela ideia de uma educação diferente e dirigida a um grupo de sujeitos específico; e a primeira compreensão é marcada pela ideia de uma ação ou conjunto de ações e serviços dirigidos a todos os sujeitos que deles necessitem, em contextos normalizados. Nesse sentido, aderimos à compreensão conceitual de González, (2002, p. 69), que entende o papel do serviço especializado no campo da Educação Especial como um “conjunto de ações e serviços dirigidos a todos os sujeitos que deles necessitem”. No nosso entendimento, ainda que sejam ações originadas e direcionadas ao Ensino Especial, coadunam com a proposta de atendimento do SEAA.

Embora a educação especial tenha considerado que existam necessidades educativas especiais para os alunos com deficiências mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas,

⁹ Mais recentemente a Educação Especial encontra-se submetida ao Decreto Presidencial Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos e altas habilidades/superdotação, disseminou-se uma nova compreensão de inclusão, abrangendo não só as necessidades permanentes mas também as temporárias¹⁰ decorrentes de diversos fatores (GDF, 2010, p. 22). Nessa visão

[...] a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001, p. 43-44).

Dessa forma, o SEAA apoia-se nas redefinições político-pedagógicas da legislação nacional, amplia seus espaços de atuação e clientela, o que representa um avanço significativo em termos legais e até mesmo conceituais. Entretanto, não podemos deixar de observar que o serviço especializado ainda se mantém atrelado à Educação Especial, pois, tradicionalmente, no Brasil é a Educação Especial que tem se responsabilizado ao longo da história educacional por esse tipo de atendimento, fato que pode representar um desafio em termos operacionais. Todavia, o trabalho antes centrado no aluno, passa a focar agora professores e equipe escolar.

Entre os objetivos do SEAA encontra-se o fomento à reflexão sobre as práticas docentes e as concepções de avaliação na escola, o que contribuiu para a instauração de uma cultura de avaliação formativa. Assim, a reestruturação do trabalho realizado pelo SEAA culminou em um novo documento orientador publicado em 2010 denominado: “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - Orientação Pedagógica”. Tal documento representou uma construção coletiva, realizado por profissionais do SEAA (pedagogos e psicólogos), diversos setores da SEDF com cooperação de professores da Universidade de Brasília vinculados ao Instituto de Psicologia, com expressiva representatividade em pesquisas e estudos realizados sobre este serviço multiprofissional. O documento - Orientação Pedagógica (OP) - representa um avanço em relação aos documentos anteriores que

¹⁰ De acordo com o documento “Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais” – Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006), o conceito de Necessidades Educativas Especiais, se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais, classificando que há dois grandes grupos nas NEE as: permanentes e temporárias. As Necessidades Educativas Especiais Permanentes exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. Estas adaptações terão de manter-se durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno. As Necessidades Educativas Temporárias exigem modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

norteavam a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, pois apresenta e aprofunda subsídios técnicos, teóricos, legais, operacionais e metodológicos que definem o serviço.

De acordo com o novo documento orientador, o SEAA constitui-se suporte técnico-pedagógico multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia, oferecendo apoio educacional especializado às instituições educativas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental Séries Iniciais e aos Centros de Ensino Especial (GDF, 2010; 2008a), segundo a Orientação Pedagógica de 2010 (OP).

Conforme a redação da OP/SEAA, acreditávamos que a clientela destinada a receber os serviços especializados dentro da SEDF devesse ser ampliada, pois ela excluía o atendimento às crianças menores de quatro anos (estudantes nesta faixa etária que necessitam de atendimento especializado nos Centros de Ensino Especial, no Programa de Estimulação Precoce, por exemplo), os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (que compõem a etapa final da Educação Básica), e até os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Considerando que a educação é “direito de todos e dever do Estado” nos termos do Art. 205 e que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola ultrapassa proclamar tal direito (Art. 205, Inc. I), o atendimento especializado deveria alcançar todas as modalidades e etapas da educação. Entretanto, o próprio texto Constitucional - que em um primeiro momento é mais abrangente, garantindo a todos o direito à educação - apresenta um caráter mais restritivo quando afirma que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante atendimento em creche e pré-escola às crianças até cinco anos (Art. 208, Inc. IV) e que a obrigatoriedade da educação básica gratuita é garantida dos quatro aos dezessete anos de idade (Art. 208, Inc. I). Apesar do caráter restritivo, de acordo com o Art. 208 da Constituição, os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio também deveriam ter acesso ao atendimento especializado como garantia de equidade de condições e de permanência na escola. Ampliando um pouco mais nossa discussão, a Constituição assegura que o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, o que importa dizer que a criança e os que não tiveram acesso na idade própria têm direito líquido e certo à vaga. Assim, a lei igualmente assegura a oferta de oportunidades à população de jovens e adultos situados fora da idade regular com a necessidade de uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados (LDBEN, Art. 37, § 1º). A LDBEN ainda prevê ações integradas e complementares a serem estimuladas pelo poder público para que o adulto não apenas chegue

à escola, mas nela permaneça (LDBEN, Art. 37, § 2º), o que poderíamos entender, inclusive, como direito ao acesso aos serviços especializados aos estudantes desta modalidade de ensino que não tiveram acesso à escolarização ou a tiveram de modo inadequado. Desse modo, para que o serviço atinja a totalidade da rede de ensino e assegure que a aprendizagem atinja todos os alunos e não seja privilégio de alguns estudantes, de alguns professores e de algumas escolas é que os serviços de apoio multidisciplinares, como o SEAA, devem continuar caminhando para sua melhoria e ampliação. Nesse sentido, a Portaria Nº 39, de 09 de março de 2012 (GDF, 2012), em seu Art. 8º, inciso III, amplia a clientela do SEAA e estabelece um pedagogo e um psicólogo por Coordenação Regional de Ensino para compor o *Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem para estudantes do Ensino Fundamental séries/anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos*, que serão lotados em um CED ou CEM¹¹. Ressaltamos que, mesmo com a ampliação definida na Portaria Nº 39, não devemos encerrar as discussões quanto à atuação do SEAA nestas etapas da Educação, visto que é uma fase nova do trabalho deste serviço e que deve passar por avaliações e adaptações. Sem desconsiderar as especificidades do trabalho pedagógico escolar com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, salientamos ainda, que, teoricamente, toda a clientela dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fará parte dos anos finais, e que algumas vezes, necessita de atendimento especializado com a mesma “intensidade” que vinha recebendo. Outro aspecto importante é que o número de profissionais do SEAA envolvidos para atender esta mesma clientela diminuirá consideravelmente, fato que pode impactar na própria atuação do serviço, principalmente em suas dimensões institucional e preventiva.

Ainda considerando a definição deste serviço na rede pública de ensino do DF, de acordo com o *Regimento Escolar das Instituições Educacionais da rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (GDF, 2009), em sua seção III, Artigo 29,

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, no contexto de Educação para a Diversidade, constitui-se em apoio técnico-pedagógico especializado com o objetivo de **promover a melhoria do desempenho escolar de todos os alunos**, com e sem necessidades educacionais especiais, por meio de atuação conjunta de professores com formação em pedagogia e com licenciatura em psicologia ou psicólogo, em um trabalho de equipe interdisciplinar (p. 27, grifo nosso).

Destacamos que nos documentos oficiais da rede pública de ensino em nível nacional, local e em diversos artigos e dissertações por nós analisados, os termos desempenho e rendimento escolar são usados como sinônimos. Na rede pública de ensino do DF, a

¹¹ CED – Centro Educacional. CEM – Centro de Ensino Médio.

orientação é que a “avaliação do rendimento” ou do “desempenho escolar” seja realizada em uma perspectiva formativa, por meio de procedimentos e instrumentos diversos conforme declarado nos documentos: Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (GDF, 2008c) e Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF (GDF, 2009).

A atuação das EAAA “objetiva a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, por meio das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos” (GDF, 2010, p. 39).

Analisando que a avaliação realizada no SEAA constitui-se em um processo contínuo e permanente de análise de variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, entendemos que ela acontece ao longo do processo com o objetivo de reorientá-lo, fornecendo informações acerca das ações de aprendizagem para que aconteçam ajustes sucessivos. Portanto, a atuação da equipe tem como foco a aprendizagem dos estudantes. E, em uma perspectiva mais ampla, a ação dos profissionais ocorre também no trabalho institucional, favorecendo o desenvolvimento de toda a escola.

Como avaliar faz parte do processo de ensino e aprendizagem, logo, avaliar o desempenho escolar de um estudante equivale a dizer que estamos avaliando suas aprendizagens no contexto da escola. Diante do exposto, o processo avaliativo/interventivo do SEAA expresso em sua Orientação Pedagógica (GDF, 2010) se ajusta à perspectiva da avaliação formativa declarada nos documentos oficiais da rede pública de ensino do DF. Em nossa pesquisa a avaliação das aprendizagens está implicada na lógica da avaliação formativa. Assim, avaliar o desempenho escolar é avaliar as aprendizagens mediadas na escola, com a responsabilidade coletiva dos atores escolares. Cientes de que a avaliação formativa trabalha em prol das aprendizagens, entendemos que a avaliação no SEAA com característica formativa, com característica formativa também se exerce com o objetivo de promover as aprendizagens de todos os atores envolvidos. Portanto, quando a OP/2010 afirma que a atuação do SEAA deve favorecer o desempenho escolar dos alunos com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar está, na realidade, dizendo que a atuação deve favorecer as aprendizagens. Ademais, as queixas escolares encaminhadas ao SEAA referem-se a dificuldades que interferem na aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho escolar. Nesse sentido, o importante na atuação das EEAA é a prática de uma concepção de avaliação que privilegie as aprendizagens e conseqüentemente o sucesso e o desempenho escolar como preconizado na OP (GDF, 2010).

Destacamos ainda que no documento - Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010) - o termo desempenho escolar é usado para se referir ao desenvolvimento dos estudantes em relação às suas aprendizagens. Nesse documento, o termo desempenho, desempenho escolar ou seus correspondentes (desempenho acadêmico, desempenho institucional, desempenho profissional) aparecem 22 vezes em todo o corpo do texto. A palavra desempenho está intimamente ligada à ideia de competência compreendida em um sentido mais amplo: como um “recurso e ferramenta que habilitam o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas conscientes e transformadoras” (MARINHO-ARAÚJO, 2007 *apud* GDF, 2010, p. 64). Nesse sentido, o conceito de desempenho encontra equivalência no de competência. Ambos carregam a conotação de uma participação ativa do sujeito que aprende, de maneira reflexiva, mobilizando dinamicamente diversos recursos (habilidades, saberes, conhecimentos, comportamentos, potencialidades, afetos, desejos, esquemas mentais, posturas e outros processos psicológicos) diante de uma situação-problema (MARINHO-ARAÚJO, 2007).

Para nós, o termo desempenho escolar está diretamente relacionado à avaliação das aprendizagens, admitindo uma maior variabilidade de fatores a serem observados, analisados e, conseqüentemente avaliados, englobando aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, circunstanciais, ambientais, endógenos diversos, comportamentais, expressões verbais e não verbais da subjetividade do indivíduo. O desempenho não descarta uma análise conjunta dos fatores acima citados com a expressão material dos saberes escolares como exercícios, observações, admitindo, inclusive, material expresso por meio da métrica como provas e testes como fatores de análise da globalidade do sujeito no contexto escolar.

As ações realizadas pelo SEAA, segundo Orientação Pedagógica/2010, coadunam com as recomendações feitas pelo MEC (BRASIL, 2001, 2002, 2006) à Educação Especial, as quais apontam para que os processos avaliativos sejam realizados no percurso educacional - na identificação e na superação de barreiras - orientando-se para a análise do contexto educacional e para o conhecimento da ação pedagógica, “por meio do contato com os professores, com o ambiente de sala de aula, com o processo de ensino e de aprendizagem e com suas repetidas estratégias metodológicas e avaliativas” (GDF, 2010, p. 67).

Os princípios dessa avaliação combinam **avaliar e intervir**, ou seja, ao mesmo tempo em que se investiga o objeto, ações interventivas são desencadeadas. Nesse processo, valoriza-se a mediação, ou seja, como o outro pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos da instituição educacional e

não só dos estudantes em situação de queixa. Assim, a avaliação não deve ser utilizada unicamente para descrever, mas para descortinar todo o processo de ensino e aprendizagem, explicando-o (GDF, 2010, p. 68, grifo nosso).

O processo de avaliação desenvolvido pelo SEAA nesta perspectiva, além do objetivo interventivo, adquire uma face preventiva, pois a avaliação estará presente em todos os momentos e terá o objetivo de reorientar o trabalho em favor da aprendizagem, contribuindo para que supere obstáculos e que os mesmos não se sobreponham dificultando novas aprendizagens.

Dessa forma, a avaliação tem um papel preponderante na atuação do SEAA e no espaço educativo, constituindo-se em um dos elementos mais importantes da organização do trabalho pedagógico escolar. Ela é a mola mestra do trabalho pedagógico; avaliamos todo tempo, mesmo quando não temos a intenção de fazê-lo. É a partir da avaliação que o professor tem condições de saber o que o aluno aprendeu, o que ainda não aprendeu, redimensionar suas ações pedagógicas e direcioná-la em favor das aprendizagens dos estudantes. A avaliação desempenha uma função importante nos processos de aprendizagem, possibilitando ajustes que contribuem para seu alcance. Assim, se justifica que a escola avalie seus alunos com e sem necessidades educativas especiais a fim de desenvolver suas ações pedagógicas.

O trabalho pedagógico escolar influencia os modos de avaliação, assim como a avaliação realizada na escola impacta na própria organização do trabalho pedagógico e consequentemente repercute no desempenho escolar do estudante. Cabe à escola se organizar e preparar um trabalho que contribua para as aprendizagens, conhecer para intervir, já que a ação escolar é intencional. Porém, nem sempre observamos a interação necessária entre os diversos atores do contexto escolar. Muitas vezes na escola, equipes com funções distintas limitam-se a dividirem o mesmo espaço físico, havendo subdivisões claras do trabalho pedagógico, sem que haja interconexões, planejamento e avaliações coletivas. Quando estes atores interagem em momentos pedagógicos de coordenação coletiva, conselhos de classe, reuniões pedagógicas e trocam ideias e informações sobre seus alunos, sobre o processo de ensino e de aprendizagem, ainda assim, não há garantia de um trabalho pensado e realizado conjuntamente se não houver uma concepção de que o trabalho escolar é desenvolvido coletivamente.

O SEAA tem como objetivo “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais” (GDF,

2010, p. 91) junto às escolas que ofertam Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Centros de Ensino Especial. Por isso desenvolve seus trabalhos de avaliação e apoio à aprendizagem balizando-se em uma perspectiva de atuação institucional e preventiva (GDF, 2010). Diante de tal objetivo, o SEAA deve ser um serviço orientado para a análise do contexto educacional e para o conhecimento da ação pedagógica, por meio do contato com os docentes, com o ambiente da sala de aula, com o processo de ensino e de aprendizagem e com suas respectivas estratégias metodológicas e avaliativas. Diante de tal objetivo, estabelece-se que a atuação das EEAA seja pautada em **três dimensões de trabalho** que não devem acontecer de forma estanque, como se fossem etapas hierarquizadas, mas concomitantemente, articuladas dialeticamente (GDF, 2010). De acordo com o documento de Orientação Pedagógica do SEAA as três dimensões são: o *Mapeamento Institucional* das instituições educacionais; a *Assessoria ao Trabalho Coletivo* dos professores e o *Acompanhamento do Processo de Ensino e de Aprendizagem*. Estas dimensões serão apresentadas à frente.

O trabalho do SEAA orientado a essas três dimensões pode contribuir sobremaneira para o compartilhamento de ações por meio das quais todos os atores escolares são corresponsáveis no desempenho escolar dos alunos. Dessa forma, o SEAA colhe, compartilha e discute informações ao longo do processo de assessoria que visam redirecionar as ações pedagógicas com a clara intenção de contribuir para a melhoria do ensino e das aprendizagens.

Contudo, na escola, a etapa em que surgem os encaminhamentos ao SEAA é na dimensão *Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem*, pois além de possuir um trabalho do serviço de caráter preventivo, também apresenta uma natureza de atuação marcadamente interventiva (atendimentos), pois é nesta dimensão em que acontecem os momentos mais diretos de avaliação com o professor, aluno e família. Nesta dimensão contamos com o PAIQUE (*Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção*). O PAIQUE é um procedimento de intervenção que foi desenvolvido dentro do próprio serviço e apresenta uma metodologia que permite aos profissionais realizarem intervenção e análise dos múltiplos fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Nesse contexto entende-se ser necessária a superação da dicotomia avaliação e intervenção na atuação dos profissionais do SEAA, pois desde o início do trabalho de avaliação acontece um processo de intervenção mediante a análise da história escolar do

estudante. Considera-se que a intervenção inicia-se com a procura do professor pelos profissionais do SEAA, pois já acontece a problematização da solicitação de apoio ao professor (GDF, 2010).

O processo avaliativo continuamente desenvolvido pelo PAIQUE pode constituir-se de uma ação eficaz para a análise da queixa escolar e para o delineamento de estratégias pedagógicas que visem à superação do fracasso escolar.

No que tange ao fracasso escolar, dados do Ministério da Educação e do INEP (2010)¹² informam que um número expressivo de alunos apresenta comprometimento no desempenho acadêmico, o que pode ser traduzido em não-aprendizagem. A atual organização escolar nos permite vislumbrar as diversas situações de “dificuldades de aprendizagem” surgidas no contexto da sala de aula, relacionadas aos inúmeros fatores atribuídos ao “fracasso escolar”. Patto (2010) analisa historicamente as causas do fracasso escolar no Brasil e afirma que no início da década de 1970 a “teoria da carência cultural” passou a explicar a desigualdade cultural em que as crianças de classe ‘baixa’ e ‘média’ se desenvolviam. Na visão da autora existe um discurso ambíguo a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar na história da educação no Brasil que, ora voltam-se para análise e recomendações referentes a aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino, ora voltam-se à avaliação das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. Em ambas, as causas do fracasso escolar são buscadas no aluno.

A questão do fracasso escolar não é simples e possui etiologia multifatorial. Os discursos e concepções de fracasso escolar presentes na história da educação no Brasil influenciaram a constituição e a atuação de equipes multiprofissionais no contexto escolar, pois a elas é delegada a demanda da comunidade escolar de estudantes entendidos com dificuldades ou rotulados como “fracassados escolares”. Com efeito, entendemos que as mudanças em tais concepções impactem na organização e nos resultados da atuação destas equipes multiprofissionais, como é o caso do SEAA, pois infelizmente ainda persistem o fracasso escolar e os gargalos educacionais.

O SEAA da SEDF faz parte da implantação de políticas públicas educacionais de combate ao fracasso escolar, na busca pela melhoria do processo de ensino e aprendizagem, e

¹² Brasil: <www.inep.gov.br/indicadores-educacionais> (informações estatísticas: taxa de distorção idade-série e taxa de rendimento Brasil) Acesso em agosto de 2011.

consequentemente do desempenho escolar dos alunos, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas (previstas na Orientação Pedagógica do SEAA). Sendo seu principal objetivo dar suporte técnico-pedagógico no combate ao fracasso escolar é comum que, na maioria das vezes, o ponto inicial ao processo de atuação do serviço seja o recebimento de “queixas escolares” por parte dos professores ou da escola.

Dentre as “queixas escolares”, encaminhamentos e solicitações de apoio mais frequentes dirigidos ao SEAA nas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental do DF podemos encontrar as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, escrita, expressas como baixo rendimento escolar¹³ - na maioria esmagadora das vezes -, seguida de dificuldades comportamentais e emocionais, problemas na fala, dificuldades psicomotoras, indicadores de altas habilidades e reavaliação de ANEE para adequação à modalidade de ensino¹⁴. Nesse contexto, as dificuldades na alfabetização, na leitura e escrita, com grande frequência, são atreladas a indicadores de déficit intelectual (fatores biológicos) pelos professores ou a fatores culturais como os únicos determinantes do fracasso escolar. Tais dados encontram correspondência nos achados da pesquisa realizada por Souza M. (1997), em que a autora verificou que as “queixas escolares” são atribuídas a causas exclusivamente biológicas assumindo uma etiologia determinista. A autora complementa que as “queixas de dificuldades de aprendizagem” geralmente são encaminhadas para serviços médicos e psicológicos, suscitando uma atitude clínica frente às necessidades escolares.

Dados levantados pelo SEAA em relação aos atendimentos realizados nas instituições escolares têm nos levado a crer que a atribuição do fracasso escolar a causas exclusivamente biológicas, psicológicas e sociais aos estudantes, ainda encontra-se bastante presente no contexto escolar. No ano letivo de 2005, como integrante de uma das Equipes Especializadas de Atendimento e Apoio à Aprendizagem do SEAA, realizamos um levantamento em uma

¹³ Na literatura, muitas vezes, o termo “baixo rendimento” faz referência a métodos classificatórios de avaliação, de aferição, expressos por meio de notas, em que muitas vezes o processo é vilipendiado em detrimento do resultado. Entretanto, encontramos autores como Sousa (1991) que utilizam o termo avaliação do rendimento escolar com um significado mais amplo, em que o mesmo tem a função de identificar, verificar o alcance dos objetivos, diagnosticando as dificuldades que possam estar impedindo o aluno de adquirir as aprendizagens propostas.

¹⁴ As queixas escolares descritas se baseiam em itens existentes na “ficha de encaminhamento dos alunos” utilizada por professores para fazerem encaminhamentos ao SEAA. Embora a última Orientação Pedagógica das EEAA recomendasse que a ficha de encaminhamento fosse substituída por um protocolo de registro denominado Solicitação de Apoio, na prática, as duas Equipes participantes da pesquisa esta ficha ainda a utilizam.

escola de grande porte de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF, com um número representativo de turmas. Averiguamos que, dos 117 casos de avaliação e intervenção realizados durante o ano letivo por esta Equipe, apenas oito casos constituíram a modalidade de Educação Especial, sendo que, entre estes, somente quatro alunos foram diagnosticados como “casos novos” de inclusão no atendimento a necessidades educativas especiais. No mesmo levantamento, dados referentes às fichas de encaminhamento dos alunos com “queixa escolar” ao SEAA e das entrevistas realizadas com os professores, corroboraram a ideia de que a visão dos mesmos, quanto às causas do fracasso escolar dos alunos, encontravam-se relacionadas a fatores biológicos, psicológicos ou socioambientais.

Silva (2002), em pesquisa sobre o desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas por este mesmo serviço multiprofissional da SEDF, constatou que a queixa mais frequente para o encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem ao SEAA referia-se ao desenvolvimento cognitivo. Segundo dados dessa pesquisa, das queixas encaminhadas ao serviço (à época era denominado ATPP), 24% representavam queixas somente quanto ao aspecto cognitivo; outros 24% se relacionavam a queixas quanto aos aspectos cognitivo e emocional; 11% representavam queixas referentes aos aspectos cognitivo e social; 9%, queixas nos aspectos cognitivo, emocional, psicomotor e social; 4% para aspectos cognitivo, emocional e psicomotor; 2%, queixas nos aspectos cognitivo, psicomotor e social. Revelou-se, assim, um percentual alto na frequência das queixas referentes ao desenvolvimento cognitivo, o que indica que o desempenho dos estudantes em relação às habilidades escolares, principalmente nas áreas de leitura, escrita e matemática, estava abaixo daquelas esperadas por seus professores segundo a etapa ou nível de escolarização. Os dados desta pesquisa revelaram ainda que os docentes ou mesmo a equipe escolar estão pouco atentos ao processo de escolarização dos estudantes, desconhecendo, por exemplo, suas histórias escolares, seus ritmos de aprendizagem, deixando de analisar fatores ligados às relações interpessoais e à prática docente que também podem repercutir no desempenho escolar.

Marinho-Araújo e Almeida (2008) nos alertam para a necessidade de entender que a escola não é fonte essencial de desigualdades sociais, nem reflete passivamente a ideologia dominante. Defendem que há na instituição escolar intencionalidades, finalidades e utilidades que lhe permitem reinterpretar e ressignificar a ideologia ao difundí-la ou transmiti-la. Para as autoras, não se pode descartar a dimensão mediadora das ações que ocorrem no processo educativo. Entendem que

Esse caráter mediador da escola realça o enfrentamento cotidiano das forças sociais que não se reproduzem tal e qual na escola, mas que influenciam seus processos de ensino, aprendizagem, gestão e o desenvolvimento das relações interpessoais (2008, p. 31).

Com relação aos problemas de ordem escolar, as autoras (2008, grifos do autor) afirmam que a mediação é fonte de oxigenação *na e da* escola, deve reconhecer e enfrentar as lutas sociais que a perpassam. As autoras veem o espaço escolar como local privilegiado para que interesses sociais mais justos, democráticos e solidários constituam-se e articulem-se entre si (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2008). Com tais características, o trabalho pedagógico mediado desponta como um dos princípios norteadores da atuação do SEAA na escola, o que contribui para a mudança de paradigmas enraizados na cultura escolar em relação ao “fracasso” e à aprendizagem de alunos com “dificuldades” (GDF, 2010).

Pesquisas de interface da Psicologia Escolar com a Educação mostram que a integração do trabalho do SEAA com o trabalho dos professores “pode promover mudanças nos procedimentos de atuação, de modo a considerarem os determinantes socioculturais na produção do fracasso escolar” (NEVES; ALMEIDA, 2003, p. 87). Nesta mesma direção Neves e Almeida (2003) acreditam que

O encaminhamento de alunos para Atendimento Psicopedagógico, pelo professor, pode constituir-se, para esse, em uma possibilidade de refletir sobre a prática, suas funções e papéis, desde que a estrutura de funcionamento do serviço possibilite e insira efetivamente a participação do professor no processo de avaliação, atendimento e acompanhamento dos alunos (p. 88).

Entendemos ser importante a análise dos processos que determinam o “fracasso escolar”, mas compreendemos ser necessário, além desta análise, encontrar e desenvolver mecanismos e possibilidades de se fomentar o sucesso escolar, contando principalmente com a parceria com o professor. Diante deste quadro, o trabalho docente, é fundamental para a superação do “fracasso escolar”, além, claro, de ações de ordem sistêmica em um nível macro e micro¹⁵.

Nesse sentido, minha trajetória profissional e experiências como psicóloga escolar do SEAA fizeram que eu me inquietasse ante às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, quanto aos tempos e ritmos de “apreensão” do conhecimento e, quanto aos modos de organização e de avaliação das aprendizagens. Tais inquietações levaram-me a

¹⁵ Aqui estamos nos referindo à avaliação educacional em seus três níveis: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional e avaliação das redes de ensino (FREITAS, 2009) e também a políticas públicas intersetoriais de combate ao fracasso escolar.

indagar como poderia contribuir para as aprendizagens dos alunos como professora e, como psicóloga, para o trabalho dos professores que acompanhava nas escolas. Compreendi, como integrante do SEAA por 13 anos, ser fundamental cooperar para um bom desempenho escolar, para as aprendizagens dos estudantes. Minhas experiências profissionais permitiram-me vislumbrar ainda o processo de avaliação como essencial à aprendizagem. Desse modo, a avaliação das necessidades de aprendizagem dos estudantes, a avaliação da dinâmica institucional, bem como a reflexão conjunta com os docentes sobre suas práticas pedagógicas que o trabalho do SEAA pressupõe, representam ações importantes na escola, no combate ao fracasso escolar e na busca da aprendizagem e sucesso acadêmico dos alunos.

A revisão bibliográfica realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) revelou que as pesquisas relacionadas aos serviços multidisciplinares são escassas. Uma das causas seria, possivelmente, a inexistência de serviços dessa natureza na maior parte dos estados e municípios brasileiros. O Distrito Federal se destaca por oferecer este serviço no âmbito da Secretaria de Educação com *Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem* em todas as instituições públicas de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental de anos iniciais¹⁶. Em outros estados¹⁷, por exemplo, o atendimento às queixas escolares é realizado em clínicas, clínicas-escolas, ambulatórios e hospitais ou por psicólogos educacionais fixados nas sedes das Secretarias de Educação, imprimindo um caráter clínico ao atendimento. Assim, somente nove (9) pesquisas relacionadas ao atendimento às queixas escolares por equipes multidisciplinares que atuam no contexto escolar foram encontradas na revisão da produção científica, sendo oito (8) dissertações e duas (2) teses, todas no DF.

Outro aspecto que merece destaque é que essas pesquisas têm sido desenvolvidas no campo da Psicologia; não encontramos registros de estudos relacionados ao SEAA ou a outros serviços de apoio especializado no campo da Educação, dados que contribuem para a relevância do nosso estudo. Destacamos ainda que as pesquisas¹⁸, recentemente realizadas

¹⁶ Lembramos que a clientela foi ampliada, passando a abranger os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos com a Portaria N° 39, de 9 de março de 2012.

¹⁷ Estas afirmações de embasam em relatos de profissionais em Congressos das áreas da psicologia, principalmente, aqueles atuantes na psicologia escolar/educacional e em leituras de livros e diversos artigos na área da Psicologia Escolar.

¹⁸ Pesquisas realizadas no banco de dados da biblioteca digital de teses e dissertações da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília.

com foco no SEAA do DF, (NEVES, 2001; GURGEL, 2002; SILVA, 2002; SENNA, 2003; ARAÚJO C., 2003; ARAÚJO G., 2006; PENNA-MOREIRA, 2007; BARBOSA, 2008; BRANDIZZI, 2009; PEREIRA K, 2011), em linhas gerais, buscavam: investigar a atuação da Psicologia Escolar; examinar a importância do relatório psicopedagógico feito pelo serviço multidisciplinar; avaliar e comparar o autoconceito e desempenho escolar de estudantes atendidos pelo serviço com alunos de classes de aceleração; compreender as necessidades de formação inicial e continuada de psicólogos atuantes no SEAA; estudar o desenvolvimento de competências a fim de contribuir para a reflexão teórico-prática em Psicologia Escolar; conhecer as especificidades da atuação do pedagogo atuante nas equipes de serviço de apoio multidisciplinares da SEDF; investigar a atuação do psicólogo escolar mediante a reestruturação promovida pela SEDF em 2004; avaliar, na perspectiva do professor, o papel do relatório psicopedagógico na reestruturação de ações pedagógicas direcionadas ao aluno autista; compreender o processo de construção de diagnóstico das “dificuldades de aprendizagem” realizado pelo SEAA da SEDF. Nesse sentido, faltam trabalhos que investiguem como é realizada a avaliação no SEAA e suas repercussões no desempenho escolar de estudantes em situação de “queixa escolar”.

Constatamos com o exame das pesquisas e a análise da Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2010) que, ao longo de seus 45 anos de existência, o serviço tem passado por modificações estruturais e funcionais, fruto do aprofundamento teórico-conceitual de suas atividades. Dessa forma, temos indícios de que a identidade do SEAA encontra-se em consolidação, devido a mudanças paradigmáticas e metodológicas que ocorreram em virtude da assimilação de redefinições político-pedagógicas da legislação nacional, além da análise de suas práticas e dos resultados subjacentes. Esses fatos culminaram na regulamentação e reorganização do serviço de apoio multidisciplinar e promoveram a necessidade de elaboração de diretrizes pedagógicas que orientassem a atuação das equipes do SEAA, resultando no recente documento Orientação Pedagógica, publicado em 2010. O trabalho desenvolvido pelo SEAA, ainda que fruto de avanços progressivos, constitui-se em diretrizes técnico-pedagógicas recentes, que pretendem mudar a forma de atuação de seus profissionais no contexto escolar.

De modo geral, as pesquisas examinadas abordaram aspectos específicos relacionados ao serviço de apoio multidisciplinar da SEDF, porém não focalizaram a relação entre a avaliação/intervenção realizada no serviço e o desempenho escolar. Observamos que as

referidas pesquisas não analisaram como o trabalho do SEAA impacta no desempenho escolar dos estudantes em situação de “queixa escolar”, o que evidencia o grau de originalidade da nossa investigação.

Ademais, as equipes que compõem o SEAA estão trabalhando, desde 2010, segundo um modelo de atuação determinado por suas diretrizes técnico-pedagógicas e ainda não foram realizados estudos sobre como este novo modelo de atuação tem se comportado na prática. A escassez de pesquisas sobre o tema, principalmente na área da Educação, a grande quantidade de encaminhamentos e atendimentos de alunos em situação de “queixa escolar” ao SEAA e a atuação dos profissionais do serviço de apoio multidisciplinar dentro de um novo paradigma de atuação justificam a necessidade de ampliar as discussões acerca do tema.

Ressaltamos assim, o ineditismo desta pesquisa. Contudo, cabe ressaltar o pouco tempo de existência do documento diretriz (data de 2010) do SEAA. Além disso, evidenciamos a relevância social de se investigar o trabalho de avaliação/intervenção realizado por um serviço de apoio multidisciplinar cujo objetivo principal é a aprendizagem e o combate ao “fracasso escolar”.

Acreditamos que a pesquisa ainda pode fornecer contribuições secundárias, na medida em que fomenta reflexões e discussões no contexto escolar acerca das estratégias de ensino e de avaliação, para estudantes com ou sem queixa escolar, com maiores possibilidades de aprendizagem, de modo que os sujeitos que atuam na escola busquem, também com o auxílio da equipe de apoio multidisciplinar, a superação de obstáculos, para melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, pode cooperar para que os profissionais do SEAA analisem todo o processo de avaliação e intervenção que constitui a base de sua atuação junto à comunidade escolar (estudantes, gestores, professores, coordenadores, supervisores, orientadores educacionais e pais).

Diante do exposto, tornou-se necessária a reflexão sobre como a atuação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, em sua perspectiva institucional, preventiva e interventiva, repercute no desempenho escolar, buscando compreender como os professores têm se utilizado da avaliação e intervenção realizada pelo SEAA a fim de contribuir para as aprendizagens e conseqüentemente para o desempenho de estudantes em situação de “queixa escolar”.

À vista disso, levantamos a seguinte questão de pesquisa:

Como o processo de avaliação/intervenção é realizado pelo SEAA e quais suas repercussões no desempenho de estudantes em situação de “queixa escolar”?

A partir desta questão, a pesquisa norteou-se pelo seguinte objetivo geral: ***Analisar como é realizado o processo de avaliação/intervenção pelo SEAA e quais suas repercussões no desempenho de estudantes em situação de “queixa escolar”.***

Para tanto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

Analisar:

- a dinâmica do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA de estudantes em situação de “queixa escolar”;
- a queixa inicial formulada por professores ao SEAA em relação ao desempenho escolar dos estudantes;
- as ações realizadas pelo professor e pela escola com estudantes em situação de “queixa escolar” a partir das orientações e/ou devolutivas do SEAA;
- as percepções dos diferentes atores escolares envolvidos (pedagogos, psicólogos, professores, responsáveis e alunos) a respeito do desempenho escolar de estudantes em situação de “queixa escolar”, a partir do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA.

Esta dissertação está estruturada em seis itens. O primeiro traz a apresentação da trajetória profissional da pesquisadora seguida da contextualização do problema de pesquisa.

O segundo expõe a revisão da produção científica relacionada aos serviços de apoio multidisciplinar no Brasil, com ênfase nas pesquisas realizadas no contexto escolar, incluindo aquelas relacionadas ao SEAA da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O terceiro item apresenta a história dos serviços de apoio multidisciplinares no Brasil, dando ênfase ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do DF, expondo suas diretrizes pedagógicas e técnicas de acordo com sua Orientação Pedagógica (OP); o documento Orientação Pedagógica (OP) do SEAA, contextualizando-o e expondo sua fundamentação legal, suas bases epistemológica, teórica e

metodológica; a atuação das EEAA, apontando seus objetivos, suas ações de assessoria ao trabalho da escola, de acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem e de intervenção nas situações de queixa escolar.

O quarto item descreve a avaliação das aprendizagens no SEAA, suas concepções e funções.

O quinto item apresenta a metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa: sua natureza, abordagem e procedimentos utilizados na construção dos dados. Situamos o contexto da pesquisa apresentando os procedimentos e instrumentos utilizados na geração dos dados realizando a descrição detalhada do campo de estudo e de seus participantes.

O sexto e último item da dissertação analisa os dados gerados em campo e apresenta as considerações finais acerca do tema investigado.

II. PRODUÇÕES E REFLEXÕES ACERCA DO TEMA

O surgimento de serviços de apoio multidisciplinar como política de prevenção e combate ao fracasso escolar data do início da década de 1970 no Brasil (PATTO, 2010; ARAÚJO, 2003) e do início da década de 1980 na Espanha (BASSEDAS, 1996). Esses serviços se inspiraram em modelos clínicos de atendimento às queixas escolares, sob a influência da Psicologia Escolar desenvolvida em bases positivistas. Durante as décadas que se seguiram, a estrutura dos serviços de apoio multidisciplinar sofreu alterações motivadas por mudanças em seus pressupostos teóricos, principalmente aqueles relacionados à legislação, em especial à legislação da educação especial.

O trabalho das equipes de apoio multidisciplinar na área educacional apresenta especificidades, entre elas: (1) encontrar-se na interface da ciência psicológica com a pedagógica; (2) corresponder a um serviço que, apesar do tempo de existência, ainda está em processo de consolidação. Essas especificidades se refletem inevitavelmente na construção da identidade das equipes multidisciplinares e de seus profissionais que realizam um trabalho compartilhado intra e extraequipe e também tem seus impactos no campo da pesquisa científica, em que os estudos ora se referem à área da Psicologia, ora à área da Pedagogia de forma separada e com poucos estudos relacionados à atuação de equipes de apoio multidisciplinares.

Nesse cenário, percebemos a carência de pesquisas que procurem investigar a atuação e implicações do trabalho das equipes de apoio multidisciplinares no contexto escolar como um todo, sem fazer distinção entre a atuação de psicólogos e pedagogos, enxergando-os como uma equipe. Pelos motivos expostos, a produção científica que se relaciona ao tema é escassa, apesar de constatarmos um crescimento a partir de meados dos anos de 1990, motivado por redefinições na legislação nacional e reestruturações dos serviços multidisciplinares, principalmente no Distrito Federal (GDF, 2010).

Para realizarmos a revisão da produção científica relacionada ao tema, optamos por pesquisar trabalhos indexados à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, do Ministério da Ciência e Tecnologia, no período de 2001 a 2011, por agregar dados

documentais diversos produzidos em âmbito nacional e internacional de importantes instituições de pesquisa.

Considerada a importância que a avaliação exerce na atuação do SEAA e a natureza da atuação das equipes de apoio multidisciplinares, adotamos como descritor a seguinte locução adjetiva: *avaliação multidisciplinar*. Contudo, os resultados se relacionavam a avaliações realizadas por equipes multiprofissionais nas mais diversas áreas da saúde, da engenharia e da geografia, o que nos levou a estabelecer descritores sinônimos, como: *avaliação multiprofissional*, *avaliação interdisciplinar* e *avaliação psicopedagógica*.

Pesquisas referentes a artigos, publicações em revistas, dissertações e teses, nos últimos 10 anos, não revelaram resultados representativos relativos ao tema na área da Educação. Para tanto, fez-se necessária a constituição de um segundo grupo de descritores correlato ao primeiro: *atendimento psicopedagógico*, *equipe multiprofissional* e *equipe psicopedagógica*, fazendo referência à atuação multiprofissional e não especificamente ao trabalho avaliativo por ele desenvolvido, como aventado no primeiro grupo.

O exame de tais produções científicas não nos permitiu organizá-las em categorias tendo em vista a diversidade dos objetivos explicitados pelos autores dos trabalhos. Dessa forma, expomos o mapeamento da produção científica obedecendo à ordem dos descritores utilizados na pesquisa.

Para o descritor “*avaliação psicopedagógica*” foram encontrados cinco (5) resultados, sendo que, entre estes, quatro (4) relacionavam-se à área da saúde e apenas um relacionava-se à área das Ciências Humanas (Psicologia) com enfoque na saúde. Esta pesquisa na área das Ciências Humanas consiste em artigo (2001) fruto da dissertação de mestrado de Ferriolli (2000), intitula-se “Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida” e apresenta interface com a Educação. O objetivo do trabalho foi detectar indicadores de potencial cognitivo de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem escolar, utilizando procedimento combinado de avaliação psicométrica e assistida com crianças encaminhadas para atendimento psicológico na área da saúde. Os achados da pesquisa demonstraram que a neutralização de condições adversas de ensino, criando-se uma semi-situação de ensino-aprendizagem, torna possível a diferenciação de crianças que precisam de ajuda intensiva e continuada para melhorar o desempenho estratégico para resolver problemas, daquelas que com pouca ajuda são capazes de revelar recursos eficientes,

as quais podem ter capacidade cognitiva subestimada por medida psicométrica. Os resultados da pesquisa mostram que a partir do momento em que recursos cognitivos são identificados e não apenas dificuldades, crianças com problemas de aprendizagem podem ser retiradas de categorias diagnósticas estabelecidas por testes psicométricos. A pesquisa reconhece que a sensibilidade das crianças à mediação ou assistência do outro permite que seu processo de aprendizagem possa ser redefinido sob um ponto de vista mais otimista, de acordo com a proposta de “experiência de aprendizagem mediada” formulada por Feuerstein e colaboradores (1980).

O valor desta pesquisa para a Educação em geral e, para o trabalho das equipes de apoio multidisciplinar em particular, se encontra no fato de não enxergar o aluno avaliado apenas “medido” psicometricamente, de identificar suas necessidades focalizando em suas potencialidades e de reconhecer a mediação, tanto do SEAA, quanto do trabalho pedagógico docente, como uma possibilidade de crescimento do estudante com queixa escolar.

Investigando-se ainda o primeiro conjunto de descritores, a pesquisa no banco de dados para “*avaliação multiprofissional*” captou quarenta e quatro (44) resultados. Todos apresentaram conteúdos referentes a estudos nos serviços de saúde das mais diversas áreas, como Medicina, Nutrição, Fisioterapia, Psiquiatria, Neurologia e Psicologia clínica sem, contudo, encontrar pesquisas relacionadas à área de atuação multiprofissional na Educação ou mesmo na interface da Pedagogia com a Psicologia Escolar.

Sob o descritor “*avaliação multidisciplinar*” foram encontrados cento e quinze (115) resultados. Entre os resultados, um artigo fazia referência às dificuldades escolares e distúrbio de atenção na área da pediatria e outra pesquisa de 2003 na área da psicologia, tratava do funcionamento mental infantil por meio de instrumentos psicométricos com o objetivo de demonstrar a especificidade do trabalho do psicólogo em uma Equipe de Saúde Mental.

A pesquisa com o descritor “*avaliação interdisciplinar*” captou oitenta e sete (87) resultados. As pesquisas têm relação entre as diversas áreas da medicina e entre a medicina e a psicologia. Assim, quando nos referimos à avaliação interdisciplinar no banco de dados consultado, encontramos relações evidentes com a área da saúde. No rol dos 87 resultados, apenas a pesquisa realizada por Pereira A. (2006) na Universidade de Coimbra em Portugal, fazia referência ao trabalho escolar, mostrando a preocupação no insucesso escolar no Ensino Superior. Esta pesquisa investigou um programa de intervenção interdisciplinar com apoio

psicológico, suporte social e promoção de estilos de vida saudável. Os resultados revelaram que o modelo interdisciplinar trouxe benefícios ao desenvolvimento psicológico do estudante universitário.

Passando à pesquisa do descritor “*atendimento psicopedagógico*” foram encontrados seis (6) documentos entre os quais quatro (4) encontram-se na área da Educação, um (1) na área da Medicina e um (1) na área da Psicologia Educacional. As pesquisas na área da Educação que se relacionam indiretamente à atuação de equipes multidisciplinares são os estudos de Rodriguez (2006), Souza E. (2008), Michel (2009) e Rito (2009).

Rodriguez (2006) investigou a interculturalidade com o universo autista (Síndrome de Asperger) e o estranhamento docente. Sua tese de doutorado apresenta como objetivos principais: compreensão do universo autista estabelecendo relações com a clínica psicopedagógica e a práxis pedagógica; análise dos processos de escolarização, aprendizagem e ensinagem de sujeitos com Síndrome de Asperger, refletindo acerca das propostas que se referem como inclusivas e o tensionamento docente frente à diversidade. Para tanto, o trabalho foi desenvolvido a partir do estudo de quatro casos em atendimento psicopedagógico.

O objetivo da pesquisa de mestrado de Souza E. (2008) foi descobrir o caminho dado ao aluno do Ensino Médio com suspeita de dislexia, pelas escolas do Distrito Federal. Constatou-se que as instituições para as quais os alunos com suspeita são encaminhados, o Centro de Orientação Médico Psicopedagógica – COMPP e o Hospital da Universidade de Brasília – HUB, não possuem pessoal em quantidade suficiente ou com a experiência necessária para a definição ágil do diagnóstico, assim como o desconhecimento por parte dos docentes sobre as facilidades ou barreiras para implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem do disléxico. A pesquisa constatou que é recomendada uma política de atendimento eficaz para os distúrbios de aprendizagem.

A partir dos achados da pesquisa de Souza E. (2008) podemos entender que a existência de um serviço de apoio multidisciplinar nos anos iniciais da escola de ensino fundamental pode, contribuir sobremaneira para o diagnóstico precoce de diversos distúrbios relacionados à aprendizagem bem como de outros tipos de dificuldades, fazendo com que o atendimento às necessidades específicas aconteça o mais rápido possível, pode ir além, agindo de forma preventiva quando se propõe a realizar atendimento institucional. Nesse sentido, os serviços de apoio multidisciplinar podem ajudar os professores a reconhecerem e

identificarem sinais de dificuldades para que reflitam sobre suas práticas pedagógicas e implementem outras que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa de mestrado de Michel (2009) também teve como objeto de estudo alunos com dislexia. A investigação foi realizada com estudantes da rede municipal de ensino de Esteio/RS encaminhados ao serviço de atendimento psicopedagógico do posto de saúde com diagnóstico de dislexia e teve como objetivo descrever o motivo de desenvolver uma adaptação no currículo escolar para alunos com dislexia. A partir do momento que se levantou a hipótese de que a criança ou o adolescente tivesse o transtorno, iniciou-se o processo de investigação, sendo necessária avaliação multidisciplinar para a conclusão do diagnóstico. Concomitante ao atendimento psicopedagógico, investigou os conhecimentos que a equipe pedagógica e professores tinham sobre dislexia e orientou esta equipe nas defasagens de conhecimento desse transtorno, por meio de textos e/ou encontros que trataram do tema. As escolas foram orientadas a trabalhar com Adaptação Curricular Individualizada para esses alunos (ACIs) e realizaram também atendimentos aos pais, explicando-lhes sobre o transtorno de dislexia e orientando-os como poderiam contribuir com desenvolvimento da aprendizagem do filho. A partir dos dados pôde-se descrever, de modo geral, que os professores dizem ter conhecimentos "conceituais" sobre dislexia, necessitando aprofundar os conhecimentos sobre o tema. Quanto aos alunos, o trabalho mostrou resultados na diminuição do fracasso escolar e no desenvolvimento do seu bem-estar, visto que aprenderam a lidar melhor com essa dificuldade. Em relação ao motivo de desenvolver uma adaptação no currículo escolar para alunos com dislexia, foi possível descrever que as adaptações não são rígidas nem permanentes, à medida que a aprendizagem do aluno avança, se modifica, ou até mesmo, quando não se está percebendo que a ACI está beneficiando a sua aprendizagem, esta deve ser reorganizada pelos professores e equipe pedagógica. As considerações indicam que chegar ao diagnóstico de Dislexia não é simples, e que independente de diagnóstico é preciso conhecer em cada aluno, desde o momento em que entra para a escola, onde ele se situa em termos de habilidades escolares.

Os resultados da pesquisa de Michel (2009) nos informam como a avaliação e o atendimento dos serviços de apoio multidisciplinar voltados à aprendizagem dos estudantes e em contato direto com a instituição escolar, podem impactar diretamente o bem-estar do aluno e os índices de fracasso escolar. A pesquisa demonstrou a importância e a contribuição dos serviços de apoio, ainda que, neste caso, este estivesse inserido na área da saúde. O que nos

revela, também, o grande potencial de intervenção nos processos de aprendizagem e ensinagem que podem ter os serviços de apoio multidisciplinar inseridos no contexto escolar.

Rito (2009) analisa o fracasso escolar pela abordagem foucaultiana, cujo corpo documental coletado refere-se aos laudos de avaliações aplicadas por clínicas de atendimento psicopedagógico que o autor considerou de caráter notadamente psiquiátrico. O corpo documental coletado revela similitudes entre diversos relatórios, o que insinua a instalação de um regime de verdade em torno do sujeito, qual seja: o aluno transtornado.

Analisando a pesquisa de Rito (2009), podemos notar que a avaliação e o atendimento psicopedagógico muitas vezes se encontram nos moldes médicos, em que não se procura saber sobre o contexto educacional, tampouco atuar no/com o mesmo, podendo perpetuar concepções inatistas de desenvolvimento, imputando as dificuldades escolares às patologias atribuídas ao aluno.

A pesquisa no banco de dados sob o descritor “*equipe psicopedagógica*” obteve apenas três (3) resultados. A primeira, uma tese de doutorado na área da Psicologia, em que Peres (2007) investiga a prática do professor psicopedagogo, seus desafios, suas limitações e suas possibilidades frente ao cotidiano da atuação psicopedagógica preventiva em instituições regulares de ensino. Os resultados dessa pesquisa mostraram que 90% (noventa por cento) dos psicopedagogos participantes detectam influência da formação inicial na atual prática. Apenas 70% (setenta por cento) afirmaram realizar um trabalho preventivo. As propostas de intervenção consideraram diferentes fontes de atuação: com os próprios alunos, pais e demais profissionais de áreas afins. As principais contribuições são referentes às melhorias de aprendizagem, nas relações afetivo-emocionais, na atuação em equipe, na escuta pedagógica e na busca por estratégias metodológicas. Os participantes consideraram como desafios na área de psicopedagogia, entre outros, o elevado número de alunos em sala de aula, a inserção da psicopedagogia na rede pública de ensino, a ampliação do número de professores – psicopedagogos, a possibilidade de realização de um trabalho integrado com diversos profissionais, o reconhecimento profissional e científico. As contribuições obtidas para melhores resultados na atuação nesta área são a diminuição do número de alunos nas classes, necessidade da continuidade de estudos, melhor compreensão sobre as possibilidades de realização de uma atuação conjunta com diversos profissionais, ampliação de psicopedagogos em espaços institucionais.

Os resultados da pesquisa de Peres (2007) nos revelam a influência da formação inicial no desenvolvimento de concepções e práticas profissionais, a necessidade da intervenção da equipe interdisciplinar envolvendo todos os atores da comunidade escolar e a importância da realização de um trabalho multidisciplinar.

A segunda pesquisa - “Psicologia Escolar na Educação Infantil: reflexões de uma atuação” de Vokoy e Pedroza (2005) - foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil em Brasília com o objetivo de conhecer a prática educativa e a atuação do psicólogo escolar. Foram realizadas entrevistas com a equipe psicopedagógica e observação de atividades pedagógicas da vida escolar. Os resultados da pesquisa demonstraram que o modelo de atuação do psicólogo deve ser fundamentado no paradigma interdisciplinar, contextual e crítico. Os achados desta pesquisa vão ao encontro aos aspectos teórico-metodológicos adotados pelo SEAA/DF, que pauta seu trabalho em uma atuação multidisciplinar, com pedagogos e psicólogos analisando criticamente o contexto escolar.

A terceira pesquisa encontrada sob o mesmo descritor – “*equipe psicopedagógica*” - refere-se à dissertação de mestrado de Guimarães (2009) na área da Psicologia, cujo objeto de estudo também se volta ao atendimento de aluno com necessidades educacionais especiais (ANEE). A pesquisa utilizou como instrumento de coleta de dados, dentre outros, os relatórios feitos pela equipe psicopedagógica que atendia a um aluno ANEE. O objetivo da pesquisa foi compreender a dupla excepcionalidade Superdotação e Transtorno de Asperger em um estudante de 11 anos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os resultados indicaram que o aluno se caracterizava por inteligência superior, habilidades nas áreas de português, língua estrangeira, ciências matemática e informática e talento para desenho, paralelamente a dificuldades de ordem emocional e social. Revelaram ainda excelente desempenho acadêmico, adaptação à sala de aula regular e intensa motivação nas atividades realizadas no Programa de Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades. A análise dos dados obtidos evidenciou altas expectativas por parte das professoras e dos pais em relação ao sucesso escolar do participante. Essa análise também revelou características distintas importantes que auxiliam o entendimento da necessidade de intervenções específicas para a dupla excepcionalidade Superdotação e Transtorno de Asperger.

Quanto à pesquisa de Guimarães (2009), importa destacar que dados essenciais à compreensão do caso de dupla excepcionalidade somente se tornaram passíveis de coleta a

partir da avaliação realizada pela equipe psicopedagógica, como por exemplo, o potencial cognitivo e fatores de ordem emocional e social. Vale ressaltar a importância da atuação do SEAA que, dentre outros objetivos, busca a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a cultura de sucesso no contexto escolar.

Sob o descritor “*equipe multiprofissional*” foram encontrados cento e cinquenta e um (151) resultados, todos relacionados às equipes multiprofissionais nas mais diversas áreas da saúde.

De forma mais ampla encontramos assuntos integrados da Psicologia com a Pedagogia, porém com o foco na atuação do psicólogo escolar e não com o objetivo de se investigar aspectos relacionados aos serviços de apoio multidisciplinar educacional.

Pesquisas mais específicas que investiguem a atuação de serviços de apoio multidisciplinares na área educacional ainda são escassas. Quando encontradas relacionam-se à atuação da Pedagogia ou da Psicologia, separadamente. Podemos citar as seguintes pesquisas que se desenvolveram a partir da atuação destes profissionais em equipes do serviço de apoio multidisciplinar do Distrito Federal: Neves (2001), Gurgel (2002), Silva (2002), Senna (2003), Araújo G. (2006), Araújo C. (2003), Penna-Moreira (2007), Barbosa (2008), Brandizzi (2009), Pereira K. (2011).

A pesquisa de doutorado de Neves (2001) visou ao desenvolvimento de novas possibilidades de atuação em Psicologia Escolar no atendimento de alunos com queixas escolares. O objetivo da pesquisa referia-se à promoção do desenvolvimento de competências teóricas e práticas dos profissionais psicólogos de três equipes de Atendimento Psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio de uma assessoria permanente e sistemática e, ainda, à identificação e ressignificação da prática dos psicólogos escolares das equipes. Acerca dos resultados alcançados permitiu-se afirmar que o trabalho de assessoria possibilitou a apropriação de novos conteúdos e de competências nas formas de desenvolver o trabalho junto aos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem e aos professores. Demonstraram que a atuação do psicólogo escolar pode abranger o atendimento de alunos com queixas escolares de forma integrada com o trabalho realizado com os professores. Conclui apontando pressupostos norteadores para uma nova prática de avaliação das queixas escolares no contexto do Atendimento Psicopedagógico da SEDF que se constituem em contribuições para a área da Psicologia Escolar.

Gurgel (2002) teve como objetivo de pesquisa descrever a estrutura e conteúdos dos relatórios de avaliação psicopedagógica realizada por equipes de apoio multidisciplinar do Distrito Federal, bem como examinar a sua importância para o professor que atende aos alunos com diagnóstico de deficiência mental integrados no ensino regular. Na primeira parte da pesquisa foram analisados 50 relatórios de avaliação psicopedagógica, oriundos do ensino especial, para identificar as características de seu conteúdo. Na segunda parte da pesquisa, por meio de entrevistas estruturadas, buscou-se saber a opinião de 13 professoras sobre o relatório de avaliação psicopedagógica de um de seus alunos com diagnóstico de deficiência mental. A pesquisa demonstrou que os relatórios apresentaram-se com insuficiência de informações relevantes ao trabalho pedagógico junto ao aluno. Percebeu-se que se limitavam a constatar queixas iniciais, apresentadas no encaminhamento para avaliação, legitimadas por instrumentos e testes padronizados. Concluiu-se que os relatórios carecem de análises e interpretações consistentes sobre a história do problema atribuído ao aluno, bem como do contexto em que suas dificuldades se manifestam. Os resultados do trabalho apontam para uma lacuna entre o objetivo estabelecido pela legislação, a expectativa das professoras e o conteúdo do relatório de avaliação psicopedagógica. Viu-se que é urgente a revisão dos procedimentos atuais de avaliação e, conseqüentemente, de formulação dos seus resultados, para que deixe de cumprir uma função meramente administrativa de indicar para onde o aluno deve ser encaminhado.

Pesquisa realizada por Silva (2002) avaliou e comparou o desempenho escolar e o autoconceito de alunos que frequentavam o serviço psicopedagógico com alunos de classe de aceleração da aprendizagem que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas não eram atendidos por este serviço. Os resultados da pesquisa apontaram que, de maneira geral, alunos, mães e professores avaliaram o serviço de atendimento psicopedagógico positivamente, admitindo melhorias no desempenho acadêmico e comportamento em sala de aula dos alunos atendidos. Evidenciou-se um distanciamento entre a intervenção psicopedagógica e as práticas implementadas na escola e na família. O estudo apreendeu, também, que as concepções de dificuldade de aprendizagem apresentadas pelos professores, psicólogas e pedagogas focalizaram, especialmente, fatores que dizem respeito ao aluno e à família.

A temática da atuação da Psicologia Escolar, mais especificamente, do psicólogo, voltaria a emergir na pesquisa realizada por Senna (2003). A autora tentou compreender as

necessidades do psicólogo na rede pública de ensino do Distrito Federal, em termos de formação inicial e continuada, ensejando vislumbrar alternativas possíveis e necessárias ao fortalecimento e consolidação da identidade profissional, via uma estruturação que vise à saúde e ao bem-estar dos sujeitos na instituição escolar. Os resultados apontaram, em alguns casos, para novas concepções e práticas, na área da Psicologia Escolar, embora não consolidadas, entremeadas de dificuldades geradas, principalmente, pela inconsistência dos conteúdos teóricos e práticos da formação inicial e pela impregnação dos modelos tradicionais de atuação do psicólogo no imaginário social escolar.

Araújo C. (2003), em sua pesquisa de doutorado, investigou a atuação do psicólogo escolar do serviço multidisciplinar da SEDF. A autora entende a capacitação continuada em serviço como sendo uma estratégia mediadora para a interdependência entre a formação e atuação. O objetivo de sua pesquisa foi contribuir para a reflexão teórico-conceitual em Psicologia Escolar, promover o aprimoramento profissional dos psicólogos escolares que atuam na SEDF, a fim de dar novas formas de intervenção psicológica no contexto escolar, por meio de uma proposta de atuação em psicologia escolar institucional relacional, com base no desenvolvimento de competências. As conclusões da pesquisa apontaram para a necessidade de se considerar: a capacitação continuada como fonte de zona de sentidos para a identidade profissional; uma epistemologia da ação que oriente uma formação profissional mais qualificada, com nova organização curricular e metodológica; uma abordagem formativa ampliada ao contexto de desenvolvimento profissional, com bases de referência delineadas na construção de competências.

A pesquisa de Araújo G. (2006) teve como foco central o estudo das concepções dos pedagogos atuantes nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em relação às atividades de atendimento de alunos com queixas escolares. A pesquisa objetivou conhecer as especificidades da atuação dos pedagogos nas equipes. Os resultados demonstraram que o trabalho do pedagogo da EAAA foi constituído dentro da própria prática o que confirma a importância de se investigar mais a fundo a atuação, os avanços e as necessidades dos mesmos.

Penna-Moreira (2007) investigou a mudança estrutural do serviço das Equipes e teve como foco o Psicólogo Escolar das Equipes multiprofissionais da rede pública de ensino do DF. O estudo investigou se a reestruturação que a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF) promoveu em 2004, colaborou para transformações necessárias à Psicologia Escolar.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a fusão dos serviços (de avaliação e de atendimento) apresentou fragilidades, reconhecendo modelos de atuação baseados na espera e aceitação das queixas escolares, com a perpetuação de práticas emergenciais e remediativas, e dificuldades na sobreposição de tarefas e práticas. Os resultados apontaram para a necessidade de formação continuada e assessoria à prática profissional como estratégia de desenvolvimento do perfil profissional dos psicólogos escolares, contribuindo dessa forma, para a consolidação das mudanças iniciadas pela SEDF.

A pesquisa de Barbosa (2008) também investigou a atuação dos psicólogos escolares que compõem as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) da SEDF. Os estudos focaram na atuação dos psicólogos das Equipes da cidade de Samambaia, visando conhecer suas concepções em relação à atuação da Psicologia Escolar e os indicadores de competência que estes vinham desenvolvendo no contexto de trabalho. Os resultados da pesquisa apontaram que a atuação dos participantes correspondia ao trabalho da Psicologia Escolar, caracterizado pela criação de espaços de reflexão coletiva e mediações junto aos diversos atores escolares. Evidenciou-se a necessidade de se estabelecer uma sistematização das atividades já instaladas com vistas à consolidação do serviço por meio de estratégias intraequipes, intequipes e extraequipes.

Percebemos nos resultados de pesquisa de Barbosa (2008) e Penna-Moreira (2007) divergências quanto à atuação da Psicologia Escolar de acordo com o modelo proposto oficialmente pela SEDF na Orientação Pedagógica do SEAA (GDF, 2006). Barbosa encontrou uma equipe trabalhando em um modelo dialético e compartilhado, enquanto Penna-Moreira evidenciou um trabalho psicológico ainda centrado na queixa com um modelo de atendimento à mesma. Alguns dados referentes às pesquisas merecem comentários: (i) O espaço de tempo transcorrido entre uma pesquisa e outra é irrelevante do ponto de vista histórico-evolutivo do trabalho do SEAA; (ii) ambas as equipes do SEAA encontravam-se sob um mesmo regime orientador de seus trabalhos, ou seja, pautando suas atuações de acordo a Orientação Pedagógica (GDF, 2006) das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, portanto o trabalho encontrava-se sob a égide de uma mesma concepção; (iii) considerando os contextos em que se desenvolveram as pesquisas e as especificidades das relações que cada um pôde produzir com seus diferentes sujeitos, os resultados divergentes podem indicar que o trabalho desenvolvido pelas Equipes estejam em processo de plena constituição, fortalecimento e consolidação. Os resultados de pesquisa de Senna (2003, p. vii) indicam para

a hipótese de consolidação, pois, como a pesquisadora afirma, “os psicólogos escolares sentem-se responsáveis por uma grande variedade de funções, para as quais não se veem preparados, enquanto ainda prevalecem atividades de avaliação e intervenção das queixas escolares, apesar do discurso emblemático da necessidade de ser o psicólogo um agente de transformação social no interior das escolas”.

Brandizzi (2009) procurou analisar, na perspectiva do professor, qual o papel do relatório psicopedagógico produzido pelas equipes multiprofissionais na estruturação das ações pedagógicas direcionadas ao aluno autista. Os resultados indicaram que, para os professores, o relatório é um documento de grande importância no subsídio à educação de alunos autistas. Embora a pesquisa não trate diretamente do trabalho realizado pelas equipes multiprofissionais, refere-se a como o relatório psicopedagógico - produto da avaliação dessas equipes -, subsidia o trabalho docente. Portanto, a pesquisa deu visibilidade à atuação das equipes do serviço de apoio multidisciplinar da SEDF de forma compartilhada com o trabalho pedagógico da escola.

Pereira K. (2011) desenvolveu pesquisa em que procurou compreender o processo de construção de diagnóstico das “dificuldades de aprendizagem” realizado pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEDF, suas construções, perceber as concepções que o permeiam e as expectativas que o cercam. As análises indicaram que o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem passa por um processo de construção que se encontra centrado em aplicação de testes e provas padronizadas. Além, de ainda, pautar em concepções biologizantes, culpabilizadoras e limitadoras acerca do sujeito; na ideia de uma relação dicotômica entre processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, quadro que não contribui para a efetiva melhoria da qualidade no processo ensino-aprendizagem. A pesquisadora concluiu que, para a concretização da qualidade proposta pelo SEAA, se faz necessária a criação de um espaço dialógico e de reflexão sobre a prática entre os sujeitos que compõem o Serviço, bem como na fundamentação teórica que possa confluir para a mudança das concepções arraigadas e o favorecimento da compreensão do aluno avaliado como um sujeito de possibilidades.

A partir do recorte histórico realizado, cujo objetivo principal foi apresentar as pesquisas realizadas acerca da atuação dos serviços de apoio multidisciplinar no Brasil e no Distrito Federal, os resultados e contribuições das pesquisas mencionadas sinalizam a existência de uma demanda para atendimento psicopedagógico ou psicológico nos serviços

públicos (equipes multidisciplinares), referente a crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, nas Secretarias de Saúde e de Educação, creches, clínicas ou outras instituições especiais (ANACHE, 2010) que sustentam e justificam a atuação de tais serviços como políticas públicas.

Diversos autores (LINHARES, PARREIRA, MATURANO e SANT'ANNA, 1993) reconhecem a alta demanda para atendimento psicológico em serviços públicos de crianças com dificuldades de aprendizagem, na faixa etária de sete a doze anos¹⁹, configurando-se, a nosso ver, uma busca por atendimento de caráter mais remediativo do que preventivo acerca dos problemas escolares. Os resultados das pesquisas saltam ainda mais aos olhos ao os emparelharmos com os índices alarmantes de reprovação, repetência e evasão escolares divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010). Sobre tal aspecto, vale ressaltar que, a partir da década de 1960, a política educacional brasileira procurou oferecer à população estratégias de compensação de déficits culturais, fisiológicos e afetivos, com vistas à superação do fracasso escolar (NEVES, 2001). Nesse período são criadas as equipes especializadas para diagnóstico. Assim, o trabalho do serviço de apoio multidisciplinar à aprendizagem da SEDF acumula mais de 40 (quarenta) anos de experiência no atendimento à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Barbosa (2008), a existência deste trabalho no DF abriu uma perspectiva pouco comum no cenário nacional de atuação do psicólogo escolar em equipes multidisciplinares. Esta constatação pode ser transposta à atuação do serviço de apoio multidisciplinar da SEDF, cujo trabalho possui caráter inovador, demonstrando a importância dos serviços de apoio multidisciplinares como parte da política pública preventiva e de combate ao fracasso escolar.

O mapeamento bibliográfico nos permitiu obter um panorama da atuação dos serviços de apoio multidisciplinares no campo das pesquisas acadêmicas, demonstrando a necessidade de mais investigações, visto que o serviço tem uma trajetória de atuação de 45 anos

¹⁹ É importante ressaltar que a idade de sete anos referida pelos autores correspondia ao primeiro ano de ingresso no Ensino Fundamental (EF). Hoje, com o Ensino Fundamental de 9 anos, a idade de ingresso passa a ser de seis anos. Dados empíricos do SEEA revelam uma demanda maior de solicitação de apoio no primeiro ano do EF, ou seja, aos seis anos e também no terceiro ano, em que as crianças podem ser retidas no Bloco Inicial de Alfabetização.

aproximadamente, e que, no Brasil, o atendimento especializado é garantido pela Constituição e pela LDBEN²⁰.

Os resultados também revelaram que a investigação sobre as práticas avaliativas realizadas pelos profissionais dos serviços de apoio multidisciplinares ainda é incipiente. Observamos, ainda, a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre a atuação dos serviços de apoio multidisciplinares inseridos na educação, como estes podem contribuir, e em que medida, para um trabalho preventivo, para as práticas pedagógicas dos professores, para a aprendizagem de todos os estudantes, para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos membros da comunidade escolar, em especial daqueles em situação de “queixa escolar”.

Após a revisão da produção científica relativa à atuação das equipes multidisciplinares de apoio educacional, é importante que compreendamos o funcionamento destes serviços de apoio no DF. Para tanto, necessitamos primeiro entender a origem de tais serviços. A próxima seção remonta à origem dos serviços de apoio educacional multidisciplinar no Brasil.

²⁰ Constituição Federal (BRASIL, 1988): Art. 206, inciso I; Art. 208, incisos II e IV; Art. 227, inciso II, § 1º. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996): Art. 4º, incisos II e V; Art. 58, § 1º; Art. 59, incisos I e III.

III. SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM

1. A história dos serviços de apoio multidisciplinar no Brasil

Para compreendermos o funcionamento dos serviços de apoio multidisciplinar faz-se necessário que realizemos uma retrospectiva histórica e entendamos sua origem. A elaboração desta seção visa abordar as construções históricas que possibilitaram conhecer a origem e o desenvolvimento de tais serviços.

O surgimento dos serviços de apoio multidisciplinar como política pública de combate ao fracasso escolar no Brasil começa a ser delineado mais claramente a partir da década de 1970, quando se articulam pesquisas e debates que preparariam o surgimento de projetos no nível estadual e municipal (PATTO, 1984). Sua história encontra-se diretamente vinculada à inserção da Psicologia no campo escolar. Note-se que a relação entre a Educação e a Psicologia é estreita, uma vez que ambas mantêm vínculos com aprendizagem e desenvolvimento.

Embora a regulamentação da Psicologia, como campo profissional só tenha ocorrido em 1962, a aproximação entre a Psicologia e a Educação data do fim do século XIX. Tais evidências podem ser depreendidas das teses de médicos na Bahia e no Rio de Janeiro e em cursos de formação de professores, sob as influências europeias à época da 1ª República, no período de 1906 a 1930 (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2008).

No Brasil, um dos primeiros registros da existência de serviços especializados para atendimento à educação data do início do século 20. Em 1938, Durval Marcondes²¹ cria a primeira Clínica de Orientação Infantil junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo. Guiado por estudos psicanalíticos realizava atendimentos psicoterápicos individualizados ao “aprendiz, visto como **portador de características pessoais incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar**”, baseando-se em um modelo médico de atuação (PATTO, 1984, p. 10-11, grifo nosso). Patto (1984) dirigiu a

²¹ Durval Bellegarde Marcondes nasceu em São Paulo, no dia 27 de novembro de 1899. Formou-se em psiquiatria pela Faculdade de Medicina de São Paulo, foi fundador do movimento psicanalítico brasileiro, criando, em 1924, com Franco da Rocha, a Sociedade Brasileira de Psicanálise, a primeira da América Latina. Em 1927, Durval Marcondes funda o serviço de higiene mental nas instituições escolares. Organizou um grupo de "educadoras sanitárias" ciência e que trabalhavam com atendimento clínico infantil e, de forma inovadora, em moldes interdisciplinares (Psicologia: Ciência e Profissão, v. 24, nº 4, Brasília, 2004).

seguinte crítica a esta concepção de educação, aprendizagem e atendimento educacional especializado:

A dinâmica institucional, a relação professor-aluno, os métodos e conteúdos do ensino, enquanto dimensões inscritas num todo social marcado por relações de poder, não eram levados em conta em suas atividades e reflexões. Em outras palavras, a escola, seus procedimentos e objetivos não eram objeto de questionamento, nem mesmo enquanto variáveis que poderiam gerar problemas de aprendizagem e de ajustamento. Cabia aos serviços terapêuticos nas várias áreas levar a criança a adquirir condições de adequar-se a exigências escolares não questionadas ou trabalhadas. A orientação dos professores era feita com a finalidade precípua de obter sua colaboração junto às crianças-problema (p. 11).

Nos primeiros momentos, e por vários anos, os serviços de orientação detinham-se na investigação de problemas situados nos alunos (neurológicos, psicológicos, fonoaudiológicos, psiquiátricos) e possuíam uma vertente médico-hospitalar de atendimento às dificuldades dos aprendizes detectadas na escola (PATTO, 1984). Seu objeto não se encontrava na instituição escolar e sim no sujeito patológico.

Em 1954, Ruth Alvim, Maria Ighes Longhin e Ivone Khouri, educadoras de parques infantis²² de São Paulo começaram a atender as crianças com dificuldades escolares – de ajustamento e/ou de aprendizagem – o que mais tarde deu origem a duas clínicas psicológicas cujas atividades se dirigiam ao “*diagnóstico e tratamento* de distúrbios fonoaudiológicos, psicomotores e emocionais” (PATTO, 1984, p.12, grifos do autor).

De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2008), no período de 1930 a 1960, a Psicologia encontrava-se em uma fase de intensos estudos, incluindo o behaviorismo e os avanços da psicometria, que acabaram por influenciar as tendências psicométrica, experimental e tecnicista, preponderantes nos estudos norte-americanos que sustentavam o modo de produção capitalista. A Psicologia, na tradição positivista, fornecia métodos e princípios como subsídio à Educação (PATTO, 1984). Nesse período, a influência de Binet, Claparèd e Piaget na Educação, foi expressiva, tendo por objetivo explicar a atividade e o desenvolvimento da criança como garantia de bons resultados para a educação e ensino (MALUF, p. 143 *in* ALMEIDA, 2003).

Patto (1984) assevera que a “imersão” da Psicologia na Educação representou o desenvolvimento de uma psicologia experimental e psicofísica e o aparecimento de clínicas de atendimento com poucos psicólogos, que tinham como pressuposto básico os problemas de

²² A história da educação infantil no Brasil está ligada à criação de espaços onde as crianças eram “deixadas” para que os pais pudessem trabalhar (MAZZOTTA, 2005).

aprendizagem e de ajustamento escolar predominantemente no aprendiz. Ademais a autora reconhece que os psicólogos escolares foram e ainda têm sido veículo da ideologia dominante, colaborando com a manutenção do sistema social quando se mostram preocupados com os “carentes culturais”²³ ou “desprivilegiados”. Assim como os profissionais da Psicologia colaboraram para a manutenção do sistema social também os serviços multidisciplinares o fizeram.

Assim, a Psicologia, ao constituir-se como ciência, referendou em suas teorias as perspectivas liberais e positivistas de conhecimento, refletindo em sua produção um projeto de controle social subjugado ideologicamente aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir de uma organização capitalista (MARINHO-ARAÚJO e ALMEIDA, 2008). A atuação dos serviços especializados de apoio educacional na sua origem não poderia ser de outro modo, senão calcada na mesma perspectiva liberal e positivista, pois suas origens se encontram nos atendimentos psicológicos voltados às queixas escolares.

É importante ressaltar que a partir de 1960, com a ampliação do sistema educacional em diversas modalidades, eclode o fenômeno da evasão e da repetência e a política educacional brasileira procurou oferecer à população estratégias de compensação na tentativa de superar esses problemas (NEVES, 2001). Houve solicitações por serviços de atendimento aos alunos, ainda que marcados por fortes objetivos adaptacionistas (TANAMACHI, 2000 *apud* MARINHO-ARAÚJO e ALMEIDA, 2008).

A demanda do sistema educacional por serviços especializados coincidiu com a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil a 27 de agosto de 1962, formalizando a atuação profissional na área da educação. É neste período que se formaliza no Distrito Federal a criação das equipes especializadas para diagnóstico com vistas à Educação Especial (NEVES, 2001).

Na década de 1970 e 1980, os serviços prestados desenvolviam-se sob a égide de concepções inatistas e biologizantes de desenvolvimento humano em modelos de atendimento individualizado.

²³ A teoria da carência cultural coloca a questão do sucesso ou fracasso na escola condicionada ao ambiente do estudante, expressando a maneira preconceituosa e estereotipada de ver os “desprivilegiados” (PATTO, 1984, 2010).

A década de 1980, especificamente, foi marcada pela movimentação da sociedade civil em busca de melhores condições de vida, trabalho, saúde e educação, e permitiu aos psicólogos contribuições quanto às mudanças na relação da Psicologia com a Educação, a partir de novas práticas surgidas de questionamentos teórico-científicos (MARINHO-ARAÚJO e ALMEIDA, 2008). Práticas estas diretamente refletidas nos serviços de apoio multidisciplinares.

A década de 1990, ainda que marcada pela Psicologia tradicional com forte apelo ideológico de modelos individualistas, apontava para uma crescente tendência ao questionamento e reformulações de teorias e métodos, atuações e intervenções psicológicas com necessidade de reformulação de suas práticas (BOCK, 2002; KHOURI, 1992; LEITE, 1992; MEIRA, 2000 *apud* MARINHO-ARAÚJO e ALMEIDA, 2008). No âmbito da Educação observa-se a defesa por práticas de avaliação de caráter processual, contínuo e cumulativo, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos.

Contudo, foi na década de 1990 que nasceram os primeiros documentos norteadores do trabalho dos serviços de apoio multidisciplinares na SEDF com a Orientação Pedagógica nº 20 e nº 22 (FEDF, 1994) que, apesar de se estabelecer em bases teóricas reformuladas, também se alimentavam do apelo ideológico individualista da Psicologia tradicional.

Os documentos continham as diretrizes teórico-metodológicas, cujo objetivo era orientar o trabalho das Equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATPP) e das Equipes de Diagnóstico do Ensino Especial. Essa análise permitiu incluí-los em uma perspectiva remediativa dos problemas escolares. Esse panorama somente sofreu modificações no início do século XXI, quando se alteraram as concepções de educação especial e, com os impulsos dos encontros internacionais que resultaram em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com reflexos na legislação nacional.

Os conflitos provenientes do encontro da Educação com a Psicologia foram e são refletidos na forma como os serviços de apoio multiprofissional foram prestados no contexto escolar, e no modo como a escola se utilizou das informações geradas por este serviço. Ainda hoje, podemos encontrar, no ambiente escolar, discursos, algumas vezes antagônicos, que remontam às mais diversas concepções e origens ideológicas sobre como os serviços de apoio devem se comportar. São discursos que negam os serviços multidisciplinares como possibilidade de apoio a mudanças no cenário educativo, apresentando resistência a

avaliações e atendimentos, vistos como medição, experimentação pura e simples, diagnóstico pelo diagnóstico, a serviço da estigmatização, ainda que “bem intencionada”.

A outra face do discurso é tão acrítica e preocupante quanto a primeira, ou seja, a tentativa de justificar, por meio dos serviços de apoio multidisciplinar e de seus instrumentos, as “falhas” dos alunos. São professores e gestores que, incontáveis vezes, solicitam, ou enxergam nos serviços de apoio a possibilidade de explicação do fracasso escolar pautados na ótica da dificuldade centrada no aluno, alienados da complexa dinâmica de funcionamento do contexto escolar e de suas inúmeras variáveis inter-relacionais, desviando-se de reflexões mais profundas sobre a escola, sobre seu papel profissional e sua responsabilidade na aprendizagem dos alunos.

Nos últimos anos, pesquisas e produções na área da Psicologia Escolar (ARAÚJO C., 2003; ALMEIDA, 2003; ARAÚJO C., ALMEIDA, 2003, 2005; BOCK, 1999; DEL PRETTE, 1999, 2001; GUZZO, 1993, 1996, 1999, 2001, 2005; MARINHO-ARAÚJO, 2010; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, 2007; NEVES, 2001; NEVES, ALMEIDA, 2003; PATTO, 1984, 2010) vêm assumindo uma postura crítica em relação à prática profissional, contribuindo para reconhecer a escola como espaço privilegiado de construção social do indivíduo. É nesta perspectiva crítica, sistêmica e compartilhada com o *corpus* da escola que o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem deve se pautar de acordo com suas diretrizes pedagógicas.

Podemos, a partir desta reconstituição histórica ancorada na Psicologia Escolar, atualizá-la como basilar na constituição dos serviços de apoio multidisciplinares na Educação. Para Marinho-Araújo e Almeida (2008) a Psicologia Escolar define-se como uma área de atuação que assume um compromisso teórico e prático com as questões relativas à escola e a seus processos, sua dinâmica, resultados e atores. As autoras consideram a escola um espaço fecundo e singular, com uma função política, ainda que pautado em incoerências. Os princípios políticos, éticos, teóricos e práticos assumidos pela Psicologia Escolar influenciaram e orientaram o trabalho multidisciplinar do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Após o levantamento histórico dos serviços de apoio multidisciplinares no Brasil, passaremos, na seção seguinte, a apresentar o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A primeira

subseção apresentará uma perspectiva histórica deste serviço no DF. As demais subseções tratarão da fundamentação legal, teórica e da operacionalização da atuação do SEAA. A escrita desta seção apoia-se nos documentos orientadores da atuação do serviço, como: as Diretrizes Pedagógicas nº 5 (FEDF, 1981), a Orientação Pedagógica nº 20 (FEDF, 1994), a Orientação Pedagógica nº 22 (FEDF, 1994), a Orientação Pedagógica - Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (GDF, 2006) e a Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GDF, 2010), além de teses e dissertações que abordaram a história da constituição dos serviços de apoio multidisciplinar na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

2. O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEDF

Segundo dados do PNAD/IBGE²⁴ – 2010, os índices de reprovação no Brasil no Ensino Fundamental, nas séries iniciais são de 8,3% e no Ensino Fundamental e nas séries finais, são de 12,6%. No Distrito Federal, a taxa de reprovação no Ensino Fundamental séries iniciais é de 6,7% e no Ensino Fundamental séries finais é de 14,4%. Os índices são alarmantes se atentarmos ao PIB²⁵ gerado no país e se revelam ainda mais díspares se o compararmos ao de países em desenvolvimento na América. A estatística representa as dificuldades que o país deve enfrentar para investir em políticas públicas de combate ao fracasso escolar.

Para Patto (2010) as análises que buscam explicar o fracasso escolar, quase sempre, associam este processo aos alunos. Para a autora, a complexidade do fracasso escolar envolve dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas escolares. Significa dizer que a superação do fracasso escolar encontra-se atrelado a fatores intra e extraescolares. Neste sentido, a escola que busca ser democrática deve considerar o contexto sociocultural na qual está inserida e da qual os estudantes fazem parte. A função democrática da escola deve

²⁴ PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

²⁵ PIB – Produto Interno Bruto: representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região (quer sejam países, estados ou cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc). O PIB é um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia com o objetivo de mensurar a atividade econômica de uma região.

permitir o melhor desempenho escolar de todos os estudantes, para tanto, deve considerar que os estudantes têm modos únicos de aprendizagem, portanto, necessidades distintas.

A escola que intenciona dar voz e resposta às necessidades educativas de aprendizagem e às peculiaridades dos estudantes deve dispor de meios para tal. Desta forma, os sistemas educacionais precisam implementar ações que considerem tais necessidades.

Documentos legais como a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96²⁶ (BRASIL, 1996) - estabelecem que os sistemas de ensino devem projetar e desenvolver programas que considerem diferentes características e peculiaridades dos alunos. Desse modo, cabe aos sistemas de ensino e às instituições educativas avaliarem e identificarem suas prioridades, elencarem providências e partirem à implementação de propostas que visem à mudança e promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No DF, uma das ações em busca do atendimento à diversidade humana no sistema público de ensino está representada pela criação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) que compõem o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA).

2.1 A trajetória do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

A partir da década de 1960, a política educacional brasileira procurou oferecer à população estratégias de compensação de déficits culturais, fisiológicos e afetivos com vistas à superação do fracasso escolar. Nesse período, são criadas as equipes especializadas de diagnóstico para atendimento à Educação Especial (NEVES, 2001).

O SEAA (nomenclatura atual do serviço multidisciplinar) tem sua origem no fim da década de 1960, constituindo-se como um serviço de suporte técnico-pedagógico de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia.

Em 1968, na extinta Fundação Educacional do DF (FEDF), é criado o *Atendimento Psicopedagógico* na Escola Parque 307/308 Sul, cujo objetivo era o atendimento aos “alunos

²⁶ Lei Federal nº 9.394/96, Art. 4º. Item III que dispõe sobre o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais e Art. 58, § 2º que dispõe que o atendimento educacional especializado será feito em classes, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes de ensino regular.

portadores de dificuldades de aprendizagem”, sendo parcialmente descentralizado para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP), em 1971.

Em 1971, as extintas Fundações Educacional e de Saúde, hoje Secretarias, firmaram convênio com o objetivo de realizar diagnóstico diferencial e complementar dos educandos com histórico de fracasso escolar, queixa de dificuldade de aprendizagem e necessidades educacionais especiais e o serviço passa a funcionar no Centro de Orientação Médico-Psicopedagógico (COMPP) com uma equipe multidisciplinar composta por médicos psiquiatras, psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos (FEDF, 1994; GDF, 2006, 2010). O convênio firmado denota o caráter de atendimento medico-diagnóstico do serviço descontextualizado do trabalho pedagógico.

No ano de 1974, com o aumento na demanda de alunos com necessidades educacionais especiais encaminhados para diagnóstico diferencial, a então Diretoria de Ensino Especial, atualmente Gerência de Educação Especial, retoma a coordenação do serviço e forma a primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial, no Centro de Ensino Especial 01 de Brasília, composta por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia (GDF, 2010).

De acordo com NEVES (2001), esse serviço “fundamentou-se no pressuposto de que as crianças encaminhadas à triagem para a Educação Especial, mesmo não se constituindo em clientela desse serviço, necessitavam de atendimento especializado que oferecesse suporte às suas dificuldades escolares” (p. 47-48).

Ocorre que em 1980 houve uma reformulação conceitual sobre os pressupostos teóricos que ofereciam suporte à prática do apoio psicopedagógico na FEDF relacionados a fatores sociais e políticos. Os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem não eram mais vistos como deficientes, mas como estudantes portadores de distúrbios funcionais (NEVES, 2001). Segundo Neves (2001), a implementação das ‘Salas de Recursos’, em 1981, para atender aos alunos com “Deficiências específicas de aprendizagem”²⁷, ocorreu em

²⁷ De acordo com as Diretrizes Pedagógicas nº 5 (FEDF, 1981) - *O atendimento psicopedagógico do aluno com deficiências específicas de aprendizagem* - que norteava teoricamente as Salas de Recursos, a definição de deficiências específicas de aprendizagem era dada pelo National Advisory Committee on Handicapped Children of the U. S. Office of Education, segundo o qual, “Portador de deficiência específica de aprendizagem: é o educando que apresenta um distúrbio em um ou mais dos processos psicológicos básicos, incluídos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Tais deficiências podem manifestar-se através de distúrbios nos processos de audição, raciocínio, fala, leitura, escrita, soletração ou matemática, incluem as dificuldades apresentadas como deficiências perceptivas, lesão cerebral mínima, dislexia, afasia de evolução. Deixam de incluir problemas de aprendizagem devidos essencialmente às deficiências visual,

função desta nova visão. A autora afirma que, baseando-se na conceituação usada para definir a população alvo das salas de recursos, apenas ocorreu uma troca de explicações médicas por explicações de ordem psicológica.

A crescente demanda de alunos do Ensino Fundamental séries/anos iniciais com histórico de fracasso escolar ou queixa de dificuldades de aprendizagem fez com que, em 1987, a FEDF instituísse o Atendimento Psicopedagógico para todo o sistema público de ensino (GDF, 2010), em todas as Regionais de ensino, com o objetivo de colocar o apoio psicopedagógico mais perto dos alunos, dos professores e, também para descentralizar o atendimento (NEVES, 2001). Começa o atendimento a alunos e professores formalizando o início de um trabalho preventivo (NEVES, 2001). Formam-se então, as Equipes de Atendimento Psicopedagógico e as Equipes de Diagnóstico Psicopedagógico do Ensino Especial (GDF, 2006).

As Equipes de Atendimento Psicopedagógico (ATPP) e as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial desenvolviam atividades semelhantes para públicos diferenciados pautando-se em concepções de desenvolvimento humano inatistas e classificatórias difundidas nas décadas de 70 e 80 (GDF, 2006). Desse modo, a visão era que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença, estabelecida em um nível orgânico e individual (NEVES, 2001).

Assim, as Equipes de Atendimento Psicopedagógico eram responsáveis pelo suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino regular e as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial realizavam avaliação de alunos da rede pública de ensino e crianças da comunidade com suspeita de necessidades educativas especiais (FEDF, 1994). A divisão das equipes do serviço de apoio psicopedagógico em dois ambientes de trabalho gerou características “peculiares”, contribuindo inclusive para a compreensão diferenciada das causas e das intervenções nas dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar (BARBOSA, 2008).

Conforme as diretrizes legais da época, ou seja, a Orientação Pedagógica nº 20 do ATPP (FEDF, 1994), o atendimento psicopedagógico desenvolvido de acordo com a ótica

auditiva e motora, ao retardamento mental, distúrbios emocionais e desvantagem ambiental, cultural ou econômica”.

multidisciplinar visava contribuir para a solução de problemas complexos que interferem no desempenho escolar dos alunos, reduzindo os índices de evasão e repetência, favorecendo a formação sadia da personalidade do aluno. O documento elenca, em sua introdução, diversos problemas de ordem biopsicossociais, analfabetismo, repetência, evasão escolar e rotulações como comprometedores do desenvolvimento da aprendizagem, alertando para a necessidade de “ampla conscientização dos professores quanto à caracterização desse alunado e ao atendimento diferenciado no próprio ensino regular, pois não se constitui clientela de educação especial” (FEDF, 1994, p. 2-3).

O documento apresentava como objetivo geral oferecer atendimento psicopedagógico especializado e preventivo aos alunos de 1º e 2º graus da rede oficial de ensino, visando à melhoria do seu desempenho escolar. Era um de seus objetivos específicos: “encaminhar para diagnóstico diferencial, alunos do ensino regular que, apesar do atendimento especializado, continuam apresentando dificuldade de aprendizagem” (FEDF, 1994, p. 3). Assim, a clientela do serviço era constituída de crianças com inteligência normal, sem problemas sensoriais, mas que apresentavam dificuldades de aprendizagem traduzidas em evasão, repetência e baixo rendimento escolar. Persistia uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem inatista em que o indivíduo é o principal elaborador do conhecimento humano, portanto se há falhas estas tem sua origem na pessoa.

Neves (2001) analisa que o serviço atuava, à época, com duas metodologias distintas: atendimento direto aos alunos, ou seja, atendimento especializado, e outra de caráter mais institucional, o atendimento preventivo.

Segundo a OP nº 20, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se à “intervenção educacional que propicia ao aluno com dificuldades de aprendizagem a aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas, motoras, emocionais e sociais” (FEDF, 1994, p. 6). As atividades desenvolvidas abrangiam a realização de avaliação psicopedagógica; acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem por meio de reuniões com os professores; atendimento efetivo aos alunos; orientações sistematizadas aos professores e aos pais dos alunos encaminhados com dificuldades de aprendizagem e em efetivo atendimento. O trabalho deveria ser realizado predominantemente na modalidade grupal em salas destinadas para este fim, após a escola ter esgotado seus recursos pedagógicos, caracterizando-se como um trabalho essencialmente remediativo.

Atualmente a OP/2010 também prevê a modalidade de atendimento preventivo em que o serviço de apoio multidisciplinar atua diretamente no contexto escolar, segundo uma proposta de trabalho e mediante a elaboração de um plano de ação que se integre às necessidades da instituição escolar. Segundo Araújo C. (1995) esta modalidade de atendimento deve proporcionar transformações no cotidiano da escola visando à superação das dificuldades encontradas na transmissão e apropriação do conhecimento.

A análise das OP nº 20 e OP nº 22²⁸ nos fornece elementos para caracterizá-las como inatistas e biologizantes, pois a metodologia utilizada sempre se refere a atendimentos específicos aos alunos com dificuldades. Mesmo quando trata do atendimento preventivo em seu texto, enquadra o trabalho psicopedagógico investido em facetas estanques de atendimento à instituição, ao professor, ao aluno e à família. De qualquer forma, o trabalho realizado pelas Equipes de Atendimento Psicopedagógico e pelas Equipes de Diagnóstico/Avaliação se apresentava dicotomizado entre as variáveis avaliar e atender. A atuação de ambas as equipes

[...] baseava-se em uma abordagem determinista, inatista e classificatória acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, uma vez que o atendimento era centrado no aluno, partindo-se do pressuposto de estar nele a gênese da dificuldade do processo de ensino e de aprendizagem (GDF, 2010, p. 20).

Estudos e pesquisas relacionadas ao serviço de apoio multidisciplinar no DF, desenvolvidas a partir da década de 1990 (ARAÚJO, 1995, 2003; NEVES, 1994, 2001), reconheceram a necessidade de um trabalho focado nos professores e na equipe escolar, de forma a permitir espaços de discussão sobre processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, estratégias de ensino, enfoque em ações coletivas e relacionais (GDF, 2010). O fruto de tais pesquisas pôde ser expresso pelo *Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar* em 1995, na articulação acadêmico-profissional entre o Laboratório de Psicogênese da Universidade de Brasília e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, cujo assessoramento “caracterizou-se por ações sistemáticas de acompanhamento a uma proposta de atuação em Psicologia Escolar preventiva” (ARAÚJO, 2003, p. 158). O projeto, ainda em vigor, tem por objetivos:

Prestar assessoria permanente aos professores e psicólogos da SEDF, por meio de reuniões para supervisão e realização de cursos de extensão, planejados para atender as especificidades do trabalho da Psicologia Escolar na SEDF; oferecer aos alunos do Curso de Graduação em Psicologia estágio em Psicologia Escolar, por meio de

²⁸ Edição revista da OP nº 20 (FEDF, 1994).

atividades de avaliação e acompanhamento a crianças com problemas de desempenho escolar e de atividades de intervenção institucional realizadas no contexto escolar (ARAÚJO, 2003, p. 157).

Acontece que esta assessoria aos psicólogos e pedagogos atuantes nas equipes do SEEA se refletiu na atuação do serviço como um todo, contribuindo para um trabalho mais integrado entre os profissionais, em uma atuação contextualizada, com cunho preventivo, tendo como suporte outras concepções de avaliação, desenvolvimento, aprendizagem e de educação especial diferentes daquelas orientadas a um modelo clínico.

O serviço de apoio multidisciplinar deixa de representar um modelo inatista de desenvolvimento para constituir-se em um modelo interacionista em que os indivíduos são analisados num processo ativo de contínua interação com o meio social, buscando compreender quais mecanismos mentais utilizamos para entender o mundo.

Considerando que “todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, possam apresentar necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001, p. 33), a Política Nacional de Educação para a Diversidade

prevê a constituição de um Sistema Educacional Inclusivo, que possa adequar-se às necessidades de seus alunos, de forma a prover-lhes o acesso e a permanência independentemente de suas condições físicas, psicológicas, étnicas, culturais, sociais e de qualquer outra índole que estabeleça suas especificidades e ou limitações de participar do ensino comum (GDF, 2006, p. 10).

Os avanços na legislação educacional brasileira, especialmente as redefinições político-pedagógicas contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (BRASIL, 2001), fomentaram a necessidade de reestruturação dos serviços de apoio multidisciplinar da SEDF (GDF, 2010). Desse modo as diretrizes do SEESP entendem que

Na era atual, balizada como a era dos direitos, pensa-se diferentemente acerca das necessidades educacionais dos alunos. [...] A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndromes/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiências, ou seja, alunos que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores genéticos, inatos ou ambientais, de caráter temporário ou permanente e que, em interação dinâmica com fatores sócio ambientais, resultam em necessidades muito diferenciadas da maioria das pessoas (BRASIL, 2001, p. 21-22).

Assim, se explica a necessidade de reestruturação do sistema de ensino a fim de atender às necessidades de todos os estudantes, fundamentada em uma nova concepção acerca da inclusão.

Dessa forma, não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. [...] Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 29-30).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) impulsionaram a reorientação e reorganização dos serviços de apoio pedagógicos especializados do país e do Distrito Federal, pois

A ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem²⁹ relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL, 2001, p. 43-44).

Desse modo, entende-se que o atendimento à diversidade deverá atender ao princípio de flexibilização do currículo, respeitando o ritmo do aluno e favorecendo seu progresso escolar, com uma avaliação pedagógica que objetive identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo (BRASIL, 2001, p. 33-34). Nesses moldes, a avaliação

[...] deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas (BRASIL, 2001, p. 34).

As perspectivas das novas diretrizes (BRASIL, 2001), ao considerarem mudanças perceptíveis ao longo do tempo, na vida do sujeito, no âmbito biológico, cultural e social, evoluíram nas discussões sobre os modos de avaliação educacional que vinham norteando os sistemas de ensino (GDF, 2010, p. 23). A avaliação, nesse sentido, é realizada visando o desenvolvimento humano face suas interações sociais. O contexto escolar é considerado na análise de fatores que possam estar impedindo este desenvolvimento a fim de se planejarem

²⁹ O quadro de dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 44).

ações compartilhadas que objetivem a busca pela identificação das necessidades e potencialidades educacionais.

A avaliação reconhecida como um processo compartilhado e permanente, considerando uma visão mais abrangente de educação especial, “onde todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar, podem apresentar necessidades educacionais especiais [...]”, não poderia continuar a ser realizada de forma estanque, dividida entre equipes que avaliam e equipes que atendem, como vinha acontecendo no DF. Assim, a SEDF propôs a fusão das Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial e das Equipes de Atendimento Psicopedagógico sob o impacto de pesquisas realizadas junto aos serviços de apoio multidisciplinares e de forma a atender às novas propostas da legislação nacional (GDF, 2010, p. 24).

Em 2004, formou-se um único serviço multidisciplinar, composto por psicólogo, pedagogo e orientador educacional, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais, por meio de serviço de apoio pedagógico especializado (GDF, 2006).

Para a Orientação Pedagógica das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem (EAAA) de 2006, o processo de avaliação educacional dissociado da prática pedagógica e do contexto escolar reforçaria o modelo de avaliação centrado no aluno como deficiente e que somente a partir da compreensão da sua relação com o meio físico, social e cultural é que o aluno revela suas habilidades e desenvolve suas potencialidades. Desta forma, se propõe a realização de uma avaliação contextualizada e interventiva, preferencialmente no contexto escolar, que desenvolva ações de caráter preventivo e orientador aos docentes e aos familiares dos alunos, bem como ações que possam redimensionar a prática pedagógica, nos moldes propostos pelo MEC (BRASIL, 2002).

A operacionalização do atendimento, segundo a OP (GDF, 2006), encontrava-se ancorada em uma avaliação em três âmbitos: o contexto educacional, o aluno e a família, saindo de um modelo clínico reducionista que revela as causalidades, ou seja, com enfoque apenas no “problema” do aluno em seu meio familiar (GDF, 2006, p. 15).

É importante ressaltar que o modelo de operacionalização do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado previsto na Orientação Pedagógica (OP) de 2006 pode ser

considerado inovador, se comparado ao trabalho de avaliação que este mesmo serviço realizava desde sua implementação. O trabalho interventivo/avaliativo foi estruturado de forma dinâmica, com terminalidade em cada etapa nos três âmbitos: contexto educacional, aluno e família, por meio de vivências, oficinas e participação nas atividades desenvolvidas nas instituições educacionais. Segundo Penna-Moreira (2007), o documento (OP) trouxe avanços como a *atuação preventiva*, como a dimensão principal do trabalho das Equipes; o *rompimento com antigas práticas e concepções* dos serviços especializados; um *processo avaliativo mais dinâmico e flexível* com terminalidade em cada etapa possibilitando intervenções mais rápidas; *trabalho de assessoria à prática pedagógica*; apoio por meio de oficina e vivências que representam *espaços de reflexão* para todos os segmentos da comunidade escolar.

Em 2007, a Diretoria de Apoio Pedagógico (DAP) da SEDF, à qual as Equipes eram subordinadas, foi extinta, e a Gerência de Apoio Pedagógico passou a responder diretamente pelas EAAA. Em 2008, sob a coordenação da DIREF – Diretoria de Ensino Fundamental, hoje Gerência de Ensino Fundamental (GEF), nesse período, foram retomadas as ações de acompanhamento e sistematização das atuações dos profissionais das Equipes, visando ao aprimoramento de suas práticas e ao fortalecimento do serviço, em uma reaproximação com a Universidade de Brasília, que prestou assessoria ao trabalho das Coordenadoras Intermediárias das EAAA, durante o segundo semestre de 2008.

Ainda em 2008, a SEDF iniciou trabalho de redimensionamento das ações dos profissionais das EAAA, deliberando que os Orientadores Educacionais que atuavam nas equipes passariam a atuar exclusivamente nas instituições de ensino, com o objetivo de universalizar a presença destes profissionais nas escolas e iniciou um amplo debate sobre a atuação dos profissionais da Psicologia e da Pedagogia das EAAA. Como ponto de partida para discussão entre diversos setores da Casa, elaborou-se o documento *Proposta de Reorganização do Serviço de Apoio à Aprendizagem da SEDF*, que foi submetido à apreciação da Comissão Pró-EAAA em 22 de agosto de 2008. As análises e discussões deste documento envolveram todos os profissionais que compunham as EAAAs e, em 08 de setembro de 2008, foi entregue à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) uma contraproposta intitulada *Proposta de Ressignificação da Atuação das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem*.

Como resultado das discussões, a SUBEB elaborou um parecer que serviu como base para a elaboração de minuta de Portaria. Em 15 de dezembro de 2008, foi publicada a Portaria Nº 254 no Diário Oficial do Distrito Federal nº 248 (GDF, 2008a), que oficializou o serviço denominado Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, nome sugerido pelos próprios profissionais.

Em dezembro de 2008, constituiu-se a comissão de trabalho para a reformulação do documento “Orientação Pedagógica: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem” e, como resultado parcial da comissão foi divulgado em abril de 2009 o “Plano Orientador: Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”. Para que os profissionais das Equipes pudessem participar ativamente das reformulações empreendidas, foi viabilizado um programa de formação continuada em Serviço em parceria com o Instituto de Psicologia da UnB: “Novas Diretrizes Pedagógicas para a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem”. As discussões culminaram no documento *Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem* em cumprimento ao Art. 6º da Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008.

2.2 O SEAA atualmente

Atualmente, o trabalho desenvolvido pelo SEAA é normatizado pela Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, documento publicado em 2010, fruto de construção coletiva entre os profissionais das EEAA e a própria SEDF. Este documento recupera a história do serviço, apresenta as fundamentações legais e teóricas que o sustentam, além de explanar detalhadamente a operacionalização da atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Este é um documento primordial para a operacionalização da atuação do SEAA cujo objetivo é repercutir diretamente na qualidade do ensino público no DF.

Concordamos com Garcia (2004) ao considerar que os documentos expressam o resultado do embate vivido por diferentes forças sociais num espaço de tempo e, representam a apropriação, por parte de seus formuladores de conjunto de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas por diferentes populações. Para a autora

Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que

os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” etc (2004, p. 18).

Diante do posicionamento de Garcia (2004), podemos depreender o caráter histórico, social, político e norteador que os documentos do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem expressam.

Assim, de acordo com o documento orientador das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem do SEAA, este serviço tem como objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas, que buscam subsidiar o aprimoramento das atuações dos profissionais das instituições educacionais e promover a melhoria do desempenho dos alunos, pela concretização de uma cultura de sucesso escolar (GDF, 2010). O documento Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem/2010 informa que o serviço encontra respaldo oficial em diplomas legais internacionais, nacionais e distritais.

Entre os documentos orientadores no âmbito internacional em que o serviço se apoia encontramos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959); a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (UNESCO, 1994).

No âmbito nacional, os documentos que mereceram destaque na Orientação Pedagógica de 2010, como basilares à formatação do serviço, foram: Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (BRASIL, 1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001 (BRASIL, MEC, 2001); Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais – Subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, MEC, 2002); Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, MEC, 2006).

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem também considerou a legislação distrital no que concerne ao direito de igualdade de condições no acesso e permanência na escola. Assim, a OP/2010 se apoia na Portaria nº. 254, de 12 de dezembro de 2008 (GDF, 2008a); na Portaria nº. 255, de 12 de dezembro de 2008 (GDF, 2008b); na Resolução nº.

01/2009, de 16 de junho de 2009, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF, 2009) e no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, da Secretaria de Estado de Educação do DF (GDF, 2009). Mais recentemente, a rede pública de ensino do DF publicou a Portaria N° 39, de 9 de março de 2012 (GDF, 2012), referente ao atendimento de estudantes com Transtornos Funcionais Específicos. Dentre os vários documentos legais³⁰ em que se baseia a portaria, destacamos a resolução CEB/CNE N° 4 (BRASIL, MEC, 2010). Esta define o público alvo da Educação Especial e reconhece que os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE)³¹ não são público alvo da Educação Especial, mas devem ser atendidos em articulação entre esta e a Escola Comum, reconhecendo também, que a falta de implementação de uma política educacional diferenciada aos estudantes com TFE pode acarretar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. A Portaria N° 39 (GDF, 2012) institui e normatiza a organização do atendimento aos estudantes com TFE por meio do *Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos*, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação específica, definidos na própria portaria. De acordo com a portaria, Art. 5º, os estudantes com TFE deverão passar por avaliação e receber indicação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem para que possam receber atendimento no *Programa de Atendimento/Sala de Apoio à Aprendizagem aos Estudantes com Transtornos Funcionais*. Já no Art. 14, o atendimento nos polos/Salas de Apoio à Aprendizagem proposto para o aluno com TFE será orientado pelo SEAA pelas estratégias definidas por meio de Estudo de Caso realizado com os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de cada aluno, até que se construa uma Orientação Pedagógica específica para o Programa. Nesse sentido, as novas equipes que se constituírem a partir da Portaria N° 39 (GDF, 2012) estarão vinculadas ao SEAA, atendendo uma clientela que também pertence ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, pois é constituída por estudantes que devem passar por avaliação, intervenção até o nível ALUNO, segundo PAIQUE (Portaria N° 39, Art. 14) e por Estudos de Casos quando atendidos pelas novas equipes de TFE. Na prática, mesmo com a constituição do Programa de Atendimento ao estudante com TFE, estes estudantes continuam sendo clientela do SEAA; são alunos não só de avaliação, como também de

³⁰ Artigos 205 e 206, incisos I e VII da CF; o Art. 59 da LDBEN; as resoluções CEB/CNE N° 2, art. 5º, inciso I e CEB/CNE N° 4.

³¹ Os Transtornos Funcionais Específicos correspondem ao: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC.

atendimento. Mais uma vez os limites entre Educação Comum e Especial se entrelaçam. Contudo, não podemos deixar de questionar se novamente existirá a dicotomia entre avaliar e intervir; já que uma equipe avaliará e outra atenderá. Contudo, devemos ficar atentos para que novamente não se institua a dicotomia entre avaliação e intervenção, formando-se equipes que avaliam e outras que somente atendem.

Além dos documentos oficiais, o trabalho desenvolvido pelas Equipes também se fundamenta em determinadas concepções de educação e de desenvolvimento, defendidas por sua orientação pedagógico-metodológica (OP/GDF, 2010) que ao longo de sua existência veio passando por mudanças em decorrência de novas exigências. Assim, a prática profissional do SEAA encontra-se embasada na reflexão e na atualização de proposições e conceitos. Mitjáns Martín (2007) elucida esta questão quando afirma que

Existe consenso entre os especialistas que trabalham nas áreas de criatividade e inovação que novas exigências ou novas situações implicam mudanças de estratégias de ação se é pretendida a obtenção de sucesso no novo cenário. Uma situação, especialmente se for uma situação complexa, implica novas formas de pensá-la, de enxergá-la e naturalmente, de atuar nela. Se fizermos uma analogia com a inclusão escolar, no mínimo como está concebida nas políticas educativas vigentes, temos de reconhecer que a nova situação proposta implica mudanças de atuação impossíveis de serem pensadas sem as necessárias mudanças de concepções, seja no plano teórico, no prático – profissional e, inclusive, no ideológico (p. 97-98).

Nesta perspectiva de mudança, o texto que fundamenta teórico-metodologicamente a atuação do SEAA vem apresentando um panorama conceitual do complexo fenômeno da educação e das concepções de desenvolvimento humano em que o serviço se apoia. Para tanto, se ampara nas concepções de educação e desenvolvimento de autores como Saviani (2005), Freire (1987, 1997), Boaventura Santos (2003), Yamamoto (2004), Rios (2005) e Vygotsky (1989).

As diretrizes do SEAA (OP/GDF, 2010) compreendem que toda a complexidade presente na sociedade comparece e se corporifica na escola, tornando a influenciar a sociedade, alertando que a diversidade presente no ambiente escolar, que representa a heterogeneidade da própria sociedade, em alguns contextos educativos é sucessivamente camuflada, mediante medidas adaptativas e práticas educacionais cristalizadas e estigmatizantes. Assim, nos contextos que visam a homogeneidade:

[...] os casos resistentes a tais padronizações ainda são considerados como quadros de fracasso escolar, para os quais as explicações, em sua maioria, continuam voltados para a patologização das peculiaridades dos alunos, em outras palavras, nessa perspectiva estigmatizante, a diversidade presente no ambiente escolar é excluída na ou da escola (GDF, 2010, p. 51-52).

O desenvolvimento do trabalho pedagógico ressignificado pressupõe, também, a ressignificação das concepções de ensino e aprendizagem, pois, apenas a redefinição de diretrizes políticas educacionais não seria suficiente. Portanto,

considera-se que a construção de uma cultura de sucesso escolar está irremediavelmente relacionada à adoção de concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que promovam o desapego às estruturas defasadas e cristalizadas que, até então, orientaram as práticas e os processos educativos na escola (MARINHO-ARAÚJO, 2007).

Nesse contexto, a OP/2010 afirma que se faz necessário compreender os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos capazes de subsidiar reflexões acerca do desenvolvimento humano e de suas implicações no contexto educacional (GDF, 2010).

É ainda, por meio da reflexão, que a atuação da Equipes se afasta das concepções de desenvolvimento humano inatistas e ambientalistas, baseando-se em uma concepção mais integralizadora e contextualizada de desenvolvimento.

Dessa forma, utilizando-se de conhecimentos, vivenciando experiências e desenvolvendo competências, o SEAA desenvolve seu trabalho pautado em três perspectivas: institucional, preventiva e interventiva.

O Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da SEDF, no intuito de superar práticas descontextualizadas de avaliação e de intervenção centradas no aluno, enxergando-o como portador de problemas, desenvolve uma atuação pautada em três grandes dimensões, que não devem acontecer de forma estanque, mas desenvolvidas concomitantemente, que são: *Mapeamento Institucional* das instituições educacionais; *Assessoria ao Trabalho Coletivo* dos professores e; *Acompanhamento do Processo de ensino-aprendizagem*.

A proposta da Orientação Pedagógica/2010 para a atuação do SEAA coaduna-se com as recomendações feitas pelo MEC (BRASIL, 2001, 2002, 2006), nas quais a avaliação deve ser realizada ao longo do percurso educacional para identificar barreiras que estejam dificultando o processo educativo.

Nesta proposta, todas as dimensões de atuação têm caráter avaliativo ancorado em uma perspectiva de “*avaliação mediada, contextualizada, dinâmica, processual e interativa*”, com o objetivo de fornecer subsídios ao processo educacional (GDF, 2010, p. 68-69).

A dimensão “*Mapeamento Institucional*”³² (MI) constitui-se uma etapa de análise da instituição, com foco nas dimensões pedagógica, administrativa, social, cultural, considerando-as como promotoras do sucesso ou fracasso escolar. Analisam-se as características particulares da instituição que interferem diretamente no desempenho da escola, para que a equipe do SEAA possa atuar de “forma intencional, sistematizada e adequada, proporcionando uma visão aprofundada e clara da cada instituição” (GDF, 2010, p. 69). O objetivo do mapeamento é sistematizar ações e promover diálogo com a instituição, visando à reflexão e à ressignificação de concepções e práticas capazes de transformar o contexto escolar (GDF, 2010, p. 70).

A “*Assessoria ao Trabalho Coletivo*” à comunidade escolar acontece por meio da inserção e participação das equipes do SEAA no cotidiano da instituição educacional, nas coordenações pedagógicas, conselhos de classe, reuniões diversas, projetos e eventos escolares, concomitantemente ao Mapeamento Institucional. A assessoria das equipes do SEAA à equipe escolar se constitui de uma estratégia de intervenção que visa: contribuir com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem; promover a manutenção de espaços de reflexão, capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de ensino, de avaliação, dentre outras; compreender com profundidade como trabalham os atores da instituição e como contribuem para o sucesso escolar (GDF, 2010).

O “*Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem*” realizado pelas equipes do SEAA insere-se na dimensão interventiva, permitindo reflexões junto aos atores da instituição, acerca da aplicação de métodos e de técnicas pedagógicas, de como planejam, executam e avaliam seus trabalhos de uma forma geral. Esta dimensão do trabalho do SEAA deve acontecer concomitantemente às dimensões anteriores e, organiza-se em dois eixos: discussões acerca das práticas de ensino e intervenção nas situações de queixa escolar³³ (GDF, 2010).

³² Originalmente, o mapeamento institucional referia-se a um ato específico da proposta de atuação preventiva do psicólogo escolar defendida por Marinho-Araújo e Almeida (2008), mas que em virtude de sua significativa importância, foi ampliada para o contexto de atuação da EEAA (GDF, 2010, p. 69).

³³ O eixo ‘*Intervenção nas situações de queixa escolar*’ segue o modelo desenvolvido por Neves (2009), intitulado *Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção* – PAIQUE, desenvolvido dentro do próprio serviço.

Assim, dentro da dimensão “Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem”, o eixo “*Discussão acerca das práticas de ensino*” deve contribuir para a melhora do desempenho dos alunos e possibilitar a concretização de uma cultura de sucesso escolar. O exame das práticas de ensino nos permite sair de uma análise das dificuldades em que o foco é o aluno, responsabilizando, assim, todos os envolvidos no processo. A atuação das equipes do SEAA, segundo a Orientação Pedagógica/2010, se pauta no entendimento de Marinho-Araújo e Almeida (2008) que compreendem que o apoio das equipes pode promover momentos de reflexão que visem à construção de alternativas teórico-metodológicas de ensino e de avaliação, com foco na construção de habilidades e competências dos alunos (GDF, 2010).

No “Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem” encontramos, além das “*Discussões acerca das práticas de ensino*”, a “*Intervenção nas Situações de Queixa Escolar*”. Estas visam promover intervenções no contexto escolar a partir de demandas originadas na própria instituição, relacionadas a situações de “queixa escolar”, em que são solicitadas avaliações e intervenções especializadas, realizadas por psicólogos e pedagogos, junto aos estudantes com história de multirrepetência, defasagem idade/série, fragmentação do processo de alfabetização, suspeita de necessidades educacionais especiais etc.

Para a intervenção em que a situação de “queixa escolar” já esteja instalada adota-se o modelo desenvolvido por Neves (2009³⁴): PAIQUE - Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção. O PAIQUE representa uma alternativa à forma tradicional de enfrentamento às queixas escolares, considerando os professores como participantes do processo de intervenção. O PAIQUE prevê que a atuação das Equipes se inicie com o professor, uma vez que este demandou a queixa escolar e, caso a intervenção não seja suficiente, inicia-se o trabalho com a família, persistindo a demanda, chega-se ao trabalho diretamente com o aluno. Cada uma das etapas do PAIQUE possui terminalidade em si, ou seja, a passagem para uma etapa seguinte somente ocorre se não se modificar o quadro do aluno, favorecendo intervenções mais rápidas e eficazes eliminando a realização de etapas e procedimentos desnecessários para o atendimento. “O cumprimento de

³⁴ Segundo a Orientação Pedagógica (GDF, 2010) do SEAA, o modelo de atendimento à queixa escolar desenvolvido por Neves (2009) foi apresentado pela primeira vez em uma comunicação direta da autora durante o curso intitulado “Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem” promovido no 1º semestre de 2009, para todos os psicólogos escolares e pedagogos que compunham o serviço.

todos os níveis de intervenção passa a ser determinado pelas especificidades de cada caso” (GDF, 2010, p. 79).

A Orientação Pedagógica/2010 reconhece que a atuação conjunta entre profissionais da Psicologia e da Pedagogia permite intervenções mais eficazes, pois conjuga duas áreas de saber que contribuem para a articulação de conhecimentos teóricos e práticos acerca do desenvolvimento humano. A atuação multidisciplinar favorece reflexões no grupo escolar, cooperando para que fatores desfavoráveis não configurem situações de fracasso escolar (GDF, 2010). Além da especificidade de cada profissão, existe uma identidade profissional que é constituída no próprio serviço, visto que existem recursos e saberes técnicos que não se dirigem a um ou outro profissional, mas ao integrante da equipe, seja ele pedagogo ou psicólogo, como, por exemplo: conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem; disponibilidade para rever conhecimentos; capacidade de resiliência, autonomia e coordenação de trabalhos coletivos, entre outros.

2.3 Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem

Conforme determinação da Portaria nº. 254 de 12/12/2008 (GDF, 2008a), em seu Art. 5º, “a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem deverá ser direcionada ao assessoramento, à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino–aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interventiva, sempre em articulação com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e das Salas de Recursos, quando se tratar dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Para a operacionalização do serviço foram determinados objetivos gerais e específicos relativos à atuação das equipes do SEAA, bem como suas atribuições em nível central, intermediário e local. A seguir, apresentaremos tais objetivos e um resumo das principais atribuições dos três níveis.

Assim, temos como objetivo geral do SEAA promover a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais, especialmente às instituições educacionais que ofertam Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais e os Centros de Ensino Especial.

São objetivos específicos do SEAA: (i) Favorecer a ressignificação das concepções de ensino e de aprendizagem dos atores da instituição educacional, promovendo a consolidação de uma cultura de sucesso escolar; (ii) Contribuir para a reflexão acerca dos diversos aspectos

pedagógicos e intersubjetivos, com vistas à oxigenação das práticas e as relações no contexto escolar; (iii) Realizar procedimentos de avaliação/intervenção às queixas escolares, visando conhecer e investigar os múltiplos fatores envolvidos no contexto escolar; (iv) Contribuir com a formação continuada do corpo docente; (v) Sensibilizar as famílias para maior participação no processo educacional dos estudantes; (vi) Assessorar a direção e a comunidade escolar, com vistas à criação de reflexões acerca do contexto educacional que facilitem a tomada de decisões, a construção e a implementação de estratégias administrativo-pedagógicas; (vii) Articular ações com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e as Salas de Recursos, quando se tratar dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Em relação às atribuições dos três níveis, cabe ao **Nível Central** a responsabilidade pelas diretrizes, orientações e supervisão gerais do trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais que compõem todas as equipes do SEAA pertencentes às 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) da Secretaria de Estado de Educação (SEDF).

O **Nível Intermediário** atua na coordenação, capacitação e supervisão intermediária das equipes do SEAA de acordo com as necessidades e características apresentadas por aquele contexto e estão localizadas nas Coordenações Regionais de Ensino da SEDF.

A atuação no **Nível Local** se refere ao trabalho específico das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) do SEAA nas escolas, ancoradas nas três dimensões explicitadas na fundamentação teórico-metodológica (mapeamento institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem).

Resumidamente, os objetivos do **Mapeamento Institucional** são: analisar e refletir sobre o contexto de intervenção da prática da EEAA. Na **Assessoria ao Trabalho Coletivo** o objetivo é contribuir, em parceria com os demais profissionais, para a promoção da análise crítica da identidade profissional dos atores da instituição educacional, principalmente do corpo docente, de modo a provocar a revisão e/ou a atualização de suas atuações. No **Acompanhamento do Processo de Ensino e de Aprendizagem** os objetivos encontram-se ligados:

- Às Discussões acerca das práticas de ensino: favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura escolar.
- À Intervenção nas situações de queixas escolares: realizar ações de intervenção educacional junto aos professores, às famílias e aos alunos encaminhados

com queixas escolares, individualmente ou em grupo, de acordo com a demanda apresentada, com vistas ao sucesso escolar.

A “Intervenção nas situações de queixas escolares”, na prática, representa uma das intervenções mais diretas e intensificadas das equipes do SEAA. Neste eixo, a atuação das equipes abarca diversos setores/atores da escola, muitas vezes concomitantemente: professores, coordenadores e supervisores pedagógicos, gestores, orientador educacional, professores generalistas das Salas de Recursos, alunos e famílias.

Embora dados da pesquisa realizada por Neves (2003) revelem que do total de alunos encaminhados à Equipe e com caso conclusivo, apenas 21% chegaram ao nível três, ou seja, ao atendimento direto ao aluno, a prática tem se comportado de forma problemática, tendo em vista a frequente “exigência” de diversos atores da escola para que se procedam avaliações e atendimentos individuais aos alunos demandados. Contudo, não podemos deixar de inferir que, talvez, esta situação específica de solicitação de atendimento individual ao estudante possa estar relacionada ao momento de transição operacional em que o SEAA se encontra, em que a cultura de atuação conjunta entre as EEAA, os demais atores escolares e a família ainda não tenha sido instaurada e suficientemente fortalecida.

Em todas as dimensões do trabalho do SEAA suas equipes devem organizar registros internos das intervenções, dos desdobramentos e dos resultados obtidos em cada um dos níveis do “Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares” e, no momento em que compreender a origem da queixa escolar e tiver concluído a intervenção, deverá realizar um registro externo. O registro externo, um relatório de avaliação e intervenção, explicitará as intervenções necessárias ao caso e as estratégias a serem adotadas para sua implementação (GDF, 2010).

O *Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional* representa um dos registros que as equipes do SEAA poderão utilizar para contribuir com o trabalho pedagógico. Outros registros poderão ser feitos durante todos os atendimentos e participações em todas as dimensões anteriormente citadas.

Segundo o documento “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” do MEC (BRASIL, 2006), as informações colhidas ao longo do processo, sejam referentes às avaliações ou decorrentes delas, devem ser guardadas convenientemente, pois

são inestimáveis materiais para estudos, além de permitirem acompanhar os progressos obtidos (p. 41).

O Relatório tem a finalidade de apresentar os procedimentos e as conclusões geradas pelo processo de avaliação, devem identificar e considerar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e como elas podem ser ampliadas, além de não poder se limitar a descrever a situação em si.

Como sinaliza Gurgel (2002, p. 109), é preciso adotar alguns cuidados na elaboração dos relatórios, pois um “relatório escrito, datado e assinado é carregado de sentidos e o mais comum deles é o de portador de uma verdade científica que não precisa ser pensada, pois, foi formulada por uma equipe de especialistas.” Desta forma, alguns cuidados devem ser dirigidos ao relatório. Quanto aos princípios da linguagem escrita, deve conter uma narrativa detalhada, clara, precisa, harmoniosa e de acessível compreensão; os termos técnicos devem estar acompanhados de explicações e/ou conceituações. Em relação aos princípios éticos e técnicos, o relatório deve considerar sua natureza dinâmica e não cristalizada, restringindo-se pontualmente às informações que se fizerem necessárias, recusando qualquer consideração que não tenha relação com a finalidade do documento (GDF, 2010).

O relatório é, portanto, um registro oficial que compõe a documentação escolar e não pode se caracterizar como sigiloso, visto que deve subsidiar o trabalho de diversos atores da escola, mas deverá resguardar informações que, por ventura, tenham esse caráter, restringindo tal conteúdo aos registros internos das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

IV. A AVALIAÇÃO NO SEAA

Este item apresenta a avaliação que acontece no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), seus objetivos e funções dentro de um quadro temporal desde o surgimento do serviço em 1968. O objetivo dessa demarcação temporal é mostrar as mudanças de concepções, funções, perspectivas e práticas de avaliação no trabalho do SEAA ao longo de sua trajetória de atuação na rede pública de ensino do Distrito Federal.

1. Os caminhos da avaliação no SEAA

Na escola, a avaliação ocorre em três níveis: avaliação das redes de ensino; avaliação institucional e avaliação das aprendizagens (FREITAS, 2009). As escolas estão sob a influência das avaliações das redes de ensino mas os níveis mais vivenciados no contexto escolar são a avaliação institucional e a avaliação das aprendizagens, sendo esta última a mais praticada.

A avaliação das aprendizagens não acontece somente em sala de aula, por meio da interação professor-aluno, mas em todos os ambientes e espaços escolares. Encontramos nas escolas várias instâncias avaliativas, como por exemplo, o conselho de classe, as coordenações pedagógicas, as reuniões de pais e o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Cada uma dessas instâncias desenvolve a avaliação que lhe cabe. Além disso, o seu conjunto forma a avaliação institucional ou avaliação do trabalho pedagógico da escola.

No âmbito da atuação do SEAA a avaliação sempre possuiu centralidade, pois busca contribuir para o alcance das aprendizagens pelo aluno e pelo professor.

Assim, podemos observar que em 1968, quando se constituiu a primeira equipe de Atendimento Psicopedagógico da antiga Fundação Educacional do DF, a função da avaliação era diferente da assumida atualmente. O objetivo deste serviço era realizar atendimento aos alunos portadores de dificuldades de aprendizagem. Desse modo, sob o preceito de oportunizar acesso à educação para todos, a avaliação realizada era focada somente naqueles alunos que apresentavam dificuldades específicas de aprendizagem. Além disso, a própria avaliação era centrada nas dificuldades do estudante e não em suas potencialidades. Embora o processo de avaliação visasse o diagnóstico, este acontecia muito mais em termos

classificatórios, revelando uma visão estreita sobre o processo de avaliação diagnóstica como nos sugere Luckesi (2006; 2011).

Nesse sentido, parece-nos oportuno levantar algumas considerações sobre o papel e a importância da avaliação diagnóstica. Luckesi (2006) entende que a prática da avaliação escolar deveria ser constitutivamente diagnóstica possibilitando uma nova tomada de decisão e não classificatória, de forma que o objeto avaliado passa a ter a função estática num padrão definitivamente determinado. O autor afirma que, com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento, mas ao contrário, com a função diagnóstica, ela constitui-se num momento dialético do processo de avanço no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e para a competência. Enfim, para Luckesi (2006), a avaliação diagnóstica é um recurso dialético de avanço, reconhecendo caminhos percorridos e identificando caminhos a serem perseguidos. A avaliação é fundamental para promover as aprendizagens dos estudantes e a melhoria do trabalho escolar.

Muito embora a operacionalização e os modelos avaliativos do serviço de apoio multidisciplinar da rede pública de ensino do DF tenham passado por mudanças desde seu surgimento, a avaliação nunca perdeu sua centralidade e durante muito tempo serviu muito mais para fins classificatórios do que para fins diagnósticos num sentido mais amplo, com vistas à formação dos sujeitos.

Em 1971, o serviço é transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP) como resultado de um convênio entre as Fundações Educacional e de Saúde. Seu objetivo principal era realizar diagnóstico diferencial e complementar de educandos com histórico de fracasso escolar, queixa de dificuldade de aprendizagem e necessidades educacionais especiais. Nessa época a avaliação permanecia centrada muito mais no resultado do que no processo, buscando a identificação de dificuldades atribuindo patologias aos alunos, o que aponta seu caráter classificatório.

O foco da avaliação no produto perdurou por alguns anos dentro do serviço de apoio multidisciplinar da SEDF. A ênfase na avaliação classificatória pode ser identificado nos trabalhos realizados pela primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial criada em 1974. Na época, o serviço recebia a demanda de alunos do Ensino Especial e da comunidade para fins de avaliação diagnóstica e encaminhamentos para

atendimentos especializados oferecidos pela rede pública. O objetivo principal destas equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial era diagnosticar, no sentido de apenas identificar patologias, as dificuldades de natureza biopsicossociais que estes estudantes encaminhados apresentavam para, então, tratá-los.

Com a ampliação do serviço de apoio multidisciplinar representada pela instituição do Atendimento Psicopedagógico na década de 1980 para toda a rede pública de ensino do Distrito Federal, o público alvo não eram somente os alunos do ensino especial, mas aqueles com histórico de fracasso escolar ou queixa de dificuldade de aprendizagem matriculados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste momento se amplia um pouco mais a visão sobre educação especial, inclusão e avaliação. Porém, em todos estes momentos a avaliação ainda é utilizada para aferir e medir as dificuldades destes alunos com queixas escolares, revelando o aspecto classificatório e excludente da avaliação realizada pelo serviço de apoio multidisciplinar.

Desse modo, tanto as Equipes de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial quanto as equipes de Atendimento Psicopedagógico pautavam-se em concepções de desenvolvimento humano difundidos na década de 1970 e 1980 que preconizavam a visão de que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem estariam acometidos por alguma doença estabelecida em um nível orgânico e individual (NEVES, 2001). Segundo esta lógica, a função da avaliação era a identificação de patologias atribuídas ao estudante, classificando-o. E conseqüentemente, a avaliação dificilmente servia para fomentar reflexões, redirecionar práticas ou contribuir para a organização de um trabalho pedagógico voltado à autonomia e à emancipação.

Nesta perspectiva, os problemas que comprometiam o desenvolvimento da aprendizagem ainda eram o foco das equipes de Atendimento Psicopedagógico. A avaliação servia para identificar e tratar a problemática “contida” no aluno. Os atendimentos realizados por estas equipes, tanto ao corpo docente, quanto aos pais e aos alunos mais diretamente, visavam trabalhar as dificuldades destes estudantes, para que estes as superassem.

Nesta concepção de avaliação a atuação do serviço de apoio multidisciplinar se pautou desde 1968 até a década de 1990. Os primeiros documentos, as diretrizes do serviço de apoio como a Orientação Pedagógica nº 20 e nº 22 (FEDF, 1994) das equipes de Atendimento Psicopedagógico, comprovam tais afirmações. Em ambas as Orientações Pedagógicas a

avaliação era realizada com o objetivo de identificar problemas de ordem biopsicossocial como dificuldades, transtornos, distúrbios, problemas de aprendizagem, hiperatividade, má adaptação escolar, dificuldades nas relações interpessoais, desatenção, apatia, dislexia, dislalia, discalculia para a adoção de modelos pedagógicos específicos. Embora o objetivo geral do serviço fosse oferecer atendimento psicopedagógico nas áreas de atendimento especializado e preventivo aos alunos do 1º e 2º graus (atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio) da rede pública de ensino do DF, seu alvo era evidentemente um atendimento mais remediativo do que propriamente preventivo, cujo reflexo podia ser observado em longas filas de espera por atendimento. O aspecto remediativo pode ser claramente observado na expressão dos objetivos específicos que previam a realização de avaliação pedagógica, psicológica e fonoaudiológica para fins diagnóstico e atendimento especializado a alunos com dificuldades e encaminhamento para diagnóstico diferencial de estudantes que, apesar do atendimento especializado, continuavam apresentando dificuldades de aprendizagem.

A própria fundamentação legal do serviço de apoio multidisciplinar enfatizava a avaliação com objetivos classificatórios quando, por exemplo, se refere na Lei nº 5.692/71, que

Art. 62 - Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que **assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar**, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Dessa forma a assistência educacional é voltada aos “alunos necessitados” com vistas a adaptá-los ao sistema educacional. A própria ideia de eficiência encontra correspondência na ideia de classificação por resultados. O processo diagnóstico cujo objetivo é a tomada de decisões com conseqüentes ações, se desvirtua, servindo apenas à rotulação e classificação.

Analisando ainda a OP nº 20 e 22, outros fatores evidenciam o interesse e o aspecto muito mais classificatório da avaliação. Um exemplo é o convênio firmado entre as antigas Fundações de Educacional e de Saúde tendo por objetivo o funcionamento do Centro Médico de Orientação Médico-Psicopedagógico (COMPP). O convênio previa a colaboração mútua para o desenvolvimento de ensino e promoção de saúde e os encaminhamentos dos alunos do ensino regular para atendimento especializado em salas de apoio específicas (FEDF, 1994). Assim, o olhar era assistencialista, direcionado à identificação de patologias a serem percebidas no aluno com dificuldades.

Consideramos importante ressaltar que estas ações aconteciam à margem do contexto escolar, sem o envolvimento dos profissionais da escola que estavam em contato direto com estes estudantes encaminhados. Notadamente, sequer o professor que trabalhava com os alunos participava desse processo. Logo, o foco do atendimento se encontrava na queixa e como o aluno poderia superá-la.

Desse modo, a avaliação realizada pelo serviço estava centrada na “dificuldade” do aluno e na sua identificação, e não em suas necessidades de aprendizagem, nem mesmo nas necessidades da escola e/ou do docente para contribuir para a conquista das aprendizagens. A estrutura e o funcionamento do serviço de apoio multidisciplinar nesta época revelavam esta centralidade do atendimento ao estudante, pois entendia por Atendimento Especializado

[...] a intervenção educacional que propicia ao aluno com dificuldades de aprendizagem a aquisição de conhecimentos e habilidades acadêmicas, motoras, emocionais e sociais, por meio de procedimentos pedagógicos compatíveis com suas necessidades (FEDF, 1994, p. 06).

Assim, o atendimento convergia especificamente ao aluno encaminhado com “queixa escolar”, isto é, com histórico de multirrepetência, analfabetismo ou comportamento hiperativo, conforme suas necessidades, demonstrando o entendimento de que as dificuldades eram vistas como inerentes ao estudante. Caberia ao aluno superar as suas dificuldades.

A queixa escolar, nesta época, era formulada desconsiderando-se o contexto em que surgia, não se buscava obter um quadro sobre a mesma. A queixa de dificuldade escolar cumpria a função de diferenciar aqueles que aprendem os conteúdos como a escola deseja, daqueles que não aprendem, para que equipes de atendimento e de avaliação pudessem atuar sobre os problemas encontrados no aluno, atendendo-o individualmente ou em pequenos grupos. Desse modo, a avaliação não se constituía um processo contínuo e o caráter diagnóstico mais amplo, com a intenção de atuar sobre o quadro para então modificá-lo e levar o aluno à aprendizagem, por vezes, era negligenciado. Ademais, a avaliação diagnóstica era considerada uma etapa final do processo avaliativo educacional. A esse respeito, vejamos um trecho da Orientação Pedagógica nº 20:

O diagnóstico, quando necessário, deve ser a etapa final do processo avaliativo-educacional (sic). Neste sentido, dissocia-se do modelo médico. Deve ser entendido como um conjunto de investigações multiprofissionais em que se incluem, necessariamente, pedagogos (FEDF, 1994, p. 10-11).

Podemos perceber que a orientação fornecida pela OP nº 20 em relação ao processo de avaliação diagnóstica é que esta não seja feita no início do processo com a intenção de

dissociar diagnóstico educacional da diagnose médica, na qual acontece a rotulação do paciente com uma determinada patologia, como vinha acontecendo até então. Comete-se um equívoco no que se refere à real intencionalidade do diagnóstico, deixando de enxergá-lo como um meio de planejamento de ações em prol do estudante. Importante ressaltar que a avaliação deve deixar de ser um momento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento (HOFFMANN, 2003). Vemos nesta orientação a respeito do processo de avaliação diagnóstica a evidente influência da área médica nas avaliações escolares, pois se entendia que diagnóstico referia-se a um achado patológico.

Diante dos aspectos anteriormente referenciados, a recomendação da OP nº 20 era a de que a avaliação do desempenho do aluno que se encontrava em atendimento deveria ser feita “semestralmente pelo professor da escola a qual pertence o aluno e pelos profissionais do atendimento especializado” por meio da observação sistemática de seu desempenho individual e de grupo; a partir dos depoimentos do professor regente e da família, quanto à sua aprendizagem e comportamento; nos registros diários e por seu rendimento escolar (FEDF, 1994, p. 12). Esta orientação é completamente alheia às concepções de um processo de avaliação dentro de uma perspectiva formativa, segundo a qual a avaliação está presente em todos os momentos do trabalho escolar, tanto do professor quanto dos alunos e dos demais atores da comunidade escolar.

Dessa forma, apesar de a avaliação do desempenho do aluno acontecer de forma contínua durante o processo de atendimento, ela era descontextualizada, realizada somente pelos profissionais do serviço de apoio multidisciplinar, dentro dos limites de suas salas de atendimento, na maioria esmagadora das vezes sem a participação do professor. Além disso, não se realizava avaliação diagnóstica, pois esta possuía a conotação de diagnóstico médico. Somado a isso, o procedimento formal de diagnóstico, quando indicado no final do processo avaliativo, não era realizado pelos profissionais das equipes que atendiam a estes alunos, e sim por equipes específicas para fazer diagnósticos, localizadas nos Centros de Ensino Especial, o que por si só detinha e caracterizava o aspecto biologizante e psicologizante do serviço prestado.

Sobre a contextualização da avaliação das aprendizagens, Depresbíteris (2001) considera que a mesma é importante porque as capacidades a desenvolver assumem diferentes contornos, dependendo do contexto no qual estarão inseridas.

Apesar de a OP nº 20 sinalizar em sua abordagem metodológica, além do atendimento direto ao aluno, orientações sistematizadas mensais aos professores e aos pais, realização de estudos de casos e pressupor uma abordagem preventiva, por meio de análise e compreensão da realidade escolar, a análise do conteúdo deste documento informa seu caráter de manutenção de concepções psicopatologizantes, com uma avaliação focada mais no resultado do que no processo e que servia para fins classificatórios, pouco contribuindo para as aprendizagens dos alunos encaminhados ao serviço.

A partir do ano 2000 o serviço de apoio multidisciplinar da rede pública assimila as diretrizes da legislação nacional (BRASIL, 2001). Essas diretrizes propõem o estudo das mudanças que são perceptíveis ao longo do tempo, consideradas no âmbito biológico, cultural e social dos indivíduos com impactos diretos na avaliação realizada na escola. Desse modo,

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde **a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades.** Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação³⁵ que conte com a participação de todos os profissionais que acompanharem o aluno (BRASIL, 2001, p. 34, grifo nosso).

Este enfoque representa outra perspectiva de avaliação, diferente daquela em que se fundaram os trabalhos iniciais das equipes multiprofissionais no DF.

Segundo informações prestadas pela Orientação Pedagógica/2010 do SEAA, em 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) continua avançando, definindo um modelo avaliativo contextualizado ao ambiente escolar, envolvendo os vários atores da escola. Este modelo impacta a avaliação praticada pelo serviço de apoio multidisciplinar da SEDF. A Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC lança, à época, o documento *Avaliação para a Identificação das Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para os sistemas de ensino*, com o objetivo de ressignificar a avaliação dos alunos, para identificar suas necessidades educacionais, subsidiar os sistemas de ensino quanto às práticas avaliativas e contribuir para o processo de implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2002). Este documento representou um avanço significativo no tocante à avaliação das necessidades educativas especiais no contexto escolar,

³⁵ Segundo este documento a composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria de Educação e outros órgãos (BRASIL, 2001, p. 35).

principalmente ao postular que “os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação de apoios necessários ao progresso e ao sucesso de *todos* os alunos” (p. 11, grifo nosso). Deste modo, esse documento adotou uma concepção de avaliação que extrapolou a visão tradicional focalizada no controle externo do aluno e apresentou a avaliação como um processo compartilhado, desenvolvido no contexto escolar, envolvendo todos os agentes educacionais, um processo que tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo/remediativo sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem.

Estas diretrizes (BRASIL, 2002) consideram que

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar. (BRASIL, 2002, p. 11).

O documento acolhe como fundamentação teórica a concepção interativa e contextual de desenvolvimento e, portanto, do processo de ensino e aprendizagem, situa-se na perspectiva da educação inclusiva e, tem com princípios básicos e norteadores que:

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino; a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem, no processo ensino-aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2002, p. 12).

Esse caráter participativo, preventivo e contextual da avaliação expressa nos documentos oficiais espelham a forma como tem sido concebida a avaliação educacional por muitos autores, como Freitas (1995), Hadji (1994), Hoffmann (1991, 1998), Luckesi (1995), Perrenoud (1999) e Saul (1991) desde a década de 1990.

Outros documentos, como: *Saberes e Práticas da Inclusão – Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais* da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006) tiveram grande influência no modo como se desenvolveu o processo avaliativo nos serviços especializados e no modo como as equipes multiprofissionais enxergaram a avaliação realizada no ambiente escolar não só em relação aos alunos com necessidades educativas especiais. Esse documento, embora se destine, particularmente, à educação especial, propõe que a avaliação, inspirada nos princípios de educação inclusiva e

em teorias mais centradas nos aspectos relacionais e contextuais do desenvolvimento pode contribuir para a aprendizagem (BRASIL, 2006). O documento expôs o grave quadro da ausência de equipes de diagnóstico (equipes de apoio multidisciplinares) na maioria dos municípios brasileiros, gerando a itinerância de profissionais, avaliando alunos como triagem³⁶, utilizando “procedimentos estandardizados e tradicionais que permitem chegar a um diagnóstico clínico, importante para outras finalidades terapêuticas e não, necessariamente, para as pedagógicas” (BRASIL, 2006, p. 86). Nos documentos oficiais podemos observar uma preocupação em não destoar o discurso da prática, em que há um discurso inclusivo mas continua-se com uma prática avaliativa classificatória. Pautada nessa preocupação, expressa no documento supracitado, a Orientação Pedagógica/2010 admite uma concepção mais atualizada do trabalho do SEAA. Por isso não desconsidera

[...] a importância das equipes de avaliação que ainda atuam nos setores de educação especial das secretarias de educação e do estado e de município, sugere-se um novo e possível caminho para elas. Trata-se de **ampliar os espaços restritos de suas salas de trabalho onde “examinam” os avaliados, pelo dinâmico espaço da escola**, no qual podem situá-los em interações constantes (BRASIL, 2006, p. 82, grifo nosso).

Nesse sentido, serviços multidisciplinares e professores têm a oportunidade de refletirem sobre os objetivos das práticas avaliativas. A avaliação começa a ser percebida como um meio de inclusão, de modo que toda a escola atue em prol das aprendizagens dos alunos, admitindo que ela acontece em todos os momentos do ato pedagógico (LUCKESI, 2011). Ademais, a Orientação Pedagógica concorda com as diretrizes deste documento e compreende que

Na escola, a equipe de avaliadores, também pode contribuir para que os professores **avaliem a avaliação que tem praticado**, bem como levá-los a refletir sobre a real necessidade que têm de conhecer o quociente intelectual, a idade mental ou outros índices psicométricos sobre seus alunos, **para aprimorar a prática pedagógica** (BRASIL, 2006, p. 82, grifo nosso).

Percebemos neste documento um direcionamento da atuação pedagógica menos centrada nos papéis do professor e do aluno, assistindo a instituição escolar a se responsabilizar pela inclusão e desenvolvimento dos estudantes. Ademais, a avaliação

³⁶ O documento utiliza o termo triagem com a intenção de dizer que são escolhidos os alunos que deverão passar pelas avaliações realizadas, tornando esse processo seccista e classificatório, pois a oportunidade não é dada a todos, existe uma classificação de prioridades, antecipadamente há uma avaliação daqueles que são os “piores alunos” e que devem passar por avaliação, portanto serem diagnosticados, e aqueles que não vão tão mal assim na escola e podem aguardar. Esta triagem denuncia um problema ainda mais grave, que é a avaliação pela avaliação, com a aplicação de instrumentos psicológicos sem conhecer o aluno ou confrontar a realidade escolar e social em que ele se encontra. A intenção é a de “ajudar” mas a realidade é que torna-se uma avaliação puramente classificatória.

praticada nas equipes de apoio multidisciplinar não tem como foco somente o estudante, mas serve para que os profissionais avaliem suas práticas, principalmente as avaliativas. O documento ainda sugere como caminho que os órgãos centrais, implementadores de políticas públicas de educação, possibilitem a ressignificação do papel e das práticas avaliativas em uso pelas equipes de diagnóstico da educação especial, levando-os a trabalhar nas escolas com os professores e com a equipe técnica pedagógica, extraindo dados e analisando em conjunto, partindo para um processo decisório quanto às estratégias a serem implementadas para resolverem problemas (BRASIL, 2006).

Sob os preceitos estabelecidos pela LDBEN de 1996, o documento - Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (GDF, 2008c) - da Secretaria de Educação do DF assume que a avaliação deve ser estruturada em função dos objetivos definidos no plano de ensino do professor; ir além do julgamento sobre sucessos ou fracassos do aluno; ser inicial (diagnóstica) e contínua; fornecer indicadores para a reorientação da prática educacional; ser utilizada como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas; e ser norteada por critérios previamente estabelecidos (p. 14). As diretrizes para a avaliação, nesse contexto, seriam “processual, contínua e sistemática, acontecendo não em momentos isolados, mas ao longo de todo o processo em que se desenvolve a aprendizagem, de forma a reorientar a prática educacional.” (GDF, 2008c, p. 15). Assim, para este documento, quando se fala em avaliação formativa a grande questão é o próprio processo de ensino e de aprendizagem em que a avaliação é parte integrante e indissociável do mesmo.

Dessa forma, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, na tentativa de ressignificar práticas avaliativas, assume a perspectiva formativa como norteadora do processo avaliativo da rede pública de ensino do Distrito Federal. A avaliação passa a ser entendida como um “processo que subsidia a identificação das dificuldades e das possibilidades de aprendizagem dos alunos, de modo a tomar decisões suficientes para que o aluno possa avançar no seu processo de aprendizagem” (GDF, 2008c, p. 12). A avaliação formativa promove o desenvolvimento não só do aluno, mas também do professor e da escola (VILLAS BOAS, 2004). Por isso as diretrizes pedagógicas do SEAA caminham no mesmo sentido da avaliação formativa, incluindo a participação dos alunos e de vários sujeitos que compõem a rotina escolar como pais, comunidade, professores, psicólogos (GDF, 2008c).

Entendemos que os documentos oficiais em nível nacional e local sobre as discussões no campo da avaliação intensificadas a partir da década de 1980 acabaram por influenciar a estruturação de uma ação multidisciplinar no serviço de apoio da SEDF. Estudos e pesquisas desenvolvidas junto aos profissionais que compunham as equipes levaram o serviço de apoio multidisciplinar da rede pública do DF a assimilar as redefinições político-pedagógicas e a reconhecerem a necessidade de um trabalho focado nos professores e na equipe escolar (GDF, 2010). Dessa forma, os rumos da avaliação praticada no contexto escolar e no âmbito do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem se contrapõem àqueles apregoados nos primeiros anos deste serviço de cunho excludente e classificatório, agregando à sua atuação concepções emancipatórias de avaliação.

Em 2010 ocorre a reestruturação do SEAA que culminou em novas orientações pedagógicas do serviço, alargando os horizontes conceituais, admitindo a necessidade de se considerar o contexto da avaliação, demarcando a necessidade de apoiar e subsidiar o corpo docente, auxiliando-o a desenvolver estratégias que respondessem às diferentes necessidades dos alunos no contexto escolar.

As novas orientações preveem que as equipes de atendimento especializado devem privilegiar o planejamento e a execução de intervenções no contexto escolar, mediante apoios, orientações e intervenções, não somente junto aos alunos, mas também, aos professores, às famílias, à direção e aos servidores. Dessa maneira, é sabido que estruturalmente as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da rede pública de ensino do DF contam com um psicólogo escolar e um pedagogo, mas, em seu funcionamento, incluem o professor, coordenadores e gestores. Assim, passou-se a concretizar uma prática multi e interdisciplinar que se coadunam com as atuais políticas de atendimento.

Nessa perspectiva, o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem tem como objetivo a promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem pela concretização de uma cultura de sucesso escolar (GDF, 2010).

Para o SEAA, o processo de avaliação escolar dissociado da prática pedagógica e do contexto escolar implicaria reforçar um modelo de avaliação centrado em identificar apenas as dificuldades dos alunos, encarando-o como deficitário. Na perspectiva de atuação do SEAA, somente a partir da compreensão da sua relação com o meio físico, social e cultural é que o aluno revela suas habilidades e desenvolve suas potencialidades. O SEAA (GDF, 2006)

se propõe à realização de uma avaliação contextualizada e interventiva, preferencialmente no contexto escolar, que desenvolva ações de caráter preventivo e orientador aos docentes e aos familiares dos alunos, bem como ações que possam redimensionar a prática pedagógica, nos moldes propostos pelo MEC (BRASIL, 2002).

A Orientação Pedagógica/2010 para a atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem incorpora as recomendações feitas pelo MEC (BRASIL, 2001, 2002, 2006), nas quais a avaliação deve ser realizada ao longo do percurso educacional para identificar barreiras que estejam dificultando o processo educativo.

No que concerne à avaliação realizada pelo SEAA, alguns princípios são norteadores para o desenvolvimento do trabalho das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

O primeiro princípio é a superação da dicotomia avaliação e intervenção. Nesse sentido, desde o início do trabalho de avaliação está em curso um processo de intervenção na história escolar do aluno (NEVES, 2001). Portanto, o processo de intervenção com o objetivo de promover a aprendizagem ocorre desde a procura do professor pelo SEAA, ocasião em que o serviço problematiza com o professor a queixa formulada. Assim, avaliação e intervenção são vistas de modo contínuo e integrado.

Um segundo ponto é que a avaliação e o diagnóstico das necessidades educacionais especiais devem começar pelo contato com o professor, possibilitando um espaço de articulação de discursos, saberes e escuta entre os profissionais das equipes e os professores, tornando a avaliação um processo compartilhado e contextualizado.

Para Neves (2001), outro princípio configura-se como um ponto central na avaliação da queixa, que é a compreensão da história escolar do aluno. A compreensão da queixa escolar do aluno permite conhecer como se efetivou a inserção da criança na escolarização formal, seu histórico de desenvolvimento nos anos anteriores e, sobretudo, recuperar a historicidade que a dificuldade apresentada pelo aluno encerra. É neste momento que os profissionais das equipes podem, junto aos professores, mobilizá-los para uma tarefa reflexiva sobre suas práticas, em especial sobre suas práticas avaliativas.

Um quarto princípio se refere ao contato do SEAA com os pais. Este encontro deve acontecer somente após a recuperação da historicidade escolar do aluno e servir para o entendimento da queixa, como, ou se ela se manifesta no contexto familiar e social. É

importante ressaltar que este contato deve acontecer somente para o entendimento da queixa e não como justificativa do que acontece com a criança na escola.

Um último princípio defende que o trabalho realizado com o aluno no âmbito do SEAA não pode se eximir de conhecer a versão e conhecimento que o estudante apresenta acerca de sua história escolar. Assim, a participação do aluno é um dos princípios fundamentais para uma prática avaliativa participativa e formativa.

Diante do exposto, o SEAA, no intuito de superar práticas descontextualizadas de avaliação e de intervenção, propõe uma atuação pautada nas três grandes dimensões, que não devem acontecer de forma estanque, mas desenvolvidas concomitantemente: Mapeamento Institucional; Assessoria ao Trabalho Coletivo e Acompanhamento do Processo de ensino-aprendizagem, anteriormente abordadas e comentadas no referencial teórico do SEAA.

Nas três dimensões a avaliação é o mote que move o trabalho das equipes do SEAA. Desse modo, sendo o Mapeamento Institucional a primeira dimensão da atuação do SEAA, tem como objetivo avaliativo analisar e refletir sobre o contexto de intervenção para investigar, evidenciar e analisar convergências, incoerências, conflitos ou avanços a partir da análise documental e da observação das práticas escolares, além de conhecer e analisar o processo de gestão escolar e as práticas educativas.

A Assessoria ao Trabalho Coletivo, segunda dimensão da atuação do SEAA, acontece no contexto escolar, nas coordenações pedagógicas, conselhos de classe, reuniões diversas, projetos e eventos escolares, concomitantemente ao Mapeamento Institucional; visa contribuir com conhecimentos especializados acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, promover espaços de reflexão capazes de favorecer a ressignificação das concepções de desenvolvimento, de ensino, de avaliação, dentre outras e compreender com profundidade como trabalham os membros da instituição e como contribuem para o sucesso escolar (GDF, 2010). Esta dimensão pode ser entendida como facilitadora da avaliação institucional, um dos níveis da avaliação.

O Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem, terceira dimensão da atuação do SEAA, está subdividida em dois eixos procedimentais que devem acontecer concomitantemente às dimensões anteriores: (a) Discussões acerca das práticas de ensino e (b) Intervenções em situações de queixas escolares (GDF, 2010).

Assim, as “Discussões acerca das práticas de ensino” têm como objetivo analisar as dificuldades que se apresentam durante o processo pedagógico manifestadas nas ações de aprender e ensinar, com foco nas relações interpessoais professor-aluno, “de modo a contribuir com a construção de um processo de intervenção que melhore o desempenho dos alunos e possibilite a concretização de uma cultura de sucesso escolar [...]” (GDF, 2010, p. 73). A avaliação realizada acerca das práticas de ensino podem favorecer a reflexão levando à uma reestruturação das mesmas em prol da aprendizagem. As discussões acontecem nos espaços institucionalizados como coordenação pedagógica, coordenação coletiva, conselhos de classe, reuniões, oficinas com professores e encontros com docentes que solicitam apoio às equipes. Também esta intervenção se articula à avaliação institucional.

A “Intervenção nas Situações de Queixa Escolar” que o SEAA realiza, surge de demandas originadas na própria instituição, relacionadas a situações de queixa escolar, em que são solicitadas avaliações e intervenções especializadas junto aos estudantes com história de multirrepetência, defasagem idade/série, fragmentação do processo de alfabetização, suspeitas de necessidades educacionais especiais, dentro outros. A intervenção considera os professores como participantes do processo. Neste ponto do processo, como as dificuldades e necessidades específicas destes estudantes já se encontram instaladas, a intervenção mais direta pode contribuir sobremaneira para a superação das dificuldades e para as aprendizagens de alunos e professores.

Por apresentar uma avaliação de caráter formativo, a OP/2010 do serviço multidisciplinar passou a considerar a atuação preventiva sua principal dimensão; reconheceu a necessidade de rompimento de antigas práticas e concepções pautadas em modelos clínicos³⁷ reducionistas. Dessa forma, o trabalho das equipes prestou-se mais à assessoria à prática pedagógica e o reflexo disto apareceu em um processo avaliativo realizado pelas EEAA desenvolvido de forma dinâmica, flexível e com terminalidade independente em cada etapa, nos moldes do PAIQUE (Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção).

³⁷ Entender a expressão “modelo clínico” como uma avaliação voltada apenas para a identificação de patologias no aluno com conseqüente “tratamento” de queixas escolares.

O PAIQUE, modelo³⁸ de intervenção desenvolvido por Neves (2009) com base no trabalho do SEAA, é entendido como um sistema de avaliação contextualizado e encontra-se organizado em três níveis de intervenção: *Nível Escola*, *Nível Família* e *Nível Aluno*. O modelo foi estruturado de forma a possibilitar a terminalidade do processo em cada um dos níveis. Isto é, não há obrigatoriedade no cumprimento de todas as etapas, favorecendo a ocorrência de intervenções mais rápidas e eficazes junto às queixas escolares. Assim, cada etapa possui terminalidade independente, em que a passagem para a próxima etapa só acontece se houver necessidade, isto é, se as intervenções realizadas não tiverem propiciado mudanças em relação à queixa escolar. Dessa forma, cada nível de intervenção possui uma gama de ações previstas na Orientação Pedagógica (GDF, 2010) do SEAA, todas com vistas ao sucesso escolar.

O Nível Escola possibilita aos profissionais do SEAA ouvirem a demanda do professor; ampliarem a problematização dos motivos do encaminhamento; inteirar-se do trabalho do professor, reconhecendo os alcances e impossibilidades da ação pedagógica; identificarem o que o professor conhece do aluno encaminhado e quais ações já foram desencadeadas e finalmente, entenderem o funcionamento da escola. Neste nível busca-se também analisar a história escolar do aluno de maneira conjunta e integrada com o professor, de modo a propiciar que ele vá se apropriando desse conhecimento e possibilitar que se converse sobre essa questão.

No Nível Família, já que não foram os pais que demandaram a avaliação e a intervenção, é importante informar a demanda da escola, solicitando sua colaboração. Nesse nível é importante não deixar de considerar a singularidade do funcionamento da cada família, aprofundando o entendimento da queixa. Esse encontro com a família deve acontecer na presença do professor, com o intuito de formar uma aliança entre a escola, a equipe e a família.

O Nível Aluno se refere ao trabalho direto com o discente e não pode prescindir de conhecer a visão deste sobre sua história escolar e de explicitar a natureza do atendimento realizado pelo SEAA.

³⁸ A Orientação Pedagógica (2010) do SEAA usa o termo modelo para se referir ao PAIQUE. Para nós poderia ser também entendido como um sistema organizado específico de avaliação e intervenção diretriz para a atuação dos profissionais do serviço, baseado nas próprias experiências do SEAA da SEDF.

O PAIQUE permite e propicia que a escola e os professores debatam e reflitam sobre a queixa que sinalizaram “funcionando como uma ferramenta de promoção da conscientização e de ressignificação da própria prática docente, e, portanto, de caráter também preventivo” (GDF, 2010, p. 79).

Dado o peso que a avaliação exerce nos processos avaliativo/interventivos do SEAA junto às escolas e à comunidade escolar, consideramos também que toda a avaliação praticada na escola, especialmente a realizada em sala de aula, deve contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o trabalho realizado pelo SEAA busca, por meio de seu processo de avaliação e assessoria à escola como um todo e aos professores especificamente, ir além do processo de diagnóstico num sentido restrito, intenta realizar análise contextual do desempenho da criança, com ênfase em suas potencialidades, discutindo e apontando caminhos e possibilidades, permitindo ao docente construir e reconstruir seu trabalho pedagógico.

A atuação do SEAA, em sua atual formatação, procura romper com uma avaliação descontextualizada e com propósito classificatório, não dá ênfase somente ao resultado da avaliação. Procura sinalizar caminhos e ser uma ferramenta de aprendizagem para professores, alunos e para toda a equipe escolar (GDF, 2010). O processo de atuar no ensino e na aprendizagem se torna indissociável do ato de avaliar, pois se avalia para tornar possível tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Assim, na perspectiva teórica histórico-cultural adotada pelo SEAA em seu documento orientador (GDF, 2010), o processo de avaliação, seja o praticado pelo próprio serviço especializado, seja o praticado pelos docentes, tem o objetivo de formar o estudante. A avaliação realizada pelo SEAA encontra-se na perspectiva da avaliação formativa, procurando dar evidência aos processos de ensino e de aprendizagem com vistas à sua melhoria.

Avalia-se para conhecer o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda; avalia-se para promover a aprendizagem do aluno (VILLAS BOAS, 2004). Conforme aponta Villas Boas (2004), enquanto o trabalho escolar se desenvolve a avaliação é feita, assim, “aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (2004, p. 29). A avaliação praticada pelo SEAA é desenvolvida segundo esta mesma premissa, enquanto a avaliação é feita

acontecem processos interventivos intencionais que visam e contribuem para as aprendizagens dos estudantes e dos diversos atores escolares. Dessa forma, a avaliação desempenha uma função importante nos processos de aprendizagem, permite verificar os processos de aquisição do conhecimento dos estudantes e projetar ações que os levem às aprendizagens. Villas Boas (2004) considera que o processo de avaliação escolar deve ser intencional sempre com o objetivo de contribuir para as aprendizagens dos estudantes.

A “avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa.” (HOFFMANN, 2005, p. 17).

A avaliação formativa, atualmente, tem sido assumida como a mais oportuna para conquistar os propósitos estabelecidos pelas atuais demandas da Educação, a abordagem defendida oficialmente pela SEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal).

Assim, a SEDF assume a perspectiva da avaliação formativa como norteadora, entendendo que a avaliação do rendimento³⁹ do aluno observará: (i) avaliação no processo, contínua, cumulativa e abrangente, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno; (ii) prevalência dos resultados obtidos pelo aluno no decorrer do período letivo sobre provas ou exames finais quando previstos (GDF, 2008c). Em relação a alguns princípios norteadores da prática avaliativa da rede pública de ensino do DF, suas diretrizes apontam que o aluno deve ser avaliado em relação a si mesmo, de acordo com suas potencialidades e necessidades, o que exige necessariamente uma maior proximidade professor-aluno. O documento aborda uma questão mais ampla que é o próprio processo de ensino e aprendizagem, pontuando a avaliação como parte integrante e indissociável deste processo.

A perspectiva de avaliação avocada pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem é também a perspectiva assumida oficialmente pela SEDF, em que a avaliação deve servir para promover a aprendizagem.

³⁹ O termo rendimento aparece no documento “Diretrizes de Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem para a Educação Básica” (GDF, 2008c) e é utilizado como sinônimo de desempenho.

V. O CAMINHO METODOLÓGICO

1. A abordagem escolhida

Entendemos a nossa pesquisa como forma de indagar como é realizado o processo de avaliação/intervenção pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e suas repercussões no desempenho de estudantes em situação de queixa escolar, o que implica analisar: a queixa inicial formulada pelo professor e os discursos subjacentes; a avaliação/intervenção realizada pelo SEAA e as ações desencadeadas pela EEAA, pelo professor e pela escola mediante este processo e as percepções dos diversos atores escolares envolvidos nesse processo a respeito do desempenho escolar dos estudantes atendidos.

Kerlinger (1979) afirma que é grande a necessidade de se compreender a ciência, a abordagem, o pensamento e os métodos científicos. Assim, o percurso metodológico é parte essencial para a condução da investigação.

A direção e concretização de uma pesquisa exigem clareza das bases epistemológicas e metodológicas. Nesse sentido, a epistemologia e metodologia se constituem em campos disciplinares diferentes. A epistemologia tem por objetivo as condições e os critérios da cientificidade, enunciando e denunciando o discurso ideológico no científico. Para Erasmie e Lima (1989) a metodologia pode ser entendida como a arte sistematizadora dos pressupostos e processos lógicos de investigação ou, de outra forma, como teoria sobre os métodos de investigação. Contudo, segundo Lenin (*apud* MINAYO, 2008, p. 15) metodologia é muito mais que técnicas, é a articulação da teoria, da realidade dos pensamentos sobre a realidade, nas palavras do autor, “o método é a alma da teoria”.

Outros aportes concorrem para que uma pesquisa seja levada a cabo: a teoria que apoia a pesquisa, a realidade a ser pesquisada, a questão dos métodos, os procedimentos, os instrumentos a serem utilizados e as técnicas de análise/interpretação que decorrerão dos dados. Em suma, “o processo de pesquisa envolve precisamente teoria e realidade” (ROESCH, 1999, p. 119). Assim, as estratégias de investigação escolhidas em um projeto qualitativo têm enorme influência sobre os procedimentos e estratégias utilizadas (CRESWELL, 2010).

Após termos explicitado o referencial teórico desta pesquisa nos debruçaremos sobre as questões metodológicas que a nortearam, clarificando o campo de estudo, os sujeitos

participantes, o processo de pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração e análise de informações.

A investigação do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA e suas repercussões no desempenho escolar de estudantes em situação de queixa nos revelou a evidência da existência de uma diversidade de aspectos objetivos e subjetivos, os quais devem ser abordados da maneira mais completa possível.

Em virtude de tais evidências, no momento de construir nosso caminho metodológico, foi necessário estabelecer que tipo de abordagem utilizaríamos diante das especificidades decorrentes do nosso objeto de pesquisa. Ademais, é importante ressaltar que a escolha do método depende do objetivo direto da pesquisa e tem implicações metodológicas distintas. Assim, importa saber que teorias, técnicas e instrumentos não são neutros, mas criados dentro de tradições epistemológicas (ROESCH, 1999). Nesse sentido, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo é descrever, compreender e interpretar a realidade social. A realidade que não é considerada como dada, estática e universal. É uma construção social da qual o investigador participa (ALVES-MAZZOTTI, 1991).

Na pesquisa qualitativa o fenômeno social é construído pelo indivíduo a partir do modo como ele enxerga o mundo. O significado do fenômeno é dado pelo indivíduo envolvido, o que pensa, o sentido que dá, o que sente. O cientista deve tentar entender e interpretar o que o indivíduo está vivenciando e para isto precisa entrar em contato com o mesmo. A pesquisa qualitativa possui ênfase no tratamento holístico dos fenômenos, tendo uma epistemologia existencial, não determinista, em que os fenômenos estão relacionados a muitas ações coincidentes e compreendê-los exige uma ampla mudança de contextos: temporal e espacial, histórica, política, econômica, cultural, social, pessoal (STAKE, 2011).

Desse modo, investigar situações e práticas carregadas de sentidos subjetivos individuais e sociais nos levou a situar nossa pesquisa sob o enfoque da abordagem qualitativa por entendermos que ajuda a compreender a avaliação/intervenção realizada pelo SEAA em sua complexidade, singularidade, conflitos e contradições, entendendo-a como fenômeno social. Assim, entendemos nosso objeto de pesquisa como um objeto social, portanto, suscetível de ser estudado a partir da visão das ciências sociais.

Nesse contexto, encontramos em Minayo (2008) um referencial teórico para apoiar nossa investigação. A autora afirma que as Ciências Sociais apresentam especificidades e

utiliza cinco critérios que a diferenciam, sem, contudo, afastar-se da cientificidade. Segundo essa autora, um primeiro aspecto que diferencia as ciências sociais é que o “objeto das ciências é *histórico*”. Na nossa compreensão, tanto a avaliação/intervenção realizada pelo SEAA quanto o desempenho de alunos com queixas escolares existem num determinado espaço, porém, estão em constantes mudanças, visto que os indivíduos, as instituições e os espaços em que elas se revelam também estão em um dinamismo constante.

Um segundo aspecto levantado por Minayo (2008) é que, nas Ciências Sociais, o objeto de estudo tem *consciência histórica*, ou seja, não é apenas o investigador que tem capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual, mas todos os seres humanos dão significados as suas ações, explicitam suas intenções, projetam e planejam o seu futuro, portanto o nível de consciência histórica das Ciências Sociais se refere ao nível de consciência histórica da sociedade de seu tempo. Todo o entendimento sobre o uso das práticas avaliativas (de pedagogos, psicólogos e professores) e a própria compreensão do que seja desempenho escolar por parte da comunidade da escola estão submetidos a uma consciência histórica.

O terceiro critério admite que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre sujeito e objeto*, pois lida com seres humanos, que por seus traços como classe, faixa etária, entre outros, se aproximam do investigador. O quarto critério é que as Ciências Sociais são *intrínsecas e extrínsecamente ideológicas*, pois não existe ciência neutra, de forma mais veemente nas Ciências Sociais, em que a visão de mundo implica todo o processo de conhecimento desde a escolha do objeto, da aplicação de métodos e técnicas e no resultado.

Um último critério, que é de nosso interesse, se refere ao fato de que o objeto de pesquisa das Ciências Sociais é “*essencialmente qualitativo*”, pois possui instrumentos e teorias que permitem a aproximação da existência dos seres humanos em sociedade, abordando o conjunto das expressões humanas nas estruturas, processos, representações, símbolos e significados.

Assim, ao falarmos de avaliação e de desempenho escolar precisamos entender que eles têm, segundo os critérios levantados pela autora, uma carga histórica, cultural, política e ideológica que não pode ser contida apenas numa forma numérica ou num dado estatístico. Minayo (2008) afirma que a pesquisa qualitativa responde a questões que não podem ou não devem ser quantificadas, tanto que o objeto desse tipo de pesquisa raramente pode ser

expresso em números. A autora atenta para o fato de que não pode existir hierarquia entre os dois tipos de pesquisa, pois a diferença entre elas se refere à natureza da pesquisa.

Com base nestes elementos, assumimos o nosso trabalho como uma pesquisa qualitativa, pois acreditamos que, para compreender a diversidade presente nas representações da avaliação e do desempenho escolar, precisamos ter uma compreensão abrangente do grupo e da instituição social na qual estão inseridos; precisamos ter uma visão geral das concepções de mundo, de homem, de desenvolvimento, de aprendizagem, de ensino, de avaliação e de desempenho que a comunidade escolar tem em relação aos alunos em situação de queixa escolar.

Portanto, a fim de realizar a descrição de um fenômeno em particular, delineamos a pesquisa como um estudo de caso do tipo etnográfico (STAKE, 2011), pois pode ser reconhecido como um estudo que se volta a uma instância em particular para compreendê-la em profundidade enquanto unidade (ANDRÉ, 2008).

2. Campo de estudo e sujeitos participantes

O mundo e a “realidade” não são objetivos e exteriores ao homem, mas são construídos socialmente e recebem um significado dado pelo homem (EASTERBY-SMITH, 1999). Para os autores, a tarefa do cientista social é a de apreciar diferentes construções e significados que as pessoas possam, a partir de suas culturas, atribuir como sua experiência, por isso ir a campo é fundamental, isto é, se inserir no contexto e tentar sentir o que o grupo ou o indivíduo sente.

Os critérios adotados para a escolha do local de pesquisa consideraram os objetivos previamente estabelecidos, ou seja, (1) analisar a dinâmica do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA de estudantes em situação de “queixa escolar”; (2) analisar a queixa inicial formulada por professores ao SEAA em relação ao desempenho escolar dos estudantes; (3) examinar as ações realizadas pelo professor e pela escola com estudantes em situação de “queixa escolar” a partir das orientações e/ou devolutivas do SEAA e (4) examinar as percepções dos diferentes atores escolares envolvidos (pedagogos, psicólogos, professores, pais e alunos) a respeito do desempenho escolar de estudantes em situação de queixa escolar, a partir do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA, o que exigiu uma imersão no contexto para a compreensão do fenômeno.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal, em duas diferentes cidades que tinham uma das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) que compõem o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). A geração das informações ocorreu durante o ano letivo de 2012, de fevereiro a dezembro, totalizando 10 meses de contato direto com o campo estudado. Os dados gerados na escola “A” ocorreram de março a dezembro e na escola “B”, de agosto a dezembro deste ano.

Inicialmente a pesquisa se desenvolveria apenas em uma Coordenação Regional de Ensino da rede pública do DF com tradição na participação de seus profissionais em pesquisas relacionadas ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e na qual houvesse participantes da construção coletiva da OP/2010 do SEAA. No dia 13 de fevereiro de 2012 contatamos a coordenadora intermediária do SEAA nessa Coordenação Regional de Ensino que me informou que não teria como atender ao pedido porque faria um remanejamento entre os profissionais das Equipes e que isso demoraria aproximadamente duas semanas. Afirmou que entraria em contato para que pudesse atender à solicitação. Não tendo recebido resposta após duas semanas, ligamos para essa coordenadora, sem êxito. Decidimos, no dia 29 de fevereiro, procurarmos uma EEAA em outra Coordenação Regional de Ensino que aceitasse participar da pesquisa.

No dia 12 de março tivemos um primeiro contato telefônico com a pedagoga da Equipe de outra CRE para explicar a pesquisa, seus objetivos e obter sua concordância. Houve sua aceitação, mas a mesma me informou que só seria possível iniciar a pesquisa nesta unidade escolar após o término da greve dos professores que se iniciava neste mesmo dia. Fiz uma visita a esta escola no dia 07 de maio, três dias após o término da greve dos professores para obter a concordância na participação da pesquisa pela diretora e pela psicóloga da EEAA. A diretora admitiu minha inserção na escola e a psicóloga aceitou participar da pesquisa. As profissionais da EEAA me informaram que iriam começar o atendimento de casos novos encaminhados à Equipe no dia 22 de maio pela manhã, data em que iniciamos a pesquisa nesta escola, aqui denominada de Escola Jequitibá. As profissionais me apresentaram cinco casos encaminhados à EEAA para atendimento. Dentre os cinco casos apresentados, apenas os responsáveis por dois destes estudantes compareceram para iniciar o processo de avaliação e intervenção na Equipe, a mãe de uma estudante de 14 anos de uma turma de correção de fluxo de 3º ano e a mãe de um aluno de 11 anos de uma turma de

correção de fluxo de alfabetização. Diante dos critérios de admissão e exclusão dos participantes da pesquisa - apresentados mais a diante -, escolhemos acompanhar o caso da aluna da turma de correção de fluxo de 3º ano.

Nesta instituição de ensino, porém, não foi possível selecionar mais de um caso como previsto no projeto de pesquisa porque as profissionais haviam recebido as fichas de encaminhamento para o serviço ainda no ano anterior e o processo de avaliação/intervenção da maioria dos estudantes já estava em andamento. Assim, o acompanhamento de um desses casos seria inviável, posto que um dos critérios de inclusão na pesquisa seria a inserção no caso desde o início, logo que acontecesse o contato com o professor. Durante o estudo houve a espera de um novo caso encaminhado à EEAA até meados de agosto, mas como a pesquisa relacionada a este caso já estava bem avançada resolvemos procurar outra escola de anos iniciais com Equipe que pudesse nos receber.

Sabemos que toda atividade de pesquisa exige planejamento – processo que garante os meios para que alcancem os objetivos estabelecidos em um determinado prazo (GIL, 2009, p. 40). Contudo, planejar não significa inflexibilidade do pesquisador, inclusive em situações imprevistas (MOROZ; GIANFALDONI, 2002). Por isso, foi definido que seria admitida outra instituição de ensino da rede pública em outra cidade do DF, também de anos iniciais e com uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, ou seja, nos mesmos moldes da primeira instituição escolhida.

O trabalho de todas as EEAA da SEDF é normatizado pelo mesmo documento orientador (OP/2010), no entanto, no decorrer da pesquisa na primeira instituição, o diálogo com as profissionais da Equipe que constantemente se referiam ao próprio trabalho enfocando que naquela Coordenação Regional de Ensino se dava de uma determinada forma, nos inquietou e nos instigou a querer conhecer o trabalho de outra Equipe em outra Coordenação Regional de Ensino, o que vimos como uma oportunidade, já que não havia sido possível acompanhar mais de um caso nesta escola. Partimos à procura de uma EEAA de outra Coordenação Regional de Ensino que atendesse estritamente aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para a pesquisa, no dia 21 de agosto de 2012. No dia 22 de agosto mantivemos contato com a pedagoga da Equipe em uma escola de outra Coordenação Regional de Ensino que aceitou participar da pesquisa. No dia 27 de agosto conversei com a psicóloga que atende esta Equipe, que também aceitou participar. Assim, a inserção da pesquisadora em campo na segunda instituição escolhida aconteceu no dia 28 de agosto

quando foi explicada a pesquisa e seus objetivos à diretora da escola, denominada de Escola Ipê, com sua anuência.

Algumas dificuldades podem surgir no percurso da pesquisa qualitativa e uma delas está expressa na tensão constante entre a organização e o processo em que “os sistemas complexos que não aparecem de forma imediata perante o observador, sendo que seus processos e formas de organização devem ser construídos a partir de inúmeras formas de expressão” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 18). Dessa forma, a pesquisa que antes havia sido delineada como estudo de caso único com múltiplas unidades de análise, passou a se configurar como um estudo de casos múltiplos com múltiplas unidades de análise em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno (GIL, 2009), sem prejuízos para o curso da pesquisa. Este autor considera que as chances de se fazer um bom estudo de casos múltiplos são melhores, pois as evidências são mais convincentes.

A escolha de desenvolvimento da pesquisa nos anos iniciais do Ensino Fundamental se deu por dois motivos: primeiro em virtude do público alvo de atendimento do SEEA, que realiza procedimento de avaliação/intervenção às instituições educacionais que ofertam Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e aos Centros de Ensino Especial e, em segundo lugar pelo fato de a pesquisadora possuir experiência profissional nesta etapa de escolarização, como professora e no atendimento (avaliação/intervenção) nas EEAA.

A investigação exigiu a seleção de escolas classes que tivessem uma EEAA estabelecida, composta por um pedagogo ou mais, a depender do número total de alunos matriculados na instituição⁴⁰, e um psicólogo, responsáveis pelo processo de intervenção

⁴⁰ Sobre a atuação dos profissionais do SEEA, a PORTARIA Nº 26, de 2 de fevereiro de 2012, no Capítulo I, determina que

I - As unidades escolares com menos de 350 (trezentos e cinquenta) alunos contarão com o serviço itinerante dos profissionais com formação em Pedagogia, que são lotados em unidades escolares polos, previamente designadas pelas Gerências de Educação Básica das Coordenações Regionais de Ensino, enquanto não houver ampliação do quantitativo destes profissionais na rede pública de ensino do Distrito Federal;

II - As unidades escolares que possuam entre 350 (trezentos e cinquenta) e 950 (novecentos e cinquenta) alunos contarão com 1 (um) profissional fixo com formação em Pedagogia;

III - As unidades escolares que possuam entre 951 (novecentos e cinquenta e um) e 1.500 (um mil e quinhentos) alunos contarão com 2 (dois) profissionais fixos com formação em Pedagogia;

IV - As unidades escolares que possuam acima de 1.501 (um mil quinhentos e um) alunos contarão com 3 (três) profissionais fixos com formação em Pedagogia;

8.1. Todas as unidades escolares que oferecem as etapas e modalidades de ensino mencionadas no caput contarão com a atuação itinerante dos profissionais com formação em Psicologia, que serão lotados nas unidades escolares polos referidas no inciso I do item 8, enquanto não houver ampliação de seu quantitativo na rede pública de ensino do Distrito Federal.

avaliativa, preventiva e institucional. Os contatos iniciais com os profissionais nas instituições foram fundamentais para a escolha das coordenações Regionais de Ensino e consequentemente das Equipes e escolas em que elas se encontravam instaladas. Foram duas instituições de ensino selecionadas em duas Coordenações Regionais de Ensino. A primeira escola denominada Jequitibá e a segunda, Ipê.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

A fim de atender aos objetivos, e em virtude das características necessárias ao estudo, a pesquisa teve como principais interlocutores duas pedagogas e duas psicólogas das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem que compõem o SEAA, sendo uma dupla da Escola Jequitibá e outra da Escola Ipê, que aceitaram participar da investigação; duas professoras de dois alunos encaminhados ao SEAA em situação de queixa escolar que demonstraram interesse na participação da pesquisa, uma de cada uma das escolas; as responsáveis dos alunos encaminhados para o processo de avaliação/intervenção junto ao SEAA das duas escolas escolhidos para participar da pesquisa. Todos os participantes⁴¹, leram, preencheram, concordaram e assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido, exceto os estudantes, cujos responsáveis assinaram.

Para González Rey (2010) a definição dos sujeitos de pesquisa, segundo a epistemologia qualitativa, se dá a partir do envolvimento no campo, da observação, da conversa, conhecendo as peculiaridades do contexto de pesquisa. Isto aconteceu no desenvolvimento desta pesquisa, em que outros sujeitos envolvidos no processo de avaliação/intervenção dos alunos encaminhados ao SEAA foram implicados na pesquisa: a professora da Sala de Recursos da Escola Jequitibá; a coordenadora e a orientadora educacional da Escola Ipê que tomaram parte de forma indireta neste processo para a compreensão do fenômeno investigado.

Participaram da pesquisa dois alunos encaminhados para avaliação/intervenção ao SEAA com indicativo de baixo rendimento escolar, expresso na ficha de Solicitação de Apoio à EEAA e encaminhados para este serviço. Os estudantes foram encaminhados para avaliação/intervenção pelo próprio professor, tendo em vista que algumas vezes, na escola, o aluno pode ser encaminhado por outros profissionais, como o orientador educacional. A definição deste critério esteve relacionada, principalmente, à viabilização das entrevistas

⁴¹ Os nomes utilizados são fictícios com a finalidade de preservar a identidade dos participantes, conforme ditam os critérios éticos da pesquisa.

realizadas com o professor com o objetivo de entender a queixa inicial formulada e também para compreensão do processo de intervenção surgido mediante as devolutivas feitas pela Equipe e entendimento sobre o seu posicionamento quanto ao desempenho escolar desse aluno e quanto ao trabalho desenvolvido pela EEAA.

Ressaltamos que, conforme o projeto de pesquisa defendido junto à UnB, preferencialmente, seriam selecionados alunos dos terceiros ao quintos anos do Ensino Fundamental, etapas em que o desempenho dos estudantes resulta em aprovação ou reprovação na SEDF. Contudo, como o estudo de caso pode se delinear à medida que o estudo avança (ANDRÉ, 2008), e em virtude dos próprios encaminhamentos que foram realizados às duas Equipes em questão durante a imersão no campo, só foi possível acompanhar um caso de uma aluna em turma de correção de fluxo de 3º ano na Escola Jequitibá e de um estudante do 2º ano na Escola Ipê.

Da mesma maneira, foram admitidos alguns critérios de exclusão quanto aos sujeitos participantes, além daqueles levantados em relação ao desejo destes em participarem da pesquisa: (a) estudantes matriculados na Educação Infantil; (b) Instituição Educacional e/ou professores, pedagogos e psicólogos que não o desejassem; (c) alunos encaminhados cujos pais não concordassem com a participação na pesquisa e (d) Equipes (EEAA) compostas apenas por um dos profissionais (somente o pedagogo ou somente o psicólogo).

Inicialmente foi considerado também como critério de exclusão os alunos encaminhados para o SEAA com suspeita de transtornos e síndromes, expressos por meio do relato dos professores na ficha de encaminhamento dirigida à Equipe. Neste rol poderiam estar inclusos, também, os estudantes com suspeita de déficit intelectual. Este critério de exclusão também foi considerado ainda no projeto de pesquisa defendido porque acreditávamos que estes alunos, provavelmente, teriam um ritmo de aprendizagem bastante diferenciado dos demais estudantes que apresentassem apenas queixa escolar ligada à “dificuldade de aprendizagem”, fato que poderia comprometer o próprio processo de avaliação feito pela EEAA – tornando-o mais longo, devido a necessidade de laudos médicos – e comprometer, inclusive, a possibilidade de os professores poderem perceber mais rapidamente o desempenho escolar destes ao longo do processo de avaliação/intervenção realizado pela Equipe. Porém, os alunos com suspeita de transtornos, síndromes e déficit

intelectivo também constituem clientela do SEAA⁴² e nem sempre é possível se ter a confirmação destes diagnósticos sem que o aluno tenha passado por todo um processo de observação, investigação, avaliação e acompanhamento dentro da própria Equipe e por processos médicos investigativos. Assim, admitimos a possibilidade de, na escolha de alguns dos casos, escolhermos um aluno que posteriormente poderia vir a receber algum diagnóstico e ser enquadrado como aluno da Educação Especial. Observamos que o fato deste ser aluno da modalidade de Educação Especial não exige o SEAA de realizar todo um processo de avaliação, intervenção e acompanhamento com vistas à aprendizagem e ao sucesso escolar deste estudante.

Conforme nos ensina André (2008),

decisões sobre os métodos de coleta, sobre os locais, os sujeitos, o tempo de observação, os recursos podem apenas ser esboçadas num primeiro momento, mas terão que ser repensadas, redefinidas, modificadas ao longo da pesquisa (p. 39).

Dessa forma, resumidamente, a seleção do campo de estudo e dos interlocutores da pesquisa obedeceu a seguinte ordem acompanhada de elementos conjuntos e indissociáveis: (1) Coordenações Regionais de Ensino; (2) Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem e suas respectivas escolas de lotação; (3) estudantes encaminhados para a EEAA e suas respectivas professoras.

Foram selecionadas duas fichas de encaminhamento ao SEAA de estudantes em situação de queixa escolar em atendimento por estas Equipes (EEAA) de escolas distintas, encaminhados por suas respectivas professoras, fato que somente foi possível ser determinado após a imersão no campo.

A seleção do caso a acompanhar na primeira instituição, Escola Jequitibá, por meio da análise da ficha de encaminhamento, nos permitiu verificar que a estudante fora encaminhada por apresentar “baixo rendimento escolar”⁴³. Mas a realidade se comportou de uma forma

⁴² O SEAA é responsável pela avaliação, reavaliação, elaboração de planos interventivos e acompanhamentos dos alunos devidamente diagnosticados como ANEE e com TFE (conforme a Orientação Pedagógica do SEAA/2010 e Portaria Nº 39, de 09 de março de 2012, da SEDF) em articulação com os profissionais das Salas de Atendimento Especializado (do Ensino Especial e/ou Salas de Apoio à Aprendizagem dos alunos com transtornos funcionais).

⁴³ A expressão baixo rendimento escolar é usada na ficha de encaminhamento dirigida às EAAA e se refere à uma ação do professor que leva à atuação da Equipe na dimensão do *Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem* dentro do eixo *Intervenção nas situações de queixa escolar*. A OP do SEAA (GDF, 2010, p. 112) explicita a importância dos protocolos de registro padronizados a serem utilizados, substituindo a ficha de encaminhamento dos alunos pela “Solicitação de Apoio”, determinando que estes protocolos deverão seguir as diretrizes traçadas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional/Gerência

possível, porém inesperada - conforme nossos critérios iniciais de exclusão -, pois esta aluna recebeu diagnóstico de déficit intelectual ao final do processo de avaliação/intervenção realizado pela EEAA.

Na Escola Ipê, à época da imersão no campo, a EEAA tinha apenas duas fichas de encaminhamento recebidas para iniciar o processo de avaliação/intervenção. A primeira ficha era de uma aluna do primeiro ano, com seis anos de idade, com “queixa de problemas de comportamento”, “problemas emocionais” e “baixo rendimento escolar”. Na descrição da professora que realizou este encaminhamento encontramos elementos que indicavam dificuldades da aluna para focar a atenção e manter a concentração nas atividades escolares. Como se tratava de uma aluna do primeiro ano, em que não há reprovação, e a pedagoga da Equipe verbalizou suas suspeitas em relação a um possível diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, decidimos não acompanhar este caso. O segundo caso encaminhado à Equipe, de um estudante com sete anos e meio, do segundo ano, revelou, pela análise da ficha de encaminhamento, que o motivo do encaminhamento à Equipe era “baixo rendimento escolar” e “problemas de comportamento”. Assim, entre os dois casos apresentados, escolhemos acompanhar o processo de avaliação/intervenção do aluno do segundo ano. No dia 27/08 a pedagoga iniciou o processo de atendimento, fez uma entrevista de anamnese com a mãe deste estudante. Neste mesmo dia obtive o consentimento da mãe e da professora para a realização da pesquisa.

A seleção dos estudantes e professores participantes somente aconteceu após a anuência das diretoras das Escolas Jequitibá e Ipê, ocasião em que foram apresentadas a pesquisa e a justificativa do interesse pelo tema. Posteriormente, também foi apresentado aos sujeitos envolvidos, à medida que os contatávamos, e ao corpo da escola como um todo, o tema da pesquisa, seus objetivos e a justificativa do interesse pelo tema, explicitando a importância da participação dos envolvidos. Assim, na Escola Jequitibá, no dia 25 de maio, me apresentei ao grupo de professores nas coordenações coletivas da manhã e da tarde, momento em que as profissionais da EEAA e professora da Sala de Recursos desta escola, estavam como responsáveis pela condução esta reunião, cujo objetivo era diferenciar a clientela da Equipe e da do Atendimento Educacional Especializado e realizar dinâmicas de

de Ensino Fundamental. Esta é uma determinação que visa “manter um olhar reflexivo não somente sobre o aluno encaminhado, procurando investigar o contexto escolar, considerando seus atores como sujeitos promotores de transformações nos processos escolares” (idem, p.75). Na prática, as fichas de encaminhamento mais pontuais, onde há indicações das dificuldades apresentadas por um determinado estudante, ainda persistem nas Equipes onde ocorreu a pesquisa.

estudos de casos encaminhados ao SEAA para discutir intervenções pedagógicas possíveis diante de comportamentos e queixas escolares específicas. Na Escola Ipê a pesquisa se iniciou efetivamente no dia 27 de agosto, quando a pedagoga realizou entrevista de anamnese com a mãe do aluno selecionado.

3. Procedimentos e instrumentos para a construção das informações

A natureza qualitativa da abordagem escolhida em nosso estudo nos levou a adequar os procedimentos/instrumentos de construção das informações à questão de pesquisa. Assim, a pesquisa qualitativa abre a possibilidade de utilização de uma maior variedade de instrumentos (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004). Creswell (2010) admite diversos procedimentos de coleta de dados e pontua quatro tipos básicos: observações, entrevistas, documentos e materiais audiovisuais. Em função dos objetivos da pesquisa, elegemos a entrevista, a observação e a análise documental como procedimentos essenciais à geração dos dados de pesquisa.

No entanto, a estrutura flexível do estudo de caso (ANDRÉ, 2008) nos levou a admitir outro instrumento de investigação a fim de explorar o fenômeno mais detidamente. Dessa forma, para darmos voz aos estudantes investigados – sujeitos que devem participar ativamente de seus próprios processos de aprendizagem –, com o objetivo de compreender a percepção e as expectativas que estes apresentam de sua própria história escolar, lançamos mão de mais um instrumento: a elaboração de uma linha do tempo baseada no *Completamento de frases*, inspirado em González Rey (2010).

Os procedimentos e instrumentos utilizados na geração dos dados da pesquisa foram assim dispostos:

Quadro 3 – Disposição dos procedimentos e instrumentos empregados na pesquisa

Procedimentos/Instrumentos	Fontes/Locais/Interlocutores
Observação	Trabalho de avaliação/intervenção das EEAA; reuniões institucionalizadas relacionadas ao trabalho das EEAA; casos dos estudantes acompanhados no contexto escolar (sala de aula e demais espaços).
Entrevistas semiestruturadas individualizadas	Profissionais das EEAA; professoras dos alunos acompanhados na pesquisa; responsáveis pelos estudantes participantes da pesquisa.
Análise documental	Orientação Pedagógica do SEAA; Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional feito pela EEAA; Registro de Avaliação (RAV); as atividades escolares realizadas pelos estudantes dos dois casos acompanhados.
Completamento de frases	Estudantes acompanhados na pesquisa.

3.1 Observação

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação, pois sem observação não há ciência (VIANNA, 2003). De acordo com Stake (2007), a observação dirige o pesquisador para a compreensão do contexto, com necessidade de se fazer um registro muito apurado para propiciar experiência vicária ao leitor, fornecendo uma *descrição incontestável* que sirva para futuras análises e para o relatório final. Para esse autor, a observação tem contribuído para o desenvolvimento do conhecimento científico, especialmente para coletar dados de natureza não verbal, como situações comportamentais. Vianna (2003) afirma que a observação, embora envolva o órgão da visão, certos dados podem ser obtidos por intermédio de outros sentidos, como a audição, o tato, o olfato, representando o uso da totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos factuais.

Especialmente no campo das dificuldades escolares em crianças, se faz importante um observador mais apurado, pois, muitas vezes, as crianças não expressam seus afetos,

sentimentos e emoções por meio da fala. É importante lembrar, também, que a escola é fruto de uma organização social e, muitas vezes, expressa sua função por mecanismos não verbais, existindo no espaço escolar muitos silêncios repletos de significados.

Assim, a pesquisa privilegiou a observação direta, aberta, no ambiente escolar, das seguintes situações:

- Trabalho desenvolvido pelos profissionais da EEAA: no contato com as famílias dos estudantes participantes da pesquisa; nas avaliações pedagógicas e psicológicas realizadas no contexto das salas de atendimento das Equipes e no contexto escolar de forma geral, quando esta avaliação aconteceu em outros espaços e momentos, como, por exemplo, nos intervalos e atividades extraclasse; na atuação dos profissionais das EEAA junto aos professores em coletivas, coordenações, oficinas, conselhos de classe; nas devolutivas das avaliações para a comunidade escolar e para as famílias; nas orientações à comunidade escolar e à família; no atendimento direto pelos profissionais da EEAA aos alunos participantes da pesquisa. Frisamos que, em tese, seriam realizadas observações do contato das profissionais das Equipes envolvidas na pesquisa com as professoras dos alunos escolhidos como partícipes para compreensão da queixa escolar formulada pelas mesmas, sendo esta a primeira etapa prevista pelo PAIQUE, porém isto não aconteceu. Abordaremos as justificativas mais à frente.
- Reuniões institucionalizadas: coordenações, reuniões pedagógicas coletivas, conselhos de classe quando as profissionais das Equipes participaram com o objetivo de tratar de questões pedagógicas referentes aos alunos acompanhados na pesquisa.
- Trabalho pedagógico das professoras em sala de aula com os estudantes participantes da pesquisa.

As observações foram realizadas de forma sistemática, registradas em um diário de campo, durante o ano letivo de 2012. As notas de campo são anotações contemporâneas realizadas no ambiente da pesquisa ou “imediatamente após sair dele, para registrar palavras, frases ou ações fundamentais de pessoas em investigação” (GIBBS, 2009, p. 46). Dessa forma, foram anotadas em cadernos, as ações dos participantes, formando uma trajetória

temporal da pesquisa, ao mesmo tempo em que eram inclusos comentários, percepções e ideias, até mesmo para a análise.

Inicialmente foi previsto observar situações que dissessem respeito aos alunos acompanhados que permanecem no processo de avaliação/intervenção realizado pelo SEAA, principalmente no ambiente das Equipes, ou seja, se estes alunos passassem ao nível (Nível 3 da *Intervenção em situação de queixa escolar*) do atendimento direto conforme a OP/2010 do SEAA. As observações persistiriam em todos os momentos em que o trabalho do SEAA fosse dirigido aos casos acompanhados e em situações institucionalizadas em que a situação dos alunos participantes da pesquisa estivessem em questão. Ressaltamos que os alunos acompanhados nas duas escolas não chegaram ao nível do atendimento direto, cujos motivos serão expostos mais adiante. Contudo a pesquisa se estendeu até dezembro de 2012, encerrando quando aconteceu a devolutiva do processo de avaliação e intervenção realizado pela EEAA da Escola do Ipê, segunda escola investigada. Em dezembro de 2012 ainda estive na Escola Jequitibá, para conversar com a professora da estudante acompanhada e com a EEAA desta escola para levantar dados sobre o desempenho escolar desta aluna e do Registro de Avaliação (RAV).

A princípio, as observações foram realizadas no contexto das salas de atendimento das EEAA nos contatos com as mães, antes de se iniciar o processo de avaliação/intervenção com os estudantes selecionados com a intenção de levantar dados e obter a autorização para o trabalho. Depois a observação se voltou para as atividades pedagógicas das professoras em suas salas de aula, principalmente observando-se as intervenções junto aos estudantes envolvidos na pesquisa. O contato que as profissionais das EEAA das duas escolas estabeleceram com as professoras dos estudantes investigados não pode ser observado em sua totalidade devido à própria dinamicidade do atendimento, ou seja, algumas vezes os contatos não eram marcados antecipadamente, aconteciam em diversos momentos dentro da escola; em dias que a pesquisadora não se encontrava presente. As situações em que os contatos com as professoras foram antecipadamente marcados ocorreram nas devolutivas realizadas após o término do processo de avaliação/intervenção realizado pelas duas equipes do SEAA.

Cumpridos os procedimentos iniciais de busca do entendimento da queixa escolar junto à família, passamos a observar a atuação das pedagogas e das psicólogas junto aos alunos selecionados no ambiente das salas de atendimento destas equipes. Em ambas as escolas as profissionais trabalharam de forma individualizada na aplicação de seus

instrumentos pedagógicos e psicológicos, geralmente realizando diversas sessões com os estudantes que eram atendidos sempre individualmente. Para poder acompanhar estas ações foi necessário nos adaptarmos às agendas das profissionais, com um quantitativo grande de alunos encaminhados e sempre com muitos compromissos e atribuições. Simultaneamente aos atendimentos pedagógicos e psicológicos, de ambas as equipes, aconteceram as observações do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, em dias ou horários em que a pesquisadora não acompanhava o trabalho destas profissionais com o estudante investigado.

Devido à especificidade do trabalho desenvolvido pelas EEAA, a frequência das observações realizadas pela pesquisadora não pôde ser determinada com precisão, pois respeitou as necessidades e momentos de avaliação e intervenção com os estudantes (número de sessões determinadas pelas profissionais). Estas necessidades estavam relacionadas ao ritmo de respostas dos próprios estudantes às atividades pedagógicas aplicadas, aos testes por escolhidos pelas profissionais (que poderiam ser mais demorados ou mais rápidos para aplicar e até mesmo para responder, dependendo do ritmo de execução deste aluno), e até à frequência escolar, pois houve momentos em que não foi possível dar continuidade ao processo porque o estudante havia faltado. Além destas especificidades, associadas diretamente aos estudantes, existiam aquelas relacionadas ao trabalho destas profissionais com outros estudantes (que também deveriam ter seus ritmos respeitados) e com outros profissionais, dentro e fora das escolas de atuação. No caso da primeira equipe, as profissionais do SEAA, além de suas atribuições gerais e extraoficiais, mantinham um tempo para discussão dos casos entre si, além de atender às demandas da Orientação Educacional, cargo sem profissional nesta instituição.

Na fase de projeto de pesquisa pontuamos a possibilidade de que os estudantes dos casos selecionados pudessem superar aspectos relacionados à queixa inicial em qualquer um dos níveis do PAIQUE, inclusive no primeiro (intervenção junto ao professor e escola) encerrando assim, o processo e investigação em relação a este aluno. Este fato culminaria na aplicação do último instrumento de geração de dados da pesquisa, um questionário, a ser utilizado pela pesquisadora junto às professoras, com o objetivo de captar as percepções destas em relação: ao serviço de avaliação/intervenção prestado; a evolução da queixa; ao progresso e desempenho do aluno. Este questionário foi submetido às duas professoras somente ao final do segundo semestre de 2012. Para a professora da Escola Ipê, foi aplicado após o término do processo de avaliação/intervenção feito pela EEAA que só ocorreu no fim

do mês de novembro. Para a professora da Escola Jequitibá, o questionário não pôde ser aplicado presencialmente, pois a mesma não dispunha de tempo para tal. Dessa forma, a solução encontrada foi enviar o questionário final à professora por meio de correio eletrônico, que o respondeu por escrito e o reenviou no dia 19 de dezembro de 2012. Ele também foi aplicado ao final do semestre, após a devolutiva da EEAA desta escola à professora e à mãe da estudante participante, o que aconteceu no dia 29 de setembro. Ainda no projeto de pesquisa havíamos ressaltado que o processo de avaliação e intervenção efetuado pela EEAA poderia chegar até o Nível 3 do PAIQUE, ou seja, intervenção junto ao aluno, como foi o caso da estudante da Escola Jequitibá. Estas situações alteraram o cronograma de execução de pesquisa, alongando-a no tempo, pois estivemos em campo até meados de dezembro de 2012.

A observação atendeu a dois objetivos: à coleta de dados e à complementação de informações coletas por outras fontes. Esse procedimento de coleta de dados foi utilizado para captar formas de atuação e práticas pedagógicas utilizadas pelo professor em relação aos alunos em situação de queixa escolar; para observar a consonância da atuação da EEAA com as diretrizes da OP (GDF, 2010) e para identificar possíveis incoerências pela entrevista e análise de documentos referentes ao aluno, como por exemplo, os registros dos atendimentos aos alunos realizados pelas duas equipes do SEAA, os *Relatórios de Apoio ao Docente* feitos pelas profissionais do SEAA como subsídio ao trabalho pedagógico e os *Registros de Avaliação* (RAV) de cada um dos estudantes da pesquisa. Destacamos que o RAV é um relatório que deve ser produzido ao final de cada bimestre pelos professores, como subsídio ao processo de aprendizagem, mas nas duas escolas eles foram feitos apenas no fim do ano letivo.

3.2 Entrevistas

A entrevista é empregada em pesquisas qualitativas para o estudo de significados subjetivos (SZYMANSKI, 2010), se destinado a “suscitar concepções e opiniões dos participantes” da pesquisa (CRESWELL, 2010, p. 214).

De acordo com Lakatos (1993), a entrevista inclui como conteúdos a serem investigados: fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.

Assim, a entrevista é um procedimento muito importante em pesquisas qualitativas. Elegemos a entrevista semiestruturada como aporte à geração de dados como forma de

conduzir as investigações. A entrevista semiestruturada foi realizada com professores, profissionais do SEAA e mães.

Na entrevista semiestruturada, apesar de haver perguntas previamente estabelecidas, o pesquisador não se limita a elas. Tem liberdade para incluir outras que ajudem a melhor compreender o objeto de pesquisa.

Durante as entrevistas realizadas com as pedagogas, professoras, psicólogas e mães dos estudantes participantes, potencializamos as vantagens intrínsecas deste procedimento, ou seja, tornando-as adaptáveis, flexíveis, construindo outras perguntas para clarificar e complementar os aspectos levantados, observando comportamentos verbais e não verbais, a fim de manter o entrevistado motivado. Para a investigação do nosso objeto de estudo a entrevista semiestruturada foi muito importante, tendo em vista que a avaliação e o desempenho escolar estão carregados de concepções e sentidos subjetivos nem sempre revelados à primeira vista, principalmente diante do uso de procedimentos com questões estabelecidas *a priori*.

Foram realizadas duas entrevistas individuais, uma inicial e outra final, com cada uma das professoras dos alunos encaminhados ao SEAA e previamente selecionados como participantes da pesquisa; uma entrevista, no meio do processo, com cada uma das profissionais do SEAA (duas pedagogas e duas psicólogas, de escolas distintas) e com as mães destes estudantes. O roteiro para realizar as entrevistas com as pedagogas, com as psicólogas das duas escolas foi o mesmo, assim como havia um roteiro de entrevista para ser realizado com as mães dos estudantes. Foi utilizado também um mesmo roteiro para as duas professoras dos alunos atendidos pelo SEAA.

As entrevistas com as profissionais das EEAA's foram realizadas separadamente, todas em dias diferentes, no ambiente de suas salas de atendimento, em suas respectivas escolas. Tinham o objetivo de identificar como os profissionais percebem o processo de avaliação/intervenção realizado pelo SEAA. As entrevistas foram realizadas após algum tempo de convívio com estas profissionais dentro das escolas. Esta nos pareceu uma estratégia apropriada para que fosse criada alguma familiaridade com a figura da pesquisadora, de modo a contribuir para o sucesso da aplicação do instrumento. Concordamos também que não poderia se passar muito tempo sem que esta fosse feita, já que alguns aspectos abordados na entrevista contribuiriam para as observações feitas durante as avaliações e intervenções. Esta

decisão confirma com o que nos diz Gil (2009, p.654) sobre a entrevista: “é uma relação muito atípica, pois pessoas que não se conhecem falam por um tempo relativamente longo e depois se separam para provavelmente não se reverem. Mas é exatamente esta estranheza que torna a entrevista produtiva”.

As entrevistas com as professoras dos alunos selecionados foram realizadas no ambiente escolar em dois momentos:

- Em um primeiro momento, no início do atendimento do aluno pelo SEAA, a entrevista serviu para: (a) identificar as percepções e expectativas que os professores têm em relação ao trabalho desenvolvido pelo SEAA; (b) analisar a queixa inicial formulada em relação ao aluno encaminhado para avaliação/intervenção no SEAA.
- Em um segundo momento, após o término do processo avaliativo/interventivo, ou seja, após a EEAA encerrar o atendimento ao caso (atendimento ao professor; ao aluno e à família). Estas entrevistas finais aconteceram muito próximo ao fim do ano letivo; na Escola Jequitibá foi realizada no dia 29 de setembro e na Escola Ipê, no dia 20 de novembro. As entrevistas finais tiveram o objetivo de: (a) captar as percepções do professor em relação ao processo de avaliação/intervenção realizada pelo SEAA e se este processo repercutiu no desempenho escolar do aluno e como; (b) identificar se o processo de avaliação/intervenção desencadeou mudanças nas práticas pedagógicas do próprio professor, quais foram e se estas repercutiram no desempenho escolar do aluno encaminhado.

Em linhas gerais, as entrevistas com os profissionais do SEAA e com os professores tiveram como objetivo identificar e analisar a formulação da queixa inicial, as intervenções realizadas pelos professores junto aos alunos, as intervenções do SEAA junto aos professores dos estudantes acompanhados, bem como analisar o trabalho realizado pelo SEAA e sua repercussão no desempenho de alunos em situação de queixa escolar. Para tanto, as entrevistas foram previamente agendadas, com horário marcado, mediante assinatura anterior do Termo de Esclarecimento Livre e Consentido pelos participantes. Em todas as entrevistas (profissionais do SEAA, professoras e mães) foram utilizados meios eletrônicos de captação de informações com o consentimento dos entrevistados. Foram realizadas também anotações

de cunho geral, viabilizando maior fidedignidade na transcrição dos dados. Em média, as entrevistas com as profissionais do SEAA e com as professoras tiveram sessenta minutos de duração, exceto uma, com uma das pedagogas, com duração de uma hora e meia. As entrevistas com as mães duraram em média 30 minutos. Todas foram transcritas integral e literalmente pela pesquisadora, o que ofereceu oportunidade de aprofundar as análises de alguns dados e iniciar outras.

3.3 Completamento de frases

Para González Rey (2010, p. 43), “o instrumento representa apenas o meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito”. Para este autor, os instrumentos apoiam-se em expressões simbólicas diferenciadas das pessoas, entre as quais terão um maior valor aquelas que constituem as vias preferenciais de expressão de cada sujeito concreto. Assim, para nós, todo conteúdo verbal expresso por meio deste instrumento “aplicado” possui validade como expressão dos sentidos subjetivos deste sujeito, ainda que o mesmo tenha dificuldades em se expressar. Por isso, para captar os sentidos subjetivos e expectativas que os estudantes carregam acerca de sua história escolar, construímos uma *Linha do Tempo* baseada no instrumento de completamento de frases.

Entendemos que a construção de uma Linha do Tempo pode ressaltar a importância do sujeito como agente histórico, trazendo o aluno para participar ativamente do seu processo de aquisição e transformação do seu conhecimento.

“O completamento de frases é um instrumento que nos apresenta indutores curtos a ser preenchidos pela pessoa que responde” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 57). Como se trata de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em que suas relações com o mundo e com as pessoas ainda se encontram em pleno desenvolvimento, podendo se refletir nas suas capacidades de expressão verbal das situações, percepções e sentimentos, por esse motivo foi escolhido este instrumento, que no nosso entendimento facilita a expressão dos estudantes. Consideramos importante, ainda, relatar que a estudante do primeiro caso acompanhado na Escola Jequitibá, tinha grandes dificuldades em se comunicar com os outros, mesmo com seus pares, e expressar ideias e opiniões, ainda que fosse uma adolescente e, que, supostamente, estivesse em um estágio mais abstrato de suas funções cognitivas conforme a teoria Piagetiana, com maiores capacidades comunicativas.

Apesar do completamento de frases ser um instrumento apoiado em um indutor escrito segundo a classificação proposta por González Rey (2010), escolhemos realizá-lo de forma oral por dois motivos, particularmente relacionados aos estudantes participantes: primeiro, porque o aluno do segundo ano da Escola Ipê iniciou o processo de leitura recentemente, escrevendo poucas palavras sem o auxílio da professora; segundo, porque a estudante do terceiro ano da classe de correção de fluxo da Escola Jequitibá apresentava dificuldades em organizar ideias de forma escrita, além do fato de desejarmos que o completamento oral de frases fosse um estímulo e uma oportunidade para que ela se expressasse com o interlocutor de uma relação. González Rey (2010) considera que não são as frases que formam o instrumento que definem seu valor, pois cada sujeito pode expressar com independência sentidos subjetivos muito diferentes a partir de sua própria subjetividade. Isto, para nós, expressa o valor que o instrumento tem como meio de expressão das percepções que estes sujeitos possuem de suas histórias escolares. Vale salientar que planejamos e executamos um protocolo com algumas frases (APÊNDICE F) “aplicadas” a ambos os estudantes, mas que nos permitimos realizar algumas inserções com a intenção de estimulá-los a dar respostas em completamentos em que nenhuma resposta era dada à pesquisadora, como foi o caso da adolescente da Escola Jequitibá. Esta ação em nada prejudicou a expressão dos conteúdos subjetivos dos estudantes, pois o “completamento de frases não tem regras rígidas a serem cumpridas” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 60).

A aplicação desse instrumento foi feito em um encontro a sós com cada um dos estudantes participantes, em um local separado dos demais estudantes, dentro da própria instituição de ensino. Consideramos importante ressaltar que estes estudantes já estavam acostumados com a presença física da pesquisadora realizando observações nas salas de aula, nos intervalos escolares, em atividades pedagógicas dentro da escola, nos momentos de avaliação e intervenção junto às profissionais das EEAA, e em outras situações participativas nas escolas, como reuniões de pais e mesmo em momentos de conversas informais com esses alunos. Este aspecto contribuiu para que os estudantes se sentissem mais à vontade.

3.4 Análise documental

Em uma pesquisa desenvolvida sob uma epistemologia qualitativa, diversos procedimentos e instrumentos de geração de dados possuem um peso preponderante, como as entrevistas e as observações. Todavia, estes não são os únicos. “Quase todos os estudos incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou

informais” (ANDRÉ, 2008, p. 53). Stake (2007) considera que os documentos são muito úteis para complementar as informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados. No contexto das instituições escolares, acreditamos que não poderia ser diferente, pois a escola é um espaço demarcado por diversos documentos oficiais. Assim, apoiados em nossos objetivos e, para fins de complementação de informação e triangulação de dados, optamos por realizar o estudo documental envolvendo a análise:

- Da Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem com o objetivo de verificar se o processo avaliativo/interventivo realizado pelas equipes participante da pesquisa coaduna com suas diretrizes pedagógicas.
- Dos *Relatórios de Avaliação e Intervenção Educacional* dos alunos em situação de queixa escolar, gerados pelas EEAA.
- Dos *Registros de Avaliação (RAV)* dos estudantes participantes da pesquisa, feito por suas professoras.
- Das atividades escolares desenvolvidas pelos estudantes.

As análises documentais são fontes complementares que contribuiram para o entendimento da queixa escolar e do desempenho dos alunos sob avaliação/intervenção no SEAA nas perspectivas das professoras.

4. A análise das informações

Na pesquisa qualitativa, as ações de geração de dados dão origem a um volume grande de informações que devem ser processadas “por meio de procedimentos analíticos para se transformarem em uma ideia clara, compreensível, criteriosa, confiável e até original” (GIBBS, 2009, p. 16). Dessa forma, para Stake (2011), pesquisar envolve análise (a separação das coisas) e síntese (a reunião das coisas). Mas na pesquisa qualitativa não há como, muitas vezes, separar as coisas como em um modelo científico cartesiano. Para González Rey (2010), este tem sido o padrão seguido dentro de pesquisas baseadas em um modelo hipotético-dedutivo. Para este autor

É como se a metodologia fosse intocável, ela é o caminho indiscutível de qualificar o que se faz como ciência. Tal conceito de cientificidade associado à aceitação de uma ordem padronizada para todo projeto científico, o qual deve ser seguido estritamente durante o curso da pesquisa, é uma expressão do culto à ordem e à forma no paradigma científico mais tradicional (2010, p. 80).

Por isto é necessário se ter muito claro, definido, em que epistemologia se ampara a pesquisa, para que não isolemos o “objeto de pesquisa”, agindo de forma tradicional, mesmo sem ter consciência disso.

Assim, a construção da nossa pesquisa representou um processo permanente de análise e síntese. Esta também é a defesa de Stake (2011, p. 153)

Na pesquisa qualitativa, a análise raramente é um conjunto formal de cálculos em uma determinada fase entre a coleta de dados e a interpretação. A análise e a síntese já existem desde o início do interesse pelo assunto e continuam até as horas gastas em um teclado escrevendo o relatório final.

A análise e interpretação de dados nos estudos de caso é uma atividade complexa, pois não há consenso acerca dos procedimentos a serem adotados (GIL, 2009, p. 91). Mantivemos um movimento contíguo de análise e síntese durante a imersão no campo, tanto que tivemos a liberdade de ampliar os procedimentos de geração de dados, contudo, para a realização de nossa análise nos ativemos a relacioná-las a categorias de análise.

Nesse sentido as informações geradas em campo foram analisadas progressivamente em um movimento aberto e flexível. O processo de construção e análise das informações aconteceu de forma dinâmica e fluida, em função da epistemologia escolhida e devido a especificidade do processo de avaliação e intervenção do SEAA em que a atuação dos profissionais não correspondem a momentos linearmente demarcados, obedecendo a uma rica interação com os sujeitos envolvidos (estudantes, responsáveis, professores, pedagogos, psicólogos e outros atores escolares). Nossa análise encontra-se ancorada em duas categorias centrais apoiadas em nossos objetivos específicos e em nosso referencial teórico, sem, contudo, nos limitarmos a elas: a categoria avaliação e a categoria desempenho escolar.

VI. AS INFORMAÇÕES GERADAS PELA PESQUISA

Explicitada a metodologia e os procedimentos utilizados na pesquisa no item anterior, apresentamos as informações geradas, as análises e as discussões de dois estudos de casos de estudantes em situação de queixa escolar que passaram pelo processo de avaliação/intervenção em duas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. A pesquisa compreendeu a geração de informações em duas escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental no DF, em duas Coordenações Regionais de Ensino, no período de 13 de fevereiro de 2012 a 08 de dezembro de 2012 e teve como principais interlocutores: psicólogos, pedagogos, professores, alunos e responsáveis.

O considerável volume de dados, totalizando 389 páginas transcritas, construídos por meio de observações, de completamento de frases e de entrevistas foi analisado a partir de duas categorias centrais que se articulam com o nosso referencial teórico e estão em consonância com os objetivos da pesquisa: avaliação e desempenho escolar.

Na epistemologia qualitativa as análises são contíguas à geração das informações. Trabalhamos as informações inseridas em uma dimensão subjetiva baseando-nos na “lógica configuracional” proposta por González Rey (2011). Segundo González Rey (2011), a “lógica configuracional” permite a integração do pensamento do pesquisador com as informações encontradas. Esta integração também sofreu a influência do fato de a pesquisadora ter experiência profissional no SEAA. Nesse sentido, as análises das informações construídas representam uma interpretação única, originada da estreita relação da pesquisadora com este fenômeno de natureza complexa, que é a avaliação no SEAA. “Todo problema complexo é constituído por configurações plurideterminadas, em que intervêm processos impossíveis de serem captados em sua totalidade” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 118).

As expressões dos sujeitos se convertem em indicadores que permitem avançar na construção teórica do problema estudado (GONZÁLEZ REY, 2011). Durante a imersão no campo, as observações realizadas, a percepção da fluidez do processo avaliativo/interventivo do SEAA e as expressões singulares dos diferentes sujeitos representaram uma grande diversidade de informações construídas, continuamente analisadas, que se constituíram como “indicadores” (GONZÁLEZ REY, 2011) de análise. O indicador é um elemento que adquire significação graças à interpretação do pesquisador e se constitui em um processo de

construção teórica de complexidade crescente que não tem valor isolado e estático, mas faz parte de um processo que funciona em estreita inter-relação com outros indicadores. Baseando-nos nessas afirmações, entendemos que nossa análise representa um momento de construção teórica; um enfoque do fenômeno investigado.

Nossas análises estão ancoradas no referencial teórico da avaliação das aprendizagens, especialmente na avaliação formativa (ESTEBAN, 2002, 2004, 2008; FREITAS, 1995, 2002, 2009, 2012; HADJI, 1994, 2001; HOFFMANN, 1998, 2003, 2005, 2008; LUCKESI, 1995, 2006, 2011; VILLAS BOAS, 2004, 2008, 2010, 2011) e lançam luzes sobre a avaliação no SEAA, fortemente apoiada no referencial da psicologia. Vale lembrar que o objetivo principal da pesquisa é *analisar como é realizado o processo de avaliação/intervenção pelo SEAA e quais suas repercussões no desempenho de estudantes em situação de “queixa escolar”*. Nesse sentido, nossa investigação trata a categoria avaliação no SEAA como central. Admitimos que o processo de avaliação/intervenção do SEAA é constituído também, além de outras atribuições, por momentos de avaliação psicológica e pedagógica. Contudo, a partir das análises feitas acerca dessa categoria central (avaliação realizada pelo SEAA) foi possível admitir outros indicadores de análise a partir das avaliações que envolvem áreas de conhecimentos distintas (pedagogia e psicologia) sem, contudo, dissociá-las do processo. Assim, ao analisar a avaliação no SEAA não separamos os momentos de avaliação pedagógica e psicológica para compreendermos em maior profundidade a dinâmica do processo de avaliação/intervenção realizado pelas duas equipes participantes. Optamos por realizar a análise da avaliação no serviço de forma ampla. Contudo, a avaliação pedagógica e a avaliação psicológica foram indicadores de análise dentro da categoria central avaliação.

Neste ponto nos ajudará retomar os objetivos específicos da pesquisa, a saber. Analisar: **(1)** a dinâmica do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA de estudantes em situação de “queixa escolar”; **(2)** a queixa inicial formulada por professores ao SEAA em relação ao desempenho escolar dos estudantes; **(3)** as ações realizadas pelo professor e pela escola com estudantes em situação de “queixa escolar” a partir das orientações e/ou devolutivas do SEAA; **(4)** as percepções dos diferentes atores escolares envolvidos (pedagogos, psicólogos, professores, responsáveis e alunos) a respeito do desempenho escolar de estudantes em situação de “queixa escolar”, a partir do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA.

Nesse sentido, a análise e a discussão das informações estão apresentadas em dois blocos em que são analisados os dois estudos de casos, separadamente. Cada bloco está organizado em dois eixos: a dinâmica da avaliação no SEAA e o desempenho escolar dos estudantes atendidos na percepção dos envolvidos. No eixo “avaliação” analisamos os procedimentos de avaliação/intervenção das EEAA’s capturando sua dinâmica e fluxo, a queixa inicial formulada, os instrumentos utilizados, o tempo de envolvimento das equipes no atendimento aos casos, identificando a postura avaliativa e interventiva e as concepções avaliativas subjacentes. No eixo “desempenho escolar”, apresentamos as percepções dos atores escolares (pedagogas, psicólogas, professoras, mães e estudantes) envolvidos no processo de avaliação/intervenção das EEAA’s sobre o desempenho dos estudantes atendidos. Ao final dos blocos realizamos a análise integrativa dos casos e, em seguida apresentamos as considerações finais.

A seguir expomos as informações advindas dos dois estudos de casos realizados, a partir do encaminhamento às duas EEAA’s de dois estudantes em situação de queixa escolar, um de cada escola. Iniciamos pelo movimento de caracterização dos espaços e dos sujeitos diretamente relacionados ao objeto de investigação, para então partirmos para a análise das categorias.

BLOCO 1: O ESTUDO DE CASO DA ESCOLA JEQUITIBÁ

1. Caracterização dos espaços e dos sujeitos

1.1 A Escola Jequitibá

A primeira instituição de ensino, por nós denominada Escola Jequitibá, era uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, situada em uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal, surgida em 1984 que foi oficialmente desmembrada e reconhecida como Região Administrativa independente a partir de 2003, distante 19 quilômetros de Brasília. Entre as atividades remuneradas dessa população, conforme os setores eram: a administração pública do GDF, a administração pública federal e o comércio. A maior parte da população era formada por servidores públicos. Especificamente, a população do bairro em torno à escola possuía escolaridade e renda baixas.

A escola foi inaugurada em 1993, estava há 20 anos em funcionamento e ocupava uma área total de 24.285,84 m², com uma área construída de 6.834,65 m². Nela funcionavam Creche, a partir dos dois anos de idade, Educação Infantil e Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano. No Ensino Fundamental, ainda existiam turmas de correção de fluxo e a modalidade de Educação Especial com alunos matriculados em Classes Especiais (déficit intelectual e transtorno global do desenvolvimento), turmas de Integração Inversa⁴⁴ e turmas regulares com alunos ANEE inclusos. A instituição contava com o apoio de uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem composta por duas pedagogas e uma psicóloga itinerante que respondia por esta escola e mais uma escola de Ensino Fundamental anos iniciais de zona rural que a atendia mediante solicitação e uma professora especialista para atuar na Sala de Recursos no atendimento exclusivo aos ANEE's. O cargo de Orientador Educacional encontrava-se desocupado.

A escola era construída em três grandes blocos (A, B e C). Os blocos B e C contavam com andar superior e estavam interligados. Possuía 39 dependências usadas exclusivamente como salas de aula da Creche, da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Existiam outras dependências para finalidades diversas: banheiros para estudantes e professores; dispensas; refeitório; cozinha; área de tonéis; lavanderias; vestiários; depósitos de alimentos, de produtos de limpeza e de materiais diversos; salas de coordenação; sala de leitura; videoteca; secretaria; sala de arquivo passivo da secretaria; Sala de Recursos; Salas do SEAA; sala de reprografia; sala de informática; copas; sala da direção e vice direção; sala de coordenadores; sala de porteiros.

A escola era ladeada por amplos espaços abertos. Em frente ao bloco C existia um ginásio coberto com arquibancadas, um parque de areia com jardim, duas quadras de cimento descobertas. As salas de aula possuíam quadros negros e brancos, eram arejadas e recebiam

⁴⁴ A **Classe Especial** é uma sala de aula preferencialmente organizada na Educação Infantil e Ensino Fundamental que comporta somente estudantes ANEE, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do educando com necessidades educacionais especiais. Nestas classes o número de estudantes varia de acordo com a modalidade na Educação Especial.

As turmas de **Integração inversa** são classes mistas com um número menor de alunos. Na rede pública de ensino do DF elas são compostas por três alunos com necessidades educativas especiais e mais quinze alunos, no caso de estudantes com déficit intelectual, ou com quantitativos de alunos diferenciados a depender da modalidade de educação especial atendida, por exemplo, deficiência auditiva, visual, física ou múltiplas.

As turmas regulares também podem ter alunos com necessidades educativas especiais mas o número de estudantes permanece inalterado. Esta ação corresponderia ao movimento da inclusão educacional.

iluminação e ventilação natural abundante. Apenas os corredores das salas de aulas eram escuros. A escola era construída por placas cimentícias nas paredes e também no piso do andar superior, com acústica ruim. Possuía na maioria das dependências, mobiliário antigo. A escola não contava com elevador, quando havia estudantes com dificuldade de locomoção, a turma acabava ocupando uma das salas térreas do bloco C. A escola nunca passou por uma reforma ampla. Apesar da grande dimensão da escola e de suas necessidades pontuais de manutenção, era uma escola limpa, em que a direção se preocupava em atender às demandas físicas e pedagógicas.

As atividades de gestão da escola estavam a cargo de uma diretora, uma vice-diretora, um assistente administrativo, uma secretária escolar, dois assistentes de secretaria. As atividades pedagógicas eram de responsabilidade de um supervisor pedagógico, cinco coordenadores pedagógicos (duas para Creche e Educação Infantil, uma para o Bloco Inicial de Alfabetização, duas para os quartos e quintos anos). A escola contava também com funcionários terceirizados, porteiros, merendeiras, auxiliares de cozinha; quatro professores readaptados para a sala de leitura. Tinha um quadro de 161 funcionários no total.

No ano de 2012, havia 2.258 (dois mil, duzentos e cinquenta e oito) alunos matriculados em cinquenta e sete turmas, sendo trinta e oito turmas em funcionamento no turno matutino e dezenove turmas no turno vespertino. Entre as turmas existiam doze turmas com adequações de natureza diversa por terem ANEE's matriculados, sendo quatro turmas de Integração Inversa (uma de 1º ano e quatro de 3º anos) e mais oito turmas com reduções⁴⁵ no número de alunos (quatro turmas de 4º ano e mais quatro de 5º ano).

1.2 A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Escola Jequitibá e seus espaços de inter-relação

A EEAA contava com três salas de atendimento. Uma sala era destinada ao atendimento e avaliação pedagógica da pedagoga Thaís. A sala, no bloco B da escola era ampla. Este bloco ficava próximo ao ginásio, um parque e um pequeno jardim. Nesta sala existia uma mesa redonda com quatro cadeiras e materiais de consumo; uma mesa estudantil com um computador antigo, fruto de doação; um quadro de cortiça com avisos e listas de

⁴⁵ As reduções do número de estudantes por sala são previstas para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. Neste caso específico, as reduções nestas salas aconteceram para atender às necessidades de alunos com diagnóstico de Déficit Intelectivo e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

atendimento de alunos; uma estante de aço com material pedagógico; dois arquivos de aço com pastas suspensas contendo o histórico dos atendimentos dos alunos, e alguns materiais pedagógicos (atividades e testes). A sala dava acesso a um pequeno espaço verde onde acontecia o intervalo, o que tornava difícil o atendimento e a avaliação devido o barulho. A pedagoga realizava atendimentos individuais e grupais a alunos, a professores, demais membros da escola e aos pais.

Ao lado desta sala existia uma segunda, destinada ao uso geral das três profissionais da EEAA, onde eram realizadas reuniões com um número maior de pessoas. Contava com um computador e uma impressora multifuncional; um grande quadro verde; uma estante com materiais pedagógicos, dois arquivos com pastas com registros dos alunos; uma mesa redonda com cadeiras para reuniões e outra mesa redonda onde a pedagoga Lisa atendia seus alunos.

A terceira sala da EEAA, com 8,61m², era destinada ao uso da Psicóloga. Nela eram realizadas avaliações psicológicas, atendimentos individuais e coletivos de pequeno porte. A sala possuía duas estantes de aço, com materiais pedagógicos, jogos, tintas; colchonetes, papéis, atividades, pastas e alguns testes psicológicos; um espelho na parede, uma mesa retangular com cadeiras para atendimento.

A escola, uma instituição de grande porte, com numerosos desafios pedagógicos e sociais, estava localizada em uma comunidade surgida inicialmente como uma invasão, sendo ainda muito carente social e culturalmente. Este fato colaborou para que durante algum tempo os profissionais do SEAA não manifestassem interesse em compor esta equipe. Contudo, nos chamou a atenção a dedicação e a forma compromissada com que as pedagogas e a psicóloga atuavam no contexto escolar com livre circulação em todos os espaços escolares.

1.3 A EEAA, a professora e a estudante

A Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem da Escola Jequitibá era composta por duas pedagogas e uma psicóloga. As profissionais participavam das reuniões coletivas semanais, de reuniões diversas, dos projetos desenvolvidos pela escola, festas, conselhos de classe e estudos de caso de alunos, principalmente daqueles atendidos pelo SEAA e Ensino Especial. Realizavam avaliações e intervenções junto aos alunos, professores e responsáveis e apoio à escola de forma geral.

1.3.1 A Psicóloga Selena

A psicóloga Selena, 43 anos, tinha 25 anos de profissão. Seu concurso era de professor classe A com desvio de função. Trabalhou com Educação Infantil em um orfanato com

projetos especiais da Secretaria de Educação com alunos de abrigo, antigo CRT⁴⁶. Trabalhou com meninos de rua por cinco anos quando passou a compor as Equipes. Formou-se em Psicologia em 1992, fez estágio em psicoterapia infantil e afirmou que isto contribuiu nos primeiros anos do trabalho dentro da Equipe Especializada da SEDF, já que, em sua opinião, sempre existiu uma deficiência na formação dos profissionais deste serviço. Recentemente fez um curso de especialização *stricto sensu* em Avaliação Psicológica e possui mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília concluído em 2002. Ela está no serviço especializado há dez anos, durante os quais trabalhou atendendo escolas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e também esteve à frente da coordenação intermediária das EEAA's na Coordenação Regional de Ensino. Encontra-se atualmente há três anos nesta escola; nos anos anteriores a 2012 sempre atendeu outras unidades escolares conjuntamente a esta, o que na sua opinião, dificultava o atendimento de qualidade à escola. No ano de 2012 ficou responsável pelo apoio a esta escola e a uma escola de zona rural, que atendia somente quando solicitada, ou seja, era praticamente uma profissional exclusiva desta instituição. A psicóloga conhecia bem a realidade da comunidade, pois além do tempo no SEEA, já havia trabalhado como professora em classe de aceleração.

1.3.2 A Pedagoga Thaís

A pedagoga Thaís, 48 anos, fez o antigo curso normal, concluído em 1985 e iniciou suas atividades profissionais logo em seguida na cidade de Ceilândia onde trabalhou com alfabetização por dez anos, tem 27 anos de profissão. Formou-se em pedagogia e sua experiência como alfabetizadora a levou a trabalhar com formação continuada de professores alfabetizadores no programa “Salto para o futuro”, onde permaneceu por três anos. Foi esta experiência que a levou a desenvolver um trabalho na área de pesquisa e avaliação na EAPE que estava começando um curso de formação de alfabetizadores para professores do CBA⁴⁷. Suas experiências profissionais levaram-na a trabalhar na formação de professores pedagogos na Universidade de Brasília, no PIE (Curso de Pedagogia para Professores em Exercício em Início de Escolarização) de onde saiu para integrar as EEAA's em 2006. Thaís estava há seis

⁴⁶ O CRT – Centro de Recepção e Triagem é uma instituição destinada a abrigar provisoriamente crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade. Está ligada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Ação Comunitária do DF. Hoje é denominado UNAC (Unidade de Acolhimento de Crianças e Adolescentes) outrora denominado CEAR (Centro de Abrigo Reencontro) e CRT.

⁴⁷ CBA – Ciclo Básico de Alfabetização. Segundo Tolentino (2007) o DF implantou o sistema de ciclos com o Projeto ABC (1984), CBA (1989) e Escola Candanga (1997).

anos no SEAA e também na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem desta escola. Ela compôs esta equipe após um longo período sem profissionais nesta instituição. Em entrevista ela declarou: *“Hoje eu tenho a clareza que eu já deveria estar nesse trabalho há muito mais tempo. Eu teria contribuído mais”*.

A segunda pedagoga da escola se encontrava há menos tempo no exercício do cargo, um ano aproximadamente. Assumiu a função apoiada na Portaria Nº 26, de 2 de fevereiro de 2012, inciso IV, que determina que as unidades escolares que possuam acima de 1.501 (um mil quinhentos e um) alunos contarão com 3 (três) profissionais fixos com formação em Pedagogia. Esta unidade escolar que no ano de 2012 estava com 2.258 (dois mil, duzentos e cinquenta e oito) alunos matriculados em cinquenta e sete turmas pôde contar com mais um pedagogo.

A psicóloga Selena e a pedagoga Thaís foram participantes diretas da pesquisa; atenderam a estudante selecionada para o estudo.

É importante ressaltar que, embora a pedagoga Lisa não tenha participado diretamente da pesquisa, pois não era responsável pela avaliação, intervenção e acompanhamento direto à aluna Sofia, à professora e aos pais, participava ativamente das discussões de todos os casos dos estudantes atendidos pela Equipe. Colaborava nas discussões, nos encaminhamentos, procedimentos, estratégias a serem desenvolvidas tanto na escola, como com os professores dos alunos encaminhados, com os próprios alunos atendidos e também com seus responsáveis. Participava de todos os projetos da escola e de projetos relacionados ao SEAA como as reuniões coletivas e de pais.

1.3.3 Mariana: a professora da aluna apoiada pela EEAA da Escola Jequitibá

A caracterização da professora Mariana e do seu trabalho foi possível a partir de entrevistas, momentos de diálogo e observações na sala de aula e em outros espaços da escola. Mariana, 35 anos, tinha 17 anos de experiência profissional. Fez curso de magistério em nível médio com habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e curso de Pedagogia. Atuava na Secretaria de Educação há 15 anos, 12 anos somente como alfabetizadora. Nos anos anteriores foi professora do primeiro ano, sendo que em 2012 foi a primeira vez que esteve responsável por uma turma de terceiro ano.

A professora participava de todas as atividades da escola. Sua turma tinha 16 alunos; era reduzida porque havia uma aluna com necessidades educativas especiais com diagnóstico de déficit intelectual. Os alunos eram frequentes e a turma era aparentemente calma apesar de

conversarem com frequência entre si e com a professora. Existia nesta turma um clima de ajuda e parceria entre os alunos e a professora. A sala de aula continha dois quadros: um verde e outro branco; carteiras e cadeiras para os estudantes e mesa de professor. Na sala havia um alfabeto, cartazes com trabalhos dos alunos afixados nas paredes, uma estante de aço aberta com livros pedagógicos.

Os alunos normalmente estavam dispostos em quatro fileiras com carteiras duplas. Excepcionalmente a professora mudava a configuração da sala, organizando os estudantes separadamente ou em grupos de três, dependendo da atividade a ser realizada. A turma participava do projeto interventivo da escola. Nesta turma a professora recebia quatro estudantes de outra classe às quartas-feiras. Estes estudantes do projeto interventivo eram agitados, conversavam muito e interferiam no andamento das atividades pedagógicas do restante da turma. Apesar da alteração da dinâmica da sala de aula a professora também procurava auxiliar estes alunos. Ela atendia os alunos que julgava necessitar de acompanhamento individualizado em horário contrário, às terças-feiras pela manhã.

1.3.4 Sofia: a estudante em situação de queixa escolar apoiada pela EEAA da Escola Jequitibá

A aluna Sofia, 14 anos, primeira filha de uma prole de três, natural do Estado do Piauí e, segundo ficha de encaminhamento preenchida e enviada à EEAA, estudou somente no ano de 2010 em uma turma multisseriada em sua cidade natal. Segundo a mãe, sua filha iniciou a vida escolar aos dez anos de idade porque não existia escola de fácil acesso. No ano letivo de 2012, Sofia foi matriculada em uma turma ASI (Aceleração Série-Idade), no turno vespertino. Em maio a professora desta classe preencheu a ficha de encaminhamento para EEAA e antes mesmo de iniciar o processo de avaliação, ela relatou à diretora que a aluna não estaria acompanhando a turma. A decisão da professora e da diretora foi colocar Sofia em uma classe de aceleração de alfabetização. A EEAA não participou da decisão, embora o caso já estivesse em andamento. A professora da classe de aceleração de alfabetização discordou do encaminhamento devido à idade de Sofia e do fato de ela já saber ler, escrever e fazer alguns cálculos matemáticos mais simples. Esta professora procurou a EEAA e expôs os motivos pelo qual acreditava que a aluna deveria permanecer em sua turma. Novamente aconteceu uma troca, a estudante foi para uma turma reduzida de 3º ano. Segundo a pedagoga que a acompanhou, a professora fora escolhida propositalmente.

A estudante morava com os pais e dois irmãos em uma casa de aluguel próxima à escola. A residência, localizada em um lote onde existiam mais duas casas, era pequena e

possuía quatro cômodos. Os irmãos dividiam o quarto com Sofia; em camas independentes. Segundo a mãe ela era uma adolescente muito organizada e se “zangava” com facilidade quando os irmãos bagunçavam o quarto ou a casa. Realizava algumas tarefas domésticas sem autonomia ou independência, necessitava de orientação constante. Tinha medo de sair desacompanhada, não sabia fazer compras sozinha, não conhecia dinheiro e quase não conversava com ninguém, exceto com uma criança de seis anos que morava no mesmo lote; por várias vezes suas respostas eram monossilábicas. Na entrevista inicial feita pela EEAA com a mãe, ela informou que Sofia demorou a falar e que era tão tímida quanto os pais. Sofia acorda todos os dias às seis horas da manhã e ia para a casa de uma tia que morava próximo e a auxiliava na limpeza de uma igreja da região. A mãe disse que ela ficava com a tia para não ficar sozinha em casa. Fazia as tarefas escolares sem auxílio e em cima da cama. A mãe disse que o quarto era escuro e que pedia para a filha fazê-las na mesa da cozinha, o que ela rejeitava. A mãe era doméstica, trabalhava o dia todo e o pai trabalhava na construção civil informalmente. Os irmãos mais novos estudavam na mesma escola no turno da manhã e à tarde iam para o programa “Formar”. Este programa fornecia atividades físicas e auxílio nas tarefas escolares de estudantes carentes e ficava localizado nas proximidades da escola. A aluna não tinha hábitos de leitura, e nunca participava de passeios recreativos e culturais. Também não participava das apresentações escolares; não quis dançar na festa junina e não compareceu ao evento.

2. A avaliação na EEAA da Escola Jequitibá

A dinâmica da atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Escola Jequitibá

Para analisarmos a dinâmica do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA com estudantes em situação de queixa escolar utilizamos a triangulação das informações construídas nas observações das atuações das pedagogas e das psicólogas nos momentos avaliativos/interventivos, institucionais e preventivos; nas entrevistas com estas profissionais e na análise documental.

O processo de avaliação/intervenção da estudante Sofia iniciou em 07/05/2012, quando a equipe recebeu a “*Ficha de encaminhamento do aluno*” e terminou oficialmente em 29/09/2012, data em que foi realizada a devolutiva à família e à professora da aluna.

Encerrado esse período, extraoficialmente, a equipe manteve contatos esporádicos com a professora para obter informações sobre o desenvolvimento da adolescente e realizar intervenções pontuais.

Para compreensão do trabalho de avaliação e intervenção realizado pela EEAA, faremos uma análise detalhada de todas as etapas, desde o encaminhamento da estudante até a devolutiva final.

2.1 Etapas do processo de avaliação/intervenção da EEAA

2.1.1 O início do processo de avaliação/intervenção: o encaminhamento e o contato com o docente

A “Ficha de encaminhamento do aluno” foi preenchida no dia nove de abril de 2012 pela primeira professora da aluna, com ciência da coordenadora e da mãe de Sofia. A ficha foi entregue à EEAA no dia sete de maio de 2012. O processo compreendeu avaliações/intervenções pedagógicas e psicológicas, atendimentos realizados pela EEAA às professoras e à mãe da estudante, momentos de discussão do caso entre as profissionais, discussão com a direção da escola, além de *feedbacks* entre a professora e a equipe e entre a equipe a família.

Após a formalização do encaminhamento, via formulário, a pedagoga e a psicóloga da equipe fizeram a leitura atenta do conteúdo expresso nesse documento para a melhor compreensão da queixa juntamente à professora que encaminhou a estudante. Nesta equipe existia a rotina de dialogar com o professor para o entendimento da queixa escolar assim que a ficha era entregue à EEAA. Esse procedimento, parte da rotina da equipe da Escola Jequitibá, foi importante para dar rápido suporte ao trabalho pedagógico do professor; dirimir a ansiedade do docente, facilitando o trabalho deste com o estudante, dar suporte ao desenvolvimento do estudante por meio de ações pedagógicas desencadeadas a partir da reflexão docente e intervenções sugeridas pela EEAA. Além disso, esse procedimento deu celeridade ao trabalho da equipe, fazendo com que esta não acumulasse casos e evitasse longas filas de espera para o atendimento, fato recorrente nos últimos anos em função da grande demanda e do modelo anterior, que separava o processo de avaliação do de intervenção.

O processo formal de avaliação e intervenção da estudante Sofia somente iniciou após o recebimento da “Ficha de encaminhamento do aluno” pela EEAA, mas as observações da

atuação desta equipe nos mostraram que esta não era a única forma de se iniciar um processo de apoio pelo serviço. Na participação da equipe nos conselhos de classe durante o ano, por exemplo, observamos que enquanto os professores expunham suas avaliações gerais em relação a determinado estudante, as profissionais ouviam atentamente e faziam intervenções, dando sugestões, discutindo hipóteses e algumas vezes, o grupo chegava ao consenso ou até mesmo as profissionais sugeriam que o aluno fosse encaminhado para avaliação/intervenção na equipe. Contudo, o encaminhamento sempre era precedido pelo preenchimento da “Ficha de encaminhamento do aluno”.

Vale destacar que de acordo com a OP/2010 há a indicação de que a “Ficha de encaminhamento do aluno” seja substituída pela “Solicitação de Apoio”. Compreendemos que tal modificação tem por objetivo retirar o foco do aluno na atuação da EEAA, da descrição de dificuldades e envolver todos os atores escolares como participantes do processo de desenvolvimento. Para tanto, além da mudança de nomenclatura, é necessária a revisão de todo o instrumento, pois a ficha é composta por um conjunto de questões objetivas a serem preenchidas pelo professor, centradas em possíveis “dificuldades” dos alunos que reforçam a queixa incidida. A esse respeito, Pereira K. (2011) identificou que a atual ficha de encaminhamento utilizada dá um tom sugestivo de que o professor está procurando algo errado no estudante, não permitindo muitas vezes visualizar o que o aluno é capaz de fazer.

Entretanto, constatamos que, mesmo constando nas diretrizes traçadas pelo Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional/Gerência de Ensino Fundamental (NAPOE), não houve alteração do formulário de encaminhamento, o que nos faz entender que a concepção de avaliação, intervenção e atendimento pode ainda estar centrada na figura daquele que “não aprende” e não no apoio à aprendizagem escolar como um todo.

A análise da ficha de encaminhamento da aluna Sofia (ANEXO A) nos permitiu visualizar que apenas três itens (4, 5 e 6) trazem informações diretas sobre a estudante, sendo que o item 6 é dissertativo, com três linhas apenas para a inserção de “outras informações”. O item 4 da ficha relacionava dez opções⁴⁸ de escolha para que o professor marcasse o(s) motivo(s) do encaminhamento, acrescido da opção “outros” e da opção “justificativa” com espaço de três linhas para que o professor discorresse sobre suas assertivas.

⁴⁸ Campo 4 da ficha de encaminhamento do SEAA: “Motivos do encaminhamento”: baixo rendimento escolar; problemas de comportamento; problemas emocionais; problemas na fala; dificuldade visual; dificuldade auditiva; dificuldade psicomotora; indicadores de superdotação; reavaliação; alfabetização e outros; seguido de um pequeno campo com três linhas para justificativa ao final.

Na ficha de encaminhamento da aluna as queixas apresentadas à EEAA foram: “*baixo rendimento escolar*”; “*problemas emocionais*”. No campo “justificativa” a professora escreveu: “*a aluna não é participativa, apresenta muita timidez, insegurança, não manifesta reações de alegria, quase não sorri, tem dificuldades de interpretação e não se deixa conhecer*”. No item 5, onde há a possibilidade da descrição contextualizada das habilidades e competências observadas no desempenho escolar da estudante com ou sem ajuda, a professora descreveu o seguinte, em relação à sua linguagem oral e escrita: “*em suas produções, reconto, fica com a atividade muito tempo sem realizá-la*”. No campo raciocínio lógico matemático, escreveu: “*apresenta lentidão, só faz com ajuda*”. Quanto aos aspectos emocionais/comportamentais, grafou: “*não manifesta reações. Fica muito presa, principalmente na sala com os outros alunos*”. No item 6, campo disponível para a apresentação de outras informações a docente escreveu: “*a aluna apresenta dificuldades de se expressar, não acompanha a turma*”.

Ao analisarmos o conteúdo descritivo da ficha de encaminhamento de Sofia, notamos que o material estava centrado apenas nos aspectos da “incapacidade” da estudante. Não foram levantados aspectos positivos de sua vida acadêmica, possibilidades que pudessem servir de âncora para o início de um processo de maiores conquistas escolares e sociais ou sequer foram elencadas estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula na tentativa de superação da queixa escolar. Também não observamos nos registros da EEAA relato de qualquer ação desta professora que encaminhou a aluna no sentido de trabalhar para a superação destas “dificuldades” apresentadas.

Nesse contexto, é possível questionarmos: a ficha de encaminhamento permite essa expressão? Os professores estão acostumados a formular queixas mesmo antes de partirem para a reflexão e análise? Possivelmente estas perguntas sejam respondidas positivamente em muitos casos.

Vejam como a pedagoga da equipe percebe e aponta a fragilidade da ficha de encaminhamento quando perguntada sobre os itens que ela contém:

Pesquisadora: *Você acha que este termo “problemas na alfabetização” dentro da ficha de encaminhamento facilita ou dificulta a sua avaliação, ou não interfere?*

Tháís: *Eu acho que interfere. Eu não aceito mais quando ele [professor] só marca. Ele vai lá e marca um ‘xizinho’, não tem? Ele me entrega a ficha e eu falo: não, problemas de alfabetização têm 500 mil. Você tem que dizer para mim qual. Muitas vezes a ficha não volta. (silêncio). Tá, a ficha não volta. Por que não volta? Porque ele tinha que me dizer que aquele menino não sabia ler e escrever. Ele está no segundo ano. Ele não está em processo? Então ele não poderia ser encaminhado por esse problema. Então espera aí. Ele não está em processo? Então é reforço. Aí é aonde entra os que não me amam. (risos). Aí é reforço, projeto interventivo. Depois que você fizer tudo isso... atendimento diversificado e individualizado, se não, se aí*

sim, você fez tudo isso, traz para mim as atividades. [...]. Aí ele não volta com a ficha, dão uns 15 dias eu falo: professora, - vou lá na sala dos professores como quem não quer nada - e aquela ficha de encaminhamento daquela criança? (Pedagoga Thaís – entrevista).

A ficha de encaminhamento, mesmo com perceptíveis limitações, inclusive detectada pela pedagoga, não deixa de ser investigada, explorada pelas profissionais da EEAA. Essa é uma ação positiva, pois é neste momento que o processo de avaliação e intervenção se inicia, na busca do entendimento da queixa escolar, no seu aprofundamento e no direcionamento de ações que visem à aprendizagem do estudante encaminhado (GDF, 2010). Além disso, reforça a escola como espaço privilegiado de aprendizado e de desenvolvimento humano, proporcionando importante movimento de valorização da autonomia do professor e de realização de um trabalho de natureza institucional e preventiva (NEVES; ALMEIDA, 2003).

Neves e Almeida (2003) acrescentam que quando o processo investigativo, avaliativo e interventivo se inicia com o professor, este tem posição efetiva de coparticipante no processo de atendimento a seus alunos. As autoras entendem que a participação do professor no processo de avaliação e intervenção desencadeado pelo SEAA constitui-se em uma possibilidade para que ele reflita sobre sua prática, funções e papéis, “desde que a estrutura de funcionamento do serviço possibilite e insira efetivamente a participação do professor no processo de avaliação, atendimento e acompanhamento dos alunos” (2003, p.88).

Observamos que no caso do atendimento de Sofia, as profissionais do SEAA se posicionaram de maneira a ouvirem e orientarem todas as professoras responsáveis (docentes da turma de correção de fluxo de alfabetização e a professora do 3º ano) pela aluna em várias ocasiões. Apesar disso, verificamos que esta ação não foi suficiente para promover o envolvimento e a reflexão sobre a prática das duas primeiras professoras que estiveram com a aluna.

Entendemos que a ação escolar deve ser participativa, colaborativa, e que se o professor não estiver imbuído desse sentimento de atendimento coletivo ao estudante em situação de queixa escolar, será mais difícil que se envolva no processo de avaliação, de atendimento e de acompanhamento. Além disso, ressaltamos que as concepções que o professor tem sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e as expectativas sobre o trabalho desenvolvido pelo SEAA podem influenciar sobremaneira na forma como ele encaminhará e se envolverá no processo.

Sobre o envolvimento do professor no processo de avaliação/intervenção a pedagoga Thaís reconheceu que:

Então, agora, o que a gente percebe? Que muita coisa esbarra na formação dele [do professor]. A ficha vem e muitas vezes é a identidade profissional dele, a sua identidade de formação (Pedagoga Thaís – entrevista).

A pedagoga percebeu que para muitos professores a causa do insucesso escolar é atribuída às dificuldades de aprendizagem dos estudantes, criando-se a crença de que se os alunos não tivessem dificuldades não teriam insucesso escolar. Tal compreensão exige os docentes do engajamento em um processo de busca de intervenções para ampliar as aprendizagens de alunos em situação de queixa escolar. Por isso entendemos que em educação é necessário tempo, observação, reflexão, investimento em ações e avaliação dessas ações para analisar a conquista de aprendizagens pelos estudantes. Nesse processo não é apenas o professor que deve estar envolvido, mas também a coordenação, a direção, a equipe especializada e a família. É um trabalho conjunto e participativo, recheado de subjetividades.

No caso de Sofia, a equipe investigou junto às duas primeiras professoras (das turmas de correção de fluxo) responsáveis pela estudante quais ações foram desencadeadas diante da constatação das necessidades, entretanto não encontramos registros desta investigação no ato de entrega da ficha de encaminhamento. Posteriormente, com a última professora de Sofia, observamos que todos os atendimentos e intervenções foram registrados. Para nós, fica o entendimento de que, mesmo a estudante estando em uma turma de correção de fluxo, que teoricamente serviria para facilitar um trabalho diferenciado com aqueles alunos que por algum motivo estavam em atraso idade/série, ela não foi atendida em suas necessidades nesta classe. A professora encaminhou Sofia e outros doze alunos de uma turma com 18 estudantes, de forma que o encaminhamento se mostrou como uma oportunidade de a equipe avaliar aspectos de outra natureza, como a dificuldade da professora da classe de correção de fluxo em trabalhar com alunos que apresentam necessidades específicas e um histórico de fracasso escolar.

A ficha de encaminhamento dos alunos desta turma permitiu que a equipe realizasse a leitura de necessidades pedagógicas de outra ordem: a intervenção na aprendizagem de praticamente toda a turma. Vejamos a análise que a pedagoga fez desse encaminhamento coletivo:

Mas ela é uma professora que tem uma dificuldade, ela aceitou a turma, sabia da turma, mas tem uma dificuldade muito grande de expectativa. Então, embora ela tenha consciência de que é uma turma de correção de fluxo ela não tem consciência de que ela precisa mudar o fluxo. Entendeu? Ela estava trabalhando como se aquela turma fosse uma turma “normal” [...] Eu nem olhei os alunos. Porque foram doze alunos [encaminhados]. Doze em uma turma de dezoito. [...] Aí a gente acha que, nesse caso, a gente tem que entrar, observar a aula e depois entrar e dar aula. [...] Já houve uma inquietude dessa professora. Porque a gente não entrou para

investigar só. A gente foi lá aplicar algumas estratégias que ela poderia ter aplicado. [...] o foco não é só no aluno, é na aprendizagem (Pedagoga Thaís – entrevista).

A concepção dessa professora de classe de correção de fluxo é a de que alunos com dificuldades devem passar por avaliação de especialistas, o que justificaria o encaminhamento de 66% dos discentes, incluindo Sofia, antes que fizesse qualquer intervenção pedagógica em sala. Este acontecimento nos mostrou que nem sempre é o aluno que deve ser encaminhado, mas o apoio à aprendizagem deve abranger todos daquela turma, inclusive as ações pedagógicas da professora.

A forma como aconteceu a procura por atendimento da aluna no SEAA nos permitiu conjecturar que a ideia do professorado de que o estudante encaminhado para os serviços especializados é acometido de alguma dificuldade vinculada às suas características pessoais ainda persiste no ato do encaminhamento. Sobre as dificuldades de aprendizagem da estudante, a professora Mariana relatou: *“Acho que é um bloqueio em determinado conteúdo, em uma determinada disciplina. Ou seja, seja na linguagem, seja no raciocínio lógico”* (Professora Mariana – entrevista inicial).

Ainda persiste a ideia de que os problemas de aprendizagem estão localizados no aluno, que a dificuldade é inerente a ele, e que a “causa”, na maioria das vezes, é orgânica. Por mais que os documentos oficiais venham sendo revistos ainda percebemos a ideia da causa biologizante do “fracasso escolar” cristalizada na cultura da escola. Essa ideia faz com que professores, algumas vezes, busquem ajuda externa imediata para que seu aluno aprenda antes de refletirem sobre suas ações e discutirem possibilidades. A professora Mariana, quando perguntada sobre o que espera do trabalho realizado pela equipe especializada de sua escola, respondeu:

Que realmente diagnostique. Diagnostique o caso dela e que realmente ela seja inserida na turma que ela tem que ficar. A turma dela, a turma que vai ser atendida. Porque ela está na minha turma e eu estou fazendo o máximo para atendê-la, para sanar o que tiver que ser sanado. Mas ela precisa saber onde é o lugar dela (pausa). Imagina para ela. É a terceira turma dela (Professora Mariana – entrevista inicial).

Esteban (2004, p. 86) assinala que “embora muito criticada, a avaliação do desempenho escolar, como resultado do exame que o professor e a professora realizam sobre o aluno ou aluna, ainda é predominante”. Para a autora, “a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade”. A professora demonstrou preocupação em relação ao diagnóstico que assinala uma visão classificatória da avaliação. No seu

entendimento, a avaliação deveria girar em torno de detectar as dificuldades da estudante para só então a escola dar um atendimento “condizente” às suas necessidades. A avaliação, nesse caso, “passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano num padrão definitivamente determinado” (LUCKESI, 2006, p. 34). Luckesi (2006, p. 35) entende que a função classificatória da avaliação passa a ser disciplinadora e autoritária, “constitui-se num instrumento estático e frenador do crescimento”, possibilitando a uns o acesso e o aprofundamento e a outros, a estagnação e evasão dos meios do saber, mantendo a distribuição social.

É comum que o professor, impregnado por essa concepção inatista de aprendizagem, não realize um trabalho diferenciado com o aluno em situação de queixa escolar para que atenda às suas necessidades específicas, seu ritmo, seu estilo de aprendizagem. Ou, mesmo que tenha intervenções pontuais porque nem sempre está seguro de que suas ações são suficientes, desejando que seja realizado um diagnóstico que identifique o que está “errado” com seu aluno. Diante disto, procura ajuda externa, já que não há um “problema de ensinagem”, mas uma dificuldade de aprendizagem inerente ao aluno, que deve ser diagnosticada e tratada. Dessa forma, a ação mais corriqueira quando se percebe que existem alunos com dificuldades de aprendizagem é o encaminhamento para que outros profissionais avaliem, diagnostiquem e atendam àquelas dificuldades inerentes ao estudante, seja pela pedagogia, psicologia ou área da saúde. Contudo, não estamos afirmando que, em muitos casos, os estudantes encaminhados para avaliação na EEAA não necessitem de intervenções diretas ou junto à escola e às vezes também junto à família. Muitos professores encaminham quando esgotam as intervenções ou quando a situação acadêmica, psicológica, social, relacional do estudante é bastante diferenciada ou atípica, com poucas ou nenhuma mudança. Apenas estamos criticando o fato de ainda estar impregnada na cultura escolar que estudantes que apresentam necessidades devem ser necessariamente diagnosticados sem que antes aconteçam estratégias pedagógicas específicas.

Não descartamos que uma turma de correção de fluxo apresente várias histórias de “fracasso escolar” e inúmeras especificidades de aprendizagem coletivas e principalmente individuais, sendo mais difícil para o docente lecionar em uma classe assim, por ‘N’ razões.

Ainda que, no caso do atendimento à Sofia, a escola e a professora possuíssem recursos iniciais para realizarem um trabalho interventivo com a estudante, como por exemplo, o projeto interventivo, o reforço escolar em contraturno e o atendimento mais individualizado em sala de aula, estas ações foram pouco exploradas. Esses recursos só foram

mobilizados após o início do processo de avaliação e intervenção da EAAA, quando a terceira professora aceitou Sofia em sua classe de terceiro ano.

Pode ser que a não mobilização imediata de recursos pedagógicos próprios à sala de aula esteja vinculada à ideia de que dificuldades surgidas no processo de ensino e aprendizagem devam ser diagnosticadas, a fatores da formação profissional ou a outros fatores não analisados. Por exemplo, a falta de entendimento do papel da avaliação.

Em síntese, a ideia que o professorado tem a respeito do que seja dificuldade de aprendizagem e de que esta esteja quase sempre vinculada ao estudante, pode ter sido fortalecida pelo uso desta ficha de encaminhamento carregada de sentidos; seja porque os professores pensem assim ou porque a ficha também lhes possibilite agir assim. Nesse sentido, a ficha de encaminhamento ao SEAA se configura como um documento e adquire o caráter de instrumento avaliativo no início do processo – tanto para o docente, quanto para os profissionais da EEAA. Dessa forma, é importante que os profissionais envolvidos, pedagogos, psicólogos e professores, reflitam sobre suas práticas, compreendendo que estas são orientadas pelas concepções que eles têm de escola, de desenvolvimento, de aprendizagem e de homem.

Nesse contexto, o entendimento da queixa escolar - que “nasce” para a equipe a partir desta ficha carregada de autoridade -, os procedimentos de avaliação e intervenção (PAIQUE) adquirem ainda mais sentido e força. O PAIQUE

constitui-se como uma alternativa à forma tradicional de enfrentamento às queixas escolares, cuja atuação centralizava-se, de forma praticamente exclusiva, no atendimento aos alunos sem a consideração de que os professores seriam participantes importantes desse processo de intervenção (GDF, 2010, p. 75-6).

O início do processo de avaliação e intervenção da equipe da Escola Jequitibá esteve de acordo com os objetivos específicos do PAIQUE em termos de procedimentos interventivos: criaram um espaço de escuta do discurso da professora⁴⁹, corresponsabilizando-a pelas intervenções necessárias ao desenvolvimento do estudante ao mesmo tempo em que discutiram e orientaram ações docentes para o sucesso da aluna.

Todavia, embora na Escola Jequitibá a equipe tenha atuações institucionais e preventivas, ela ainda é muito vista como a “diagnosticadora” de dificuldades relacionadas a “problemas de base orgânica”. Um dos indicadores deste fato são os constantes

⁴⁹ Esta equipe criou um espaço de escuta para as três professoras que atenderam a estudante Sofia no ano letivo de 2012, ano do desenvolvimento da pesquisa.

encaminhamentos com vistas a diagnóstico de déficit intelectual e outros transtornos, como por exemplo, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), e para possíveis encaminhamentos médicos de diversas especialidades.

Os professores dessa escola têm conhecimento de que a equipe desenvolve outras atividades, como, por exemplo, participação em estudos de caso, conselhos de classe, reuniões coletivas, estudos, mas sua imagem ainda está relacionada, em primeiro lugar, ao diagnóstico de necessidades especiais, ao atendimento direto ao aluno, tentando que ele supere suas dificuldades e ao atendimento direto ao professor para orientações específicas em função do estudante encaminhado com queixa escolar, deixando no lugar de coadjuvante as ações de caráter institucional e preventivas.

As equipes deveriam persistir na prática de ações de caráter institucional e preventivas, para que seja instalada esta cultura na escola e assim facilite o trabalho em uma perspectiva de uma avaliação contínua e formativa, não somente das produções dos estudantes, mas também das práticas pedagógicas dos docentes. Há que se ampliar tais ações. Enquanto esta mudança não acontecer ainda veremos muitos encaminhamentos em que a concepção de atendimento estará centrada nas dificuldades dos estudantes.

Resumidamente, de acordo com as observações e registros de atendimentos realizados pela equipe, compreendemos que a amplitude de suas ações diante do encaminhamento promoveu o acolhimento da demanda do professor, possibilitou o conhecimento do seu trabalho, evidenciando estratégias desencadeadas mediante as necessidades. Esta primeira ação da equipe permitiu a ampliação da problematização dos motivos do encaminhamento, oportunizaram a avaliação da situação escolar do estudante e do trabalho pedagógico docente e propiciou a intervenção da equipe na queixa escolar o mais rápido possível, o que, no nosso entendimento, não seria possível somente a partir da análise estrita da “Ficha de encaminhamento do aluno”. Foi necessário o contato direto com o professor.

2.1.2 As ações desencadeadas a partir do encaminhamento: o acompanhamento das intervenções pedagógicas em sala, o atendimento à família e a avaliação/intervenção na EEAA

a) Intervenção junto ao professor e à escola

Após o recebimento da ficha de encaminhamento, imediatamente a equipe iniciou o processo junto ao docente, uma vez que foi ele que demandou a queixa escolar. O contato

com a professora que encaminhou Sofia foi realizado no ato de recebimento da ficha, por isso não foi possível que a pesquisadora acompanhasse esta ação, tendo em vista que a escolha do caso na pesquisa estava vinculada ao encaminhamento ao serviço especializado. Segundo as profissionais, o objetivo deste momento inicial de diálogo com o professor é a melhor compreensão da queixa formulada. O processo desencadeado pela ficha de encaminhamento ao SEAA está ligado à avaliação na perspectiva interventiva, quando a “queixa escolar” encontra-se instalada, para fornecimento de “subsídios ao processo educacional” (GDF, 2010, p. 69). Segundo a OP, na dimensão “*Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem*”, no eixo “*intervenção nas situações de queixa escolar*”, deve ser enfatizada a relação bidirecional do ensinar e do aprender. Nesse sentido, o modelo de intervenção orientado pela OP prevê que a atuação nas queixas seja iniciada junto aos docentes, “uma vez que são eles que demandam a queixa escolar” (OP, 2010, p. 76).

Os primeiros contatos com as duas primeiras professoras de Sofia foram muito breves. Nossa hipótese é a de que o envolvimento (ou o não envolvimento) das docentes foram as variáveis que influenciaram no início desse processo de intervenção. Esta conjuntura pode ser comprovada também pelo fato de que os momentos de *feedback* aumentaram consideravelmente quando a estudante Sofia passou a ser atendida na classe de 3º ano “escolhida” pela equipe, em que a professora estava intervindo em um trabalho conjunto com a EEAA. A equipe teve um segundo contato, mais longo, com a professora, depois de iniciar o atendimento direto à estudante e aplicar alguns procedimentos avaliativos e/ou observações.

Simultaneamente ao trabalho desenvolvido pela EEAA com a professora e com a família, a professora Mariana também iniciou um trabalho pedagógico diferenciado para atender às necessidades de Sofia. A estudante passou a receber atendimento mais constante, individualizado e diferenciado da professora em sala de aula, com algumas atividades planejadas especificamente para ela. Ela fazia um trabalho de constante avaliação do desenvolvimento de Sofia e suas ações pedagógicas eram orientadas por estas observações e avaliações. As atividades de matemática, por exemplo, eram produzidas especialmente para ela, respeitando seu nível de desenvolvimento. As atividades de linguagem (leitura e escrita) também passavam pelo crivo da professora; as que eram consideradas no seu nível eram oferecidas, senão, outras eram selecionadas ou reelaboradas. O atendimento à aluna era feito constantemente, mesmo que ela não solicitasse, tendo em vista que a solicitação era rara.

Embora, para a professora, a estudante fosse “acometida de alguma dificuldade específica”, segundo relato dado à pesquisadora, seu trabalho pedagógico procurava atender às necessidades de Sofia, tentando, constantemente promover seu avanço acadêmico, cognitivo e emocional. Mariana trabalhava o mesmo conteúdo com níveis diferenciados, estava atenta ao seu ritmo e dos demais alunos, pois avaliava sua aprendizagem, verificava suas necessidades e direcionava ações que a tornassem possível. Os momentos avaliativos mais pontuais como as provas também recebiam atenção especial. Algumas vezes a prova era a mesma, como por exemplo, a de português, mas a professora fazia adaptações, retirava da resolução algumas questões e acrescentava ou modifica outras, sempre acompanhando a estudante. Então aquele momento de aplicação de prova também se configurava em um momento avaliativo diagnóstico com “coleta de informações” que serviram de subsídio ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Dessa forma, a avaliação era parte contínua do trabalho pedagógico da professora, que redirecionava suas ações em função da aprendizagem de Sofia. Seu trabalho atendia as diretrizes da SEDF que orientam uma avaliação formativa.

Para nós, o processo de avaliação/intervenção deve se iniciar pela escola, já que é nela que a atividade formal de aprendizagem se desenvolve. O processo de ensino e aprendizagem pode apresentar entraves e o professor, agente mediador dessa aprendizagem, rotineiramente, é o primeiro a perceber e formular a queixa escolar. Concordamos com a ideia do PAIQUE de que o processo de avaliação/intervenção deve iniciar na escola, com o professor em uma análise conjunta da queixa escolar, do histórico do estudante “investigado”, na discussão de estratégias interventivas, na avaliação da execução dessas estratégias em favor das aprendizagens.

As observações da atuação da equipe da Escola Jequitibá expressam que inicialmente a OP foi seguida, conforme orientações do PAIQUE. A equipe da escola iniciou com o atendimento à professora para ampliação da compreensão da queixa. Ficou evidente que a equipe incorporou esta ação, compreendendo-a como momento interventivo, em que pode discutir pontos com o docente que estejam interferindo e outros que colaborem para o desenvolvimento do ensinar e do aprender do estudante encaminhado. A intervenção, nesse ponto, atinge caráter duplo: na avaliação do trabalho docente (que ações foram desencadeadas a partir da observação das necessidades da estudante) e na discussão e no estabelecimento mútuo (professor e equipe) de estratégias pedagógicas que visem à aprendizagem do aluno. Esta primeira intervenção é um importante momento avaliativo, que deve ser rico em

feedbacks para que a equipe avalie as ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor e seus alcances com o aluno em situação de queixa escolar. É somente a partir dessa avaliação que os profissionais têm condição de avaliarem se a intervenção junto ao professor foi suficiente ou não para a superação da queixa escolar. Nesse caso, se for suficiente, o processo é encerrado, se não, passa-se à intervenção junto à família.

As profissionais dessa escola avaliaram a necessidade de convocar a família e também de avaliar e/ou atender a estudante. Em relação à dinâmica do trabalho da sua equipe a pedagoga se expressou:

*A gente tenta seguir a OP. Então na sequência da OP é: recebo a ficha, imediatamente eu marco uma entrevista com o professor porque ele escreve uma coisa, mas na fala ele se contradiz ou ele confirma. Então a gente precisa ouvir isso dele também. E aí nessa **intervenção**, nessa entrevista com o professor, a gente, muitas vezes, ocorre de que esse aluno nem vai para avaliação. Porque na **intervenção** com o professor ele já monta outra estratégia com essa criança e ele retorna para a gente dizendo: não precisa, deu certo, funcionou. Fulano tá aí. Aí aquela ficha fica ali na espreita. Se o professor retornar e disser: não, eu preciso sim que avalie, a gente volta. Geralmente, quando isso acontece, a gente faz a **intervenção** família e professor. Que aí as mesmas modificações de estratégias que a gente pede na sala de aula, a gente pede para a família também. Então a gente já mexe com esses dois focos [escola e família]. E o aluno? Aí a gente atende a OP. A gente nem precisa atender o aluno. Então, em alguns casos, a gente nem chega a atender o aluno (Pedagoga Thaís - entrevista).*

A OP prevê que, caso esta “intervenção não seja suficiente, que se aprofunde, então, a intervenção iniciando um trabalho junto à família” (GDF, 2010, p. 76). Da afirmação supomos que o processo de intervenção junto ao docente deve ser acompanhado e avaliado. À equipe coube a análise conjunta da situação escolar da estudante, do estabelecimento com a professora de estratégias pedagógicas interventivas e do acompanhamento de seu desenvolvimento. Esse processo seria acompanhado de momentos de avaliação dos avanços da estudante por parte da equipe e de *feedbacks* por parte da professora à equipe. De acordo com a OP do SEAA (GDF, 2010), no PAIQUE, os níveis de intervenção (escola, família e aluno) possuem terminalidade independente, uma vez que a próxima etapa só acontecerá se for necessária. Nesse caso, o contato com a família somente deveria acontecer se o trabalho interventivo junto ao professor não tivesse propiciado mudanças relativas à queixa escolar. Contudo, essa fase aconteceu de forma diferente da prevista pela OP. Quase que simultaneamente ao início do trabalho com o professor, a equipe resolveu convocar a família de Sofia para melhor compreender a queixa escolar.

Malavasi (2009, p. 180) considera que “a família possui considerável força avaliativa, influenciando e até mesmo interferindo na autoestima dos filhos”. “As famílias não devem ser

apenas expectadoras e reprodutoras do cenário da escola, mas, sobretudo, devem ser interlocutores na busca de apoio junto à comunidade escolar” (MALAVASI, 2009, p.181). O andamento do caso mostrou a necessidade de interlocução escola e família, por esse motivo a EEAA inseriu, ainda que timidamente, a família no processo de avaliação.

Para elucidar os motivos dessa decisão, faz-se necessário que relembremos que a estudante Sofia iniciou o ano na escola em uma classe de correção de fluxo de alfabetização e foi transferida para uma classe de correção de fluxo de 4º e 5º anos. A equipe acompanhou a situação e, segundo relato da professora, a aluna havia saído da classe de alfabetização para a classe de 4º/5º anos porque já sabia ler e realizava algumas operações matemáticas simples. As profissionais também avaliaram que a aluna não estava acompanhando o “nível” da turma de correção de fluxo de 4º/5º anos, que havia um histórico de escolarização recente e que ela apresentava evidentes necessidades educacionais. Analisaram ainda que a mudança constante de turmas poderia interferir no desempenho da estudante, tendo em vista sua excessiva timidez, o constante processo de adaptação em uma nova turma e as necessidades urgentes de intervenção que não poderiam ser atendidas mediante tantas mudanças.

Neste ínterim, mediante acordo entre a professora da classe de correção de fluxo de 4º/5º anos e a diretora da escola a aluna foi trocada de turma pela terceira vez e voltada à classe de alfabetização à revelia da participação da equipe. A professora desta turma procurou a pedagoga da equipe e disse que a classe não atendia as necessidades.

As profissionais discutiram a situação de Sofia, suas idas e vindas, o ponto em que se encontrava academicamente e suas necessidades, inclusive psicológicas, e avaliaram o que seria melhor para o desenvolvimento da estudante. A equipe analisou toda a situação e inferiu que, apesar da aluna estar em uma classe destinada à correção de fluxo, o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da estudante não estava sendo considerado. As profissionais concluíram que em virtude disso, o melhor para a estudante seria que ela estivesse em uma classe em que fosse aceita e que o docente se dedicasse ao atendimento de suas necessidades. Então, observando as aprendizagens de Sofia, concluíram que a melhor turma, diante de tantas dificuldades surgidas no contexto escolar, seria uma de terceiro ano, mesmo sabendo da grande diferença de idade entre os alunos. Dessa forma, no dia 29 de maio, reuniram-se na escola a pedagoga, a psicóloga, a diretora e a professora da classe de correção de fluxo de alfabetização e acordaram que Sofia iria para uma turma de terceiro ano. Segundo a pedagoga Thaís, foi escolhida “uma professora pedagogicamente boa” para atender às necessidades de

Sofia. A ação seguinte foi uma conversa com a mãe para esclarecer a situação e com Sofia explicando que ela mudaria novamente de turma e que a equipe estava fazendo esse movimento para ajudá-la na escola.

Em virtude de tantas idas e vindas da estudante, do histórico recente de escolaridade (apenas dois anos incompletos) e a partir das dificuldades apontadas pela ficha de encaminhamento, as profissionais sentiram a necessidade de se aprofundar na queixa escolar dirigida à aluna. A equipe avaliou a situação e decidiu que o passo seguinte era a convocação da família mesmo que o processo de acompanhamento junto ao professor avançasse e que fosse feita uma avaliação das intervenções pedagógicas desenvolvidas em sala.

Embora a família tenha sido convocada para receber explicações sobre os motivos das mudanças de classe acontecidas com a estudante, a mãe não tinha muitas condições de avaliar os significados e as consequências dessas alterações, aceitou tudo passivamente sem levantar questionamentos. Não podemos deixar de apontar que houve um retrocesso da estudante no contexto escolar. Embora estivesse em turma de correção de fluxo, seja de alfabetização ou de 3º a 5º anos, estava com pares de idade aproximada, com interesses parecidos e algumas vezes com históricos semelhantes, fato que os unia. Além disso, a turma de correção de fluxo poderia oferecer a possibilidade de oportunidades diferenciadas de crescimento escolar, desenvolvimento social, cognitivo e emocional. Nesse sentido, entendemos que a mudança de turma deve ser uma situação muito bem pensada, ponderada; avaliada em seus prós e contras, podendo levar a prejuízos da aprendizagem do estudante.

b) Intervenção junto à família

As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - 2009/2013 (GDF, 2008d) afirmam que o processo educativo, respeitando a inter-relação da instituição educacional com outras instituições sociais encontra-se vinculada à cultura, ao trabalho e à família. É sabido por todos que a participação da família é importante e necessária às aprendizagens quando se considera o estudante como um ser integral. A escola é um espaço público de debate, diálogo e reflexão coletiva, construído coletivamente (VEIGA, 1997). A proposta do SEAA na perspectiva interventiva envolve o trabalho coletivo com professores e família, tornando-os corresponsáveis no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos (GDF, 2010).

Buscando a participação no processo avaliativo, o SEAA convocou a família por duas vezes e a mãe compareceu somente no segundo chamado, dia 22 de maio. Nesse dia as profissionais se apresentaram à mãe, e permitiu a participação da pesquisadora no acompanhamento à Sofia. As duas profissionais participaram da conversa com a mãe, procedimento comum, segundo elas.

No primeiro encontro com a família as profissionais expuseram à mãe de Sofia a natureza do serviço, sua finalidade, a composição da equipe, os motivos do encaminhamento da estudante. Elencaram que a adolescente vinha apresentando “dificuldades” na escola, que se comportava de maneira muito retraída e que passaria por avaliações na equipe. As dificuldades foram explicitadas como de leitura, escrita e cálculo, a mãe recebeu algumas orientações e autorizou o processo de avaliação.

Luckesi (2011) afirma que as crenças, de modo consciente ou inconsciente, dirigem nossa ação educativa sob a forma de senso comum, decorrente de hábitos adquiridos e sedimentados ao longo da história. Por isso, a concepção pedagógica deve guiar as ações do educador, ações que devem ter “direção clara” e não podem corresponder somente à descrição de dificuldades, mas dizem respeito à busca conjunta pelas intervenções que levem à aprendizagem. Essas buscas devem, necessariamente, envolver a família. A escola precisa garantir uma situação de diálogo, ouvindo o que a família tem a dizer e se colocar como parceira no processo de desenvolvimento dos estudantes (MIGUEL; BRAGA, 2009).

Dando continuidade à entrevista, a pedagoga perguntou como tinha sido o desenvolvimento da adolescente desde o seu nascimento. A mãe relatou que a filha demorou a falar, que é tímida. Que iniciou a vida escolar aos 10 anos de idade porque na região onde moravam, no interior do Piauí, não havia escolas de fácil acesso. A pedagoga perguntou como era a rotina da casa. A psicóloga perguntou como ela percebia a aprendizagem da filha na escola e a mãe disse que ela havia melhorado muito. A mãe, que falou pouco durante a entrevista foi bem pontual ao responder às perguntas, dando respostas curtas.

Alternadamente, de forma complementar e com direcionamentos e sugestões ligadas às suas áreas de conhecimento, as profissionais foram explorando vários aspectos da vida escolar, familiar e social da estudante, seu entendimento e envolvimento nas situações cotidianas ao mesmo tempo em que foram fazendo intervenções. As respostas fornecidas pela mãe às perguntas feitas pelas profissionais oportunizaram que, naquele momento, iniciasse o processo de intervenção junto à família.

As profissionais orientaram a mãe sobre a necessidade de uma rotina de estudos e do acompanhamento por parte dos pais na vida escolar dos filhos. Falaram sobre oportunidades na comunidade em cursos de informática, inglês e atividades esportivas para Sofia e seus irmãos. Embora para alguns, pareça improvável que a família tenha acesso a tais investimentos devido à sua situação socioeconômica, as orientações visavam a oportunização do conhecimento e participação social das crianças. Algumas informações e sugestões foram bem pontuais: que a aluna seria avaliada pela equipe; sobre a necessidade de dedicar 30 minutos todos os dias para a leitura sempre sob a supervisão de um adulto, fez a sugestão de leitura de bulas, contas, receitas; que a mãe falasse com a filha sobre a importância de estudar e ler, principalmente porque teria esta necessidade no trabalho. O primeiro contato com a família foi encerrado após 40 minutos de atendimento. Não foi marcado um segundo encontro com esta mãe.

Essa etapa do atendimento, segundo nível do PAIQUE (atendimento à família) faz parte da atuação das EEAA em uma perspectiva interventiva, dentro do “Acompanhamento do Processo de Ensino e Aprendizagem”, na ação de “Intervenção nas Situações de Queixa Escolar”. Depois de instalada a queixa adota-se o modelo desenvolvido por NEVES (2009), o PAIQUE. Segundo a OP, a entrevista com a família deve acontecer preferencialmente na própria instituição escolar com a participação do professor regente para que, ao mesmo tempo em que se aprofunda no conhecimento do caso, se fortaleçam “os modos de interação e cooperação entre escola, a equipe e a família” (GDF, 2010, p. 103). No processo de avaliação/intervenção de Sofia, os atendimentos aos professores e à família foram feitos separadamente. Durante o período em que estivemos em campo, observamos que este procedimento era rotineiro nessa equipe. Dessa maneira, era realizado o contato com o professor, iniciava-se o processo junto a ele, mas se fosse necessário o atendimento à família, este, na maioria das vezes, era realizado apenas pelas profissionais.

A entrevista com a família se configurou em um momento de avaliação e de intervenção, em que as profissionais avaliaram a fala da família, o ambiente domiciliar, as circunstâncias e tiveram a oportunidade de fazer recomendações com vistas à aprendizagem da estudante. O contato inicial com a família é um momento valioso de *feedback* que deve acontecer em todas as etapas do processo, logo no início, durante e não somente quando o procedimento de avaliação formal é concluído.

Observamos que por várias vezes as famílias eram convocadas mais de uma vez para então comparecerem ao SEAA, retardando o processo de atendimento às queixas escolares. O não comparecimento das famílias ocupava o tempo das profissionais, que ficam com horários vagos à espera dos pais agendados. Essas situações as levaram a agendar vários pais no mesmo dia. Dessa forma, o pai escolheria o melhor horário que lhe aprouvesse. Essa solução encontrada pela equipe para aumentar o comparecimento dos pais, de certa forma, dificultava que o professor participasse desse momento conjunto (equipe, professor e família), pois nem sempre ele poderia participar. Para alguns pode ficar a pergunta: não seria só marcar com o professor e a família no horário de coordenação pedagógica, para que o momento acontecesse como orienta a OP? Apesar de a equipe procurar seguir a orientação da OP, principalmente em casos especiais, em que o professor é indispensável para entender a queixa e realizar intervenções com a família, a nós, não parece tão simples, por várias razões.

Convocar a família em um dia que o professor estivesse de coordenação na escola implicaria o risco de os profissionais da EEAA ficarem ociosos. Observando que o tempo pedagógico na escola é “corrido” e ocupado, o professor tem dia de curso, coordenação em grupo, coletiva às quartas-feiras, dia de reforço aos estudantes e dia de coordenação individual fora do ambiente escolar, sobrando pouco tempo para outras atividades. Não podemos deixar de salientar que a demanda de queixa escolar endereçada a essa EEAA era expressiva e que eram muitas e diversificadas as atividades executadas por ela: atendimento aos professores, aos pais, aos estudantes, à direção, coordenação; participação de reuniões coletivas nas escolas atendidas; participação em planejamentos diversos ligados à escola; participação em estudos, comando de reuniões dentro da perspectiva institucional, estudos dos casos dentro da própria equipe e também com o Ensino Especial; momentos de avaliação e aplicação de testes, correção e análise de testes; confecção de relatórios de intervenção; devolutivas; encaminhamentos; avaliação e confecção de relatórios para estratégia de matrícula anual (com data marcada); participação em reuniões coletivas semanais entre todas as equipes de uma CRE e coordenador intermediário, participação em cursos de formação continuada, entre outras atribuições que surgiam de acordo com as necessidades da escola. São inúmeras as atividades desenvolvidas por essa equipe, que exercem influência na qualidade e no tempo de execução de várias delas.

Apesar do número de atribuições que interferem na atuação dessa equipe, consideramos que as ações e os objetivos previstos pela OP/2010 para avaliação segundo o

PAIQUE, no NÍVEL FAMÍLIA, foram atendidos. Assim como orienta o PAIQUE, as profissionais (1) informaram à família da demanda de queixa e apresentaram ações desenvolvidas pela escola (embora ainda não tivessem o *feedback* da professora); (2) solicitaram a colaboração da família no processo de investigação; (3) inteiraram-se das atividades desenvolvidas pela estudante no ambiente familiar; (4) realizaram orientações advindas do conhecimento psicológico e pedagógico para instrumentalizar a família no apoio ao educando; (5) refletiram acerca das atribuições familiares e as atribuições da escola. De acordo com a OP/2010, são sete as ações previstas neste nível, consideramos que as cinco ações listadas acima estiveram diretamente relacionadas ao contato com a família e as demais, apresentadas a seguir, mantiveram relação com o trabalho interno, conjunto das profissionais da pedagogia e psicologia. São elas: (6) conhecer as concepções da família sobre a escolaridade da aluna e (7) discutir possibilidades de interface da instituição educacional com a família para favorecer o sucesso escolar, construindo estratégias de condução conjunta.

O conhecimento sobre as concepções da família nasce a partir da interação com a mesma, é um trabalho interno de cada uma das profissionais envolvidas, que pode, deve e foi discutido posteriormente para que as concepções ficassem marcadas e a concepção fosse construída. A ação que propõe a discussão de possibilidades de interface entre escola e família com a construção e condução conjunta de estratégias ainda é muito tímida, incipiente, necessita de maior investimento. A família ainda é colocada apenas na postura de ouvinte; a participação, muitas vezes, se resume a fornecer informações sobre a dinâmica familiar.

No caso de Sofia, observamos que a participação da família também foi pequena, limitou-se a fornecer informações no contato inicial, receber algumas orientações neste mesmo dia, ser convidada a colaborar com o processo e ouvir o parecer avaliativo das profissionais no dia da devolutiva. Certamente a EEAA procurou fortalecer a interação com a família, chamando-a a cooperar com a escola, porém não de forma suficiente para garantir a efetiva participação. Não observamos a participação da família, por exemplo, na discussão de possibilidades para o sucesso escolar da estudante, construindo estratégias de forma conjunta.

A primeira entrevista foi relativamente breve, porém levantou algumas informações que possibilitaram fazer intervenções iniciais. Ela não apresentou nenhum roteiro a ser seguido, também não teve caráter de investigação clínica, como a anamnese, mas levantou dados relativos à dinâmica de vida da estudante. Serviu muito mais para realizar uma avaliação da situação escolar da estudante de maneira contextualizada.

Após o primeiro contato com a família de Sofia, a equipe não estipulou data para realizar nova avaliação das orientações feitas, embora tenha expressado que a escola estaria aberta para atender, caso houvesse necessidade.

O intervalo entre os contatos da equipe e da família ainda é longo, existem, normalmente, um contato inicial e a devolutiva que acontece após um período de avaliação e atendimento. Esporadicamente as famílias dos estudantes atendidos pelo SEAA são convidadas a participarem de reuniões coletivas e raramente são convocadas individualmente, somente quando a equipe ou a escola consideram necessário.

Embora as profissionais da EEAA da Escola Jequitibá abrissem um espaço de escuta logo na entrevista inicial, procurassem fortalecer o contato com a família por meio do estabelecimento da liberdade para procurá-las e fizessem reuniões de pais esporadicamente, a inteiração da família na discussão de estratégias conjuntas com a equipe ainda era pequena. Estava implícita também a ideia de que o envolvimento no processo deveria partir da família. Dessa maneira, os *feedbacks* aconteceriam se a família procurasse o serviço ou se o serviço necessitasse obter alguma informação, solicitar alguma avaliação externa, como por exemplo, avaliação médica neurológica, como foi o caso da estudante Sofia.

A gente faz a convocação individual, a entrevista com os pais, as oficinas com os pais. A gente tem feito assim: convoca, faz a entrevista e quando não há necessidade de encaminhamento médico deixamos bem claro para a família que na hora que ela precisar a gente está aqui na escola. Se ela sentir necessidade estamos aqui de segunda à quinta (Pedagoga Thaís – entrevista).

Apesar de o trabalho dessa equipe, de modo geral, se aproximar da avaliação formativa, a fala acima revela resquícios da avaliação classificatória. Como o foco momentaneamente passa ao resultado dessa avaliação revela-se a burocratização do serviço. Algumas vezes o foco deixa de ser o aluno e a avaliação formativa e passa a ser o próprio resultado. Como não há frequência de atendimento à família, para que os pais realmente tornem-se coparticipes do processo, possivelmente, o *feedback* das ações executas no ambiente familiar e das orientações recebidas fique prejudicado, limitado e não ocorra tão rapidamente a fim de contribuir para avaliação e reestruturação de estratégias em favor do estudante. Este também pode ser um dos fatores que contribuíam para que as equipes investissem mais em ações de atendimento ao estudante e ao professor, tornando a colaboração da família mínima e insuficiente. O tempo entre os contatos foi fator que não favoreceu a participação efetiva dos pais no processo de construção de estratégias, de avaliação da execução das mesmas e da busca compartilhada com a escola do sucesso escolar.

*Talvez a gente vá fazer [reunião de pais] ou no sábado ou um dia à noite. Mas aí é específico com os alunos encaminhados. Porque é final de ano, então a gente aproveita para fazer um trabalho, de certa forma, dá **uma devolutiva coletiva**, do que foi feito, qual foi o processo que a gente usou, como trabalhou, o que a gente espera que eles trabalhem, o que eles perceberam no filho ao longo desse processo. Tem dado resultado (Pedagoga Thaís – entrevista).*

Houve a intencionalidade das profissionais da EEAA em aumentar a participação dos pais no processo de avaliação/intervenção. Contudo, ainda existe a necessidade de um processo de avaliação discutido com os pais e não apenas comunicado. A avaliação continua sendo vista como resultado final. De acordo com Esteban (2008)

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os(as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e cooperação. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico de aprendizagem de todos [...] (p. 17-8).

Este espaçamento no tempo não permite que intervenções sejam discutidas em parceria com a família e nem que se saiba se e quais ações foram executadas, de forma que não oportuniza que a avaliação seja feita em tempo para ocorrerem ajustes no processo. Os contatos e as ações com a família foram pontuais, por exemplo: para levantar informações, realizar encaminhamento a médicos com fins de complementação diagnóstica e principalmente, com foco na devolutiva das avaliações realizadas (dar conhecimento do que foi feito, realizar outros encaminhamentos a outros profissionais e realizar orientação).

*[...] se é um aluno que a gente está esperando encaminhamento, foi para o médico, aquela coisa, aí a gente convoca na **devolutiva**. Depois da estratégia de matrícula a gente já faz a **devolutiva**. Geralmente, antes da estratégia, para aqueles alunos que vão para a Classe. Antes da estratégia, antes do final do ano para os alunos que vão mudar de escola, que vão para o sexto ano, a gente chama os pais também. Esses casos, antes um pouquinho da **devolutiva**, para que eles preparem essas crianças que vão mudar de escola, com um monte de professores; a gente faz um trabalho assim com os pais. E agora, os demais alunos, **a gente termina, entrega a estratégia, já convoca e reúne com os pais e faz a devolutiva**. E aí na **devolutiva lembra porque que eles vieram, porque muitos nem lembram**. E aí é que a gente fala: ó, estamos entregando, eles leem o relatório. Eles próprios leem o relatório. A gente tira as dúvidas. (Pedagoga Thaís – entrevista).*

Embora percebamos que houve mudança de concepção sobre a participação do professor e da família na busca do sucesso escolar, a observação do trabalho com a família revelou que as intervenções ainda estão bastante focadas no contexto escolar.

A participação da família em um trabalho dialogado com a escola, com vistas ao sucesso escolar, ainda é relegada, restando-lhes o papel de meros coadjuvantes. Nesse sentido, nos pareceu que a família ainda possa ser vista, dentro de alguns segmentos da escola, como

uma das responsáveis pelo fracasso escolar, fortalecendo a teoria da carência ambiental e cultural como causadora desse fracasso (PATTO, 1994).

Rocha (2002) compreende que a família e a escola são territórios diferenciados em suas funções sociais de ensinar. A autora assevera que escola e família se empobrecem em suas funções estruturais uma se torna prisioneira da outra. Nesse sentido sabemos que uma não pode assumir a função da outra, mas também não podem andar separadas. “Participar da escolarização dos filhos não é decidir os rumos da escola, assim como professores não devem delegar aos pais a função pedagógica” (HOFFMANN, 2008, p. 44). Hoffmann assegura que pais e professores devem definir o papel que de fato lhes cabe na conquista por uma educação de qualidade.

Diante das afirmações das autoras, ficam as seguintes indagações: Se houvesse um trabalho coletivo mais frequente com as famílias cujos filhos são atendidos pela EEAA seria possível o fomento desses momentos de discussão e participação? Caberia aos gestores e suas EEAA incentivarem e fomentarem esses momentos? Seria somente responsabilidade das equipes promoverem mais momentos? Como o fomento seria feito diante das inúmeras especificidades surgidas no percurso da atuação desse serviço? Caberia à família exigir e participar mais dos momentos escolares dos filhos? São questões a serem parte de outras pesquisas.

c) Avaliação/intervenção junto à estudante

Após o contato com a família e mediante os *feedbacks* dados pela professora Mariana, a equipe reuniu-se e considerou que o atendimento direto à estudante Sofia seria imprescindível para compreender o caso, a sua situação escolar, localizar suas necessidades, dificuldades e potencialidades, com vistas a orientar a professora regente, a família e contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem da adolescente.

Os diversos momentos de troca, diálogo e *feedbacks* entre as profissionais e a professora permitiram que captássemos a hipótese inicial da equipe: que as dificuldades escolares apresentadas pela estudante provavelmente se relacionassem ao seu pouco tempo de escolarização em uma turma multisseriada em outro Estado. Assim, mediante oportunidades de aprendizagem mais sistematizadas, a aluna poderia melhorar seu desempenho.

Desse modo, pouco tempo depois de a equipe iniciar o trabalho com a professora e ter contatado a família para maior compreensão da queixa escolar, as profissionais começaram a

intervenção junto à estudante Sofia. O trabalho com a aluna (Nível Aluna no PAIQUE) não foi caracterizado pelas profissionais como um trabalho apenas de avaliação ou de aplicação de testes para depois se iniciar o trabalho de atendimento. A pedagoga considerava que enquanto avaliava também intervia, os limites da avaliação não estavam demarcados quando ela atendia a aluna, avaliar pressupunha intervenção e a intervenção fornecia subsídios avaliativos.

E aí eu estou conhecendo o aluno. E muitas vezes, nesse atendimento eu estou avaliando. Isso para mim é fundamental. Isso para mim já é avaliação. Quando eu sento com ele e começo, eu já estou avaliando. O olhar, o sorriso, o jeito de ele lidar com a situação, a forma como ele conta as coisas. Para mim já diz muita coisa. Eu já sei, quando eu termino de conversar com ele, eu já tenho uma noção mínima de qual o primeiro jogo que a gente vai jogar se vai ser quebra-cabeça ou jogo de memória, sabe? [...] À medida que vai trabalhando com eles já vai identificando as necessidades (Pedagoga Thaís – entrevista).

A fala acima mostra que a pedagoga entende que a avaliação do estudante só serve se for para intervir e contribuir para a sua aprendizagem. Testemunhamos a complexidade da avaliação, visualizando, inclusive, seus aspectos informais na composição de um panorama de aprendizagem.

Villas Boas (2008, p. 44) afirma que “a avaliação informal é uma modalidade crucial no processo avaliativo porque costuma ocupar mais tempo de trabalho escolar do que a formal”. Para a autora, quanto mais tempo o estudante passa na escola em contato com professores e outros educadores mais é alvo de observações e comentários. Assim, “os resultados da avaliação, formal e informal, decidem a trajetória escolar do aluno” (VILLAS BOAS, 2008, p. 47). A avaliação informal na atuação da EEAA comparece nos momentos de contato com a família, com os professores e com o estudante e compõe com as avaliações psicológicas e pedagógicas.

Com relação aos objetivos a serem alcançados trabalhando de forma a avaliar e intervir ao mesmo tempo, a pedagoga respondeu:

São vários os objetivos, mas eu acho que o fundamental é diminuir essa dificuldade de aprendizagem no processo acadêmico. Eu acho que esse é o nosso objetivo. Quer dizer, buscar tentar intervenções que minimizem ou excluam essa dificuldade do aluno no processo de ensino e aprendizagem, do professor e também da família (Pedagoga Thaís – entrevista).

A respeito da atuação da EEAA, a psicóloga afirma que as características do trabalho psicológico dentro da escola ainda centram-se na aplicação de testes psicométricos e na identificação de dificuldades. “Eu acho que o trabalho do psicólogo na equipe está muito

voltado para a questão da avaliação, de gerar um relatório. Que é o que mais importa pra Secretaria (Psicóloga Selenia – entrevista).

Freitas (2012, p. 2), ao falar sobre a avaliação quantitativa, afirma que, na maioria das vezes, “uma necessidade prática transforma-se em justificativa teórica no interior de concepções de educação objetivistas”. Nesse caso, os profissionais do SEAA, principalmente os psicólogos, não devem deixar com que a avaliação psicométrica transforme-se em justificativa teórica para a prática de concepções classificatórias de avaliação. É importante ressaltar que, para o autor, na base do processo quantitativo estão decisões qualitativas. “Assim, podemos dizer que o processo de avaliação sempre contém dimensões quantitativas e qualitativas indissociáveis” (FREITAS, 2012, p. 2). Tais afirmações veem bem a calhar ao trabalho do SEAA que, em muitos momentos, é constituído de facetas qualitativas mas também quantitativas, com o uso de testes e complementações diagnósticas de outras áreas de conhecimento. O que não pode deixar de acontecer é o olhar qualitativo sobre a avaliação, porque “nenhum dos tipos de avaliação está livre de algum grau de subjetividade” (FREITAS, 2012, p. 2).

A psicóloga reconheceu que o trabalho em si não era tão diferente do trabalho pedagógico, exceto quando existiam as contribuições de cada área de conhecimento, o que demonstrou sua concepção de trabalho interdisciplinar, conjunto. Entretanto, para ela, alguns fatores fizeram com que psicólogo e pedagogo caminhassem, em alguns momentos, de forma separada no processo de avaliação e intervenção no SEEA.

Dois fatores contribuem para o trabalho de avaliação centrado na aplicação de testes e identificação de dificuldades: uma grande demanda de estudantes encaminhados à EEAA, fazendo com que as profissionais se separem para aplicar testes com a intenção de agilizar o processo, utilizando instrumentos relativos às suas áreas de conhecimento e a falta de discussão dentro do próprio serviço sobre o processo de avaliação e sobre os instrumentos utilizados tanto nas avaliações psicológicas quanto pedagógicas.

Nessa escola a psicóloga e a pedagoga tiveram o cuidado em conhecer a estudante, ir avaliando, intervindo e, ao longo do processo, selecionaram testes que contribuíssem para conhecer a aluna.

A psicóloga Selenia reconhece que a equipe da qual faz parte realiza um trabalho muito compartilhado, com uma troca constante com as pedagogas: “A gente discute muito o caso. Às

vezes a gente faz o atendimento em conjunto. Aí é na parte de atendimento, mas às vezes na avaliação também” (Psicóloga Selena – entrevista).

Ela admite que, mesmo realizando uma avaliação que envolve o uso de alguns testes psicométricos, esta pode ser uma avaliação que lhe forneça subsídios sobre o desenvolvimento dos estudantes, conhecendo o que eles sabem e observando o que eles ainda não sabem e intervindo a tempo para que o aluno aprenda.

O processo de avaliação e identificação das necessidades dos estudantes em situação de queixa escolar é uma etapa primordial para o levantamento e aplicação de estratégias pedagógicas que levem à aprendizagem. Contudo, diagnosticar significa

“procurar através da” análise de sintomas e sinais, utilizando recursos técnicos, a fim de localizar as causas e prescrever tratamentos para os respectivos quadros identificados [...] que precede a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do indivíduo, visando a estabelecer o prognóstico e a programação terapêutica e educacional (ENUMO; CUNHA, 2001).

A questão é que o processo de avaliação das necessidades específicas no contexto da educação especial pode incorrer em imputação de rótulos e estruturação de estigmas (AMARAL, 1995; GOFFMAN, 1982). Assim, o diagnóstico deve ser um processo que investigue, interprete, oriente os atores escolares na superação das dificuldades percebidas.

Mofese e Acheson (1997) em artigo escrito por Enumo (2005) consideram que o uso da avaliação psicológica, principalmente no campo do desenvolvimento humano é extremamente útil quando se deseja: a) conhecer o desempenho e as potencialidades do indivíduo; b) avaliar os progressos ou resultados de programas de intervenção; c) identificar a fonte de problemas escolares; d) realizar investigações na área de diagnóstico e prevenção de distúrbios/atrasos no desenvolvimento. Os autores, inclusive, defendem o uso de testes mentais padronizados como parte ou base para “baterias de triagem” usadas para a identificação precoce de distúrbios no desenvolvimento ou de crianças de risco.

A psicóloga Selena verbalizou a necessidade em aprofundar os estudos na questão da avaliação no SEAA, falando, inclusive, de sua vontade de realizar uma avaliação que já contemplasse ainda mais a intervenção, como a **avaliação assistida**⁵⁰, por exemplo. A

⁵⁰ De acordo com a revisão do tema feita por Lidz (1987) e Tzuriel (2001), foi a introdução da teoria de Vygotsky por Brown e Ferrara e das idéias (sic) de Feuerstein por H.C. Haywood, na Psicologia norte-americana, que impulsionaram as pesquisas sobre avaliação assistida, seguindo a proposta original de Alfred Binet, o qual defendia a avaliação de ‘processos’ mais do que ‘produtos’ de aprendizagem. Assim, os conceitos de ‘zona de desenvolvimento proximal’ (ZDP), de Vygotsky, e a ‘teoria de aprendizagem mediada’ (MLE), de Feuerstein, segundo Tzuriel (2001), formam a base conceitual para a elaboração da avaliação

observação da psicóloga demonstrou sua preocupação com a força que a avaliação pode ter no contexto escolar, conforme nos alertam diversos autores (AMARAL, 1995; GOFFMAN, 1982; FREITAS, 1995). Para Tzuriel e Haywood (2002 *apud* ENUMO, 2005) a avaliação assistida consiste em uma abordagem inovadora para avaliar habilidades humanas, em particular o potencial de aprendizagem, visando basicamente à identificação e remoção de barreiras não intelectuais à expressão da inteligência.

A avaliação assistida fundamenta-se na abordagem histórico cultural preconizada por Vygotsky, envolvendo os conceitos de mediação e de desenvolvimento proximal e utiliza, ainda, o conceito de aprendizagem mediada de Feurstein (KELMAN; CARVALHO; NEVES; RAPOSO, 2008).

Para Kelman *et all* (2008) a aplicação da avaliação assistida se estende à predição do desempenho acadêmico e à estimativa do potencial de aprendizagem dos estudantes em que os resultados oferecem informações úteis sobre as capacidades, bloqueios à aprendizagem, barreiras afetivas e motivacionais dos estudantes, além de fornecer pistas para o trabalho educacional mediado.

Nesse sentido, ela se harmoniza com os princípios da avaliação processual, compartilhada, mediada que trabalha em favor da aprendizagem dos atores escolares como é preconizada a avaliação na Orientação Pedagógica do SEAA. As autoras acima mencionadas salientam que a avaliação assistida é uma modalidade recente de avaliação, um recurso ainda em desenvolvimento no meio educacional que requer formação técnica para a sua aplicabilidade.

Contudo, destacamos que diante das especificidades, necessidades, da multiplicidade de ações desenvolvidas pelo SEAA a avaliação assistida mereceria um olhar mais atento como sendo uma possibilidade de avaliação que se coaduna com as concepções do serviço especializado, da educação inclusiva e do atendimento às necessidades dos estudantes em situação de queixa escolar. As profissionais encaram estas questões como fatores que dificultam o trabalho da EEAA:

A dificuldade, na formação para mim, essa é básica. E a formação, principalmente no que se refere à avaliação. Tanto pedagógica quanto psicológica. Que instrumento é esse de avaliação que me completa como pedagoga e que pode completar também o psicólogo? E que pode articular essas duas, entendeu? Eu

assistida, que procura incluir fatores sócio-culturais (sic) na compreensão do desenvolvimento cognitivo e do potencial de aprendizagem (ENUMO, 2005, p. 342).

sonho com o instrumento que eu trabalhe aqui, a psicóloga ali, a outra pedagoga aqui comigo, eu aqui, e que a gente junte. Já chegou dia de eu sentar com a psicóloga e falar: poxa, a gente fez mesma coisa. A diferença é que ela fez com teste que tem umas plataformas, né, e eu fiz com um papel em branco. Mas o que eu avaliei e o que ela avaliou foi a mesma coisa. Então, assim, entendeu? Até isso. Até para o pedagogo também... que instrumento é esse? Não é um só, eu sei (Pedagoga Thaís – entrevista).

A questão da condução da avaliação pedagógica e psicológica no espaço da EEAA é angustiante para as profissionais e necessita de aprofundamento teórico.

Embora em nossas observações de campo tivéssemos evidenciado que em um dado momento, dentro do SEAA, o processo de avaliação e intervenção da equipe tenha se dividido entre avaliação pedagógica e psicológica (com a aplicação dos testes, observações, intervenções com técnicas exclusivamente psicológicas) esta evidência não descaracterizou um trabalho conjunto, compartilhado e dialogado que é realizado na equipe da Escola Jequitibá.

A gente atende o professor em conjunto, atende a família também em conjunto. As duas atendendo a família. As duas atendendo o professor na entrevista para entender a situação problema [...] O atendimento ao aluno é muito de parceria. [...] A gente discute muito o caso. Às vezes a gente faz o atendimento também em conjunto [...] porque a gente acaba fazendo as duas coisas: atendimento e avaliação (Psicóloga Selenia – entrevista).

Diante da declaração da psicóloga identificamos que as profissionais, ao não separarem avaliação de atendimento, abriram a oportunidade de avaliarem e intervirem continuamente durante o processo. Este entendimento também contribuiu para que acontecesse um trabalho mais dialogado, com várias trocas, abrindo espaços para uma atuação conjunta entre as profissionais quando estas sentiram necessidade, enriquecendo o processo de avaliação e intervenção. Dessa forma, a atuação conjunta aconteceu até mesmo nos atos da avaliação pedagógica e psicológica no Nível Aluno quando as profissionais trocavam impressões, percepções e discutiam novas estratégias de atendimento à estudante e de orientação à docente.

O fato de as profissionais trabalharem e atenderem em constante parceria também permitiu que cada uma sentisse a necessidade de realizar avaliações específicas em suas áreas de conhecimento. Como optaram por realizar separadamente a avaliação pedagógica e psicológica da estudante Sofia, suas atuações bastante interligadas permitiram que elas tivessem conhecimento da dinâmica acadêmica e familiar e do que a colega vinha desenvolvendo no atendimento com a aluna. Isto lhes forneceu subsídios para avaliarem as necessidades da estudante, discutissem intervenções mais apropriadas, facilitando o trabalho,

a partir de uma rede de contribuição. As observações no espaço da equipe dos atendimentos das profissionais e a declaração da psicóloga Selena comprovam a atuação bastante entrelaçada desta equipe:

A gente atende o professor que encaminhou, geralmente em conjunto, quando é possível. Geralmente a gente consegue. A gente atende, geralmente também, a família em conjunto, ou seja, as duas atendendo família. As duas atendendo professor nessa entrevista de entender a situação problema. A gente se divide no momento da avaliação, dos atendimentos individualizados. Aí a gente separa. Cada um faz a sua parte. Depois para fechar o relatório, para concluir, aí a gente senta de novo junto na elaboração do relatório (Psicóloga Selena – entrevista).

Outros momentos da atuação da EEAA da Escola Jequitibá puderam comprovar suas atuações conjuntas e em harmonia, como os planejamentos e execução de reuniões de pais, de professores, atendimentos aos pais, professores e famílias, estudos de casos entre si e com profissionais do Ensino Especial, por exemplo. São diversas as ações avaliativas, interventivas e institucionais que compõem o universo de atuação de uma equipe especializada de apoio à aprendizagem. Dessa forma, todas as ações previstas pelo PAIQUE nos Níveis Escola, Família e Aluno foram passíveis de serem desenvolvidas em parceria entre a pedagoga e a psicóloga. Mesmo nas aplicações individuais dos testes pedagógicos e psicológicos os resultados, seus alcances e impactos foram discutidos entre as profissionais.

No atendimento ao caso de Sofia, os contatos com a professora e com a família foram realizados em conjunto e as avaliações pedagógicas e psicológicas, mais específicas, que envolveram aplicação de testes, aconteceram separadamente. Apesar de a estudante ter passado por avaliações pedagógicas e psicológicas em momentos distintos, ainda assim, o trabalho da equipe não se desconfigurou como um trabalho multidisciplinar. As profissionais sabiam os passos seguintes uma da outra dentro das avaliações psicológica e pedagógica; as percepções, análises depreendidas pela colega durante o processo. Existiram muitos momentos de troca, de diálogo sobre o desenvolvimento da estudante, sobre as percepções e análises das profissionais durante as avaliações. Geralmente, as trocas aconteciam imediatamente após o atendimento/avaliação. A declaração da psicóloga corrobora para esta visão:

O trabalho é conjunto, tirando a questão de família, professor (que já é feito em conjunto), o atendimento ao aluno é muito de parceria. De você estar estudando um determinado caso e então há uma parceria. Assim, de cada um colocar seu olhar, sua visão, dentro dos seus conhecimentos, a partir daquela dificuldade ali (Psicóloga Selena – entrevista).

Os momentos de atuação conjunta persistiram durante todo o processo de avaliação/intervenção da estudante. Aconteciam trocas de informações, percepções eram compartilhadas, o que pode ser entendido como discussão do caso, enquanto esteve em andamento. Essa ação nos indicou que o processo de avaliação pedagógica e psicológica, por mais que parecessem atos desconectados, devido às especificidades da área de conhecimento, pela própria aplicação de testes psicométricos, que por si só correria o risco de configurar o processo como classificatório, pela atitude profissional de Thaís e Selena, permitiram o diálogo entre as duas.

Na visão das profissionais, não há separação entre avaliar e intervir, sendo este permeado por trocas constantes entre elas e os docentes durante o processo. A psicóloga Selena explicou que antes, o processo era fragmentado. No nível do atendimento ao aluno realizavam-se as avaliações pedagógicas e psicológicas e, somente depois de concluído, a equipe partia para o atendimento.

Porque aqui a gente acaba fazendo essas duas coisas [avaliação e atendimento]. [...] Ou seja, não faz do atendimento um processo e da avaliação outro processo. Devido ao quantitativo desse ano a gente está procurando fazer diferente, ou seja, a avaliação vai fazer parte do atendimento. Porque quando a gente acabava de fechar a avaliação é que a gente partia para o atendimento (Psicóloga Selena – entrevista).

A pedagoga não gostava de chamar de avaliação pedagógica e sim de atendimento porque ela acreditava que não era só avaliação, também era intervenção. Sua concepção de avaliação se harmoniza com a avaliação formativa, avaliar para intervir (VILLAS BOAS, 2004, 2008, 2011).

O modo como transcorreu o processo de avaliação na EEAA pode estar relacionado às experiências profissionais, às suas formações continuadas, às concepções de avaliação ou ter sofrido influências de estudos sobre a Orientação Pedagógica (GDF, 2010) do SEAA. Tardif (2012, p. 288) se posiciona a respeito da importância da experiência no trabalho docente:

A experiência mantém uma forte relação com a identidade do trabalhador. Ela se refere a um processo histórico, temporal, através do qual o ator, a partir de sua história anterior de vida, se engaja numa carreira de ensino e adquire aos poucos os traços de sua identidade profissional: conhecimentos particulares de seu trabalho, domínio das situações típicas, facilidade na realização das tarefas, sentimento de segurança, de pertença a uma coletividade de trabalho na instituição, etc. [...] a relação entre experiência de trabalho e identidade do trabalhador cobre inúmeros aspectos não-cognitivos: a experiência nunca é apenas uma fonte de conhecimentos, mas é também e sempre um recurso estruturador da personalidade do ator, de seu “eu-profissional”, e graças a isso ele encara, suporta e dá um sentido às situações de trabalho. Este recurso é mais importante por ser adquirido e mobilizado por e na história do trabalhador [...].

Em síntese, o processo de avaliar e intervir aconteceu concomitantemente, existiram inúmeros momentos para discussão dos casos e estabelecimento de novas diretrizes, normalmente aconteceram após os atendimentos da psicóloga e da pedagoga.

Após a avaliação pedagógica as profissionais conversaram sobre os resultados da avaliação. A pedagoga pontuou as dificuldades e as necessidades a serem trabalhadas. *“Não teve reforço, não teve outras intervenções. Não era aluna de avaliação na equipe neste momento”*. Decidiram que como a aluna fora encaminhada e que apresentava dificuldades, iriam colocá-la em atendimento e que a psicóloga iria atendê-la (Registro de diário de campo no dia 28/05/2012).

Esses momentos de discussão influenciaram até mesmo a avaliação psicológica e pedagógica, que atividades aplicar, que testes utilizar, de acordo com o desenvolvimento da estudante. A pedagoga Thaís, apesar de ter algumas diretrizes e seguir alguns passos, como utilizar a “Ficha Perfil do Aluno⁵¹”, usar o TDE (Teste de Desempenho Escolar), algumas atividades prontas, foi construindo o processo de atendimento de Sofia à medida que ia avaliando suas respostas nas atividades e o seu nível de desenvolvimento, selecionando atividades pertinentes ou desenvolvendo outras que pudessem avaliá-la e estimulá-la ao mesmo tempo. A profissional enxergou o seu trabalho com a aluna como avaliativo e interventivo, porque serviu de subsídio para orientação ao docente, à família e reorientou sua própria atuação.

Dessa forma, uma sessão de atendimento influenciava a seguinte. As atividades, às vezes, tinham continuidade ou indicavam a necessidade de se aplicar e avaliar outros aspectos. Para a psicóloga Selena as sessões de atendimento, além de fornecer dados avaliativos sobre o desenvolvimento da estudante, também serviam de subsídio para futuros atendimentos e intervenções.

Logo após o fim da quarta sessão de atendimento/avaliação da estudante Sofia no dia 31/07/2012, a psicóloga Selena fez a seguinte avaliação de seu atendimento:

Não é só lentidão. Ela não consegue. A inteligência fluida dela também é pouca. Não conseguiu resolver certos problemas, como o do fogão. A inteligência cristalizada também é pouca, porque tem pouco conhecimento acadêmico (Psicóloga Selena – após a aplicação de teste na estudante Sofia).

⁵¹ A “Ficha Perfil do Aluno” utilizada por esta EEAA investigava vários aspectos dos seguintes itens: psicomotricidade; lateralidade; orientação espacial e temporal; coordenação motora ampla/ritmo/equilíbrio; motricidade da escrita; discriminação e memória visual/auditiva; análise e síntese visual e auditiva; atenção/concentração; percepção figura-fundo; expressão oral e apresentava um campo para observações.

Comentou várias partes dos testes que por si só apontariam a dificuldade na inteligência. Disse que não aplicou o RAVEN⁵² e o Toni⁵³ porque ela tem dificuldades na área de matemática e que por isso possivelmente teria dificuldades, então ficaria difícil saber se a dificuldade seria de ordem perceptiva. Comentou a importância de ter contatos com os alunos, de conhecê-los para depois aplicar testes formais. Disse que agora tem condições de saber quando ela não responde por timidez, porque não sabe ou porque não sabe nominar. (Relato da psicóloga Selena à pesquisadora - diário de campo do dia 31/07/2012).

A psicóloga dá destaque a importância de se conhecer os estudantes, de acompanhá-los durante o processo, avaliando-os constantemente e também de conhecer os testes psicológicos aplicados, seus objetivos, limites e possibilidades. O acompanhamento permitiu às profissionais obterem informações sobre o desenvolvimento real da estudante, sobre os aspectos consolidados que permitiram a resolução de problemas de forma autônoma (Zona de Desenvolvimento Real). Também forneceu informações sobre o nível de desenvolvimento potencial que é determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Zona de Desenvolvimento Proximal) (Vygotsky, 1989). Essas análises tornaram mais visível o processo de aprendizagem de Sofia. Análise que apenas foi possível devido à dinamicidade avaliativa, da constante avaliação da estudante e do próprio trabalho desenvolvido pela EEAA e pela professora, em uma articulação conjunta e bidirecional.

Segundo a orientação da OP/2010, as equipes

[...] devem organizar registros internos das intervenções, dos desdobramentos e dos resultados obtidos em cada um dos níveis do PAIQUE que se mostrarem necessários diante de cada caso, uma vez que a terminalidade é flexível e pode ocorrer em qualquer uma das etapas (GDF, 2010, p. 106-7).

Contudo, observamos que os registros aconteciam não apenas por conta da possibilidade da terminalidade em cada etapa do PAIQUE, mas porque os registros avaliativos se constituíam em material valioso de orientação, suporte e avaliação do trabalho executado pela EEAA e pela professora.

⁵² **Raven** - As Matrizes Progressivas do Raven Infantil (*Colored Progressive Matrices - CPM*) são uma das três formas do teste de Raven, sendo as outras, as Matrizes Progressivas do Raven Geral (*Standard Progressive Matrices - SPM*) e as Avançadas (*Advanced Progressive Matrices - APM*). As CPM constituem uma adaptação do Raven Geral para crianças, iniciada em 1947 e publicada, pela primeira vez, em 1949. As CPM são um subconjunto de 36 figuras do conjunto de 60 das Matrizes Progressivas do Raven Geral, são testes de múltipla escolha utilizados para aferição do Q.I. (Quociente de Inteligência), se constitui em um dos métodos utilizados para se estimar a inteligência de uma pessoa.

⁵³ **TONI 3** – Teste de Inteligência Não Verbal. Na sua terceira versão foi criado para avaliar a inteligência geral de crianças por meio da resolução de problemas-desenhos de figuras abstratas, que não requerem leitura, escrita, fala ou audição.

Dessa forma, existiram momentos de registros das ações desenvolvidas e dos testes aplicados, durante a execução dessas atividades e/ou logo após o término do atendimento ao aluno. Os registros descreviam a avaliação que as profissionais faziam da estudante na execução das atividades. No final do primeiro atendimento à estudante Sofia a pedagoga registrou no dossiê da aluna:

A estudante foi avaliada no espaço da equipe evidenciando timidez acentuada. Mediada, foi capaz de produzir pequeno texto. Leu e interpretou parcialmente texto lido. A adolescente apresenta atraso no conhecimento acadêmico, veio de outro Estado, frequentou parcialmente escola de zona rural (multisseriada). Conhecimentos/noções matemáticas aquém para a sua idade e série, mais em função do pouco contato acadêmico do que dificuldade propriamente dita. Necessita frequentar reforço escolar, atendimento individualizado/diversificado em sala de aula com atividades voltadas para a ordenação, seriação, classificação. Ampliar o uso da oralidade por meio de rimas, músicas, poemas, produção textual, oral, contagem, valor realtivo e absoluto, analisar contas de luz, água (Registro realizado pela pedagoga Thaís após o primeiro atendimento à estudante Sofia no dia 28/05/2012 – diário de campo).

As profissionais da EEAA tinham o hábito de realizar anotações durante e/ou após o atendimento ao aluno. Compartilhavam impressões do atendimento entre si, mesmo que estas impressões não fossem anotadas nas pastas dos alunos ou no livro de atendimento. Os diálogos as alimentaram e as fizeram pensar sobre os casos atendidos e consubstanciou os atendimentos, impactaram nas técnicas e nas atividades com a estudante. As impressões registradas correspondiam às dificuldades vivenciadas pela aluna na execução de atividades pedagógicas. O processo de avaliação não se limitou a uma sessão avaliativa inicial, ele prosseguiu à medida que o atendimento à adolescente evoluiu.

Além dos registros avaliativos da EEAA, havia momentos em que a discussão sobre o caso era feita no espaço da equipe. Também existiram registros dos momentos de *feedback* com a professora de Sofia:

A professora está trabalhando com livro de 1º ano (matemática), realizando atendimento diversificado/individualizado. A aluna permanecerá no atendimento da equipe e com a sala de recursos. Em agosto a professora dará um novo relato da aluna (Anotação do atendimento da equipe à professora realizado no dia 20/06/2012 - diário de campo do dia 20/06/2012).

A pedagoga também se preocupou de a professora lhe fornecer um *feedback* das intervenções implementadas mediante suas orientações. A avaliação teve um caráter participativo e bidirecional, não ficando a responsabilidade pela mudança no desempenho da aluna somente a cargo da equipe ou apenas da professora ou da estudante. No atendimento à estudante o processo de avaliação e intervenção também não acontecia separadamente, havia avaliação constante durante o processo. O processo de atendimento à estudante, à

professora, avaliando e intervindo constantemente privilegiou uma atuação da EEAA bastante participada.

Analisando todo o processo de avaliação e intervenção realizado pela equipe especializada da Escola Jequitibá, constatamos que os objetivos do atendimento no NÍVEL ALUNO foram alcançados, pois aconteceram atividades que viabilizaram um espaço de escuta para a aluna embora de forma individual e não em grupo, como recomenda a OP. Também foram executadas atividades que favoreceram o desenvolvimento de recursos pessoais de Sofia que contribuíram para a aprendizagem, além da aplicação de instrumentos formais de avaliação que favoreceram a identificação de elementos informativos sobre as características, necessidades e potencialidades da estudante atendida no estudo de caso. Estas informações foram importantes na condução do próprio atendimento à estudante dentro da equipe, na avaliação do seu desenvolvimento durante o processo, no estabelecimento de estratégias interventivas juntamente com o professor e na orientação à família, ainda que tímida e insuficiente/incipiente.

Após expormos a análise da dinâmica da atuação conjunta desta equipe, apresentamos separadamente e de forma breve os aspectos mais específicos do processo de avaliação/atendimento pedagógico e psicológico a fim de facilitar o entendimento destes momentos. Em muitos momentos, nesta equipe, a atuação psicológica e a pedagógica estiveram entrelaçadas no tempo e no espaço, constituindo uma verdadeira equipe multidisciplinar com claras atuações institucionais, preventivas e interventivas ainda que marcada por dificuldades.

d) Momentos específicos do processo de avaliação/intervenção na EEAA: a avaliação pedagógica e a psicológica

- Avaliação Pedagógica

A avaliação/intervenção pedagógica aconteceu em cinco sessões (28/05; 29/05; 04/05; 05/06 e 18/06) e durante o processo existiram sessões de discussão do caso. As sessões sempre aconteciam na sala da pedagoga no horário de aula da estudante. A pedagoga buscava em sala com o consentimento da família e da professora. Neste momento suas atividades eram suspensas, sendo retomadas quando ela retornava ao ambiente de aula. As sessões variaram entre 50 minutos e uma hora e meia e Sofia nunca se recusou a realizar as

atividades, executando-as sempre com muita timidez, insegurança e falta de iniciativa na resolução de problemas, principalmente da área matemática.

De acordo com a pedagoga as sessões se configuraram como atendimentos em que eram realizadas avaliações e intervenções conjuntamente. A pedagoga não apresentou planejamento prévio de suas atividades avaliativas e interventivas, mas pareceu ter um protocolo mental para iniciar os trabalhos com os alunos encaminhados. Segundo nossas observações e declaração prestada por ela em entrevista, a pedagoga procurou, no primeiro momento, apresentar-se, dizer que local era aquele, buscou aproximar-se da aluna, conhecê-la, observar seus comportamentos, inquirir seus hábitos, gostos, para então iniciar algumas atividades pedagógicas.

Na primeira sessão, dia 28/05, comentou com a pesquisadora que utilizava os testes TDE, Confias e a “Ficha Perfil do Aluno em Atendimento Psicopedagógico”. Disse que não usava o ditado do TDE exatamente como ele é. Que somente se apoia nele porque apresenta palavras completamente fora do uso dos estudantes. Comentou que nunca recebeu nenhuma orientação de como realizar uma avaliação pedagógica e que foi utilizando os instrumentos que conhecia, os que considerava ser adequados e os que já existiam na equipe quando iniciou sua atuação no SEAA.

Declarou que a “Ficha Perfil do Aluno em Atendimento Psicopedagógico” lhe dava uma noção boa de vários aspectos da aprendizagem dos estudantes, mas que tinha um problema, algumas coisas se repetiam na avaliação psicológica, talvez porque as situações fizessem parte de testes psicométricos.

No início do trabalho com Sofia conversou com a aluna sobre o motivo do encaminhamento. Disse que a aluna havia sido encaminhada pela professora e que elas iriam trabalhar juntas para que observasse o que ela sabia e o que ainda não havia aprendido para depois conversar com a professora para ajudá-la. Sofia ouvia tudo calada, contida fisicamente com uma postura corporal rígida. Durante esta primeira sessão sorriu timidamente, falou baixo somente quando estimulada, apresentou tiques nervosos.

A pedagoga investigou: dados de identificação pessoal, da família, da escola, atividades da vida diária. Em seguida apresentou uma situação problema de ordem prática e cotidiana para a qual Sofia deveria dar uma solução, o que não conseguiu. Thaís pediu que Sofia desenhasse sua família. Fizeram um pequeno texto, a pedagoga o explorou e a aluna o

leu. A pedagoga comentou com a pesquisadora que era “preciso organizar o tempo pedagógico”.

Ela aplicou a parte matemática do TDE e à medida que ia realizando as atividades e aplicando o teste, fez anotações em uma folha à parte.

A sessão encerrou e Thaís fez um pequeno texto que disse que comporia o relatório de avaliação e intervenção da aluna. Após o atendimento as profissionais conversaram sobre os resultados da avaliação. A pedagoga pontuou as dificuldades observadas e as necessidades a serem trabalhadas. Comentou que a aluna deveria ter passado por um processo de intervenções em sala, de reforço escolar em turno contrário para então encaminhá-la para a EEAA.

A **segunda sessão**, no dia 29/05, aconteceu para concluir as atividades de matemática do TDE e para que a pedagoga conversasse com Sofia sobre sua terceira mudança de turma. Conversou com a adolescente dizendo que a equipe estava fazendo um movimento para ajudá-la e que ela teria que dar a contrapartida, estudando em dobro. Trabalhou adição simples e formas geométricas. Após esta sessão a pedagoga conversou com a professora Mariana e fez algumas orientações sobre como trabalhar com Sofia, sobre algumas de suas necessidades.

No dia 04/06 aconteceu a **terceira sessão** de avaliação/atendimento à Sofia. A pedagoga Thaís trabalhou apenas matemática com algumas atividades previamente selecionadas e com auxílio de material concreto.

A **quarta sessão** aconteceu no dia 05/06. Thaís iniciou o trabalho pedindo que Sofia lembrasse o que havia sido trabalhado no dia anterior. A aluna sorriu timidamente e teve dificuldades para responder às perguntas elaboradas pela pedagoga. Neste dia a pedagoga trabalhou com material dourado os conceitos de unidade e dezena apresentando muitos problemas que a aluna ficava olhando sem responder. Algumas vezes ela realizou operações, mas não conservava os números na contagem. A aluna foi ficando ansiosa e a pedagoga iniciou uma conversa com Sofia sobre a escola no Piauí. Voltou às atividades com unidades e dezenas, fez várias intervenções sem obter respostas. Thaís trabalhou antecessores e sucessores sem que Sofia compreendesse a ideia. Jogaram um jogo de memória de figuras e palavras e Sofia teve dificuldades em formar pares mesmo quando a pedagoga deixou uma

das figuras viradas propositalmente. No fim do jogo a pedagoga perguntou à Sofia quantas dezenas de pares ela havia formado e a aluna não soube responder.

No dia **14/06** as profissionais conversaram sobre os atendimentos que vinham realizando com Sofia. Para a psicóloga a aluna apresentou dificuldades na compreensão de fatos, análise e síntese que se refletem na aprendizagem e, afirmou que Sofia “se desenvolve lentamente, em um ritmo bem diferenciado”. Para a pedagoga a adolescente apresentava um atraso no desenvolvimento em virtude das poucas experiências escolares e sociais. Propuseram que o atendimento de Sofia fosse realizado duas vezes por semana, um dia com a psicóloga e outro com a pedagoga, em horário de aula, porque a mãe trabalhava fora e não a levaria à equipe. Compartilharam impressões, anotações. O diálogo entre as profissionais as auxiliaram nos atendimentos futuros, pensando em técnicas, testes e atividades. Suas impressões correspondem às dificuldades vivenciadas pela aluna na execução das atividades. O processo toma formato à medida que a adolescente vai sendo atendida e avaliada.

No dia **18/06** aconteceu a **quinta e última sessão** pedagógica com Sofia. Thaís reforçou todo o trabalho de matemática com unidades e dezenas utilizando material dourado e concreto ao mesmo tempo. Foram realizados exercícios com leitura e interpretação oral e parte do Confias. A pedagoga trabalhou jogo de mímica, canto, ordenação de cenas de histórias. Nos registros que realizava ao final dos atendimentos, notou que a aluna tinha mais dificuldade em matemática e apresentava bastante lentidão.

A pedagoga utilizou os seguintes testes, que foram escolhidos à medida que foi atendendo Sofia e avaliando suas respostas e seu desenvolvimento: TDE⁵⁴, Confias⁵⁵, atividades diversas de matemática e linguagem, investigação oral e vários aspectos da “Ficha Perfil do Aluno em Atendimento Psicopedagógico”, embora não a tenha preenchido completamente.

⁵⁴ **TDE** – Teste de Desempenho Escolar. O TDE é um instrumento que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. Indica de uma maneira abrangente, quais as áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no examinando. A faixa etária abrange a avaliação de escolares de 1ª a 6ª séries do Ensino Fundamental, ainda que possa ser utilizado com algumas reservas, para a 7ª e 8ª séries.

⁵⁵ **CONFIAS** - Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial. O CONFIAS é um instrumento utilizado a partir de 4 anos de idade que tem como objetivo avaliar a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial. A utilização deste instrumento possibilita a investigação das capacidades fonológicas, considerando a relação com a hipótese da escrita (Ferreiro & Teberosky, 1991). Além disso, contribui para a prática na alfabetização e instrumentaliza profissionais de diferentes áreas tais como fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e educadores, podendo também, subsidiar pesquisas acadêmicas na área da linguagem, da psicologia cognitiva e da educação.

Após o período em que esteve diretamente atendendo, intervindo e avaliando Sofia, a pedagoga releu suas anotações, conversou com a pedagoga que também fazia parte da equipe juntamente com a psicóloga para discutirem o fechamento da avaliação da aluna. No dia **24/07** disse que já havia encerrado o atendimento à Sofia, que ela já tinha atendimento individualizado em sala, reforço escolar, embora a aluna nunca tenha ido a um dia sequer de reforço em horário contrário com a professora Mariana. A psicóloga concluiu que ainda precisava avaliar alguns aspectos e aplicar mais um teste, dando a entender que precisaria averiguar aspectos cognitivos. Após a discussão, Thaís realizou um relatório pedagógico do período em que atendeu Sofia que comporia o relatório final. No dia **25/08** as profissionais discutiram o caso definitivamente quando a psicóloga já havia encerrado suas avaliações e análises, chegando à conclusão de que a estudante apresentava um déficit intelectual e, portanto, tinha necessidades educativas especiais.

A avaliação pedagógica apresentou aspectos muito mais qualitativos do que quantitativos, baseados, por exemplo, nos testes padronizados. Os resultados apresentados, as análises feitas representam a visão da pedagoga em sua interação com a estudante na execução das atividades propostas. As características qualitativas, a avaliação processual, os inúmeros *feedbacks* trocados entre as profissionais, entre estas e a professora, entre elas e a estudante, os redirecionamentos das ações interventivas em favor das aprendizagens da estudante, nos fizeram afirmar que o trabalho avaliativo da EEAA da Escola Jequitibá atende uma perspectiva formativa de avaliação. A avaliação destinou-se a promover a aprendizagem levou em conta o progresso individual da estudante, seu esforço, os “erros” foram vistos com parte do processo de aprender. Segundo Cardinet (1986 *apud* VILLAS BOAS, 2004, p. 30) a avaliação formativa “distingue-se da avaliação diagnóstica por apresentar conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar; considera erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem”.

- Avaliação Psicológica

A avaliação psicológica foi realizada em oito sessões (30/05; 04/06; 21/06; 31/07; 07/08; 14/08; 23/08; 24/08). Em todas elas a estudante foi retirada de sala de aula. As sessões foram intercaladas por momentos de discussão do caso.

Na **primeira sessão**, no dia 30/05, a psicóloga fez sua apresentação, dizendo seu nome, sua função e que iriam fazer algumas atividades para “verificar” a aprendizagem e as

coisas que Sofia sabia e que não sabia. Selena fez várias perguntas de identificação pessoal e familiar, atividades diárias, rotina de estudo. A psicóloga deu orientações sobre como estudar, o melhor horário para ela, como deve ser o ambiente, a postura e o preparo do material. Ela sugeriu a montagem de um quebra-cabeças de 30 peças, explicou como deveriam ser encaixadas para formar uma imagem. Por muito tempo Sofia virava as peças sem conseguir montá-las, foi preciso intervenções e explicações da psicóloga. Apresentou tiques, não prestava atenção nas possibilidades de acerto, e os acertos foram aleatórios após várias tentativas, parecia ter muito medo de errar. Somente com a mediação intensa da psicóloga o quebra-cabeças foi montado. Ela explorou vários aspectos da figura montada e Sofia respondia sempre baixinho. A sessão durou duas horas.

Após a **primeira sessão** a psicóloga conversou brevemente com a pedagoga sobre seu atendimento. A pedagoga falou: “É matemática, não tem noção de raciocínio lógico”. Conversaram sobre outra aluna que também era advinda de outro Estado, concordaram que o vocabulário de ambas era restrito, que havia uma diferença cultural e decidiram que Sofia seria uma aluna para atendimento psicopedagógico na EEAA devido às suas necessidades.

A **segunda sessão** de atendimento/avaliação aconteceu no dia 04/06. Trabalharam com um jogo da memória. Selena explicou que o jogo trabalhava com a atenção e com a memória mais imediata. A adolescente realizava as atividades em silêncio, acanhada, às vezes olhava e sorria timidamente. Sofia não entendeu a dinâmica do jogo e escolhia as cartas aleatoriamente. Após encerrar o jogo a psicóloga fez comparações numéricas com as cartas e Sofia não conseguiu responder às perguntas. Precisou de mediação para realiar uma operação matemática simples de subtração. Elas jogaram novamente e Sofia apresentou as mesmas dificuldades de memorização. A psicóloga encerrou a sessão e disse à Sofia que elas se encontrariam mais algumas vezes.

A **terceira sessão** no dia 21/06 durou 35 minutos. A psicóloga trabalhou com conceitos de classificação, seriação e ordenação com material concreto. Ela pediu que Sofia fizesse grupos e a aluna apenas os enfileirou. Nesse dia Sofia estava bastante ansiosa, suspirava muito e a psicóloga falou que ela teria que trabalhar a respiração. Selena pediu que Sofia formasse grupos por cores, que contasse os palhaços de cada grupo, que dissesse que grupo tinha mais e qual tinha menos e solicitou que a aluna fizesse esses registros por escrito. Fez várias operações simples de matemática de adição e subtração que Sofia às vezes acertava e às vezes errava. Precisou de mediação na resolução dos problemas propostos do início ao

fim da sessão. Ao final da sessão a psicóloga comentou com a pesquisadora que a aluna tinha dificuldades no reconhecimento das formas geométricas e que necessitava de muita mediação.

Neste dia a professora perguntou se a psicóloga já poderia dar uma posição de seu parecer. Selena disse que ainda era cedo e precisaria continuar avaliando. A pedagoga aproveitou a presença da professora Mariana para fornecer um *feedback* dos resultados das intervenções implementadas com Sofia e pediu que a professora também lhe dissesse como estavam sendo realizadas as intervenções que a equipe havia orientado. A professora respondeu que estava procurando seguir e que a aluna parecia estar compreendendo melhor alguns conceitos, embora vacilasse de um dia para o outro. A pedagoga então anota no seu livro de registro diário: *“A professora está trabalhando com livro de matemática do 1º ano, realizando atendimento diversificado e individualizado. A aluna permanecerá no atendimento da equipe e com a sala de recursos. Em agosto a professora dará um novo relato da aluna”*. A pedagoga Thaís disse que tudo o que havia orientado à professora ela estava fazendo. Disse também que esperaria até agosto para realizar um novo estudo do caso.

No dia 30/06 houve uma discussão sobre o atendimento à Sofia. A pedagoga queria que a psicóloga desse seu parecer e Selena disse que teria que estudar mais. A pedagoga então disse que achava que não era discalculia como tinha pensado inicialmente. A psicóloga achou que seria válida uma investigação neurológica como o mapeamento cerebral para descartar possíveis lesões no cérebro. Comentou que os neurologistas não costumam pedir tais exames quando a justificativa é em função das dificuldades de aprendizagem.

A **quarta sessão** aconteceu quarenta dias após a terceira, no dia 31/07. As profissionais da EEAA estiveram envolvidas na participação do conselho de classe da escola e houve duas semanas de recesso escolar. A psicóloga iniciou a sessão explorando o recesso escolar, as atividades que Sofia havia feito. Disse que o atendimento seria um pouco diferente e com outras atividades, perguntou sua data de nascimento e iniciou a aplicação do teste WISC III⁵⁶.

⁵⁶ **WISC III:** A *Escala de Inteligência Wechsler para Crianças* (WISC-III) representa a terceira edição do teste e tem por finalidade avaliar a capacidade intelectual de crianças. O WISC-III é composto por 13 subtestes, sendo 12 deles mantidos do WISC-R e um novo subteste, Procurador de Símbolos, organizados em dois grupos: Verbais e Perceptivos-motores ou de Execução, que são aplicados nas crianças em ordem alternadas, ou seja, um subteste de Execução e depois um subteste verbal e vice-versa. Os Subtestes Verbais são compostos pelos itens: Informação, Semelhanças, Aritmética, Vocabulário, Compreensão e Dígitos, enquanto que os subtestes de Execução são formados pelos itens: Completar Figuras, Código, Arranjo de Figuras, Cubos, Armar Objetos, Procurar Símbolos e Labirintos.

Sofia necessitou de tempo diferenciado na execução de cada subteste, o teste foi subdividido em quatro sessões.

De forma geral, a aplicação o teste se deu com a psicóloga pedindo a todo o momento que Sofia respondesse mais prontamente, que prestasse atenção, que arriscasse, indicando alguns aspectos dos subtestes, dando pequenas orientações e fazendo algumas perguntas relativas às figuras do teste que a fizessem pensar e resolver as questões propostas. Para que tenhamos a noção da dificuldade em “tirar” uma resposta de Sofia durante a execução do subteste do WISC III, vejamos um trecho da transcrição da aplicação feito no dia 31/07 no diário de campo, após bastante tempo esperando e tentando obter uma resposta da questão cronometrada:

“Não pensa demais não, o que veio na sua cabeça responde”. Deu mais um tempo. Insistiu que não pode demorar. “Todas vão estar faltando alguma coisa. Já olha o que está faltando, porque está faltando!”. Deu mais um tempo e depois falou: “Não viu, Sofia? Não Sofia? Você viu e não sabe o nome?” Esperou uma resposta da aluna e ela não disse nada. Então falou: “Não Sofia, está faltando um bigode do lado de cá”. Orientou a aluna novamente: “É para olhar e dizer que acha que falta isso. Não pode demorar porque senão eu vou por zero. Olha e diz o que está faltando mesmo que não acerte, não tem problema”. A psicóloga mostrou a figura de um elefante e a aluna respondeu depois de muito tempo: “está faltando a pata”. A psicóloga falou: “responde mais rápido um pouquinho”.

Os subitens do teste, além de cronometrados, eram pontuados, por isso a psicóloga se ateu em fazê-la responder de forma mais rápida. Ao mesmo tempo em que era uma situação incentivadora, o foco no resultado acabou sendo mais forte, pela própria exigência do teste e de se obter uma avaliação do potencial cognitivo. O teste psicométrico, *a priori*, requer que o sujeito (avaliador) se distancie do objeto (o avaliado) em nome da cientificidade e da fidedignidade. O teste acaba caindo na questão do controle. A força da avaliação classificatória se revela. Nesse sentido, segundo Esteban (2008), na avaliação classificatória,

o sujeito que conhece precisa distanciar-se do objeto de conhecimento, produzindo uma distância epistemológica que costura ações desenvolvidas no processo de avaliação. Conhecer, nessa ótica, demanda manipular informações, sujeitos e o próprio processo de aprendizagem, a fim de medir, classificar e hierarquizar, tarefas necessárias à fragmentação e à apreensão do objeto de conhecimento (p.15-6).

A psicóloga Selena neste dia aplicou dois subtestes do WISC III. Sempre explicava como era o teste ante de iniciar, como iria fazer e fez muitas intervenções, estimulações durante a aplicação. Sofia se manteve em silêncio, não fez perguntas, demorou a dar respostas, sempre em um tom de voz muito baixo. Ao final da sessão, a psicóloga perguntou à pesquisadora se já ouvira falar em ‘avaliação assistida’ e disse: *“É mais ou menos isto que eu estou fazendo”*. Comentou que Sofia não conseguiu fazer nenhuma prova no tempo e que

cronometrou para ver o tempo de respostas a determinadas questões na tentativa de compreender como a aluna pensava, o tempo de raciocínio, os processos que usava.

A **quinta sessão**, acontecida no dia 07/08, deu continuidade à aplicação do teste WISC III. Antes de iniciar a aplicação a psicóloga fez um Rapport⁵⁷ com a aluna, conversando um pouco sobre a semana anterior e as atividades realizadas em casa e na escola. Nos três subtestes aplicados neste dia apresentou dificuldades em compreender os comandos, respondeu todo o teste sem procurar alternativas à solução dos problemas subsequentes. Como a atividade exigiu maior esforço mental Sofia deu várias pausas e apresentou ansiedade na execução das tarefas, estava bastante insegura, observava muito para responder e às vezes não conseguia, nem com intermediação.

Na **sexta sessão**, dia 14/08, ocorreu a terceira parte da aplicação do WISC III. Após o Rapport a psicóloga expôs como seriam os trabalhos e explicou o subteste. O subteste envolvia operações matemáticas e Sofia apresentou dificuldades em dar as respostas, embora tivesse utilizado os dedos para fazer operações. Selena fez várias intervenções, mediou as operações e ofereceu material concreto à Sofia que algumas vezes preferiu riscar a mesa para achar a resposta ao problema proposto. A psicóloga utilizou uma diversidade de mediações para fazer com que a aluna compreendesse certos desafios mentais, dentro de uma perspectiva de avaliação assistida. Novamente Sofia apresentou timidez, ansiedade, dificuldades em compreender as explicações, em realizar análises, observações, em fornecer descrições orais exigidas pelo subteste. Demonstrou ter léxico vocálico limitado, sem conhecimento de diversas palavras apresentadas. Segundo Selena, a avaliação assistida permitiu visualizar o caminho do pensamento que Sofia trilhava.

No dia 16/08 a psicóloga conversou com a professora que lhe deu um *feedback* da aprendizagem de Sofia. A professora Mariana disse à Selena que percebeu uma melhora nas atividades com adição simples, estava contando até 100 oralmente e apresentava dificuldades na representação dos numerais.

No dia 23/08 a psicóloga realizou a **sétima sessão** e a **oitava sessão** com Sofia que foi dividida em dois momentos. A psicóloga deu orientações quanto à resolução da situação problema do subteste do WISC III e fez algumas intervenções durante a execução. Pareceu-

⁵⁷ Rapport é uma palavra de origem francesa que significa relação. O termo rapport é usado principalmente na psicologia psicanalítica e significa o estabelecimento da aliança terapêutica ou aliança de trabalho e tem por objetivo abrir as portas para uma comunicação fluente e bem sucedida.

nos que o fato de a psicóloga intervir nas respostas auxiliou a aluna na execução da atividade. A mediação surtiu resultado, Sofia teve sucesso na resolução de alguns itens constantes dos subtestes do WISC. A psicóloga comentou que gosta de aplicar o WISC III para ter mais subsídios para sua análise psicológica: “*para ver como o aluno responde e pensa*”. No subteste seguinte do WISC as respostas eram baseadas em situações hipotéticas que a aluna deveria dar soluções práticas. Como as respostas eram orais e envolviam articulação de pensamento e fatos Sofia não se saiu bem mesmo com bastante mediação.

A **oitava sessão**, também no dia 23/08, aconteceu após o intervalo. A psicóloga concluiu os demais subtestes do WISC III e Sofia os respondeu prontamente. Selena passou à aplicação do teste Colúmbia⁵⁸, deu explicações e fez várias mediações. Por várias vezes pareceu que Sofia apontava para qualquer figura sem analisar as demais opções, ainda mais quando a complexidade das formas ou da situação problema parecia maior. Após o término do Colúmbia Selena pediu que a aluna desenhasse uma pessoa de corpo inteiro e fez várias perguntas sobre ele. A aluna teve muita dificuldade em “conversar” com a psicóloga sobre o desenho realizado, ficou ansiosa e apresentou tiques nervosos. O objetivo desse teste é verificar a projeção do sujeito no desenho.

Durante as sessões psicológicas de avaliação e atendimento Sofia sempre precisou de muita mediação e intervenções para responder às questões apresentadas. Algumas vezes as intervenções surtiram resultados imediatos perceptíveis e em outras não foi possível observar no ato se houve modificação na aprendizagem.

A psicóloga registrou todas as suas ações com a estudante, fez observações e análises prévias. Apesar da utilização de testes psicométricos, estes não foram aplicados aleatoriamente, ela fez uma seleção que considerou mais apropriada. Selena considerou que,

⁵⁸ **Colúmbia** - O objetivo do teste psicológico denominado **Escala Mental Colúmbia** é avaliar a capacidade intelectual das crianças em geral, através de respostas não-verbais. Por este motivo é recomendável a sujeitos com dificuldades verbais e/ou motoras, sendo indicado para crianças com paralisia cerebral, lesão cerebral, retardo mental, deficiência visual, dificuldade na fala, perda de audição e crianças estrangeiras. O material utilizado para a Escala Mental Colúmbia é formado por cartões com desenhos impressos, manual para a aplicação, folha de anotação de respostas, tabela para conversão de pontos e lápis. Os desenhos (3, 4 ou 5) contidos nos cartões são figuras geométricas, pessoas, animais, vegetais ou objetos comuns na experiência de crianças. O objetivo é encontrar a figura que é diferente das outras, sendo que a diferença vai se tornando mais complexa, envolvendo problemas de analogia e relações abstratas. Os itens estão organizados em ordem de dificuldade aproximada, sendo que a dificuldade vai aumentando durante o teste. A aplicação do teste é individual e sem limite de tempo, tendo uma duração média de 15 a 20 minutos. Não há tempo limite para cada cartão, mas caso a criança demora mais de 25 segundos o examinador pode encorajá-la a responder qual o item que ela acha que é o diferente. A resposta verbal deve ser desencorajada, porque a criança pode errar um item por não saber o nome do desenho.

durante as oito sessões que esteve com Sofia, não houve separação entre avaliação e intervenção. Para ela, o primeiro contato já foi ocasião de conhecimento, de avaliação de vários aspectos da aprendizagem da aluna.

Os testes psicométricos foram vistos pela psicóloga apenas como instrumentos, pois não possuíam caráter único na avaliação e definitivo no diagnóstico de Sofia (embora fossem esses que também deram sustentação ao diagnóstico). No caso pesquisado na Escola Jequitibá foi a figura humana da profissional que deu a qualidade, a interpretação e o caráter subjetivo da avaliação e do diagnóstico.

Para González Rey (2011, p. 27) a concepção de conhecimento começa a se expandir e permite sair do princípio estreito da objetividade “adotada como pretensão biunívoca entre realidade e conhecimento”. Dessa forma, para o autor, o instrumento em psicologia passa ser visto como [...] “uma ferramenta interativa, não uma via objetiva de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independente do pesquisador” (p. 80).

Na perspectiva histórico-cultural anunciada pela OP/2010, as especificidades de cada sujeito são definidas na interface com o mundo, mediante as experiências de aprendizagem (VYGOTSKY, 2007).

A perspectiva histórico-cultural relaciona o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos aos aspectos culturais, históricos e instrumentais. Defende a compreensão da realidade de forma dinâmica, sistêmica e complexa, esclarece que a investigação em desenvolvimento humano não pode ser algo simples, ou ser descrito a partir de poucas leis universais (VYGOTSKY, 2007).

A perspectiva histórico-cultural tem em Vygotsky seu maior representante, que se opunha às formas tradicionais de avaliação que consideravam somente aquilo que os indivíduos eram capazes de realizar de forma independente, que se concentrava em um olhar retrospectivo.

Embora autores como González Rey (2011) critiquem a utilização de testes psicométricos na avaliação psicológica, na atuação dos profissionais do SEEA há cultura de utilização desses testes, especificamente para a averiguação dos fatores da inteligência, principalmente quando se trata de avaliação de estudantes com vistas ao ingresso na Educação Especial. Nossa experiência profissional tem demonstrado que, na prática, os psicólogos escolares, em sua maioria, continuam a usar testes psicométricos, principalmente para

aferirem fatores da inteligência, aspectos viso-percepto-motores e da personalidade no diagnóstico de déficit intelectual e também das dificuldades de aprendizagem.

Talvez a justificativa para esta prática se encontre no fato de que a psicologia se estabeleceu enquanto ciência a partir da objetividade, da cientificidade e os testes psicométricos contribuíram para isso. Outro ponto a ser considerado é que, até bem pouco tempo, as equipes responsáveis por diagnósticos trabalhavam em uma perspectiva médico-classificatória e os testes eram instrumentos essenciais. Ainda que a questão da formação profissional e da falta de discussão sobre a avaliação no serviço favoreçam os modos de avaliação baseados somente em testes, eles constituem instrumentos validados de uma área de conhecimento. Possivelmente, na SEDF, o uso de testes e de seus resultados (incluindo o relatório) ganhe uma força maior com a exigência de diagnóstico com vistas a realizar a Estratégia de Matrícula anual na rede pública de ensino.

2.1.3 O encerramento do processo de avaliação/intervenção: a discussão do caso, o “Relatório de Intervenção Educacional” e a devolutiva.

De acordo com a OP/2010,

[...] no momento em que as equipes tiverem compreendido a origem da queixa escolar e concluído a intervenção, deverá ser feito um registro externo, que irá compor a pasta escolar do aluno, no qual serão explicitadas as intervenções necessárias ao caso e às estratégias a serem adotadas para a sua implementação (GDF, 2010).

De acordo com o PAIQUE, o fechamento do processo se dá por meio de algumas ações, que são elas: discussão do caso entre as profissionais dentro da própria equipe para encerramento ou encaminhamentos; confecção do “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional” e o momento de devolutiva à professora e à família.

Segundo a OP, “no processo avaliativo as equipes especializadas de apoio à aprendizagem precisam identificar e considerar as possibilidades de aprendizagem dos alunos e como elas podem ser ampliadas” (GDF, 2010, p.107).

O relatório tem a função de contribuir para o trabalho do professor. A finalidade do relatório deve ser a de apresentar procedimentos e conclusões gerados pelo processo da avaliação, relatando sobre intervenções, encaminhamentos, orientações, sugestões e, ainda, solicitação de outros acompanhamentos para o caso (GDF, 2010, p. 108).

Observamos que após cada uma das profissionais concluir o período de avaliação e atendimento de Sofia, pedagoga e psicóloga releem anotações, analisaram testes e fizeram

um relatório individual de seus atendimentos. Posteriormente, ambas marcaram um dia para compartilhamento dos dados coletados durante o período de avaliação e atendimento para discussão do caso. No dia 25/08/2012, as profissionais “fecharam” o caso da aluna Sofia.

A psicóloga fez várias observações sobre o desenvolvimento de Sofia na resolução de diversos testes e atividades. Analisou que algumas de suas respostas nos testes somente foram dadas devido suas experiências anteriores e que muitas das funções cognitivas da aluna estavam comprometidas. A psicóloga ainda pontuou que em vários momentos a aluna necessitou de intervenções, mediação, a maioria sem que houvesse sucesso. Ressaltou que se os testes psicométricos fossem aplicados na forma e nos tempos indicados a estudante os invalidaria. Aqui percebemos duas preocupações antagônicas da profissional: a observação do desenvolvimento da estudante na execução das atividades e a preocupação com a validação dos testes para se chegar a um posicionamento e indicação da modalidade educativa (turma mais indicada de acordo com as necessidades apresentadas).

A pedagoga concorda com as colocações da psicóloga e reafirma que algumas das dificuldades citadas por ela também foram percebidas nas sessões de atendimento e de avaliação pedagógica. Thaís afirma que a aluna deveria ser encaminhada para avaliação psiquiátrica e a psicóloga Selena achou que, no momento, o encaminhamento para a neurologia seria o mais apropriado.

Ambas concordaram que a aluna não deveria ser retirada da turma em que se encontrava porque estava sendo atendida em suas necessidades, com uma pequena melhora na área de matemática. A psicóloga informou os resultados nos testes de inteligência. No Colúmbia o resultado foi 7S, o que indica uma idade mental de sete anos aproximadamente. No WISC III a psicóloga disse que não foi capaz de fechar uma idade mental devido a grande dificuldade da aluna em responder o teste, inclusive, fora dos tempos demarcados. Também asseverou que foi importante a aplicação do WISC III porque pode observar vários aspectos como a inteligência fluida, a cristalizada, a percepção viso-espacial, as transposições de situações concretas para abstratas, a transcendência de situações simples para mais complexas, o raciocínio lógico, indutivo, sua fluência verbal. A psicóloga considerou que estes aspectos observados durante as sessões de aplicações dos testes serviram também para fazer comparações com vários aspectos observados em outras atividades, em sala de aula e na avaliação pedagógica. Ela considera que

Não é só falar que ela não dá conta, vou colocar no relatório dela o que precisa ser trabalhado porque, de fato, eu a considero como deficiente intelectual. [...] Se eu não tivesse aplicado o WISC eu não teria elementos para dizer as necessidades dela. Aí eu realmente fico segura. Dá uma segurança (Psicóloga Selena – Diário de campo do dia 25/08/2012).

A psicóloga falou sobre a necessidade de os profissionais das EEAA estudarem a avaliação psicológica psicométrica que acontece no serviço porque ela acredita que, muitas vezes, é ela que fornece subsídios para confrontar dados das observações e atendimentos realizados com os alunos encaminhados para o SEEA. A necessidade de estudos no campo da avaliação também se deve à importância de: a) discutir o caráter classificatório que a avaliação na escola pode admitir (embora em outra instância – SEEA); b) os profissionais compreenderem as concepções de avaliação do SEEA; c) tornar o processo de avaliação no SEEA mais interventivo e fomentador de inclusão na escola.

A hipótese inicial da EEAA sobre as necessidades da estudante giravam em torno da falta de oportunidades escolares impingidas a ela. Percebemos a preocupação das profissionais em emitir um relatório que não validasse o fracasso escolar “produzido” por uma condição sócio-econômica. Essa preocupação provavelmente exerceu influência no “cuidado” com que a avaliação foi realizada. Esse cuidado poderia ser confundido com um foco excessivo na “dificuldade”, mas os contornos do caso em vários momentos exigiram mais discussões e intervenções. Contudo, as profissionais interpretaram durante o processo de avaliação/intervenção que, apesar da pouca escolarização, havia algumas necessidades que poderiam ter sido “sanadas” com outras aprendizagens sociais que não apenas as aprendizagens escolares, fato que não foi observado em alguns momentos avaliativos. Além do mais foram aplicados vários testes cognitivos que associados às observações e a outras atividades permitiram que as profissionais fossem avaliando as hipóteses. Elas concluíram que a aluna apresentava necessidades educativas especiais e que após terminarem a escrita do relatório final os procedimentos seriam convocar a professora e a família, inclusive com a presença do pai que nunca comparecera à escola, para realizar a devolutiva do caso e decidiram pelo encerramento do atendimento, tendo em vista que a estudante já vinha sendo atendida em suas necessidades em sala de aula.

a) O “Relatório de Intervenção Educacional”

O relatório apresentava dados de identificação da escola, da família e da estudante, como o fato de não ter frequentado Educação Infantil e não ser repetente. A ficha apresentava também que a terminalidade do processo avaliativo da estudante ocorrera no Nível 3: Aluno.

Compunha a ficha do relatório o motivo do encaminhamento: “baixo rendimento escolar e defasagem idade/série”.

O item seguinte do relatório apresentou informações sobre a idade, tempo de escolarização, aspectos comportamentais e emocionais, capacidade acadêmica naquele momento, as atividades realizadas e seu nível de resposta diante delas, as dificuldades apresentadas na execução e relacionou as necessidades interventivas no contexto escolar. A psicóloga acrescentou que a estudante apresentou muita lentidão e dificuldades em realizar os subtestes WISC III, precisando de muita mediação, de forma que se adotou o modelo de avaliação assistida com o objetivo de verificar o que a aluna conseguia realizar com e sem ajuda.

No item “Síntese Investigativa” o relatório ainda indicou que a estudante, em todos os subtestes, conseguiu fazer muito pouco, evidenciando comprometimento no raciocínio lógico (capacidade para integrar e organizar lógica e sequencialmente estímulos complexos); no pensamento abstrato; memória remota, imediata e auditiva; atenção e atenção seletiva; conhecimento prático, compreensão e fluência verbal; capacidade de síntese, antecipar relações e velocidade de processamento da informação. Os resultados do WISC III indicaram nível mental deficiente.

No item “Conclusão” o texto retomou algumas das dificuldades acima apresentadas e concluiu que a aluna deveria frequentar no ano letivo de 2013 uma turma de Classe Especial.

Nas “Orientações”, em linhas gerais, foi recomendado o estabelecimento de vínculo contínuo entre família e escola; realização de atividades com auxílio da família; promoção de atividades para o desenvolvimento do uso cotidiano do sistema de numeração, incluindo situações cotidianas reais; ampliação da capacidade de produzir textos por meio de vários gêneros e o incentivo à participação efetiva em eventos escolares diversos; promoção da autoestima.

A análise do “*Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional*” (ANEXO B) o mostrou como um documento informativo pedagógico descrevendo, em linhas gerais, as condições psicológicas, sociais, culturais e acadêmicas identificadas no processo de avaliação e intervenção. Contudo,

o relatório não pode se limitar a descrever a problemática em si. Portanto, é necessário que o avaliador vá além das descrições de fatos, procurando estabelecer relações e conexões entre os dados obtidos em suas observações – dos alunos, da

instituição educacional e do contexto sócio-cultural (ANACHE, 2000 *apud* GDF, 2010, p. 107-8).

O relatório deve “identificar e **considerar** as possibilidades de aprendizagem dos alunos e **como elas podem ser ampliadas**” (GDF, 2010, p. 107, grifo nosso). Apesar de o relatório elaborado pela EEAA da Escola Jequitibá também informar alguns aspectos a serem trabalhados dentro e fora da escola, teve-se mais a descrição das “dificuldades”, necessitando de aprofundamento no relato dos procedimentos utilizados e das intervenções realizadas durante o processo, dando-lhe um caráter mais qualitativo. O relatório não expressou a riqueza do processo de avaliação/intervenção. Como o teste psicométrico foi o instrumento avaliativo em que se ancorou a indicação e o fechamento do caso, enquanto documento, o relatório adquiriu um tom classificatório. Esse tom, possivelmente não sentido pelos sujeitos participantes (pedagoga, psicóloga e professora), pode se tornar meio de exclusão.

O peso da avaliação com o objetivo de diagnosticar e ‘classificar’ para inserir um estudante em uma classe, ainda que seja de inclusão, demonstra a força que a avaliação classificatória exerce sobre a escola.

Segundo Gurgel (2002, p. 109), o relatório escrito “é carregado de sentidos e o mais comum deles é o de portador de uma verdade científica”. Nesse sentido, o relatório pode adquirir duplo sentido, ser um documento de suporte ao trabalho pedagógico ou, se tornar perigosamente excludente, se for um identificador de dificuldades.

O último passo para a conclusão do processo de avaliação e intervenção da aluna Sofia foi a devolutiva à família e à professora que aconteceu no dia 25/09/2012.

b) A devolutiva à família e à escola

Participaram da devolutiva a pedagoga Thaís, a psicóloga Selena, a professora Mariana e a mãe de Sofia. A sessão iniciou com a psicóloga relatando que o processo de avaliação de Sofia durou um semestre e envolveu várias sessões com a pedagoga e com ela, para verificar a aprendizagem da aluna. Ela falou que alguns fatores foram considerados neste período de avaliação e intervenção, como o fato de a estudante ter vindo de outro Estado e o ritmo de ensino ser diferente; a diferença cultural, o fato de a escola ser muito grande e a aluna ser muito tímida; consideraram também que Sofia precisava de um período de adaptação e intervenção para que se desenvolvesse. Selena informou aos presentes as ações desencadeadas após o início do processo de avaliação:

E de lá para cá a gente discutia, nós, as profissionais da equipe com relação ao que era de fato, não é? Mesmo porque dando um certo tempo para apresentar um desenvolvimento, para que a gente pudesse não tirar conclusões assim, não é? Porque ela tem esse período de adaptação de uma nova escola, de uma nova vida que ela tá, não é? Que é muito diferente. E também tem a questão da própria timidez dela, que ela é uma adolescente muito tímida, muito fechada. [...] Mas é porque a gente queria estar vendo mesmo o potencial dela. Tentando ver. Até onde era timidez, até onde era dificuldade, até onde era dificuldade da adaptação (Psicóloga Selena – devolutiva no dia 29/09/2012).

A psicóloga continuou dizendo que Sofia passou por diversas avaliações com as professoras que a atenderam, com a pedagoga e com ela, e que diante das análises realizadas durante o processo foi detectado que “há uma dificuldade muito grande de aprendizado”. Ela revelou à mãe as dificuldades detectadas que as levaram a dar o diagnóstico de déficit intelectual.

*A gente verificou que realmente a Sofia **apresenta um quadro de dificuldade grande, um déficit mesmo intelectual**. Então, esta dificuldade dela na questão... principalmente na questão de raciocínio lógico matemático, de contar. **A professora desenvolveu várias atividades com ela também**. Tentou atendimento individualizado em sala, tempos diferentes, atividades diferentes, mediando o tempo todo. Então **ela é uma aluna que precisa do professor mediando para poder, não é, ela desenvolver**. Então, realmente a gente comprovou que **ela precisa de atendimento especializado, mais perto, com mediação**. Que é o quê? Uma pessoa acompanhando ali, mais perto dela pra ela dar conta, tá? Então realmente, assim, nas avaliações comigo eu observei de várias formas uma dificuldade grande dela de memorizar aquilo que ela aprendeu, de usar aquelas aprendizagens dela, inclusive no dia a dia, as questões práticas (Psicóloga Selena – devolutiva).*

A pedagoga confirmou as questões apontadas pela psicóloga e acrescentou que falta à aluna iniciativa para resolver conflitos simples, mesmo quando relacionadas ao cotidiano e que, apesar da pouca vivência acadêmica a estudante deveria possuir experiências construídas na vida e na família que a habilitariam a resolver os simples problemas escolares propostos, o que não foi o caso. Ela explicou à mãe e à professora a estratégia que a equipe chegou após o período de avaliação e intervenção:

Então a gente não viu outra estratégia melhor do que essa da Classe⁵⁹, por ela ter um número menor de alunos na sala, para ver se ela consegue superar pelo menos esse aspecto. Dessa transposição do conhecimento, de relacionar esse conhecimento que ela aprende em sala de aula que dois mais dois são quatro (Pedagoga Thaís – devolutiva).

A psicóloga disse que as respostas dadas por Sofia diante das situações problemas apresentavam muita insegurança, lentidão apesar das diversas estratégias administradas. Selena explicou as vantagens de Sofia frequentar uma classe na educação especial:

⁵⁹ Referência à Classe Especial de estudantes com déficit intelectual.

*Então esse ritmo, essa forma de aprendizado dela que é muito lento e indeciso, ela, ou seja, ela não tem essa prontidão (estalou os dedos). Ela não consegue acompanhar mesmo onde ela está. Então ela vai para uma Classe, de Classe Especial que lá ela vai receber um atendimento assim: vai ter mais alunos, não vai ser um atendimento exclusivo. Qual uma das vantagens? É que lá, a questão de temporalidade de conteúdo é diferenciada de uma sala comum. [...] A avaliação é diferenciada. Ou seja, vai se trabalhar dentro dessa questão dela. Então, enquanto não sabe isso aqui não sai daqui. O aprendizado dela que é... muito lenta e indecisa, ou seja, (estrala os dedos) ela não tem essa prontidão. Ela não consegue acompanhar mesmo na turma em que ela está. Então ela vai pra uma classe que a gente chama **Classe Especial** que lá ela vai receber o atendimento assim. Vão ter mais alunos, não vai ser único, exclusivo, mas qual é uma das vantagens? É que lá, a questão de temporalidade e o conteúdo são diferenciados do que em uma sala comum (Psicóloga Selena – entrevista).*

A mãe de Sofia ouviu toda a informação em silêncio. A psicóloga disse que na Classe Especial a estudante teria a oportunidade de aprender dentro do seu ritmo e que havia a possibilidade de voltar à classe comum se as dificuldades fossem vencidas. Informou que o retorno à classe comum poderia ocorrer mediante o acompanhamento da EEAA e das avaliações feitas pela professora da classe especial.

Em seguida as profissionais deram algumas orientações à mãe em relação ao incentivo de atividades cotidianas e a mãe relatou as dificuldades que ela identificava na filha; na comunicação com as pessoas, na execução de tarefas domésticas, no deslocamento, na vida social e no entendimento de situações cotidianas.

Mediante as afirmações da mãe a psicóloga completou: *“Então, realmente ela tem esse déficit. Não é só uma questão de aprendizagem. Ela tem um déficit mesmo, ou seja, ela é lenta para tomar as iniciativas das coisas do dia a dia* (Psicóloga Selena – devolutiva).

A pedagoga deu mais algumas orientações sobre a segurança pessoal de Sofia e a professora falou à mãe como realizava seu trabalho. Disse que a aluna sentava-se perto da mesa do professor, a atendia de forma individualizada, sempre dando auxílio no que ela precisava, realizando atividades e provas diferenciadas principalmente na área de matemática onde se encontravam suas maiores dificuldades.

A pedagoga, a professora e a psicóloga reconheceram que Sofia teve avanços desde o início do processo, particularmente no aspecto da confiança na execução de tarefas escolares. A psicóloga comentou a gravidade e as consequências do fracasso escolar e reforçou que na Classe Especial o ritmo de ensino e aprendizagem seria outro. Não intentamos nesse momento levantarmos discussões acerca do processo de inclusão escolar, mas gostaríamos de destacar que deve ser um procedimento bem conduzido e acompanhado para que os estudantes não

“estacionem” nessas turmas. Que lhes sejam oferecidas as oportunidades de crescimento que necessitam. A psicóloga também informou à mãe que conversaria com Sofia sobre a classe “diferente” em que ela estaria no ano seguinte:

E aí a gente vai estar explicando para ela porque pode ser que ano que vem ela vai perceber que é uma classe diferente. Ela fica em um local diferente, os meninos são diferentes. Mas por um lado, na questão acadêmica, pedagógica, ela vai perceber que ela fica mais tranquila, entendeu? Sem aquela pressão em sala de aula. Outra, possivelmente, os meninos vão estar em uma faixa etária mais correspondente à dela do que no terceiro ano. Porque se ela ficar, no ano que vem vai estar mais velha ainda, quer dizer, e com os meninos de oito, nove anos (Psicóloga Selena – devolutiva).

A pedagoga informou à mãe que Sofia precisaria passar por uma avaliação neurológica com o objetivo de descartar alterações funcionais e melhor orientar o trabalho pedagógico. Apesar de não haver um laudo médico neurológico descartando ou confirmando alguma alteração morfológica e/ou funcional que fosse ao encontro do diagnóstico de déficit intelectual emitido pela EEAA o diagnóstico não foi desqualificado por não haver uma avaliação médica. Ressaltamos que a parceria saúde e educação é morosa por vários fatores e, raramente, acompanha a velocidade do processo avaliativo/interventivo desenvolvido pela EEAA. Contudo, a avaliação médica é elemento valioso ao complemento de tal diagnóstico.

A gente precisa compreender se esse problema dela realmente é só uma estrutura cultural, mental ou se ela tem algum atraso que isso para nós ficou visível, o atraso dela. Mas a gente precisava de uma avaliação com o médico para o médico estar avaliando se há algum problema neurológico. Se há algum problema de saúde neurológico. Se há algum desvio, algum transtorno que está atrapalhando a S. a avançar. A gente também concorda que ela tem uma característica bastante infantilizada para a idade dela não só assim, na parte de brincar não, na parte de compreensão mesmo, de infantilização mesmo. Então ela apresenta esse atraso. Aí, em função disso, nós estamos dando um encaminhamento para o neurologista (Pedagoga Thaís – devolutiva).

Uma das preocupações das profissionais no início do processo de avaliação/intervenção do SEAA era a de verificar se o fato de a aluna ser proveniente de uma classe escolar multisseriada e ter pouco tempo de escolaridade poderiam ser fatores responsáveis para que a estudante não demonstrasse aprendizagens escolares compatíveis com os seus pares. Nesse sentido, se ocuparam em conhecer o que a estudante sabia fazer, o que fazia com intervenções e suas aquisições na vida cotidiana, incluindo suas habilidades de comunicação, de relacionamento interpessoal. As profissionais analisaram que suas respostas aos testes e atividades realizadas exigiam habilidades que ela ainda não possuía.

A psicóloga comunicou à mãe que Sofia tinha uma idade mental entre seis anos e meio e sete anos de acordo com os testes psicométricos (WISC III e Colúmbia) aplicados e que isto

estava muito aquém para uma adolescente de quatorze anos, por isso era tão importante que fosse realizada avaliação médica. A mãe ouviu sem fazer nenhum comentário. Acreditamos que ela não tinha conhecimentos necessários para argumentações ou mesmo questionamentos, além do que essa informação tem um teor e um impacto subjetivo que ficará por bastante tempo no consciente e também no inconsciente da mãe.

A pedagoga apresentou o relatório escrito à mãe e ela o leu sem fazer questionamentos. Após sua leitura as profissionais perguntaram se ela tinha alguma dúvida sobre os aspectos constantes no Relatório de Intervenção Educacional e a mãe declarou que não, assinando o relatório. A pedagoga completou dizendo que após a assinatura do relatório a mãe estaria autorizando a colocar a aluna em uma Classe Especial.

As profissionais tiraram uma cópia do relatório e pediram à mãe que apresentasse ao médico no dia da consulta. A devolutiva foi encerrada.

3. Repercussões da Avaliação/Intervenção realizada pela EEAA: as percepções dos sujeitos envolvidos a respeito do desempenho escolar de Sofia

A percepção pode ser definida como o processo de organizar e interpretar dados sensoriais recebidos (sensações) para o desenvolvimento da consciência do ambiente; a percepção implica interpretação (DAVIDOFF, 1983). Davidoff (1983) entende que a percepção humana não é um espelho e depende de expectativas, motivações e experiências anteriores. Para a autora “a percepção é uma atividade flexível que pode lidar com informações recebidas mutantes. No curso da vida diária, as percepções das pessoas se adaptam continuamente ao meio que as cerca” (DAVIDOFF, 1983, p. 231). Dessa maneira, segundo a autora, a motivação pessoal, as emoções, os valores, os objetivos, os interesses, as expectativas e outros estados mentais influenciam o que as pessoas percebem.

Por esse motivo é importante que compreendamos as percepções que os diversos atores têm a respeito do desempenho escolar da estudante que passou por processo de avaliação. São estas percepções que nos fornecerão informações sobre o desenvolvimento e aprendizagem de Sofia. As percepções dos atores têm influência direta no modo como as pessoas agirão na busca da aprendizagem, sucesso escolar e conseqüentemente no trabalho pedagógico escolar. A percepção que a estudante tem de seu desenvolvimento escolar também

interfere na sua confiança e na sua aprendizagem. Nesse sentido, as concepções sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação e as percepções dos sujeitos a respeito do desempenho escolar de Sofia comparecem nas ações, nas falas e interferem no trabalho escolar.

Analisamos as percepções dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação e intervenção de Sofia, inclusive dela mesma. A captação dessas percepções não está relacionada a momentos específicos, mas se constituíram em um processo que iniciou na imersão no campo e se estendeu durante o processo de leitura, de análise do material construído e também de escrita da dissertação. Os instrumentos que nos auxiliaram nessa tarefa foram: as observações no espaço da equipe das avaliações psicológicas e pedagógicas; as observações em sala de aula; as entrevistas com as profissionais e com a mãe; os relatórios da professora nos Registros de Avaliação (RAV) e a técnica do Completamento de Frases utilizada com Sofia. Também contribuíram para isso os diálogos informais com as profissionais e com a estudante.

Relembramos que no nosso entendimento o desempenho escolar está diretamente relacionado à aprendizagem, assim, para nós, o reconhecimento do desempenho escolar de Sofia é o reconhecimento de suas aprendizagens a partir das intervenções realizadas ou desencadeadas por elas.

Iniciaremos nossa análise a partir das percepções da professora, pelo fato de ter sido ela a demandar a queixa escolar. Ressaltamos que o trabalho pedagógico realizado pela professora Mariana serviu como pano de fundo para nossa compreensão de sua percepção sobre o desempenho escolar de Sofia.

3.1 As percepções da professora

Mariana reconheceu que sua turma apresentava características específicas e distintas das demais turmas, por exemplo, tinha uma aluna com diagnóstico de déficit intelectual. Este fato a fez realizar alterações no planejamento pedagógico, em suas atividades, no tempo de execução das mesmas e também das provas. Assim ela relatou: *“eu tenho também a aluna com necessidades específicas, eu já preparo uma prova, uma avaliação, de acordo com o nível dela. [...] eu não vou cobrar nenhuma coisa que eu sei que ela não vai conseguir fazer”*.

Mariana via os momentos de coordenação coletiva como oportunidades de estudo, discussão das necessidades surgidas em sala de aula e formação em serviço, mas admitiu que

as questões mais específicas relacionadas à sua turma só foram mais detidamente abordadas nos conselhos de classe. O planejamento do trabalho pedagógico semanal era feito em grupo, entre as professoras do terceiros anos. Mariana afirmou que aconteciam análises das necessidades de cada turma, que as professoras interagiam bastante e que ocorriam adaptações de conteúdo e, às vezes, nas provas que aplicavam, mas que procuravam trabalhar com os mesmos temas.

Na ótica da professora não havia como os alunos participarem do planejamento do trabalho pedagógico, mas reconhecia que as falas e necessidades dos estudantes repercutiam em seus planejamentos e ações em sala de aula.

Mariana auxiliava muito os alunos, o trabalho escolar tinha norteadores, como a avaliação contínua, mas não uma rotina fixa. Havia dias em que trabalhava de forma interdisciplinar, dependendo da resposta da turma ou de alguma necessidade surgida inesperadamente. Ela se orientava por um planejamento escrito e por atividades previamente preparadas, mas mostrou-se aberta a realizar adaptações de forma rápida e proveitosa quando algum aluno demonstrava uma necessidade específica. As adaptações eram pontuais para um aluno ou dirigidas a todos. Dessa forma, a necessidade de um aluno, em um momento específico em um conteúdo ou atividade qualquer, se tornava uma oportunidade de trabalhar com toda a turma, reforçando as aprendizagens.

Embora sua atitude fosse aberta às necessidades dos estudantes, sua ação pedagógica trazia indícios de uma didática com teor tradicional, em que o professor é o preparador, o instrutor e o aluno praticamente não participa da organização deste trabalho, exceto quando demandavam a atenção da professora, que segundo ela, eram prontamente atendidas. Apesar deste resquício tradicional no planejamento e execução das atividades, ela não era autoritária, não obrigava a execução das atividades, observa as dificuldades surgidas ao longo do caminho, sempre disponibilizava tempo suficiente para a realização das tarefas e inseria ações que ajudavam os alunos nos momentos em que precisavam. Uma ação que pode comprovar esta afirmação é que a professora acreditava que a avaliação das aprendizagens seria exclusivamente de sua competência, estando os estudantes impossibilitados de participarem do processo. Para Mariana, a participação dos estudantes na avaliação se limitava a fazer perguntas em sala sobre as atividades realizadas, momentos em que ela “verificava” se eles estariam entendendo ou não o conteúdo. Era restrito o entendimento da professora de que “o

trabalho pedagógico pertence ao professor e aos alunos”, portanto, realizado em parceria (VILLAS BOAS, 2004, p. 183).

Como assim? Não, não tem como eles participarem. Mas eles levantam questões, dúvidas. Eu acho que quando eu aplico uma atividade avaliativa, que eu falo que é uma atividade avaliativa, eles ficam atentos. [...] Então eu acho que se você falar que é uma atividade avaliativa, né? Eu acho que eles participam sim (Professora Mariana – entrevista inicial).

Mariana estava sempre orientando os alunos coletivamente e individualmente, fornecia alguns materiais concretos para a execução de atividades, principalmente de matemática. Em relação à Sofia sua atenção redobrava. Os alunos tinham muita liberdade para realizar perguntas, fazer inferências, comentários, solicitarem apoio e a professora correspondia abrindo espaços de discussão. Ela se mostrou muito solícita a fornecer informações sobre a aluna observada, chegando a procurar a pesquisadora várias vezes para mostrar atividades realizadas pela aluna. Comentava as dificuldades, os planejamentos pedagógicos pensados em função das necessidades de Sofia e também relatava os avanços da aluna mediante suas intervenções. As atitudes da professora demonstraram que ela era aberta ao trabalho conjunto, realizando diversos *feedbacks* informais com as profissionais da EEAA, alguns fomentados por ela mesma.

Em sala de aula Sofia se comunicava com maior frequência com uma colega⁶⁰ que se sentava ao seu lado. As duas recebiam atividades diferenciadas elaboradas pela professora. Sofia realizava algumas atividades de linguagem como os demais colegas; mas as produções mais complexas eram excluídas. As atividades de matemática eram especialmente planejadas para Sofia; a professora adotou um livro do segundo ano de onde retirava algumas atividades que considerava pertinente ao desenvolvimento da aluna. Sofia já reconhecia que algumas atividades ela deveria fazer junto a turma e outras não, então sempre perguntava à professora se deveria executar ou qual executaria. Não parecia ficar acanhada ou chateada com esta estratégia pedagógica, principalmente porque esta era uma estratégia utilizada com outros alunos em diversos momentos.

Villas Boas (2010) afirma que o trabalho pedagógico desenvolvido igualmente com toda a turma nem sempre dá respostas às necessidades de cada um dos estudantes. Para a autora, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível que os

⁶⁰ A aluna que apresentava laudo de déficit intelectual (DI). A turma era reduzida devido ao diagnóstico dessa estudante. Esta turma tinha 15 estudantes, sendo uma criança ANEE (DI).

estudantes sejam individualmente considerados. Nesse sentido, ela ressalta que o Projeto Interventivo desenvolvido na escola tem potencial de transformar todo o trabalho escolar, envolvendo atividades inovadoras. Na SEDF (2008d), o Projeto Interventivo visa possibilitar maiores oportunidades de aprendizagens. A professora Mariana foi capaz de perceber as necessidades da estudante, planejava atividades diversificadas que visavam às aprendizagens de Sofia, mas não observamos a participação de Sofia no Projeto Interventivo.

Durante os primeiros dias em que foi transferida para a sala do 3º ano da professora Mariana, Sofia começou a desenvolver certa dependência da professora, com uma aparente imaturidade emocional, querendo sempre pegar na mão da professora quando a turma se dirigia para atividades externas ou quando iam para o intervalo. Mesmo sendo ela a maior da turma, não demonstrava constrangimento algum. Praticamente não conversava com os outros colegas, mesmo que eles se dirigissem a ela para oferecer ajuda. Sentava-se sozinha no refeitório, andava desacompanhada no recreio, raramente ficava próxima a alguma menina. Quando a turma tinha o período de recreação fora da sala de aula preferia ficar sentada olhando os colegas.

Segundo a mãe, a menina prefere ficar em casa, tem medo de sair sozinha, não se relaciona com outros adolescentes, não gosta de barulho, de movimento e ainda brinca de boneca. A professora avaliou que, a partir das orientações dadas pela EEAA e com desenvolvimento do trabalho pedagógico, Sofia estava aprendendo e apresentava melhoras no desempenho escolar, apesar de seu ritmo diferenciado.

O fato de Mariana confiar nas orientações e intervenções sugeridas pela EEAA refletiram positivamente na sua percepção acerca das capacidades de aprendizagem de Sofia.

Esse atendimento que agente faz porque eu atendo a pedagoga atende, fulana atende, não sei quem mais atende, eu acho que alguma coisa vai desabrochar. Alguma coisa vai aparecer, né? Então, ou você, é... é... como é que eu vou te explicar? É fundamental esse trabalho delas aí [da equipe]. Porque a criança que tem problema de aprendizagem e você não faz... fica com ele em sala e não diagnostica, não faz um trabalho diferenciado ele vai ser sempre um aluno com deficiência. Então o trabalho delas é de total importância, não? Para o professor, principalmente para o aluno (Professora Mariana – entrevista inicial).

A professora acreditava que suas intervenções podiam fazer a diferença para os alunos que apresentam necessidades específicas, assim como considerava que sua atuação individualizada e diferenciada foi importante para a superação das dificuldades de Sofia, com resultados visíveis:

*Então, o tempo todo você tem que estar preparando uma **atividade diferenciada** para alunos. Tem que estar se preocupando com o retorno deles. Você tem a preocupação de colocar aquele aluno no nível. Porque assim... Ah! Ele não precisa! Claro que precisa, né? Ela [Sofia] não tá no nível do restante da turma. Então, você tem aquela preocupação de chegar o aluno onde os outros estão. E aí vem a preocupação. Será se eu vou dar conta? Será que eu vou conseguir? Será que o trabalho que eu vou desenvolver vai favorecer a isto? Mas, assim, é cansativo e ao mesmo tempo prazeroso porque quando você vê uma aluna se desenvolver..., né? Você vê que tem seu dedo, você vê que você fez sua parte e tudo, né? Você não espera nem que ninguém reconheça, né? Você mesmo se enche de orgulho. E eu fico despreocupada porque eu sei que eu tenho que fazer, então eu faço. Eu não preocupo, assim, ah, porque fulano tá na sala, ali tá jogado. Se for pra sala, com certeza não vai ficar jogado porque eu vou puxar, vou tentar tirar, vou tentar fazer o máximo pra... (pausa) se não conseguir nivelar, pelo mesmo alguma coisa vai diferenciar. Pelo menos você vai estar assistindo àquele aluno. Com certeza, que é o principal. Ela tá precisando de orientação ali, **individualizada**. Tá precisando de você e tal, então... a gente fala que é cansativo mas é mais prazeroso do que cansativo, sabe? Você chega a ficar morta no final da aula mas você vê que venceu alguma coisa (Professora Mariana – entrevista inicial).*

O relato acima revela que a avaliação foi feita continuamente e subsidiaram as intervenções. A professora considerou natural conhecer as necessidades individuais de seus alunos e achou mais fácil atendê-los assim. O professor pode dar atenção a grupo enquanto o restante da turma desenvolve outras atividades, estratégia que pode atender ao estudante de forma variada e diversificada (VILLAS BOAS, 2010).

Para Mariana este trabalho também permitiu o desenvolvimento psicológico de Sofia com reflexos na sua aprendizagem:

Ela ganhou confiança. Ela já vai à minha mesa, já me pergunta. Às vezes se eu passo exercício direto de matemática ela me pergunta: tia, eu faço esse aí ou você vai passar outro para mim? Então ela já ganhou confiança (Professora Mariana – devolutiva).

Mariana percebeu que desde o início do o processo de avaliação e intervenção realizado pela EEAA, Sofia se desenvolveu, aprendeu. A professora reconheceu que o processo repercutiu nas aprendizagens e no desempenho escolar da estudante, apesar de persistirem dificuldades de várias ordens. Acreditar no potencial do estudante faz parte de uma concepção de avaliação formativa: “Mas eu não vou te dizer que ela não teve avanço, porque ela teve avanço” (Professora Mariana – devolutiva).

Os momentos de troca da equipe com a professora, os diálogos de Mariana com a pesquisadora, as observações em sala de aula e as realizadas durante as intervenções psicológicas e pedagógicas confirmam que o processo de atendimento realizado em conjunto com a equipe promoveram o desenvolvimento social e escolar em Sofia.

A professora considerou que a atuação conjunta com a equipe contribuiu para o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas que repercutiram no desempenho escolar de Sofia, conforme relato abaixo:

O atendimento e a prontidão das profissionais da Equipe durante o processo oportunizaram procedimentos que buscaram diagnosticar as dificuldades e limitações da aluna contribuindo de forma positiva, facilitando o trabalho direcionado a aluna (Professora Mariana – entrevista final).

Quando perguntada se as mudanças nas estratégias pedagógicas repercutiram no desempenho escolar da sua aluna, Mariana respondeu: “*Sim, houve além do avanço da parte cognitiva considerando a defasagem, houve também na parte social por se tratar de uma aluna extremamente tímida*”.

Ao ser questionada sobre os avanços, progressos ou mudanças no desempenho escolar da aluna encaminhada durante e/ou após o processo de avaliação e intervenção realizado pela Equipe, Mariana acrescenta:

Sim, a parte do raciocínio lógico matemático foi bem enfatizada no processo, o grau de imaturidade se mostrou bastante elevado; onde foi necessário alterar os níveis de abstração e complexidade das atividades, oferecendo recursos de apoio (Professora Mariana – entrevista final).

A análise dos relatórios de avaliação da estudante também assinalou que as professoras que atenderam Sofia durante o ano letivo perceberam que a estudante apresentou desenvolvimento em diversas áreas, com reflexos no desempenho escolar, embora a estudante tenha recebido diagnóstico de aluna com necessidades educativas especiais (ANEE).

Apresentamos a descrição da avaliação feita pela professora ao final do ano para elucidar os avanços no desempenho escolar de Sofia:

A aluna já se socializou bastante. Conversa com a professora, tece comentários a respeito de si mesma com a turma, dialoga com os colegas. Prefere ficar perto da professora, mas se disser para ela ir, obedece. Ajuda a professora e é solícita. Nas atividades desenvolvidas em classe não solicita mais a professora acanhadamente, faz questão de se levantar e ir até a mesa do professor. Continua fazendo atividades diferenciadas de matemática. Já iniciou adição com reserva e às vezes necessita de auxílio. Já iniciou operações envolvendo multiplicação e tem uma noção do processo. Utiliza material concreto para a realização das operações. Faz contagem de 2 em 2, 3 em 3 e 5 em 5. Reconhece números pares e ímpares com dificuldade. Realiza as atividades avaliativas sozinha. Consegue nomear objetos quando a atividade solicita substantivos e escreve adjetivos quando é solicitada que se escreva qualidades para objetos. Reconhece que verbo é ação. Existe adequação da linguagem no ensino de gramática (Informação oral da professora Mariana – diário de campo do dia 27/11/2012).

A professora percebeu a evolução de Sofia em diversas áreas - apesar de suas necessidades educativas especiais. Isso comprova e reforça a certeza de que os ritmos de

aprendizagens dos indivíduos são diferenciados, que as respostas de aprendizagem devem passar pelo crivo do avaliador sempre em comparação ao próprio nível de desenvolvimento do aluno. Desse modo, o que contou não foram somente as respostas dadas às atividades, que muitas vezes revelaram o que a aluna não sabia fazer naquele momento avaliativo, mas foi observada a evolução de Sofia desde o início do processo, o que ela conseguia fazer após as intervenções, com a ajuda do outro.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem de cada aluno envolveu não só o professor mas o estudante também (VILLAS BOAS, 2008). Conforme afirma Villas Boas (2008) o sentido do trabalho pedagógico assume outras características incluindo a participação do aluno desenvolvendo nele sentimento de pertencimento, valorização do trabalho, respeito às produções e à pessoa do aluno. A autora afiança que o trabalho com tais características despe-se do autoritarismo e “requer que se considerem as diferenças entre os alunos, para que se adapte o trabalho às necessidades de cada um e para que se dê tratamento adequado aos seus resultados” (VILLAS BOAS, 2008, p. 34). Com esse propósito a avaliação cumpre a

função formativa, pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico (VILLAS BOAS, 2008, p. 34).

3.2 As percepções das profissionais da EEAA

Para a pedagoga e a psicóloga, Sofia ia apresentando progressos contínuos, mesmo que em um ritmo diferenciado por ser uma adolescente com necessidades educativas especiais, conforme os registros a seguir:

Para a psicóloga a aluna tem dificuldades de aprendizagem mas se desenvolve lentamente, em “*um ritmo bem diferenciado*” (Psicóloga Selena em discussão do caso no dia 14/06/2012. Diário de campo).

A pedagoga opina que a aluna apresenta um atraso no desenvolvimento em virtude de suas poucas experiências escolares, sociais e por causa da sua timidez. Reconhece que ela faz aquisições lentas e às vezes esquece o que foi trabalhado em sessões anteriores mas é capaz de aprender e vem apresentando pequenos progressos. “*Já consegue até olhar nos meus olhos e responder!*” (Pedagoga Thaís em discussão do caso no dia 14/06/2012. Diário de campo).

Claro que ela evoluiu, mas se a gente considerar a data de nascimento dela, toda a intervenção ao longo da vida que ela já teve, mesmo sem frequência escolar acadêmica [...] ela está aquém para a idade dela (Pedagoga Thaís – devolutiva da EEAA do dia 29/09/2012).

As profissionais pontuaram ao longo do processo de avaliação e intervenção em seus registros, verbalmente durante as discussões do caso e mesmo na devolutiva, suas percepções sobre o desenvolvimento de Sofia e as respostas da estudante às intervenções realizadas, ainda que em um ritmo lento. Porém, na leitura do “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional” observamos que a evolução percebida ao longo do processo não foi claramente revelada. O relatório não relatou as atividades que Sofia foi capaz de realizar com mediação, limitou-se a descrever as dificuldades, concluir que se tratava de uma aluna com necessidades educativas especiais e relacionar algumas orientações dirigidas em sua maioria à escola e à família.

3.3 As percepções da família

Na **visão da mãe** de Sofia, cuja participação foi menor, se envolvendo apenas na entrevista inicial e devolutiva do caso, a filha apresentou ganhos com o processo de avaliação e intervenção. Apesar do acanhamento, a mãe relatou em entrevista realizada após a devolutiva, ou seja, após o encerramento oficial do processo de avaliação e intervenção, que antes Sofia tinha medo de abrir a boca, de perguntar, de pedir ajuda na escola para fazer as tarefas e em casa queria resolver sozinha as atividades, mas não conseguia. Segundo ela, após o início do atendimento, a filha já apresentava melhoras no desempenho escolar:

A melhora é que ela faz as tarefas dela sozinha. Sabe ler mais. Na matemática eu acho que ela ainda está com um pouco de dificuldade. Mas mudou. Eu acho que ela melhorou um pouco, né? [...] Ela melhorou a letra. Ela escrevia ruim. Ela não lia quase nada. Ela já lê (Informação oral. Mãe de Sofia em entrevista final à pesquisadora no dia 29/09/2012).

A mãe de Sofia também percebeu que a estudante apresentou comportamentos diferenciados.

Ela vinha aqui pro colégio e não queria brincar mais os meninos. Não queria. Só ria quando perguntava alguma coisa. Agora não. Agora ela tá com boas coleguinhas, já brinca, já sorri com elas. [...] em casa também (Informação oral. Mãe de Sofia – entrevista final à pesquisadora no dia 29/09/2012).

A mãe disse ter seguido as orientações dadas pela EEAA de incentivar a autonomia, a independência, de liberar a adolescente de tantas atividades domésticas para que lhe sobrasse tempo para estudo e o desenvolvimento de uma rotina. A família percebeu que apesar das dificuldades de Sofia que ainda persistiam na área de comunicação, do comportamento social de esquivia, da dificuldade de entendimento dos fatos, da incompreensão de certas atividades e comandos, das dificuldades na execução de tarefas domésticas, do comportamento imaturo,

ainda assim, foi evidenciado avanço na aprendizagem de Sofia, se comparado ao início do processo de avaliação/intervenção.

A participação da família poderia ser maior se as condições de trabalho da EEAA fossem outras, com menos atribuições e se as profissionais não trabalhassem tanto em função de demandas, conforme exige a escola. A participação da família também aumentaria se estas condições não interferissem em ações em uma perspectiva preventiva e institucional ou, ainda, se uma cultura de participação efetiva dos pais estivesse instalada. Este é um espaço a ser conquistado a cada dia, apesar de nesta escola este trabalho vir acontecendo desde a implementação de uma equipe especializada. Como a participação da família ainda é pequena, acreditamos que as percepções dos pais acerca do desenvolvimento de seus filhos ficaram limitadas.

3.4 As percepções de Sofia

Para todos os envolvidos no processo de avaliação/intervenção foi notório seu desenvolvimento da estudante, **a percepção de Sofia** não foi diferente. Nas observações em sala, nos ambientes escolares, em diversas atividades notamos seu desenvolvimento social que, mesmo tímido, enfrentou barreiras e se aproximou de outros estudantes, conseguiu se dirigir à professora, coisa que antes não fazia. Foi capaz de fazer alguns questionamentos durante a execução das atividades acadêmicas em sala, ainda que nos atendimentos não tenha demonstrado tanta iniciativa, provavelmente pela situação de teste, de aplicação de instrumentos. Nesse sentido, a aplicação do Completamento de Frases (GONZÁLEZ REY, 2010) nos deu subsídio para analisar e afirmar que Sofia também valorizou as intervenções acontecidas na escola, reconhecendo que todo investimento repercutiu no seu desempenho escolar. A seguir selecionamos pequenos trechos das respostas fornecidas a partir do instrumento utilizado com Sofia que expressam a percepção que ela teve de pertencimento ao ambiente escolar, representando seu desenvolvimento.

Minha escola é... onde eu aprendo.

Quando aprendi a ler, eu... gostei muito.

O que eu mais gosto de fazer na escola é... aprender mais é ler e fazer conta.

O que eu gosto na escola é... estudar e ter amiga.

O que eu não gosto na escola é... nada.

Na escola eu achei difícil... fazer conta.

Eu melhorei... na escola.

Nesta escola eu aprendi... mais a ler, escrever, fazer conta. (Sofia, Completamento de frases).

Para Sofia os ganhos foram de várias ordens. A aprendizagem escolar, embora em ritmo mais lento, diferenciado e com alguns entraves, foi visível. Os ganhos se refletiram também na socialização de Sofia que passou a participar de algumas atividades coletivas, a se comunicar mais com a professora, o que conseqüentemente repercutiu em novas aprendizagens. Destacamos que a afetividade envolvida nesses ganhos tem importância suficiente para determinar o sucesso ou o fracasso na escola ou no futuro de um estudante. A análise do Completamento de Frases também nos revelou que a adolescente percebeu a escola como a instituição social do aprender formal e valoriza essas aquisições, compreendendo, embora de forma pouco aprofundada, que estas aprendizagens lhe serviram na escola, na comunidade e certamente lhe servirão no futuro.

Diante do quadro de percepções exposto pelos sujeitos envolvidos no processo de avaliação e intervenção de Sofia, ela cresceu no processo acadêmico. Observando a queixa de “*baixo rendimento escolar*” talvez o quadro ainda persista se a comparação for feita entre Sofia e outro estudante que responde às exigências da escola. No entanto, se a análise for realizada a partir das aquisições de Sofia, percebemos seus avanços na área matemática, na interpretação de textos e nas relações sociais.

Ao analisarmos a outra queixa pontuada na ficha de encaminhamento que afirmava que a estudante apresentava “*problemas emocionais*” também foi percepção de todos, em unanimidade, que Sofia passou a se relacionar melhor com seus pares e professores, embora ainda apresentasse resistência no contexto social externo à escola, o que pode ser indicativo da necessidade de um trabalho psicológico mais direcionado a essa área (terapia). Com as intervenções, Sofia passou a ser mais participativa, a relaxar mais em sala de aula, sorrindo algumas vezes, conversando com os colegas, ganhou mais segurança e autonomia na resolução de algumas tarefas acadêmicas e aprendizagens de alguns conteúdos do terceiro ano.

Compreendendo o contexto em que aconteceu a avaliação/intervenção realizada pela EEAA da Escola Jequitibá e as concepções que permearam suas práticas, o trabalho realizado com Sofia tomou como referência a avaliação formativa. A avaliação teve seus objetivos voltados à aprendizagem (LUCKESI, 2006). De acordo com Luckesi (2011) a avaliação que

zela pela aprendizagem corresponde ao ato de investigar para diagnosticar impasses e subsidiar soluções, ação que identificamos no processo de avaliação/intervenção desta Equipe.

Portanto, diante do exposto e de forma mais ampla, podemos afirmar que o processo de avaliação/intervenção realizado pelo SEAA repercutiu de maneira positiva no desempenho da estudante em situação de queixa escolar, sem, contudo, afirmar que foram somente as ações da EEAA (avaliação/intervenção) as fomentadoras de suas aprendizagens.

BLOCO 2: O ESTUDO DO CASO DA ESCOLA IPÊ

1. Caracterização dos espaços e dos sujeitos

1.1 A Escola Ipê

A segunda instituição de ensino onde se desenvolveu a pesquisa, que denominamos Escola Ipê, é uma escola de anos iniciais Ensino Fundamental, em que funcionam turmas do primeiro período da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Situa-se em uma das primeiras Regiões Administrativas do Distrito Federal, distante a 30 quilômetros de Brasília. A economia da cidade é forte, baseada principalmente no comércio e na indústria. Possui uma população de aproximadamente 400 mil habitantes; mais de 160 mil são economicamente ativos.

A escola iniciou suas atividades em 1978 com uma clientela oriunda de outras escolas da redondeza, atendendo a um dos preceitos da antiga FEDF: "escola perto da residência do aluno". Por ser uma escola localizada no centro da cidade sediou muitos projetos da SEDF e hoje conta com vários projetos como, por exemplo, a Mostra do Livro, do Meio Ambiente e a Festa da Família.

A unidade escolar era de pequeno porte com uma área total de 2.556,33 m² e área construída de 1.592,74 m², sendo suas dependências assim distribuídas: uma secretaria; sala da direção/vice direção; uma sala dos professores e coordenação conjunta; uma sala de leitura; uma sala de reprografia; uma cantina; dois banheiros para funcionários, um masculino e outro feminino; um banheiro feminino e outro masculino para os estudantes e 10 salas de aula. No fundo da escola existia uma sala (antiga sala dos auxiliares) que foi dividida em três para atender aos auxiliares de conservação e limpeza, a Sala de Recursos e a Equipe Especializada

de Apoio à Aprendizagem (as entradas para as salas não eram independentes, passava-se por dentro da sala dos servidores para entrar na EEAA, pela EEAA para acessar a Sala de Recursos). A sala do serviço de orientação educacional era contígua a esta sala. A arquitetura da escola formava um grande retângulo em que as salas de aula estavam distribuídas em dois blocos paralelos. Existia um pátio descoberto no centro da escola onde aconteciam as atividades pedagógicas e recreativas. Existia uma pequena área coberta logo na entrada da escola, próximo à cantina, onde foi construído um palco de alvenaria para apresentações. As dependências da escola eram muito bem cuidadas, limpas e a equipe gestora estava constantemente realizando melhorias estruturais, funcionais e pedagógicas, como por exemplo, estantes novas, mais modernas e mais funcionais para a biblioteca, palco para apresentações pedagógicas e culturais, aparelho amplificador de voz para os docentes, pintura da escola. A escola contava com internet fornecida pelo MEC para o projeto ProInfo⁶¹ e computadores disponíveis para pesquisa na sala de coordenação.

Faziam parte dos funcionários da escola: 25 profissionais da carreira Magistério, sendo dois readaptados (um responsável pela reprografia e outra de licença para tratamento de saúde); entre estes diretora e vice diretora, uma pedagoga do SEAA, uma orientadora educacional, um supervisor pedagógico, três coordenadoras pedagógicas (uma para a Educação Infantil, uma para o BIA e uma para os 4º e 5º anos) e 11 da carreira Assistência à Educação, entre eles: uma merendeira, dois porteiros, seis auxiliares de conservação e limpeza, quatro vigias, um secretário escolar também com função de agente administrativo.

O turno escolar era de 07h30 às 12h30 no período matutino e de 13h às 18h no vespertino, com 482 estudantes matriculados. O 3º ano B, classe do aluno participante da pesquisa, era uma turma de Integração Inversa com uma aluna com diagnóstico de déficit intelectual. O 4º ano A e C eram turmas com alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) com redução no número de alunos, sendo 28 no máximo podendo ter três alunos TDHA.

⁶¹ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

1.2 A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Escola Ipê e seus espaços de inter-relação

A sala da EEAA era dividida ao meio por um tapume que não chegava ao teto; era compartilhada com a professora da sala de recursos. As interferências de barulho, de movimentação nas salas eram inevitáveis. O espaço físico era inadequado, prejudicando a execução de algumas atividades, sua qualidade e do atendimento de forma geral.

Na sala existia uma mesa de professor para a pedagoga; uma mesa estudantil quadrada da Educação infantil; um quadro de cortiça; um armário de aço com material pedagógico e pastas contendo o histórico dos atendimentos dos alunos e alguns materiais pedagógicos (atividades e testes pedagógicos formais). A sala era usada pela pedagoga Clara para realizar atendimentos individuais e coletivos a alunos (atendimento e/ou avaliação), a professores, demais membros da escola e pais.

A psicóloga Luana utilizava a mesma sala quando era solicitada pela pedagoga para realizar atendimentos, em sua maioria, avaliações. Nestes dias a pedagoga atendia em outros espaços da escola ou marcava os atendimentos da psicóloga para os dias em que ela própria não tinha atendimentos agendados. Algumas vezes ela atendia nos dias em que a pedagoga estava em coordenação individual fora do espaço escolar. Assim, as oportunidades de conversar pessoalmente sobre os alunos em avaliação/intervenção eram escassas. Conforme informou Clara, quando não estava na escola deixava as pastas dos alunos e uma lista em ordem de importância de quem deveria ser avaliado. Nessas pastas havia ficha de anamnese e dados coletados na avaliação pedagógica. As avaliações eram realizadas, analisadas e anexadas ao dossiê do aluno. A pedagoga declarou que algumas avaliações se tornavam “Relatório de Avaliação e Intervenção”, quando se tratava de aluno com diagnóstico de TFE ou NEE. Neste caso, existia a devolutiva à família e à escola. Nos demais casos o relatório não era confeccionado.

1.3 A EEAA, a professora e o estudante

A EEAA da Escola Ipê era composta por uma pedagoga e uma psicóloga. A pedagoga era lotada na Escola Ipê e participava de todas as atividades desenvolvidas pela escola e de reuniões institucionalizadas como coletivas, conselhos de classe de turmas dos alunos que atendia e reuniões. A psicóloga era lotada em outra escola de anos iniciais do Ensino

Fundamental, realizava avaliações psicológicas com estudantes e participava de devolutivas, anamneses e reuniões somente em situações extraordinárias, quando solicitada pela pedagoga.

1.3.1 A Psicóloga Luana

A psicóloga Luana, 37 anos, era efetiva na SEDF como professora de Letras, Português/Inglês. Fez curso de bacharelado em Psicologia no UNICEUB e estava na função de psicóloga do SEAA há seis anos. Possuía especialização em Psicodrama e cursos na área da Educação Especial como autismo, estimulação precoce e alfabetização de ANEE. Não atuava exclusivamente na SEDF, atendia em uma clínica psicológica a pacientes adultos. A partir de um convite da coordenadora intermediária das EEAA passou a compor as equipes ainda antes do término da faculdade de psicologia.

Luana trabalhava há dois anos em sua escola de lotação e atendia outras quatro na redondeza, inclusive a escola participante, todas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Na função de psicóloga do SEAA sempre atendeu outras unidades escolares. Reservava dois dias da semana para a escola onde se encontrava lotada, um para atendimento e avaliação e outro para participar das coordenações coletivas. Usava outros dois dias para visitar as outras unidades pelas quais era responsável; às sextas-feiras participava das reuniões de coordenação das EEAA.

Os atendimentos aos alunos em sua escola de lotação eram realizados pela pedagoga e estavam suspensos porque a psicóloga disse que participava apenas dos grupos de intervenção quando era solicitada, com um objetivo específico, como observar algum aluno, por exemplo. Os atendimentos diretos aos estudantes na Escola Ipê eram realizados somente pela pedagoga Clara.

Luana trabalhava com mais quatro pedagogas, incluindo Clara. Todas exerciam as funções de pedagogas do SEAA em diferentes escolas. Segundo Luana e Clara, aconteciam reuniões setoriais entre este grupo de profissionais em que eram discutidas formas de atuação, revisão de documentos usados em situação de avaliação e atendimento, planejamentos diversos, estudos de casos, estudo de livros e textos de interesse ao SEAA.

1.3.2 A pedagoga Clara

Clara, 33 anos, foi professora normalista e iniciou o magistério em uma escola particular onde atuou por três anos com Educação Infantil antes de ingressar na SEDF como professora efetiva trabalhando com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo, tem 15

anos de magistério, doze exclusivamente na SEDF. Formou-se em pedagogia, possuía curso de pós-graduação em Gestão em Administração Escolar. Iniciou no SEAA quando procurou a Coordenação Regional de Ensino por estar insatisfeita com seu turno de regência e foi convidada pela coordenadora intermediária das Equipes para compor o grupo de pedagogas do SEAA. Clara relatou que não conhecia o trabalho das EEAA e que foi estimulada pela coordenadora que afirmou que ela poderia contribuir com sua experiência fazendo sugestões e orientações a professores com alunos com dificuldades.

Clara estava lotada na EEAA da escola integrante da pesquisa há três anos e participava de quase todos os momentos pedagógicos da escola, alguns, somente quando envolviam os alunos por ela atendidos.

1.3.3 Estela: a professora do aluno apoiado pela EEAA da Escola Ipê

A caracterização da professora Estela e as considerações feitas sobre seu trabalho pedagógico foi possível a partir de entrevistas, momentos de diálogo, observação em sala de aula e em outros contextos escolares. Estela, 34 anos, fez curso normal para atuar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tinha 17 anos de experiência profissional, destes, 15 anos e meio atuando exclusivamente na SEDF. Possui formação em Pedagogia – Séries Iniciais e Alfabetização pela Universidade de Brasília. Não tinha curso de pós-graduação, mas possuía cursos na área de alfabetização. Exerceu outras funções na escola além de professora: coordenadora, vice-diretora e diretora. Iniciou sua carreira no magistério em uma escola particular em Águas Lindas de Goiás como alfabetizadora e disse ter sido um grande desafio conseguir fazer aquilo que ela sempre desejou – ser professora. Trabalhou dois anos com turmas de quinto ano, com a Educação Infantil com alunos de seis anos quando a primeira etapa do Ensino Fundamental era de oito anos. Declarou que o trabalho que realizava com estes alunos da Educação Infantil já tinha foco na alfabetização. Suas maiores experiências docentes são ligadas à alfabetização.

A professora participava de todas as atividades propostas pela escola: projetos, passeios, coordenações, coletivas semanais, conselhos de classe, reuniões de pais, festas.

Na sala de aula havia mesa do professor próxima à entrada e as carteiras dos estudantes ficam à sua frente, sempre organizadas de forma a atender a dinâmica da aula. Havia ainda: um quadro branco; dois armários de aço para guardar material pedagógico, material de limpeza para a hora do lanche; uma estante de aço com pastas individuais

contendo as atividades dos alunos, cadernos e outros materiais. A sala era rodeada por cartazes, calendário, alfabeto e murais onde eram afixadas as atividades realizadas.

1.3.4 Vítor: o estudante em situação de queixa escolar apoiado pela EEAA da Escola Ipê

O estudante Vítor, aceito na pesquisa, tinha sete anos de idade, estudava em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no turno vespertino. A criança iniciou vida escolar aos três anos de idade e sempre estudou na escola investigada. Vítor é filho único, mora com os pais em um lote onde residem mais três famílias. No início da vida escolar apresentou vários comportamentos de agressividade, agitação, inquietude, ansiedade e insegurança, segundo relato das professoras anteriores, da orientadora educacional, da pedagoga e da mãe. A escola, muitas vezes representada pela orientadora educacional, acompanhou a criança e sua família, orientando-a quanto a aspectos que interferiam na aprendizagem. A criança fazia natação desde os quatro anos mas foi sugerido pela orientadora que praticasse outros esportes, a mãe o matriculou no Karatê. Também por recomendação da orientadora o estudante recebia reforço escolar com uma professora particular. Segundo a mãe, não acompanhava as atividades escolares do filho porque tinha uma pessoa para fazer isso. A escola a orientou que mesmo assim ela deveria acompanhá-lo. A criança ficava muito tempo sozinho porque os pais trabalhavam. A mãe trabalhava em dois empregos, em uma lanchonete e no trailer de lanche do casal, onde o pai da criança passava a maior parte do dia. A ficha de encaminhamento foi preenchida no dia 01/08/12 e recebida pela EEAA em 30/08/12 pela pedagoga que iniciou o processo de anamnese com a mãe e posteriormente a avaliação pedagógica. Os motivos do encaminhamento assinalados na ficha foram: “baixo rendimento escolar” e “problemas de comportamento”.

A criança foi observada pela pesquisadora no contexto escolar, na sala de atendimento da EEAA, em sua sala de aula e nos espaços abertos da escola, como o recreio. Tanto nos momentos de avaliação com a pedagoga e com a psicóloga se comportou de forma muito falante, sempre contando acontecimentos familiares. Falava bastante sobre jogos de vídeo game, se levantava várias vezes e iniciou assuntos desconexos àqueles propostos pelas profissionais. Sempre ia à sala da EEAA para as avaliações sem questionar ou se opor à execução das atividades propostas, demonstrando, inclusive, que gostaria de permanecer mais tempo no espaço do atendimento.

Nas observações realizadas em sala de aula a criança sempre se mostrou muito inquieta, levantando-se da carteira constantemente, falava demasiadamente com os colegas, com a professora e mesmo sozinho; não realizava as atividades pedagógicas sem auxílio, o

que exigia bastante tempo da professora que tinha uma aluna ANEE. Suas atividades algumas vezes eram diferenciadas, inclusive no tempo de execução, ou até adaptadas. Este fato não gerava desconforto para Vítor. Algumas crianças se ofereciam para ajudá-lo, mas ele sempre estava solicitando a professora.

2. A avaliação na EEAA da Escola Ipê

A dinâmica da atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Escola Ipê

A triangulação também foi o método utilizado para o tratamento das informações geradas em campo neste estudo de caso. Vítor, sete anos, filho único, estudante do 2º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino no ano letivo de 2012 foi o estudante selecionado para fazer parte da pesquisa por meio da “Ficha de Encaminhamento do Aluno” direcionada à EEAA. Relembramos que, à época, esta equipe tinha em mãos apenas duas fichas com o processo a ser iniciado, um dos critérios de escolha. A primeira ficha tinha como principal motivo de encaminhamento “problemas comportamentais” e a segunda, de Vítor, “baixo rendimento escolar” e “problemas de comportamento”. Optamos por escolher o estudante mais velho e com a queixa de “baixo rendimento”.

Da mesma maneira que no caso 1, faremos uma análise de todas as etapas do trabalho de avaliação e intervenção realizado pela EEAA da Escola Ipê na ordem em que ocorreram. Por isso, no item dois desse estudo de caso, que trata das ações desencadeadas pela EEAA, a ordem dos itens se apresenta diferente do primeiro caso estudado na Escola Jequitibá. Na Escola Ipê as ações desencadeadas obedeceram a seguinte ordem: contato com a família, partindo para a avaliação com o estudante (avaliação pedagógica e psicológica, separadamente). O encerramento do processo de avaliação/intervenção terminou com o contato da escola e a família, conforme descrito no item três.

2.1 Etapas do processo de avaliação e intervenção da EEAA:

2.1.1 O início do processo de avaliação/intervenção: o encaminhamento e o contato com o docente

Iniciamos efetivamente o acompanhamento do processo de avaliação/intervenção do estudante escolhido no dia 30/08/2012 por meio da realização da anamnese feita pela pedagoga Clara junto aos pais. Apesar de sabermos que, de acordo com a OP/2010, o

processo iniciasse pelo contato com o professor, não foi possível acompanharmos pelos motivos expostos: primeiro, a professora já havia sinalizado, ainda no primeiro semestre, sua preocupação com a aprendizagem de Vítor para a pedagoga e para a orientadora educacional que tinham dado orientações breves sobre como proceder em sala com a criança; segundo, no momento em que o processo iniciou, a professora de Vítor estava afastada da escola para participar do Tribunal do Júri, logo existia uma substituta em seu lugar. Dessa forma, a pedagoga Clara decidiu que iniciaria o processo junto à família e passaria à avaliação.

Diferentemente do que aconteceu na Escola Jequitibá o contato com o docente não fez parte do processo avaliativo/interventivo inserindo-o como copartícipe; o professor foi coadjuvante, recebendo os resultados da avaliação realizada pela EEAA.

Segundo Clara, todas as fichas de encaminhamento recebidas passam por avaliação e sua equipe segue o mesmo processo: 1º) contato com o professor para aprofundamento da queixa; 2º) convocação da família para explicar o motivo do encaminhamento e solicitação de autorização para realização de avaliação; 3º) a realização das avaliações psicológica e pedagógica com o estudante; 4º) devolutiva do caso aos interessados (com encaminhamentos a outras áreas profissionais se preciso) e 5º) atendimento direto ao aluno, se necessário, ou encaminhamento para a “Sala de Apoio à Aprendizagem do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos”.

No entanto, durante a fase de observação foi constatado que o processo se iniciou pelo contato com a família, provavelmente, pelo fato de o professor regente não se encontrar na escola.

Dessa forma, as etapas adotadas (e as declaradas) pela EEAA da Escola Ipê estavam em desacordo com as previstas pela OP/2010 que estabelecem apenas três níveis de atuação com terminalidade em capa etapa: NÍVEL ESCOLA, NÍVEL FAMÍLIA e NÍVEL ALUNO.

De acordo com o modelo de avaliação previsto pela OP/2010, o PAIQUE, a atuação do serviço de apoio aos estudantes em situação de queixa escolar deve iniciar junto ao docente uma vez que foi ele a demandar a queixa. Neves e Almeida (2003) apontam que o encontro com o professor possibilita colher a demanda; ampliar a problematização, inteirar-se do trabalho do professor, reconhecendo suas realizações e dificuldades, identificar as percepções do professor sobre o estudante encaminhado e as ações que já foram desencadeadas. Segundo

as autoras, compreender a história escolar do aluno é ponto central na avaliação na queixa escolar porque permite que profissionais e professor contextualizem a escolaridade do aluno.

Com relação ao acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem e intervenção na queixa escolar juntamente com o professor, o trabalho integrado com o docente poderia reforçar a importância da escola enquanto espaço privilegiado de aprendizado e de desenvolvimento humano, proporcionando importante movimento de valorização da autonomia do professor e de realização de um trabalho de natureza institucional e preventiva (NEVES; ALMEIDA, 2003).

A aprendizagem do estudante e o processo de acompanhamento da queixa escolar devem ser um processo bidirecional permitindo que o professor reflita e se conscientize das “concepções de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino que são subjacentes às práticas pedagógicas” (GDF, 2010, p. 72).

No caso de Vítor o processo se iniciou pela anamnese que esteve ligada à continuidade da avaliação, descrito no item seguinte.

Entretanto, de acordo com o PAIQUE, o processo iniciado no NÍVEL ESCOLA também deve envolver a análise do encaminhamento (Solicitação de Apoio conforme OP) destinado à EEAA antes até do contato inicial com o professor. Como a ficha não foi o foco inicial desta equipe, nós analisaremos brevemente o encaminhamento.

A “Ficha de Encaminhamento do Aluno” (ANEXO C) foi o documento utilizado por esta equipe, cujo modelo era diferente do utilizado pela equipe da Escola Jequitibá. Esta ficha ainda não foi substituída pela ficha de “Solicitação de Apoio” conforme orientação da OP/2010, podendo ser indicativo de: a) uma atuação ainda centrada no estudante e em suas dificuldades, sobressaindo um trabalho interventivo/diagnóstico; b) falta de discussão em nível local e central dos instrumentos utilizados para a realização da avaliação no SEEA; c) resistência dos profissionais em atuar de maneira diferenciada; d) deficiência na formação ao entrar no serviço e na formação continuada; e) desarticulação entre o trabalho do pedagogo e do psicólogo, levando a uma atuação centrada na queixa e não no contexto escolar; f) cultura escolar de encaminhamento para que o aluno seja atendido e não para que, de modo geral, todos os sujeitos envolvidos tenham apoio à aprendizagem; g) incompreensão da avaliação no SEEA e da própria OP/2010.

A ficha apresentava cinco itens: dados familiares, do professor; motivos do encaminhamento e um item descritivo com várias competências e habilidades observadas no desempenho escolar (com ou sem ajuda) que poderiam ser assinaladas. A professora Estela preencheu a ficha no dia 01/08/2012 e a EEAA a recebeu em 30/08/2012. A demora entre o preenchimento e a entrega da ficha de encaminhamento não foi investigada pela pedagoga. Quanto ao motivo do encaminhamento, a professora marcou os itens “*baixo rendimento escolar*” e “*problemas de comportamento*” e justificou que o aluno se apresentava “*agitado, desconcentrado, dificultando a assimilação dos assuntos trabalhados*”, com dificuldades na coordenação motora fina, na organização do caderno e dos pertences; dificuldades no relacionamento com os colegas, tornando-se agressivo quando contrariado. Complementou: “*Ele não realiza as tarefas em tempo esperado por não conseguir se acalmar, estando sempre levantando e mexendo em objetos. O aluno se encontra no nível silábico segundo o teste da psicogênese*”.

A ficha ainda trouxe outras informações sobre a linguagem, escrita, pensamento lógico matemático, atividade de vida social, entre outras relacionadas a estas descritas. Dessa forma, a análise dos motivos do encaminhamento de Vítor corroboram os dados da literatura em que as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento e os problemas familiares são os mais apontados por professores (SOUZA M., 1997; NEVES, ALMEIDA, 2003).

A análise inicial por parte da equipe sobre os motivos do encaminhamento contidos na ficha já justificaria o contato com o professor para verificar a pertinência da queixa, aprofundá-la e para conhecer as intervenções pedagógicas desencadeadas. O mais apropriado seria que as profissionais decidissem conjuntamente sobre a necessidade ou não da continuidade do processo no momento do contato inicial com o professor. Na breve apreciação do encaminhamento, evidenciamos que nenhum documento é capaz de apresentar a complexidade de informações referentes ao estudante em situação de queixa escolar, tampouco as impressões subjetivas da aprendizagem que somente o professor pode fornecer. Soma-se a isso a necessidade de aprofundamento da queixa escolar, estabelecendo parceria com o professor no processo de superação desta, envolvendo-o no planejamento e no acompanhamento de estratégias interventivas. Entretanto, não foi este o movimento realizado por esta equipe com reflexos em todo processo.

O processo de atendimento à queixa escolar do estudante encaminhado ao serviço especializado foi iniciado com a entrevista de anamnese.

2.1.2 As ações desencadeadas a partir do encaminhamento: o acompanhamento das intervenções pedagógicas em sala, o atendimento à família e a avaliação/intervenção na EEAA

a) Avaliação/Intervenção junto à família

A avaliação/intervenção iniciou com o contato junto à família por meio da entrevista do tipo anamnese. Este tipo de entrevista era usualmente admitido como instrumento inicial no processo de qualquer estudante encaminhado a esta equipe.

A anamnese aconteceu no dia 30/08/2012 na sala da EEAA, foi conduzida pela pedagoga e seguiu um modelo de ficha pré-existente denominado “Roteiro para entrevista com os pais – anamnese”. O roteiro de anamnese usado pela equipe seguiu um padrão de coleta de dados: pessoais, investigação comportamental, investigação atual e pregressa médica do sujeito e familiar, dados do desenvolvimento pré-natal e da infância e informações sobre a vida escolar. A análise da ficha de anamnese, apesar de trazer aspectos relativos à vida escolar, condizia com modelo clínico, representando um inquérito e não um contato de maneira a fortalecer os modos de cooperação entre escola, equipe e família (GDF, 2010). A anamnese, segundo o modelo utilizado, está a serviço de uma investigação para diagnosticar uma causa biopsicológica para a dificuldade de aprendizagem, servindo quase sempre à classificação dos “analisados”.

A entrevista confirmou todos os comportamentos descritos pela professora e também observados pela família em outros ambientes. A partir desse contato, poderíamos dizer que a EEAA iniciou um trabalho junto à família. No entanto, uma ação em parceria com a família não foi executado por esta equipe, restringindo-se à entrevista inicial e à devolutiva após o término do processo de avaliação. O processo de avaliação não se realizou segundo a avaliação formativa. O momento de avaliação com a família deveria ter sido “uma ocasião para recolher e fornecer informação” (HADJI, 1994).

Conforme a OP/2010, a passagem do NÍVEL ESCOLA para o NÍVEL FAMÍLIA deve acontecer caso a intervenção inicial não seja suficiente e persista a queixa escolar. No caso do aluno Vítor a intervenção junto ao professor não foi a primeira etapa do processo de avaliação. A equipe não analisou a trajetória do estudante e também não planejou conjuntamente e acompanhou estratégias pedagógicas aplicadas para a superação da queixa.

Nesse sentido, houve uma quebra no PAIQUE e um empobrecimento da atuação da equipe.

Como não houve um trabalho no contexto escolar, o contato inicial com a família não pode ser aproveitado “para apresentar as ações já desenvolvidas pela instituição educacional e pela equipe” (GDF, 2010, p. 103). Assim, só foi possível informar à família da demanda e da queixa, relatando à mãe o conteúdo da ficha de encaminhamento e pedindo sua colaboração no processo de investigação. A solicitação dessa colaboração não representou um chamado para uma participação efetiva no processo, debatendo intervenções, discutindo resultados das ações determinadas conjuntamente, realizadas em casa e também na escola. Representou a informação da queixa, o comunicado de um processo de avaliação a ser desencadeado pela EEAA e o pedido de intervenções solitárias, como “ajudar e ter paciência na execução das tarefas”. Neste dia foi apenas reforçado que a mãe fizesse avaliação neurológica, devido à suspeita de Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade (TDAH) levantada pelas profissionais da EEAA. Esta solicitação já tinha sido feita informalmente à mãe quando a orientadora educacional e a pedagoga da EEAA conversaram sobre os comportamentos apresentados por Vítor ao longo dos três anos letivos na escola.

A atuação neste nível de intervenção também foi incompleta porque poderia ser aproveitada para “conhecer as concepções da família sobre a escolaridade do aluno”; “discutir possibilidades de interface da instituição educacional com a família, construindo estratégias de condução conjunta” e “realizar orientações advindas do conhecimento psicológico e pedagógico que instrumentalizem a família na condução das questões do filho” (GDF, 2010, p. 103).

As ações desencadeadas pela EEAA a partir do encaminhamento foram: a entrevista de anamnese com a mãe, as sessões de avaliação pedagógica, a sessão de avaliação psicológica e devolutiva à professora e à família.

Nesse caso, a entrevista de anamnese necessariamente conduziu os trabalhos da equipe para a avaliação pedagógica e psicológica que aconteceram em momentos distintos. O trabalho da pedagoga e da psicóloga era desarticulado, as profissionais não discutiam o andamento das avaliações tampouco as intervenções necessárias ao estudante visualizadas no processo de avaliação. O processo também não servia para intervir, já que mantinham apenas

características investigativas do que o estudante era capaz de fazer sozinho naquele momento de sua vida escolar. Avaliação e intervenção estavam dicotomizadas.

Nesse contexto, a atuação da equipe da Escola Ipê corria na direção oposta das diretrizes da Orientação Pedagógica do SEAA que orienta ser necessária a superação da dicotomia avaliação/intervenção porque desde o início do trabalho de avaliação, acontece um processo de intervenção. A avaliação e a intervenção devem ser realizadas de modo contíguo e integrado (GDF, 2010).

As ações descritas estiveram na contramão da avaliação com intenção formativa, pois a escola deve ser o centro do processo e envolver de todos os participantes da vida educativa (FREITAS, 2012).

b) Avaliação/Intervenção junto ao estudante

Após o contato com a família a EEAA passou à realização da avaliação pedagógica e psicológica. Não seria propriamente uma passagem do Nível Família ao Nível Aluno de acordo com o PAIQUE porque “exigiria” a realização e o acompanhamento de intervenções realizadas conjuntamente entre escola, família e EEAA. A equipe seguiu um modelo tradicional de atendimento à queixa escolar, conforme aponta Souza M. (1997). A autora considera que a queixa escolar tem sido tratada segundo um modelo que se baseia no tripé: entrevista inicial e anamnese; aplicação de testes e encaminhamento para psicoterapia e orientação a pais, em que apenas 5,8% dos casos pesquisados realizam algum tipo de orientação ao professor.

Nesse sentido, para se configurar um trabalho nos moldes do PAIQUE, como uma intervenção no Nível Aluno, deveria ter acontecido um trabalho junto à escola e professor, junto à família e, se a queixa apresentada persistisse, passaria ao trabalho com o estudante.

As ações previstas para este nível de atuação (Nível Aluno) consideram que o trabalho com o aluno deve priorizar a versão da criança acerca da própria história escolar envolvendo atividades individuais como, por exemplo: conversar com o aluno sobre a natureza do acompanhamento e seus objetivos; recuperar, com o aluno, as percepções e expectativas que ele tem a respeito da vida escolar, resgatando a história escolar por ele mesmo; dialogar com o aluno sobre o encaminhamento; e em grupo: realizar atividades dirigidas, tais como jogos, dramatizações, com o objetivo pedagógico de propiciar interação entre os alunos e o

desenvolvimento perceptivo, psicomotor, afetivo, bem como a consciência de si, possibilitando um espaço de escuta para o aluno e de estabelecimento de novas formas de interação com os outros; favorecer o desenvolvimento de recursos pessoais e de estratégias metacognitivas, visando contribuir com o processo de aprendizagem; agendar novos encontros com o professor para discutir e acompanhar a evolução do trabalho com o aluno, revendo e ajustando procedimentos e realizando os encaminhamentos necessários, além do uso de instrumentos específicos de avaliação pedagógica e psicológica (GDF, 2010).

Na equipe da Escola Ipê, entre as ações previstas pela OP/2010 neste nível de intervenção (Nível Aluno), apenas aconteceu o uso de instrumentos formais de avaliação. Segundo a OP estes instrumentos devem ser usados “caso necessário, [para] que complementem a investigação e a intervenção na situação de queixa escolar” (GDF, 2010, p. 104). A ação da EEAA no Nível Aluno envolveu apenas a utilização de instrumentos formais e os testes psicométricos que não foram usados para fins de complementação diagnóstica, mas como único meio na realização de um diagnóstico baseado apenas nas suas informações, atendendo às características classificatórias.

A OP sugere e acredita ser possível um processo de avaliação compreensiva e contextual da queixa escolar, construindo informações sobre os recursos dos alunos para a aprendizagem e “revelando indicadores de desempenho possíveis que estariam além do desempenho inicial apresentado pelo sujeito” (GDF, 2010, p. 106). A avaliação deve estar direcionada aos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno por meio de procedimentos baseados nos princípios da avaliação mediada, que visam “promover a interação entre o profissional avaliador-mediador e sujeito, a fim de compreender os processos cognitivos e o modo como a criança aprende” (GDF, 2010, p. 106). Para isso a OP (GDF, 2010) recomenda o uso de uma diversidade de instrumentos considerando o que se pretende avaliar, para

[...] não só para obter informações sobre as causas das dificuldades dos alunos, mas, sobretudo, compreender os processos de aprendizagem. Nesse sentido sugere inserir na mediação oferecida ações como demonstrações, sugestões, repetições, fornecimento e indicação de materiais; tolerância ao erro e ao tempo de realização, permitindo novas tentativas e oportunidade de correção; verbalização antes e durante a solução; análise das estratégias de solução, justificativa de respostas; *feedback* durante e após a solução, entre outras formas de ajuda (OP, GDF, 2010, p. 106)

As ações da EEAA neste nível não estavam de acordo com as previstas e sugeridas pela OP/2010, nos dando a ideia de que na equipe especializada da Escola Ipê os preceitos e concepções da Orientação Pedagógica do serviço ainda não foram bem compreendidos ou não encontraram espaço para sua expressão.

Diante do exposto, podemos afirmar que as ações desencadeadas pela EEAA da Escola Ipê a partir do recebimento da queixa escolar do estudante e da entrevista de anamnese foram: as avaliações pedagógica e psicológica.

Quanto às avaliações pedagógica e psicológica podemos dizer que o trabalho das profissionais esteve desarticulado, não trocaram informações que pudessem ajudar o aluno, o professor e a família, tampouco que fornecesse informações que reorientassem a atuação da EEAA. As avaliações estão descritas mais detidamente no item seguinte desta seção. Vale destacar que os momentos de planejamento e de avaliação das intervenções pedagógicas que a escola desenvolve articulando o trabalho do psicólogo, pedagogo e professor, contribuem para a promoção do sucesso escolar,

pois pode promover a reflexão sistemática das práticas na escola, que devem se tornar lúcidas e intencionais, uma vez que leva em consideração a articulação entre as técnicas de trabalho, o contexto local e as relações sociais estabelecidas na instituição (GDF, 2010, 74).

Para nós, a forma de atuação da EEAA da Escola Ipê pode estar relacionada à inadequada formação profissional para o exercício profissional; à falta de formação inicial para a função; ao pouco aprofundamento e discussão da Orientação Pedagógica do Serviço e estudos comparativos com a prática; à presença restrita da psicóloga no contexto escolar; ao pouco apoio e discussão do trabalho nas coordenações intermediárias; à precária e em alguns casos, à inexistente formação continuada em serviço aos profissionais das EEAA.

c) Momentos específicos do processo de avaliação/intervenção: avaliação pedagógica e psicológica

- A avaliação Pedagógica

As sessões de avaliação pedagógica aconteceram nos dias 18/09; 29/09 e 17/10/2012. A pedagoga retirou o estudante no horário de aula, com a autorização da família e da professora. A avaliação teve seus resultados apresentados e discutidos ao somente final do processo. As sessões se configuraram somente como momentos avaliativos do estudante encaminhado, não houve intervenções. A atuação da EEAA, neste momento, não se desenhou como um processo avaliativo e interventivo, apresentando características mais marcadamente avaliativas, embora tenham ocorrido algumas mediações por parte da pedagoga durante as provas (testes) selecionadas nas sessões de avaliação. Na visão da pedagoga, as sessões eram apenas avaliativas, pois após tê-las terminado iniciava-se o processo de atendimento do

estudante caso fosse necessário. Dessa forma, avaliação e intervenção permaneciam, ao menos temporariamente, dissociadas.

Para realizar a avaliação Clara utilizou a ficha de “Avaliação Pedagógica⁶²” elaborada por ela, a psicóloga responsável pela equipe e mais quatro pedagogas de outras escolas que a psicóloga atendia. A ficha era utilizada na avaliação de estudantes da Educação Infantil e primeiro e segundos anos do Ensino Fundamental.

A **primeira sessão** de avaliação, no dia 18/09/2012, utilizou a ficha de “Avaliação Pedagógica”. A pedagoga se apresentou, e perguntou se ele sabia o que o tinha ido fazer naquela sala. Ele respondeu: “*fazer atividades, ora*”. Trabalhou dados de identificação pessoal que Vítor respondeu parcialmente. O aluno interagiu bem com a pedagoga, foi bastante comunicativo, falou muito sobre sua vida, dos avós e dos jogos de vídeo game que gosta.

A pedagoga solicitou que Vítor desenhasse a figura de “um menino que gosta muito de conversar”. Ele desenhou e Clara pediu e escrevesse seu nome completo. Ela disse que falaria as partes do corpo e suas funções e pediu que ele apontasse em si. Vítor confundiu algumas. Disse que a boca existia para falar porque tinha “cordas vocais”. A pedagoga trabalhou vários aspectos: lateralidade, equilíbrio, ritmo, sequência alternada, coordenação motora ampla e fez algumas mediações. Em seguida também avaliou: “Orientação Temporal” utilizando materiais escolares como borracha, lápis, caneta e régua e realizou comparações como: acima/abaixo; perto/longe; curto/comprido etc. Fez algumas anotações sobre o desempenho de Vítor. A sessão durou 1 hora e 40 minutos.

Na **segunda sessão**, dia 29/09, a pedagoga iniciou perguntando sobre o passeio do dia anterior (*rapport*). Em seguida ditou palavras que relacionassem com o passeio: galinhada, piscina, clube, tobogan, sol (teste da psicogênese) e pediu para a criança escrever uma frase que tivesse a palavra clube.

Clara trabalhou aspectos da coordenação motora fina como alinhavo e recortes. Algumas vezes ele fez com entusiasmo e em outras se recusou.

⁶² Os itens gerais da “Ficha de Avaliação Pedagógica” utilizada pela EEAA da Escola Ipê se assemelhavam aos da “Ficha Perfil do Aluno em Atendimento” usada pela Escola Jequitibá, excetuavam-se nos desdobramentos dos itens porque a ficha da Escola Ipê apresentava mais aspectos a serem investigados. A “Ficha de Avaliação Pedagógica” da EEAA da Escola Ipê apresentava os seguintes itens a mais que a “Ficha Perfil” da Escola Jequitibá: teste da figura humana; partes e funções do corpo; área sócio-afetiva; desenvolvimento escolar; linguagem oral e sequência lógica; controle respiratório; provas piagetianas e teste da psicogênese.

Em seguida Clara explorou aspectos da “Orientação Temporal” a partir de um relógio. Anotou neste momento que Vítor se distraía com facilidade.

Ela explorou a relação número/quantidade com emborrachados e pega varetas. A pedagoga foi apresentando letras aleatórias que o aluno foi nomeando, tentando colocar em ordem alfabética e ele não reconheceu todas. Demoraram bastante tempo nesta atividade e Clara fez algumas mediações. Ela trabalhou com diversas formas geométricas de diferentes tamanhos, cores e espessuras e Vítor encontrou dificuldade em realizar classificações. A sessão durou de 2 horas e 05 minutos.

A **terceira e última sessão**, no dia 17/10, teve 1 hora e 30 minutos de duração. Vítor estava em sala no momento da roda de leitura e veio com o livro da “A Joanhinha diferente” na mão. Disse que queria ler a história e passou a contá-la. Não leu, mas lembrou do conteúdo de cada página do livro. Falou sobre seu vídeo game e jogos. A pedagoga deu continuidade à ficha de avaliação. Trabalhou valores e operações de adição com “dinheirinho” de brinquedo. Ele que reconheceu as notas de um e 50 Reais e acertou todas as adições simples. Clara pediu que ele ordenasse uma história em partes em uma sequência lógica, montou um dominó de figuras e palavras apenas com a mediação da pedagoga. Além da sequência lógica ela explorou a linguagem oral. Vítor teve dificuldades quando foi solicitado que lesse algumas palavras, precisou de mediação da pedagoga. À medida que ia superando suas dificuldades foi possível perceber que ele ia ganhando confiança e autonomia na leitura. A pedagoga solicitou que ele enchesse um balão e marrasse. Nesta atividade avaliou o controle respiratório, conforme o item 11 da ficha de avaliação.

Vítor falou bastante nesta sessão sobre suas vivências extraescolares, cansava-se com facilidade, ficava ansioso e impaciente na execução de tarefas mais longas. A criança resistiu à execução de atividades demoradas, que exigiam esforço mental. Nestes momentos a pedagoga fez algumas mediações, esperando o tempo de resposta do aluno, respeitando seu ritmo de execução nas atividades propostas.

Ao término da sessão Clara concluiu o preenchimento da ficha de avaliação, alguns itens a partir de observações das sessões. Durante a avaliação a pedagoga fez várias marcações na ficha de “Avaliação Pedagógica” e algumas anotações complementares que a auxiliou na realização do “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional”.

A avaliação seguiu rigorosamente os itens contidos na ficha de “Avaliação Pedagógica”. A pedagoga deixava todo o material previamente organizado e separado em

uma caixa. A avaliação pedagógica apresentou características classificatórias. A utilização das fichas de “Avaliação Pedagógica” e “Roteiro para entrevista com os pais - Anamnese”, fruto de estudos e decisão deste grupo em “reuniões setoriais”, também representavam a concepção classificatória da avaliação praticada.

- A avaliação Psicológica

A avaliação psicológica de Vítor na Escola Ipê foi realizada no dia 18/10/2012 em um único encontro com duração de 28 minutos. Faremos a análise a partir da descrição da sessão.

Vítor foi retirado de sala de aula no momento em que estava participando da roda de leitura semanal, não questionou o que iria fazer e acompanhou a psicóloga Luana. Ela iniciou a sessão perguntando onde ele morava, respondeu parcialmente. A criança desatou a falar sobre as vacas, carneiros, ovelhas do avô que mora no Ceará. Em seguida ela perguntou o que Vítor gostava de fazer. Ele respondeu que gostava de ver televisão, mas tinha medo de jogar vídeo game. A psicóloga iniciou uma conversa sobre a criança jogar games sem violência e informa que ele irá fazer duas atividades. Inicialmente ele recusa, dizendo que já havia feito. Luana garante que ele não fez e mostra os cadernos de teste do R-2⁶³ e do Raven. Ela explica como o teste deve ser respondido, ele compreende de imediato e dá resposta. Antes de dar continuidade ao teste Vítor pede para ir beber água e ela o autoriza. Neste momento a psicóloga se dirige à pesquisadora:

No geral, eu sei que não é correto, mas com algumas crianças eu acabo usando o R-2 como mediação para eles fazerem o Raven sozinhos. Porque o que dá para a gente perceber no R-2? Se a criança tem capacidade de discriminar e perceber o todo. E aí se eu vejo que a resposta está errada eu vou mediando, fazendo com que ela pense para achar a resposta correta [...] E o Raven ele vai fazer sozinho. A gente até questionou isso aqui. É um treino? Às vezes, para algumas crianças, funciona como um treino, para outras não. (Psicóloga Luana - diário de campo do dia da avaliação psicológica).

A fala demonstra a preocupação da psicóloga com a medição, obedecendo à lógica classificatória de avaliação. O uso dos instrumentos de avaliação teve a intenção de medir e classificar, fazendo do aluno objeto (ESTEBAN, 2008). Esteban (2002, p. 104-5) nos auxilia

⁶³ R-2 – Teste de Inteligência Não Verbal para Crianças de Rynaldo Oliveira. O teste R-2 foi elaborado por Rynaldo Oliveira, autor também do R-1 para adultos, e se propõe a avaliar o potencial de inteligência da criança compreendendo a faixa etária dos 5 até os 11 anos de idade. É composto por 30 pranchas ou cartões com figuras coloridas diferentes de objetos concretos ou figuras abstratas. A tarefa a ser realizada pela criança é completar o desenho da figura grande com uma das alternativas apresentadas abaixo da figura usando para isso o tipo de raciocínio envolvido naquele item. Alguns itens apresentam 6 alternativas, outros oito, sendo somente uma correta. A aplicação do teste é individual com o psicólogo apresentando para a criança uma prancha de cada vez sucessivamente. Não tem limite de tempo de aplicação.

com suas reflexões: “o estudo da avaliação, na ótica do exame, não se propõe a responder questões internas ao processo pedagógico, pretende dar soluções desde o interior da escola, a problemas colocados pelo contexto social”. A autora afirma que a quantificação exige o fracionamento da totalidade do conhecimento, algo bastante perigoso em avaliação. Contudo, “a avaliação realiza-se com a compreensão de que o ato de conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis” (ESTEBAN, 2008, p. 31). Fato não observado na intenção desta avaliação.

Após o comentário da psicóloga, Vítor retornou à sala da EEAA e ela continuou com a aplicação do teste. Ele falava ao mesmo tempo em que procura as alternativas e anota as respostas. Depois de um tempo ele começou a errar as alternativas e a psicóloga fez intervenções para que ele descobrisse a resposta certa. Ele analisou mais algumas pranchas e se pôs a reclamar: “*vai demorar dez mil anos. Eu não aguento fazer muita coisa assim não tia, eu posso só até o dez?*”. Ela responde: “*vamos ver*”. Vítor pediu para responder até certo ponto e Luana o despistou. No meio do teste o telefone celular da psicóloga tocou, ela sai rapidamente para atender. Enquanto isso ele pulou várias folhas do teste. Ao voltar para a sala a psicóloga percebeu, o repreendeu e ele disse que estava difícil. Luana o incentiva dizendo que ele estava indo pelo caminho certo. Ele continuou, mas começou a responder aleatoriamente. Ela percebeu, mediu e Vítor não se mostrou disposto. A psicóloga insistiu na resposta correta fazendo várias perguntas. Ele se distraiu, pegou o caderno do Raven. Novamente Vítor pediu para parar e diz: “*eu só quero fazer mais esse aqui tá tia?*”. Ela concordou, mas continuou insistindo para que ele respondesse. Luana interrompeu o teste e pediu para Vítor ir beber água. Ele disse que não queria ir. Ela propôs que iniciem a “outra atividade” e diante da oferta Vítor saiu para beber água.

O trecho acima revela a descontextualização da avaliação, a preocupação com a “aferição” por meio do teste, tem forte característica classificatória e desrespeita o ritmo do estudante. A respeito do tempo e do ritmo de aprendizagem, Freitas (2004) afirma:

Se submetemos os diferentes ritmos dos alunos a um único tempo de aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos dos alunos. Cada um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único [...]. Caso se queira unificar desempenhos há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance usando todo o tempo que seja necessário. [...] Mas note-se que não basta dar todo o tempo necessário, é preciso que este tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem) de forma que este tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. Estava também indicado o elemento-chave para tornar a diversificação do tempo

eficaz – *existência de apropriadas formas de ajuda* disponíveis para lidar com os diferentes alunos (FREITAS, 2004, p. 154-5).

Quando o aluno saiu da sala Luana comentou: “*extremamente inquieto, não é? O que ele não descarrega no motor, ele descarrega na fala*”. Este comentário, do ponto de vista da avaliação formativa, não é positivo, não levou em conta o contexto e as necessidades do estudante. A afirmação da psicóloga ilustra bem a concepção classificatória de avaliação e o poder da avaliação informal. Dessa forma, “como a centralidade da prática avaliativa na modalidade classificatória está no controle, mesmo quando o(a) aluno(a) nega-se a participar do processo ou a realizar alguma tarefa, seu rendimento é medido. Ou, ao menos, é o que se pretende” (ESTEBAN, 2008, p. 22). Do ponto de vista da avaliação formativa esta não foi uma atitude.

A psicóloga comentou que observou o aluno em sala e que tinha pedido para a pedagoga o encaminhasse para avaliação neurológica. Perguntou à pesquisadora se sabia se a pedagoga o havia encaminhado para avaliação oftalmológica. A pesquisadora, sem desejar interferir na condução da avaliação, respondeu que as informações talvez pudessem ser encontradas na pasta do aluno. Vítor chega à sala e ela pede que iniciem o Raven. Ele diz: “*tia, de novo?!*” Continua se recusando. Luana insistiu dizendo que aquela atividade seria rápida e explicou como deveria ser respondido o teste. Ele compreende a execução, vai falando as repostas em voz alta e anotando-as. No meio do teste ele reclama, diz que está difícil e a psicóloga o incentiva. Ele responde rapidamente o teste. Ao terminar ela pergunta se estava difícil e Vítor confirma.

Após a aplicação do Raven, Vítor pediu para montar um quebra cabeças e ela insistiu que ele voltasse para a sala dizendo que depois o chamaria novamente. Luana cede à insistência de Vítor que começa a montar o quebra-cabeça no chão, mas desiste rapidamente, indo em seguida para a sala. A atividade não foi intencional e não teve o propósito de avaliar para contribuir para as aprendizagens, além de ser descontextualizada e não atender ao estudante em suas necessidades.

Com a saída de Vítor, Luana comentou sobre a ficha de anamnese, as atividades extraescolares feitas por Vítor, os comportamentos observados por ela em sala de aula, sobre os testes, sua forma de aplicá-los e o desempenho do aluno. Comentou que a sala de atendimento estava mais barulhenta do que o habitual, as condições de trabalho como a falta

de testes, excesso de escolas atendidas, falta de tempo para realizar um trabalho mais preventivo.

A preocupação estava na realização do teste, o que revela a concepção classificatória da avaliação.

Para González Rey (2011, p. 77) a maior parte dos instrumentos psicométricos, sobretudo os chamados testes objetivos, se apoia nas respostas do sujeito para obter conclusões em termos psicológicos. Entretanto, entendemos que, de acordo com a concepção de avaliação orientada pela OP/2010, esta forma de avaliação usada como único método pode trazer um empobrecimento e até mesmo uma falsa conclusão avaliativa.

González Rey (2011, p. 54) assevera que o uso de testes psicométricos de inteligência “esqueceu-se da dimensão subjetiva presente em qualquer expressão do sujeito”, sem considerar as emoções envolvidas na realização dos testes e o efeito sobre o que pretendiam medir. Para o autor

[...] as provas tradicionais de medição da inteligência colocam de lado o ambiente e o próprio sujeito e, em seu afã por isolar a inteligência como entidade objetiva, contamina, ao máximo o processo avaliado. Isso implica que o número “objetivo”, associado com o nível de inteligência do sujeito estudado, seja a expressão de múltiplos fatores subjetivos, sobre os quais o pesquisador não só não tem controle como não tem a menor ideia deles em sua representação conceitual (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 54).

A forma descrita e criticada pelo autor foi a escolhida pela profissional na condução da avaliação psicológica do estudante. A avaliação psicológica na EEAA da Escola Ipê primou pela medição da inteligência, possivelmente apoiada nos princípios da neutralidade do pesquisador, desconsiderando as relações ambientais, interpessoais, as emoções surgidas e as subjetividades dos sujeitos envolvidos.

Gonzalez Rey (2011, p. 54) ainda considera que os testes aplicados em “meninos com fracasso escolar” traz uma situação de similaridade ao experimentado por esses sujeitos nas condições escolares em que viveram o fracasso, o que suscita as mesmas emoções surgidas durante as avaliações escolares em que não houvera êxito, “contaminando” todo o processo, se esquecendo da subjetividade e do contexto da avaliação.

O modo como a avaliação psicológica aconteceu nos indicou que existe uma concepção de avaliação classificatória e uma forte indefinição sobre os instrumentos a utilizar. Observamos a excessiva preocupação com o teste, com a manutenção da fidedignidade, com

sua aplicação para preservar a validação da avaliação psicométrica. De acordo com Esteban (2008) esta forma de avaliação apresenta epistemologia e metodologia positivistas, com proposição quantitativa e ênfase nos resultados.

A avaliação centrada na queixa, a partir do encaminhamento realizado pelo professor foi unilateral, sem envolvimento dos atores escolares e família. A forma preventiva e institucional de atuação se distanciou da proposta da OP (GDF, 2010). A avaliação psicológica não se traduziu na concepção de avaliação orientada pela OP (GDF, 2010), conhecer para intervir continuamente nas variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem. A formação do psicólogo e do pouco acompanhamento das intermediárias e pela central, influenciaram na condução da avaliação.

Entendemos que a condição subjetiva do “objeto” estudado dá a complexidade do processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA, que não se limita a uma avaliação apenas baseada em testes.

2.1.3 O encerramento do processo de avaliação/intervenção: a discussão do caso, o “Relatório de Intervenção Educacional” e a devolutiva

De acordo com a OP do serviço (GDF, 2010), depois de cumpridas as ações do PAIQUE, deve ser feito um relatório final a partir dos registros realizados. Esse registro vai além de um parecer, deve conter as ações realizadas, sugestões e recomendações à escola e à família para o desenvolvimento do estudante e até encaminhamentos a outros profissionais se necessário.

No processo de avaliação desenvolvido pela EEAA da Escola Ipê as profissionais atuaram separadamente, trabalhando em cima da apenas da queixa. A intervenção não aconteceu simultaneamente ao processo. O fato de trabalharem em função da queixa, da psicóloga atuar em várias escolas e ser convocada apenas para avaliar repercutiu nos modos de atuação. Por isso não observamos intervenções da psicóloga no contexto escolar. Percebemos pouquíssimas intervenções da pedagoga durante as sessões de avaliação. Como o procedimento voltou-se à avaliação do estudante também não observamos intervenções das profissionais junto à professora e à família durante o processo.

As profissionais trabalharam isoladamente configurando um processo essencialmente avaliativo e classificatório. Não observamos envolvimento da gestão da escola no trabalho da

EEAA o que, para nós, tornou o trabalho ainda mais desconectado entre os diversos atores escolares.

O PAIQUE foi desconsiderado como recomendação ou modelo de atuação da EEAA, o que revelou uma concepção de avaliação classificatória. A atuação desta equipe aconteceu de forma muito “tradicional”, centrada na aplicação de testes, na coleta de dados, na atuação unilateral centrada na “queixa escolar” e na sua confirmação.

A pedagoga foi a responsável pelo encerramento do processo, realizando a reunião de devolutiva da qual participaram a professora, a mãe do estudante, a orientadora educacional da escola e a coordenadora pedagógica do 2º ano.

a) O Relatório Psicopedagógico

Encerrado o processo avaliativo/interventivo, os resultados dessa avaliação devem compor um relatório que subsidie o professor no atendimento ao estudante em situação de queixa escolar (OP, GDF, 2010).

Durante o processo de avaliação pedagógica e psicológica as profissionais realizaram registros de suas atuações que subsidiaram a análise dos procedimentos e a composição do “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional” (ANEXO D). Na avaliação psicológica, a profissional dispôs de outro momento para correção e análise dos testes psicométricos, fazendo ao final um relatório de avaliação psicológica que foi encaminhado por correio eletrônico para a pedagoga.

Para a confecção do relatório psicopedagógico as profissionais não se reuniram para discutir o material “coletado”, as sugestões a serem dadas à escola, à família e os encaminhamentos recomendados. A pedagoga utilizou as informações colhidas na anamnese e as anotações feitas nas sessões de avaliação com o estudante. A psicóloga fez um breve parecer a partir da análise dos testes psicométricos aplicados e da observação do momento avaliativo. O parecer psicológico foi enviado à pedagoga por correio eletrônico, que o inseriu no “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional”.

Foi responsabilidade da pedagoga a confecção do relatório final e a condução da devolutiva à família e à escola.

O relatório não pode se limitar a descrever a problemática em si, deve trazer, além da descrição dos fatos, o estabelecimento de “relações e conexões entre os dados obtidos nas

observações – dos alunos, da instituição educacional e do contexto sociocultural” (GDF, 2010, p. 107-8). Contudo, ele foi essencialmente descritivo e prescritivo.

b) A devolutiva à família e à escola

A reunião de devolutiva aconteceu no dia 20/11/2012 na sala de leitura da escola e durou 50 minutos. Participaram da reunião: Clara, pedagoga da EEAA; a orientadora educacional da escola; Estela, a professora de Vítor; a coordenadora pedagógica da escola; a mãe da criança e a pesquisadora.

A pedagoga iniciou a reunião relatando que a criança havia passado por avaliações psicológica e pedagógica na EEAA, que no primeiro contato da escola com a mãe tinham sugerido que a família providenciasse uma avaliação neurológica devido a “*comportamentos de agitação e inquietação motora*”. Ela falou sobre a necessidade de realizar uma avaliação ortopédica porque havia notado algo diferente no andar da criança. A mãe concordou em fazer a avaliação e disse que já havia consultado um neurologista e faria exames complementares.

A pedagoga disse que socializaria as informações constantes na ficha de “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional” e leu todo o relatório explicando algumas partes. Frisou a dificuldade da criança em focar e manter a atenção concentrada em atividades mais longas:

À medida que você vai exigindo mais dele, ele vai começando a ficar..., sabe, desmotivado, com falta de interesse em continuar fazendo. É preciso estar chamando a atenção dele. É preciso pedir pra que ele olhe pra gente. Porque muitas vezes você fala com ele, ele tá olhando pra outro lugar. Aí é necessário esse contato visual pra que ele volte, para que ele entenda o que está sendo pedido dele (Pedagoga Clara – devolutiva no dia 20/11/12).

Prosseguiu dizendo que a criança apresentava lateralidade cruzada e explicou como percebeu isto nas atividades executadas:

Geralmente isso aí, essa lateralidade cruzada, também é fator de dificuldade de aprendizagem. Então, assim, o que chama atenção pra isso é que é um aluno que você tem que estar atento, né, ao desenvolvimento acadêmico dele (Pedagoga Clara – devolutiva).

Clara falou sobre as dificuldades percebidas por ela na execução de atividades que avaliaram o equilíbrio, o ritmo, a coordenação motora fina e comentou que Vítor apresenta comportamentos de agitação, inquietação e que a “*concentração dele é mínima*”. Comunicou que a parte de raciocínio lógico matemático era bom e que havia feito cálculos mentais, contagem e reconhecimento de cédulas.

A professora Estela comentou que Vítor tinha obtido avanços nessa área se comparado com ele mesmo, porém se comparado à turma, estava aquém.

Em seguida, a pedagoga ratificou junto à mãe a necessidade de uma investigação médica:

Tá vendo mãe? Há a necessidade de investigar essa falta de atenção e de concentração do Vítor. Isso só tem prejudicado o desenvolvimento dele. Então você tem que estar bem atenta, acompanhar de perto. Aí é o que a gente falou foi que agente sugeriu levar para o neuro pra investigar mais, né? Pra que a gente possa se desenvolver melhor (Pedagoga Clara – devolutiva).

A fala indica que a escola transferiu a responsabilidade da “não aprendizagem” para a família. A pedagoga voltou a ler o relatório no ponto em trazia a parte com a avaliação psicológica dizendo que “o discente apresenta-se intelectualmente médio em relação a indivíduos de sua idade e escolaridade”. Clara explicou:

O Vítor tem o potencial para estar bem mais além. Mais aí, essa agitação dele, essa falta de concentração só tem prejudicado o desenvolvimento dele. E assim, tem que ter mais cuidado ainda porque no ano que vem ele vai estar no terceiro ano, né? Precisa se desenvolver bem mesmo para ir pro quarto ano (Pedagoga Clara – devolutiva).

Como a atuação estava centrada na identificação de alguma dificuldade, o teste psicométrico teve um grande peso. Na visão das profissionais, o fator inteligência não estava prejudicando a aprendizagem, mas buscou-se explicação para a queixa escolar de forma incompleta, justificando que o comportamento agitado e a desatenção, traziam prejuízos na escola. Para chegarem a tal conclusão basearam-se nas poucas observações realizadas durante as sessões de avaliação. Também observamos que na fala da pedagoga existia a preocupação em chegar a um diagnóstico rápido para que fossem trabalhadas as necessidades, já que no terceiro ano poderia acontecer a reprovação do estudante. A análise desse discurso indicou que a profissional enxergou que o estudante deveria superar suas dificuldades para que não fosse reprovado. A fala imputa o “fracasso escolar” ao estudante. O relatório não deu ênfase à participação da escola no atendimento diferenciado às necessidades desse estudante.

Após comentar o potencial intelectual da criança, a pedagoga passou à leitura da parte final do relatório que continha sugestões para a família, para a escola e a conclusão/encaminhamentos. Para a família sugeriram: continuar a investigação na área neurológica e psiquiátrica, pelo fato de o aluno apresentar baixa concentração, comportamento de agitação e inquietação motora, rendimento escolar abaixo do esperado, com acompanhamento médico sistematizado, trazendo recomendações e laudos atualizados para a escola; atendimento com “ortopedista pediátrico”; estabelecimento de rotina de

estudos; acesso à material escrito diversificado; oportunização de atividades de lazer e jogos para a socialização do educando; oferecimento de atividades lúdico-desportivas para canalizar energia física e permitir o convívio com regras; manter o diálogo com a criança conscientizando-a dos direitos e deveres; utilizar estratégias de firmeza e coerência em parceria com a escola; estabelecer limites; participar efetivamente de reuniões escolares.

As sugestões dadas à família enfatizaram a necessidade de avaliações médicas no auxílio ao diagnóstico. As necessidades escolares de Vítor, embora citadas pela pedagoga, não foram foco da avaliação. Assim ressalta Clara: *“É importante a gente ter em mãos, tá, essa documentação para gente acompanhar melhor a aprendizagem dele”*.

Para a escola foram dadas 17 sugestões (ANEXO D). Resumidamente, elas abordaram: a necessidade de trabalhar aspectos comportamentais do estudante; algumas posturas e atitudes necessárias ao professor; reforço escolar; trabalho com lateralidade; intensificação do trabalho de letramento; oferta de atividades que desenvolvam “os processos mentais relativos à construção do raciocínio lógico matemático” e sugestões quanto à organização física da sala de aula.

A conclusão do relatório trazia: *“Recomenda-se intervenções pedagógicas sistemáticas e constantes, respeitando sua aprendizagem e não ignorando suas potencialidades, que receba aulas de reforço no contra turno, para potencializar sua aprendizagem”*. Contudo, não foi o realizado por esta EEAA no decurso do processo de avaliação.

A maioria das sugestões direcionadas à escola normalmente são dirigida aos estudantes que possuem diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Nesse contexto, cabe questionarmos: Seriam realmente sugestões voltadas às necessidades de Vítor ou questões pré-concebidas aos alunos com este transtorno?

Após a leitura do relatório as profissionais discutiram e reforçaram junto à mãe a necessidade das avaliações médicas:

Ele não está tendo uma consulta pediátrica? Assim, de três em três meses? Não tem ainda não? Só foi no neurologista? [...] É, eu acho que você poderia sempre... (pausa) é um encaminhamento bom, né? Ir ao pediatra porque não é só o neurológico que precisa ser acompanhado. O crescimento, a questão da gordura. Ver se tem obesidade, se não tem. Porque às vezes pode estar influenciando na forma de andar. Ou outras coisas, nutricionais e outros detalhes, né? Visão... Verificar tudo! (Professora Estela – devolutiva).

A orientadora educacional também corrobora a ideia da avaliação médica na investigação da dificuldade de aprendizagem de Vítor e recomenda um profissional específico:

Tem uma [médica] inclusive, que até seria interessante para ele. Uma que tem no Hospital X. Ela é, além de pediatra, neuropediatra. E ela já sabendo de todo esse processo acaba que auxilia ainda mais. Assim, os alunos que a gente indicou, ela faz todos esses encaminhamentos. Ela encaminha pra psicólogo, todos. [...] Ela nunca fecha nada sem vários especialistas. Inclusive até fono, né? Que trata daquela parte de DPAC. Todos os tipos de encaminhamento que ela vê que é necessário ela faz. Porque às vezes leva num neuro e ele só fica preso ali (Orientadora Educacional da Escola Ipê – devolutiva).

A escola ainda dá muita importância à avaliação médica para o direcionamento de suas ações. Isso mostra como as causas biologizantes para a dificuldade de aprendizagem ainda são procuradas e apontadas pela escola. Quando o foco é a avaliação classificatória, a escola procura e, por vezes, obtém o “aval” de uma equipe especializada, em que o diagnóstico peso e força. Talvez a ansiedade da escola em ajudar o estudante tenha alguma influência nos encaminhamentos realizados. Esta ansiedade poderia ser minimizada se a equipe (EEAA) da escola trabalhasse em parceria com os outros profissionais (orientadora educacional, professores, coordenadores) e também com a família.

Algumas orientações ainda foram dadas à mãe pela pedagoga da EEAA, pela professora e pela orientadora educacional, como: envolver a criança em algumas atividades domésticas, aumentar o tempo com a criança, investir em leitura, compra de livros, sair mais para lazer, jogar bola com a criança, não deixá-la sozinha. Algumas dessas orientações já vinham sendo seguidas pela mãe que havia recebido orientações da professora no dia da reunião bimestral de pais e também pela orientadora educacional em outros momentos.

Segundo a OP/2010, o relatório tem o objetivo de “apresentar procedimentos e conclusões gerados pelo processo da avaliação, relatando intervenções, encaminhamentos, orientações, sugestões e, ainda, solicitação de outros acompanhamentos para o caso” (GDF, 2010, p. 108). O “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional” de Vítor descreveu todas as dificuldades percebidas na criança durante as sessões de avaliação, mas não realizou nenhum relato de orientações pedagógicas dadas à professora, se estas foram realizadas e como foram; se surtiram resultados. Isto se tornou difícil para a pedagoga por dois motivos: durante o processo de avaliação da EEAA não existiram contatos com a professora para dar orientações e discutir intervenções nem para saber se a docente intervinha junto às necessidades do estudante; porque o trabalho da EEAA voltou-se ao diagnóstico da criança, esteve focado nas “dificuldades”. Diante disso, o “Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional” de Vítor não apresentou os procedimentos avaliativos; não relatou intervenções por parte da EEAA porque não ocorreram e tampouco as intervenções realizadas pela professora foram acompanhadas. Assim, o relatório limitou-se a descrever a problemática em

si; dar orientações e sugestões à escola, à família (na maioria, voltadas às crianças que apresentam diagnóstico de TDAH) e realizar encaminhamentos médicos com o objetivo de buscar a causa das dificuldades apresentadas no contexto escolar.

Nesse sentido, um dos maiores impeditivos a um trabalho avaliativo e também interventivo foi o fato de não haver parceria com a professora desde o início do processo, dificultando a aplicação de estratégias pedagógicas, avaliação do processo no sentido de superar a queixa escolar. A afirmação de Clara demonstra sua percepção sobre o processo avaliativo na EEAA:

Bom, após o encaminhamento do aluno, ele vai ser o foco maior da atenção. Você vai começar a observar mais esse aluno no contexto escolar. Acontece também a observação dentro da sala de aula, que inclusive a observação da turma do professor [...] Aí a gente convoca a família e faz a anamnese. Aí depois que você faz a anamnese, ou seja, a família permite que você faça a avaliação do aluno individualmente. E aí é feita essa avaliação individualmente. Geralmente é feita assim. A pedagógica é feita primeiro e depois é solicitado, é passado para o psicólogo esse aluno que foi encaminhado para que ele venha fazer essa avaliação psicológica. Aí depois dessa avaliação psicológica deveria existir um momento de discussão do que foi observado pelo pedagogo e pelo psicólogo. Mas... a realidade não é essa! (Pedagoga Clara – entrevista).

Diante do exposto, nos pareceu evidente que o entendimento da profissional sobre o processo de avaliação era equivocado. A avaliação da EEAA não serviu à intervenção, não houve parceria com a professora e com a família que participou como coadjuvante, buscando laudos médicos e se restringindo a atender orientações/sugestões da equipe e da escola. Também não houve intervenções com o estudante, nem durante o processo de avaliação nem após (colocando-o no grupo de atendimento da EEAA).

“A avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino [...]. Trata-se de uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é o horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar” (HADJI, 2001, p. 15-6).

3. Repercussões da Avaliação/Intervenção realizada pela EEAA: as percepções dos sujeitos envolvidos a respeito do desempenho escolar de Vítor

Conforme pontuamos anteriormente, a percepção é parte importante na formação de conceitos e concepções. Assim como no primeiro estudo de caso, vários instrumentos contribuíram para a construção da análise que os diversos sujeitos envolvidos tiveram a respeito do desempenho escolar do aluno encaminhado à EEAA da Escola Ipê, inclusive o estudante. Contribuíram para a construção das percepções: observações das avaliações da

EEAA, do trabalho pedagógico em sala de aula, as entrevistas, o ‘completamento de frases’ com o estudante e o RAV (Registro de Avaliação).

Relembramos que em nossa pesquisa o termo desempenho escolar relaciona-se à aprendizagem. Logo, o desempenho do estudante em situação de queixa escolar atendido pela EEAA está ligado à aprendizagem ocorrida mediante as intervenções realizadas pelo serviço.

Iniciaremos esta seção com as percepções da professora Estela, das profissionais da EEAA, da mãe e do estudante sobre o desempenho. Abordaremos brevemente alguns aspectos do trabalho pedagógico da professora que elucidam suas percepções sobre o desempenho escolar do estudante.

3.1 As percepções da professora

A professora Estela era atenciosa, mas sabia colocar limites e “chamar a atenção” de Vítor quando necessário, sem exageros ou constrangimentos. Vítor se movimentava com frequência na sala, o que interferia diretamente na execução das atividades propostas. Não demonstrava independência na realização das atividades, solicitando auxílio constante da professora. As atividades, em alguns momentos, dependendo de sua característica e grau de envolvimento, tiveram que ser realizadas fora do espaço da sala de aula, sendo solicitada a ajuda da orientadora educacional ou de uma das coordenadoras.

Estela realizava o planejamento pedagógico com outra professora do 2º ano. Nos horários de coordenação as duas planejavam atividades, provas, trocavam exercícios, compartilhavam recursos pedagógicos, faziam análises da situação escolar de seus alunos, discutiam o teste diagnóstico que aplicavam (feito pelo CRA⁶⁴). Segundo ela, o planejamento pedagógico a auxiliava a conhecer a turma, visualizar suas necessidades e apoiar-se no currículo para atuar junto aos estudantes.

Apesar de afirmar que os alunos não participavam no planejamento pedagógico, relatou várias experiências em sala em que foram levantadas dúvidas e questionamentos por parte dos estudantes. Pareceu que a professora não tinha muita clareza de que esta também é uma forma de participação dos estudantes.

⁶⁴ Os Centros de Referência em Alfabetização – CRA – estão previstos na Portaria Nº 238/2005, são responsáveis por produzir e disseminar conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização, além de proporcionar momentos específicos para atendimento às instituições educacionais que atuam com o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

Quanto à realização da avaliação das aprendizagens, a professora demonstrou estar consciente que ela acontece o tempo todo no contexto escolar. Estela esteve atenta aos questionamentos e às necessidades dos estudantes, ajudando aos alunos e reorientando suas ações pedagógicas para que aprendessem. Avaliava seus alunos constantemente para saber o que estavam aprendendo, considerava as necessidades apresentadas por eles, analisava suas tarefas de classe, de casa, utilizava provas e o teste da psicogênese como auxílio no trabalho pedagógico. A avaliação era realizada de forma contínua. A avaliação formativa, inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, contribui para a evolução do aluno (HADJI, 2001).

Estela conhecia bem sua turma, as características dos alunos, as necessidades e tempos de execução das tarefas cada um. Além das necessidades pedagógicas, pareceu conhecer seus alunos mais profundamente, reconhecendo características pessoais, emocionais, demonstrando ter uma visão global dos estudantes. A professora afirmou fazer poucos registros das observações sobre o desenvolvimento dos estudantes devido à dinâmica da turma que lhe ocupa todo o tempo de aula. Também disse ter dificuldade em fazer registros no turno de coordenação devido ao número de atividades desenvolvidas: planejamento, confecção de atividades, reforço de aluno, reunião coletiva e curso de formação.

Estela mantinha uma rotina pedagógica semanal. Todos os dias realizava a leitura dos nomes dos alunos, destacando os ajudantes do dia, enfatizando a ordem alfabética. Explorava o calendário junto com os estudantes e lia com eles todos os dias livros, revistas, reportagens e outros tipos textos. Às terças-feiras, por exemplo, era o dia da leitura em sala de aula, quando os alunos participavam e demonstravam muito interesse e alegria. Os estudantes levavam livros para casa, registravam os dados do livro e eram sorteados para reconto oral. Participaram do projeto de educação financeira, em que acumulavam “dinheiro” que recebiam por cumprirem as regras, compromissos, etc, depois faziam as contas da maneira que queriam, e gradativamente com cálculos mentais e operações, aproveitando diversas situações. Este projeto englobava matemática, linguagem e comportamento social e financeiro. Durante a semana havia o horário para o trabalho de psicomotricidade com brinquedos e parque. Muitas vezes os estudantes eram agrupados por níveis de acordo com a psicogênese para o atendimento individualizado e diversificado. Por meio das atividades a professora observava os alunos que diariamente eram avaliados por meio das respostas ou não aos estímulos, às tarefas, e quanto à forma de se relacionarem, de brincarem, de participarem oralmente.

“Professores familiarizados com práticas e concepções de avaliação mais abrangentes ganham condição de bem ensinar e bem avaliar de/com seus estudantes” (SORDI, 2010, p. 5).

Os estudantes tinham muita liberdade para se expressarem o que, algumas vezes, tornou o ambiente agitado, mas Estela o administrava bem, todos podiam falar e aqueles mais acanhados eram estimulados.

Muitas vezes suas aulas iniciaram com histórias que estabeleceram relação com os conteúdos trabalhados. As atividades eram variadas e diversificavam-se de acordo com o estudante a ser atendido. A professora estava constantemente assistindo aos alunos conforme solicitação ou necessidade por ela identificada. Estela também se preocupava em modificar a sala fisicamente, reorganizando as carteiras (em “U”, grupos, duplas, individualmente) para atender melhor às necessidades de uma determinada atividade ou dos alunos. Ela era dinâmica, cooperativa, sensível às necessidades de seus alunos, porém, analisava que nem sempre conseguia realizar seu trabalho como gostaria porque nem sempre conseguia dar o suporte individualizado como gostaria, mas que procura sempre fazê-lo, inclusive convidando os que mais necessitam para participarem do reforço escolar em horário contrário.

Estela afirmou que, embora raros, na escola existiam momentos de estudo nas coordenações coletivas, mas nem todos os professores participam. Acreditava que o estudo ainda “*não está cultura na escola*”, fazendo com que as coordenações coletivas fossem mal aproveitadas, tratando muito de aspectos administrativos e negligenciando o rico espaço de formação que poderia ser suscitado. Ela relatou que sentia que os poucos estudos realizados eram verticalizados, quase sempre trazidos pela equipe gestora e que os temas abordados estavam “*de acordo com o que eles pensam que a gente precisa*”. Na visão de Estela, professores, coordenadores e equipe gestora trabalhavam pouco conjuntamente, havendo escasso entrosamento entre os profissionais para discutir o trabalho realizado em sala de aula.

Para a professora, outro fator que interferia no trabalho coletivo era o fato de a coordenadora responsável pelo suporte às turmas dos segundos anos ser novata na escola e na função, não ter experiências em alfabetização, acontecendo, inclusive, choques de ideias, o que tornava o trabalho mais direcionado ao suporte na realização de tarefas (confecção de material pedagógico) do que à análise, avaliação e construção partilhada.

A professora encaminhou Vítor para a EEAA no início do segundo semestre, somente após ter realizado um trabalho de avaliação e identificação de suas necessidades. Ela procurou

realizar intervenções nos dois primeiros bimestres letivos a fim de superar as “dificuldades” apresentadas pelo estudante. O movimento pedagógico da professora pode ser percebido por meio da análise das atividades do aluno ao longo do ano constantes de seu portfólio e também pelo teor dos registros da RAV dos quatro bimestres.

O RAV é um importante documento oficial da rede pública de ensino do DF que deve ser feito bimestralmente para subsidiar o trabalho pedagógico do professor. De acordo com o cabeçalho do próprio documento devem ser consideradas as conquistas que o estudante demonstrou no período, os aspectos a serem trabalhados, as intervenções realizadas que ajudaram o estudante a superar suas necessidades e de que forma este respondeu às ações.

A análise dos relatórios bimestrais (RAV) evidenciaram que a professora foi capaz de atender os aspectos apontados pelo documento, expondo as aprendizagens do estudante, não se restringiu descrever apenas as suas dificuldades, mas também seu desenvolvimento, apontou as intervenções pedagógicas e os avanços do aluno. Contudo, ressaltamos que a realização formal desses documentos só ocorreu ao final do ano a partir de registros diversos (escritos e mnemônicos) que a professora possuía. O RAV, sendo um documento bimestral, serve para fornecer aporte e reorientar o trabalho pedagógico que acontece diariamente ao longo do ano. Logo, é importante que o professor tenha sempre em mãos estes registros, que eles constem também na pasta do estudante na secretaria da escola para que outros profissionais tenham acesso, assistam ao professor e contribuam para a superação da queixa escolar.

A análise comparativa dos relatórios evidenciou as percepções da professora em relação aos avanços de Vítor ao longo do ano e de um bimestre para o outro.

No relatório do primeiro bimestre, observando diariamente o desempenho do aluno, a professora percebeu que ele participava das discussões de seu interesse, demonstrava ansiedade, agressividade com os colegas, dificuldade sem assimilar conteúdos, recusa, distração e dependência na execução de atividades. Acrescentou que o discente encontrava-se no nível silábico, gostava de manusear livros, criava histórias oralmente, apreciava brincar com bonecos, jogos e computador. Suas intervenções pedagógicas foram: cobrança mais incisiva na execução das atividades, no cumprimento de regras. Estela relacionou os aspectos a serem trabalhados: coordenação motora fina, organização de materiais, atendimento no reforço, noções de espaço, tempo e lateralidade.

No relatório do segundo bimestre a professora relatou que, a partir dos trabalhos realizados no primeiro semestre letivo, “*o aluno obteve avanços significativos na relação com os colegas [...] depois do trabalho realizado pela orientadora [...] e conversas sobre as diferenças entre as pessoas*”. Ela acrescentou que o aluno identificava gêneros textuais e diferenciava melhor os tipos de letras, avançou quanto à coordenação motora fina utilizando os espaços delimitados para pintura, compreendeu a composição de números até dezena, reconheceu ordem crescente e decrescente, apropriou-se do sistema de medidas de comprimento, fazia análise de gráficos e tabelas, realizava contagem e composição de números com materiais concretos. Como persistiam aspectos como distração, refletindo na assimilação dos conteúdos; resistência na execução de atividades de casa e sala e cumprimento de regras a criança foi encaminhada para a EEAA. De acordo com o relatório o estudante encontrava-se no nível Alfabético no teste da psicogênese.

No terceiro bimestre, o estudante demonstrou avanços diante das intervenções. Evidenciou menos ansiedade ao falar, maior aceitação de regras, mais participação nas aulas, amadurecimento emocional favorecendo seu aprendizado. A professora relatou:

Está mais interessado pelos livros, pois consegue ler alguns com textos curtos e que contenham letras de imprensa maiúscula, de forma silabada. Ele está produzindo frases curtas com muita insistência da professora, pois alega não saber. O aluno classifica palavras em ordem alfabética, consegue separar sílabas, interpreta textos oralmente de forma satisfatória e por escrito com intervenção da professora. O mesmo está no nível “Alfabetizado 1”, de acordo com o teste da psicogênese (Trecho do RAV – 3º bimestre).

No segundo semestre foram notórios os avanços demonstrados pelo estudante a partir das intervenções realizadas pela professora. Entretanto, esses avanços não foram retomados no momento da devolutiva com a família.

Ao encaminhar o aluno para a EEAA a professora disse que esperava que a equipe verificasse

se tinha algo, alguma necessidade especial. Alguma coisa que viesse estar atrapalhando essa aprendizagem. Pensei na questão da hiperatividade, do déficit de atenção. A questão emocional, de repente, não é? Se precisa de um psicólogo, talvez. Ou a família precisa de intervenção por conta da autoestima dele, por conta dele ficar muito sozinho (Professora Estela – entrevista inicial).

Nesse sentido, a professora desejava intervenções da EEAA que a ajudassem no trabalho pedagógico com Vítor, mas o modo como a avaliação foi conduzida não oportunizou intervenções junto ao professor. Estela declarou sua frustração quanto ao trabalho da EEAA:

Eu sei que o processo é lento. Tem que fazer anamnese, a observação. A psicóloga vem, né? Mas aí já é final do ano. Então não me ajuda. [...] eu fiquei sozinha, trabalhando individualmente. Trabalhando com ele no reforço, quando dava. Mas atividades específicas para o comportamento, para respirar, de relaxamento, alguma coisa assim, não houve. Porque não houve diagnóstico. Então acaba que o professor fica sozinho e o resultado será sempre para o ano que vem. Não para mim (Professora Estela – entrevista inicial).

A queixa da professora foi pertinente. O trabalho realizado pela EEAA não forneceu subsídios em tempo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula nem ao menos progrediu para o atendimento direto ao aluno. A avaliação realizada pela EEAA perdeu seu caráter interventivo com o docente e com o estudante. Estela falou:

Agora, nessa etapa já final do ano (2012) se for contar os dias letivos, nós temos... não chega a trinta dias letivos para terminar o ano. Então, agora, não sei se vai me ajudar a fazer uma intervenção melhor. Talvez sim, talvez não. E o Vítor também, o crescimento dele... não sei se vai crescer além do que já vem com as minhas estratégias. Se vai ter outros benefícios. Por causa do tempo eu penso assim, que é tardia, não por conta da Equipe, mas pelo processo todo, não é? Eu acho. Também não sei (Professora Estela – entrevista inicial).

Dessa forma, as percepções da professora Estela acerca do desempenho escolar de Vítor estiveram relacionadas apenas ao seu trabalho com o estudante com pouca influência da atuação da EEAA. Para ela a contribuição que a equipe trouxe ao seu trabalho pedagógico foi pequena e só apareceu ao final do processo, no dia da devolutiva. Ela destacou:

Foram buscar os pais para fazer anamnese [...] para que eles fossem atrás de informações. Isso foi positivo. A informação que eu tive, que eu não sabia, é de tocar o menino [para chamar sua atenção]. Outra coisa que ela sugeriu que eu não sabia foi o alongamento durante a aula que eu também não fazia. Via que ele estava cansado, mas achava que era só mudar de estratégia (Professora Estela – entrevista final).

O relato da professora demonstra que a atuação tardia com o docente pouco contribuiu para subsidiar intervenções pedagógicas em sala de aula com o estudante. Na visão da docente, as intervenções deveriam acontecer durante o processo de atendimento ao estudante. Sua fala revela a afirmação:

Eu acho que não precisava esperar diagnóstico. Acho que ele já deveria estar sendo chamado, estar sendo feito um trabalho com ele. Porque, segundo eu soube, desde que eu trabalho aqui com a Equipe, a Equipe é para atender crianças com dificuldades de aprendizagem, independente de diagnóstico. Então já era para estar sendo atendido. Independente de esperar o diagnóstico. Para esperar o diagnóstico tem outras pessoas para trabalhar com ele. Então, antes disso, deveria estar sendo, já, mediado (Professora Estela – entrevista final).

A professora também criticou o fato de o aluno não receber atendimento pela EEAA dentro da escola em que está matriculado enquanto não obtinha o retorno médico e o também o fato de ter outra equipe para atender o estudante⁶⁵.

Então, quando ele for diagnosticado, terá uma equipe nova, externa à escola para atendê-lo? Porquê? Segundo as leis ele não terá um atendimento aqui na escola? Não sei por quê. E aí, enquanto isso, enquanto não sai o diagnóstico, a equipe serviria para isso, para atendê-lo, porque ele tem dificuldade de aprendizagem. E não há esse atendimento? (Professora Estela – entrevista final).

O olhar de Estela sobre a atuação da EEAA foi extensiva ao seu trabalho. Ela acreditava que as intervenções não deveriam demorar e se restringir ao estudante:

Não só o aluno, eu também preciso desse suporte. Mas não há esse elo. Infelizmente ainda não se vê dessa maneira. [...] Eu nunca ouvi nada sobre, ninguém nunca me perguntou sobre, ninguém nunca veio me falar sobre a anamnese, eu não sabia que ele tinha tido sopro. Aí também essa questão do pé, da pisada dele. Eu sabia que ele anda assim, mas eu não sei se é mania, se é alguma coisa. Eu não me atentei para isso. Poderia ter me falado. Ela veio me falar a semana passada. Se tivesse feito uma análise no começo do ano. Porque esperou só agora para fazer essa análise? Se eu falei dele no começo do ano e tem outras pessoas que teriam falado sobre ele desde a Educação Infantil que tem relatos aqui (Professora – entrevista final).

Estela criticou ainda o fato de o trabalho da EEAA iniciar apenas por meio de um documento e não ser um trabalho conjunto com os professores:

Então, mas a Equipe não é para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem? Precisa de um documento escrito para que isso aconteça? E o que importa não é a escrita, é a prática. E aí defasa o meu trabalho, o da criança e da própria escola. Então ainda não há um trabalho assim, de equipe. Equipe é um conjunto, não é? Então não há. Não há um trabalho de equipe. Conjunto não. Existem trabalhos separados que também não é no tempo que deveria acontecer. (Professora Estela – entrevista final).

Por isso, observamos que as expectativas que a professora tinha em relação à atuação da EEAA não foram satisfeitas. Ela afirmou que a atuação visou apenas o diagnóstico, não contribuiu para o direcionamento de seu trabalho pedagógico com o aluno encaminhado e que as intervenções realizadas foram desenvolvidas apenas por ela:

Eu esperava que ele fosse observado na minha sala. Que viessem estratégias para que eu desse, para atendê-lo melhor. [...] Eu acho que esse atendimento específico para ele não foi feito. Então esse trabalho é para se ter um diagnóstico? Não se trabalha para atender o aluno? O diagnóstico está pronto aí acabou o trabalho? É um trabalho de avaliação e não é o trabalho de intervenção. Não é? Que é o que precisaria. [intervenção] [...] Eu vi a necessidade de dar outro encaminhamento para ele na sala de aula, de buscar outras atividades (Professora – entrevista final).

⁶⁵ A professora Estela fazia referência às equipes previstas para atender os estudantes com Transtorno Funcional Específico.

Apesar de não conhecer a Orientação Pedagógica do SEAA e não possuir experiência anterior de trabalho conjunto com a EEAA, a professora Estela tinha uma concepção de educação e de avaliação em que entendia que a avaliação e intervenção andam de mãos dadas em favor das aprendizagens dos estudantes. Este é o espírito da avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2010; LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2003; HADJI, 2001).

A professora também avaliou que nos anos iniciais vinham acontecendo certas queixas escolares e se existia uma equipe para atendê-las não se deveria deixar que estas queixas chegassem aos terceiros e quinto anos, quando há reprovação, sugerindo que o trabalho da EEAA não deveria ser meramente interventivo, mas também preventivo.

Estela entendia que o trabalho da EEAA não vinha sendo desenvolvido da forma como deveria pelas profissionais, o que conduzia a falhas no acompanhamento da atuação:

Porque eu não sei como é feita a tutoria. Não sei se é feita uma tutoria. Eu não posso culpar a pessoa que está atendendo na Equipe. Porque às vezes ela não foi formada para que fizesse desse jeito. Que eu acho que deveria ser. Não adianta querer que ela faça dessa maneira se a formação dela não foi para isso (Professora Estela – entrevista final).

O trabalho pedagógico tem sido marcado por poucas tarefas coletivas e muitas individuais (CUNHA, 2005), aspectos evidenciados tanto na EEAA da Escola Ipê, como na escola de forma geral. De acordo com a professora, não houve influência da EEAA no desenvolvimento de estratégias utilizadas por ela em sala de aula com vistas à aprendizagem de Vitor: “*eu faço porque eu sei que eu tenho que atender o menino assim*”. Estela afirmou que houve mudanças no desempenho escolar de Vitor:

Ele evoluiu embora tenha as dificuldades no comportamento dele, mas já evoluiu. A questão dos limites mesmo. [...] Eu notei avanços não por causa desse processo. Eu notei avanços por causa do trabalho desenvolvido em sala... que não foi o avanço esperado ainda por mim. Mas diante das circunstâncias todas, do meio, do trabalho, da falta de planejamento nosso para isso, ele cresceu muito. Principalmente do segundo para o terceiro bimestre. Aliás, do terceiro para o quarto. Ele avançou bastante (Professora Estela – entrevista final).

Estela percebeu o desenvolvimento de Vitor em várias áreas (cognitiva, emocional e social) com repercussões no desempenho escolar. Para a professora, o trabalho desenvolvido pela EEAA não contribuiu para o desempenho escolar de seu aluno:

É porque o trabalho da Equipe não está voltado para esse fim. Acho que nem elas sentem necessidade de ser assim. Porque eu acho que não foi vislumbrado isso, nem foi colocado isso, para que elas fizessem dessa maneira. E talvez se tivesse algo que evoluísse nesse sentido da equipe trabalhar dessa maneira, eu não sei. Talvez se esse regimento [referência a um documento norteador, no caso a OP] buscasse isso, essa intervenção, aí ela sabendo que tinha que fazer isso, independente de

diagnóstico, que eu acho que é para isso, aí seria diferente. Mas não interferiu em nenhum momento (Professora Estela – entrevista final).

Nesse sentido, as percepções da professora sobre o desempenho de Vítor não surgiram da atuação da EEAA, foram fruto de seu trabalho pedagógico.

3.2 As percepções das profissionais da EEAA

As percepções sobre o desempenho escolar do estudante Vítor ficaram comprometidas porque a atuação da EEAA não envolveu intervenções junto ao aluno e à professora. Suas percepções se limitaram às repostas emitidas pelo estudante durante o processo de avaliação. A aprendizagem percebida nas sessões de avaliação se referia ao desenvolvimento real do estudante (VYGOTSKY, 1989) representando aquilo que ele foi capaz de fazer sozinho sem mediação, na execução de atividades previamente determinadas e nos testes psicométricos.

Diante do exposto, ficou difícil a construção de uma percepção das profissionais a respeito do desempenho escolar de Vítor, porque elas não avaliaram seus ganhos durante o processo. E ainda mais difícil perceber se o processo de avaliação realizado pela EEAA repercutiu nas aprendizagens de Vítor, já que não houve intervenções diretamente com o aluno, acompanhamento e orientação ao trabalho da professora para que modificasse o quadro de queixa escolar. Acreditamos que outro aspecto influenciou o trabalho das profissionais orientado somente ao diagnóstico (aplicação de instrumentos), o fato de o estudante ter sido encaminhado com suspeita de TDAH. Para as profissionais, a necessidade seria a de avaliar para descartar déficit intelectual e encaminhar o estudante para avaliação médica neurológica complementar e, caso o estudante fosse diagnosticado com o transtorno, seria atendido por outra equipe, conforme orientação da coordenação intermediária das equipes da Coordenação Regional de Ensino.

Desta forma, a concepção que as profissionais tinham do processo de avaliação na EEAA interferiram no modo como atuaram com a família, com a professora e com o estudante, dificultando que suas ações repercutissem diretamente no desempenho de Vítor. Durante a pesquisa nesta escola não captamos as percepções das profissionais a respeito do desempenho escolar do estudante Vítor, tendo em vista que o processo não teve a intenção de avaliar o desempenho do aluno a partir de intervenções da própria EEAA. Avaliar o desempenho, se o aluno aprendeu ou não a partir de intervenções não foi o foco; a atenção esteve no diagnóstico das dificuldades.

3.3 As percepções da família

Diante do encaminhamento do filho a um processo de avaliação de uma equipe multidisciplinar, a conduta da família pode variar da aceitação à rejeição, variando também os modos de enfrentamento da situação. O encaminhamento e o processo de avaliação, em seus extremos, podem ser encarados pela família como uma dificuldade inerente à criança ou como uma oportunidade de trabalho conjunto para modificação do quadro de queixa escolar. No que se refere à Vítor, tanto a escola trabalhou em função de um diagnóstico quanto a família acreditou que seu encaminhamento e avaliação serviriam a este fim. Vejamos o que a mãe disse sobre o que entendia ser a avaliação na EEAA: *“Ah, eu acho que era para descobrir se ele era mesmo hiperativo”*.

No caso de Vítor, a família, na figura da mãe, se mostrou bastante interessada e preocupada em promover ações que contribuíssem para o sucesso escolar do filho. Ela foi hábil em comparecer às reuniões marcadas e fornecer informações a respeito da vida de Vítor e da dinâmica familiar. A família providenciou recursos e estratégias sugeridas pela orientadora educacional, pela professora e pela EEAA, como por exemplo: convênio médico, prática de atividades esportivas, reforço escolar particular, reforço escolar com a professora em horário contrário, modificação da rotina familiar para melhor acompanhar o estudante.

Observamos, a partir da fala da mãe, que ela atribuiu o encaminhamento do filho aos comportamentos da criança: *“Ele foi encaminhado por causa do comportamento dele. Porque ele é muito inquieto, não consegue se relacionar direito com os coleguinhas e quer bater”*. Ela afirma que desde a entrada do filho nesta escola aos quatro anos, a criança veio melhorando ano após ano devido ao apoio recebido pela instituição: *“Desde quando ele começou estudar tinha mais reclamação. Aí a orientadora mandou me chamar. Toda vez que ela mandava eu vinha. Eu acho que ele melhorou. Não tem mais aquele tanto de reclamação que tinha”*. Observamos a forte atuação da orientação educacional no estabelecimento do elo escola e família com um acompanhamento efetivo do desempenho do estudante.

A mãe de Vítor demonstrou ter conhecimento de suas necessidades antes mesmo do ser realizado o encaminhamento para a EEAA: *“Até na natação uma professora chegou para mim e falou que achava que ele era hiperativo. [...] Eu percebi muitas dificuldades. Ele batia nos coleguinhas e sempre fala que não consegue fazer as coisas, que não dá conta e fala que nunca vai aprender a ler”*.

A mãe mostrou ter noção de que as exigências do ambiente e as características pessoais e profissionais da professora influenciavam na forma como seu filho agia. Ela afirmou: “*A professora dele tem tanta paciência com ele. No ano passado teve uma professora que não tinha tanta paciência aí diferenciou. Elas mandavam me chamar direto*”.

Na visão da mãe, apesar de o filho vir apresentando dificuldades desde sua entrada na escola, como impaciência e inquietação, ele também conseguiu fazer progressos, não batia mais nos colegas, tinha mais paciência para realizar tarefas, apresentava-se mais independente nas atividades de higiene, organização e alimentação e estava lendo: “*Precisa ver que bonitinho. Ele foi para a aula de reforço e leu*”.

Na percepção da mãe, o filho apresentou melhora no desempenho escolar: “*Ele tem melhorado sim. Eu acho que melhorou bastante [...] o caderno era tão bagunçado, agora tá tudo organizadinho, a letra bonitinha. Ele fez até um texto*”.

Entretanto, a melhora foi atribuída ao trabalho da escola em geral, não especificamente em relação ao trabalho da EEAA. Sempre que falava dos avanços do filho, a mãe associava suas aprendizagens aos trabalhos da professora e da orientadora educacional:

Se a professora acompanha, está ali em cima, cobrando faz com que ele melhore [...] desde que ele entrou na escola ela me chama. Me ajudou tanto! Tanta coisa que a gente conversou que eu não faço porque não dava para eu fazer. Mas às vezes eu não tenho noção e depois que alguém fala eu corro assim, rapidinho e faço (Mãe de Vítor – entrevista).

A avaliação formativa requer envolvimento dos pais. Entretanto, a configuração fragmentada do processo de trabalho interfere na organização dos atores implicados (SORDI, 2010).

Na percepção da mãe o estudante apresentou diversas aprendizagens na área social, nas relações interpessoais, na organização do ambiente domiciliar e dos materiais e atividades escolares, aprendeu a ler, escrever frases e chegou a produzir pequeno texto. Contudo, as melhoras percebidas pela mãe foram atribuídas à escola e não ao trabalho da EEAA.

3.4 As percepções de Vítor

As percepções dos estudantes a respeito de suas aprendizagens podem ser importantes termômetros avaliativos para a escola.

Por meio da análise do “completamento de frases” foi possível captarmos a percepção de Vítor sobre suas aprendizagens na escola.

Inicialmente, Vítor, sempre falante, percebeu que ele entrou de uma forma na escola e após algum tempo encontrava-se de outra, tendo crescido e evoluído. Ele complementou: *“Minha escola é... legal. Eu entrei com seis anos. Não era desse tamanho. Eu estou desse tamanho aqui. Faz tempo tia”*.

Em relação às aquisições acadêmicas propriamente ditas, Vítor reconheceu orgulhoso que a escola lhe proporcionou o prazer de ler e complementou a frase *“Quando eu aprendi a ler... foi bom. Eu gosto de livros. Minha mãe compra muito lá no shopping. Eu fiquei bom. Eu fiquei legalzinho. Que eu queria ler”*. Em relação ao seu início no processo de escrita ele aprecia seu crescimento, sua aprendizagem dizendo: *“Quando eu aprendi a escrever... foi legal”*.

A leitura, para Vítor, marcou sobremaneira sua percepção de aprendizagem. Ler significou aprender e o inscreveu como cidadão que se comunica com o outro, o igualou aos colegas e elevou sua autoestima. Para ele: *“O que eu mais gostei de aprender foi... ler. Porque é legal, é divertido. Eu dei um bilhetinho para a tia Estela que eu gosto dela. Eu não pensei, mas eu só pensei fazendo o som”*.

Vítor reconhece seu desempenho e o relaciona não apenas àquele ano escolar, mas à escola em si, e disse: *“Na escola eu mudaria... nada”* e *“Nesta escola eu aprendi... muito. Tudo tia”*.

Em síntese, as percepções que Vítor apresentou acerca de suas aprendizagens se relacionaram à escola de forma geral e não se associaram à atuação da EEAA.

INTEGRANDO OS CASOS DE AVALIAÇÃO

A análise dos dados evidenciou diferenças entre os processos de avaliação/intervenção realizados pelas duas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem. Os processos variaram quanto à duração, número de atendimentos, nível de envolvimento dos atores escolares, forma de condução e, principalmente, quanto à concepção de avaliação.

Segundo a OP/2010 do SEAA, o processo de avaliação/intervenção e apoio das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) junto aos atores escolares é entendido como um só, sem dicotomia entre avaliação e intervenção.

A atuação multidisciplinar do SEAA envolve recursos e os saberes partilhados por duas áreas de conhecimento distintas, a pedagogia e a psicologia. A coexistência das duas áreas implica em especificidades nas atuações das profissionais, diferenças metodológicas e instrumentais, principalmente nos momentos de avaliação.

Além da forma, a dinâmica da avaliação/intervenção realizada pelas duas equipes sofreu interferências de outros fatores: os ritmos dos sujeitos envolvidos no processo, tanto nas respostas aos instrumentos quanto nas aprendizagens e superação da queixa inicial; fatores externos, como por exemplo, as exigências e expectativas dos membros de cada escola; fatores internos aos sujeitos envolvidos, como aspectos emocionais, afetivos, relacionais, tornando o processo extremamente dinâmico, fluido e subjetivo.

Embora com visíveis diferenças na atuação das duas equipes, para o SEAA, o objetivo primordial da avaliação, seja pedagógica ou psicológica, é o mesmo, avaliar e intervir para que os sujeitos envolvidos aprendam.

Algumas dificuldades na atuação das equipes podem estar relacionadas às mudanças recentes nos paradigmas e concepções do próprio serviço expressos no último documento orientador do SEAA – a OP/2010. Diante de tais mudanças nos perguntamos: o processo de avaliação e intervenção realizado pelo SEAA tem conseguido alcançar seus objetivos?

Nas duas equipes o início do processo de avaliação/intervenção foi notoriamente marcado pela ênfase na detecção de dificuldades, que foram visualizadas tanto nos conteúdos das fichas de encaminhamento, quanto nos relatos das professoras e das profissionais do SEAA sobre a situação dos estudantes encaminhados.

Ambas as equipes iniciaram o processo de avaliação com o recebimento da ficha de encaminhamento do aluno, logo, as atuações estiveram relacionadas à dimensão interventiva do serviço. As fichas utilizadas pelas duas equipes eram diferentes, mas segundo a OP/2010, deveriam ser padronizadas pela NUEEAA (Núcleo de Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem) e substituída pela “Solicitação de Apoio” com o objetivo de o processo de avaliação não ficar centrado no aluno e/ou em suas “dificuldades”. Este fato demonstra a força da avaliação classificatória e a necessidade de um apoio maior da coordenação central.

Apesar da equipe da Escola Jequitibá atuar em função das necessidades de estudantes em situação de queixa escolar, estas podem não ser suficientes para mudar o cenário das dificuldades surgidas na escola. É necessário que as atuações Institucional e Preventiva (OP/GDF, 2010) ganhem força.

Nas duas equipes ainda persiste a crença na necessidade da avaliação médica em alguns casos, embora com alguma diferença. Para as profissionais da Escola Jequitibá, a avaliação médica é complementar ao trabalho da EEAA e da escola. Na Escola Ipê, a avaliação médica parecia ser o caminho para explicar e superar a queixa escolar.

Para a pedagoga da Escola Jequitibá, em certos casos, a parceria entre educação e saúde poderia contribuir para o sucesso escolar de estudantes com diagnóstico de síndromes, transtornos ou déficits.

Falta formação e falta um apoio social que é essa área da saúde. A gente tem que ter uma articulação maior com a área da saúde. Eu estou com uma criança aqui, encaminhada desde novembro de 2011 que não fala. Ela não fala absolutamente nada. [...] Só que é uma criança que não fala mas me dá todas as respostas de classificação, de ordenação, de seriação. Então é uma criança que tem potencial cognitivo. Mas está ali na sala de aula se tornando, a aparência de uma deficiência que ele não tem. Eu preciso de um médico que faça a audiometria. Eu preciso de um fono que faça [...] Então eu acho assim, a gente teria que ter polos para o COMPP. [...] O negócio vai sedimentando, vai sedimentando. Quando você vê vira dificuldade de aprendizagem [...] Se a gente identifica, por exemplo, uma dislexia, que a gente conhece muito pouco. Então a gente fica na dependência do profissional de fora. [...] Ah, mas dislexia não é problema de Educação. Mas interfere. Ah, mas é um problema de saúde. Mas interfere. Está interferindo na vida da criança. E aí eu tenho uma limitação. Eu não dou conta por mais que eu pesquise. [...] Então, cada um acaba fazendo uma intervenção diante da dificuldade muito mais com a sua identidade do que o trabalho realmente pede. [...] nós não podemos transformar a Educação, “medicalizar” a Educação. Concordo. Mas nós não podemos ignorar que alguns problemas de saúde interferem no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. E que os professores não têm essa formação para sanar isso e que nós também, da Equipe, não temos. (Pedagoga Thaís – entrevista).

As professoras das escolas Jequitibá e Ipê enxergaram as equipes especializadas de suas escolas como aliadas no atendimento aos alunos, mas ainda conservam a ideia de encaminhamento e atendimento somente diante de dificuldades. As equipes, raramente foram acionadas como equipe de apoio à aprendizagem antes da realização de um encaminhamento para realizarem trabalhos institucionais e/ou preventivos.

A visão das professoras que tiveram seus alunos encaminhados para as EEAA's das escolas Jequitibá e Ipê representa a de vários professores que procuram pelo serviço especializado. Muitas vezes, não levantam a possibilidade de refletir sobre a ação pedagógica e sobre intervenções específicas com os alunos antes de solicitar apoio das equipes. Os dados

apontam que, para a maioria dos professores, as “dificuldades de aprendizagem” ainda são quase sempre apontadas como algo detectável no aluno. Dessa forma, o atendimento às necessidades dos estudantes em situação de queixa escolar, por vezes, não se iniciam com ações pedagógicas na sala de aula ou pela avaliação do trabalho pedagógico por parte do professor.

Entretanto, não temos a intenção de sermos taxativos e afirmar que estas ações pedagógicas específicas voltadas às necessidades do estudante em situação de queixa escolar não aconteçam. Apesar de acontecerem, em alguns casos, não representam a única solução para o sucesso escolar, por vezes, são necessárias outras ações, como intervenções junto à família, à criança, e até mesmo apoio de outros profissionais.

As observações nas salas de aula das professoras Mariana e Estela confirmam que diversas ações foram desencadeadas nos momentos em que surgiram as necessidades, fruto da atuação atenta ao desenvolvimento do aprender em sala de aula. Na Escola Jequitibá, algumas ações pedagógicas tiveram relação direta com as orientações, recomendações e intervenções que a equipe realizou junto à professora, representando a construção conjunta de estratégias na superação da queixa escolar. Na Escola Ipê, a professora declarou que suas intervenções junto ao aluno não tiveram relação com o trabalho da EEAA.

Com relação às intervenções junto às famílias, as atuações das EEAA's das escolas Jequitibá e Ipê evidenciaram a pequena participação da família no processo de avaliação e intervenção do estudante encaminhado ao SEAA. Levantamos algumas hipóteses. Primeira, de que o restrito trabalho com a família possa estar relacionado à passagem quase que direta do NÍVEL FAMÍLIA ao NÍVEL ALUNO, em muitos casos, possivelmente, pela crença de que as intervenções ainda tenham que ser feitas no contexto escolar. Segunda, que a OP/2010, apesar de listar as ações a serem desenvolvidas no NÍVEL FAMÍLIA, não explora mais detidamente como deve ser o trabalho com as famílias, por quanto tempo intervir, como avaliar as intervenções construídas conjuntamente - esta seria uma discussão essencial, principalmente pelo fato de a família ter sido culpabilizada por muito tempo pelo fracasso escolar dos filhos. Terceira, há ainda uma “exigência” dos profissionais da escola (professores, gestores) para que haja atendimento direto ao aluno. A quarta hipótese é a própria crença das profissionais de que o atendimento direto ao aluno seria imprescindível na maioria dos casos.

Vejamos algumas declarações que se relacionam às hipóteses levantadas:

A quantidade de encaminhamentos é grande, principalmente nos terceiros anos. Há um grande número de alunos encaminhados também após a estratégia de matrícula (Psicóloga Selena – relato em reunião coletiva - diário de campo do dia 23/05/2012) [concepção do professorado de que o atendimento deve ser feito prioritariamente pela escola]

Quando eu vejo alguma coisa [no estudante] eu já encaminho para a equipe (Professora Mariana – entrevista inicial do dia 28/06/2012) [concepção do professorado de que o atendimento deve ser feito prioritariamente pela escola].

Os alunos precisam ser avaliados e diagnosticados (Diretora da escola em reunião coletiva – diário de campo do dia 23/05/2012) [crença do professorado e do gestor de que o fracasso escolar deve ser diagnosticado, atendido e trabalhado na escola pelo SEAA].

Porque aqui nesta escola eu vou te falar honestamente, não atender aluno aqui é não trabalhar. Você só trabalha se você atende aluno. E você não tem um resultado significativo com a criança se ela não passa por você atendendo (Pedagoga Thaís – entrevista) [“exigência” do professorado pelo atendimento direto ao aluno e crença na necessidade do atendimento direto para que haja sucesso escolar].

Aqui não dá para seguir direito o PAIQUE. Não dá para chegar naquele momento que é só professor. Esses alunos aqui precisam de atendimento. E dá resultado com muitos deles se você atende. Então, assim, eu vejo que aqui a gente tem que atender (Psicóloga Selena – entrevista) [concepção de que o atendimento direto é essencial].

O fato de as equipes, praticamente, saltarem do NÍVEL ESCOLA para o NÍVEL ALUNO pode indicar que as atuações avaliativas/interventivas das equipes multidisciplinares do SEAA ainda estejam em processo de desenvolvimento e consolidação. Talvez, o SEAA esteja se apoiando apenas na escola e em ações das equipes para a “resolução” de problemas, esquecendo, ainda que alertados, de que o “fracasso escolar” tem etiologia multicausal, devendo, portanto, envolver a família no processo de avaliação, agindo de forma realmente contextualizada.

A construção e a condução conjunta de estratégias entre a família e EEAA necessitam de investimento e ações para que sejam efetivamente alcançados. Para que o trabalho funcione nesta perspectiva, a família deve estar mais presente na escola, fisicamente inclusive, participando de momentos de discussão, ser mais ouvida, para que escola e família saibam se as estratégias estão ou não funcionando. O processo de avaliação e intervenção no SEAA deve privilegiar uma avaliação e uma intervenção mais participada do professor e da família.

Desse modo, existe a necessidade de maior discussão dentro do próprio serviço especializado acerca das intervenções no NÍVEL FAMÍLIA. Seria pertinente discutir qual a real participação da família, em que medida, quais ações poderiam ser desenvolvidas, quais encontrariam resistências, quais seriam de difícil execução, que saídas/alternativas poderiam

adotar, quais seriam os indicadores de sucesso dessas ações, quanto tempo atuariam junto a esta família antes de passar às intervenções diretas com os estudantes. Outros pontos importantes a serem discutidos se referem ao quanto as diversas funções realizadas pela EEAA influenciam no trabalho conjunto com as famílias, e, principalmente, quando a equipe deve passar ao NÍVEL ALUNO, já que, na maioria das vezes, não obtém *feedbacks* constantes dessas ações/intervenções por parte das famílias dos estudantes em processo no SEEA.

Novamente perguntamos: seria possível obter estes *feedbacks* apenas nas reuniões coletivas de pais de estudantes atendidos pela EEAA? Seria mais interessante se houvesse momentos de atendimento/acompanhamento individuais a estas famílias antes de se passar ao nível de atendimento ao aluno? Como fazer e com que frequência? Como superar a questão tempo para atendimento a estas famílias de estudantes encaminhados e acompanhados pelo SEEA diante de uma enormidade de ações que são atribuídas a este serviço? Para nós, as respostas só podem vir da discussão do trabalho do serviço especializado entre os próprios profissionais, da articulação da prática com a teoria.

O PAIQUE prevê que a intervenção seja iniciada junto ao professor. Caso ela não seja suficiente, que se aprofunde por meio de trabalho com a família. No caso de Sofia, embora o processo tenha iniciado com os professores, ocorreram contatos breves que não foram suficientes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com foco na superação da queixa escolar. A especificidade do caso, as idas e vindas da estudante em três turmas diferentes e o seu pouco tempo de escolarização foram as determinantes para que a equipe optasse obter mais informações sobre a aluna, procurando ampliar e agilizar o processo de intervenção, iniciando a intervenção junto à família quase que simultaneamente ao trabalho com o professor. De forma semelhante, no caso 2, do estudante Vítor, não houve um trabalho conjunto entre a EEAA, a professora e a família no desenvolvimento de estratégias que atendessem às necessidades do aluno.

De acordo com a OP/2010, os níveis de intervenção no PAIQUE possuem terminalidade independente, entretanto, o que observamos a partir do acompanhamento da equipe à estudante Sofia, é que a especificidade do caso foi o determinante para a passagem à próxima etapa. Nesta equipe o PAIQUE apresentou fluidez. As etapas, apesar de seguirem a ordem prevista pela autora do PAIQUE (NEVES, 2009), não possuíam terminalidade em si; a passagem à etapa seguinte foi determinada pela necessidade do caso. Neste caso, devido à

necessidade de agir em diversos focos ao mesmo tempo, as etapas aconteceram simultaneamente, com influências mútuas, demonstrando a complexidade de um processo de avaliação e intervenção no SEAA. Nesse contexto, o PAIQUE se comportou dentro de uma dinâmica mais fluida, em que as etapas avançaram de acordo com as necessidades do caso e da queixa escolar. Entretanto, no caso do estudante Vítor, as etapas do PAIQUE foram desconsideradas. A atuação da EEAA na Escola Ipê iniciou com a família com o objetivo de coletar dados que complementassem as avaliações psicológica e pedagógica realizadas com o estudante. Não consideramos como NÍVEL ALUNO, segundo o PAIQUE, porque não houve intervenções junto ao estudante e nem mesmo aconteceram intervenções com a escola e com a família com terminalidade em cada etapa. Isto caracterizaria o seguimento do PAIQUE.

De modo geral, na equipe da Escola Jequitibá, o início do processo de avaliação/intervenção da estudante Sofia envolveu a participação da psicóloga e da pedagoga. As ações desencadeadas após o encaminhamento da estudante à equipe foram conjuntas, como foi o caso do atendimento às professoras e à família de Sofia. Foi visível um entrosamento dos saberes da pedagogia e da psicologia, durante o contato inicial com as professoras e com a família. Percebemos que não havia uma separação de tarefas, como por exemplo, contatar o professor, outra a família. Ambas as profissionais atendiam e entrevistaram junto ao professor e à família.

Na equipe da Escola Ipê, como já foi dito, o processo foi estritamente diagnóstico, aconteceu de forma independente, sem que as profissionais trocassem informações ou estabelecessem intervenções junto à escola, à família e ao estudante. A avaliação esteve desligada da intervenção porque avaliar e intervir continuamente não foi o foco do serviço. As intervenções foram consideradas procedimentos a serem realizados após a avaliação; surgiram como recomendações e sugestões contidas no Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional e como possibilidade de atendimento nas Salas de Atendimento aos Transtornos Funcionais Específicos, caso a hipótese diagnóstica de TDAH fosse confirmada. O processo de avaliação esteve dicotomizado da intervenção. A avaliação não serviu à intervenção contribuindo pouco para as necessidades dos atores escolares, principalmente para as aprendizagens do estudante em situação de queixa escolar.

As profissionais do SEAA visualizam a necessidade de formação em serviço, de discussão do processo de avaliação e intervenção e de debaterem sobre a utilização dos instrumentos avaliativos:

A Equipe do Distrito Federal não tem formação, não tenho vergonha de falar isso. A nossa formação em serviço é inexistente. Eu acho que é porque nós somos profissionais muito comprometidos e a gente busca, lê, convalida, corre atrás, a gente vai para congresso. [...] Mas da mesma forma, são ações muito particulares. Não são ações sistematizadas. Então, por exemplo, a equipe X trabalha assim e vai dar uma palestra. Isso não é formação em serviço. Eu acho que não é a Thaís que faz esse trabalho de avaliação, aí ela vai lá falar para o grupo da sua Regional. Não, isso não é formação. A formação é o estudo teórico, a articulação dessa teoria, dessa prática. Que instrumentos de avaliação essa equipe pode dizer que usa? Aí você conversa com todo mundo [das outras equipes] e aí você vê todo mundo viajando. Qual instrumento? Ah, a fulaninha usa isso, a fulaninha usa aquilo. A fulana foi dar uma palestra, não é? Você viu o livro dela? Isso para mim não é formação. Eu acho até que a gente, hoje, tem conhecimento para criarmos, nós próprias, os nossos instrumentos de avaliação. A gente precisa da teoria, a gente precisa estudar. Entendeu? Para ver até que ponto, por exemplo, um Confias, que eu aplico aqui, que é um teste extremamente fonológico, vale a pena com uma criança que tem distúrbio articulatório. Eu não sei se vale a pena, mas eu aplico (Pedagoga Thaís – entrevista).

Este trecho da fala da pedagoga expressa toda sua insatisfação com um trabalho que não é avaliado, que não é discutido a partir de seus resultados. Na visão da pedagoga o trabalho também não é avaliado de fora, por seus coordenadores intermediários na CRE, pelos coordenadores centrais que estão localizados na Secretaria de Educação.

Não sei o que tem que fazer. Então eu acho assim, o nosso trabalho de Equipe, ele está muito... começa a ficar muito limitado. Pouco, sabe? A gente recorre e a gente sente assim, que a própria coordenação intermediária, hoje, ela está muito sem suporte. Ela [coordenação] também não tem muito para onde correr. Fica muito esperando lá em cima, sabe? Eu não sei. Eu acho que a gente precisa realmente de uma reorganização do nosso trabalho. A OP precisa ser retomada, discutida. Ser rediscutida. Ser reescrita, inclusive. Precisa ser reescrita sim. Tem que ter o psicólogo, tem que ter o pedagogo escrevendo também. Tem que ter alguém das duas áreas. Tem que se sentar com a gente. Tem que ver com a gente o que precisa melhorar (Pedagoga Thaís – entrevista).

Além de a pedagoga declarar uma indeterminação nas estratégias e nos instrumentos avaliativos utilizados, denuncia a falta de apoio técnico e de fomento de discussões teóricas-práticas no nível intermediário (na Coordenação Regional de Ensino) e principalmente, no nível central, ligado às diretorias do SEDF. Outra situação que não pode ser vilipendiada na fala de Thaís é própria construção da OP que, apesar de ter participação de profissionais pedagogos, foi inegavelmente construída a partir de uma história nascida no atendimento psicológico e orientada pelo conhecimento psicológico. Para Thaís, estas questões se relacionam à formação:

Então a dificuldade é a nossa formação, a questão da avaliação psicopedagógica, é essa dificuldade, a articulação da Equipe com a Central, com a Secretaria de Educação, que eu não vejo essa articulação. Eu estou aqui nesta regional e a minha relação é com a coordenadora intermediária. Eu não conheço, eu nunca vi a pessoa, nunca [da coordenação central]. Enfim, essa articulação que não é só a pessoa física. É a articulação do contexto de trabalho. Até para avaliar a gente, não é? Por que não? Por que não?[...] É o nosso feedback. Ah, toda vez a gente vai e

escuta aquela historinha, não é? A Equipe tem quarenta anos, é maravilhosa, tananá. Tá. Mudou alguma coisa de quarenta anos? Mudou muita coisa. As escolas não são as mesmas em quarenta anos. [...] Quanta coisa já mudou na escola. Embora a escola esteja feia, muita coisa já mudou. As relações dentro da escola, elas são outras (Pedagoga Thais – entrevista).

A profissional articula a necessidade de formação dentro do SEAA e a discussão sobre as práticas a partir de um prisma também social, a escola mudou, é necessário que a formação de professores também mude. “O aumento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educativo” exige uma nova postura metodológica na formação permanente do professorado (IMBERNÓN, 2009). Imbernón (2009) considera que o contexto social é elemento imprescindível e a forma mais adequada de desenvolver o trabalho de formação permanente é o trabalho colaborativo⁶⁶. A situação da formação, da discussão e articulação da teoria e da prática no SEAA é incipiente, o serviço não passa por avaliação e a situação é ainda mais agravada pelo fato destes aspectos serem quase sempre deixados em segundo plano, especialmente pela coordenação central.

A questão da formação também foi uma preocupação das profissionais na Escola Ipê. A pedagoga Clara se coloca em tom de queixa:

Parece que agora no finalzinho [do ano] que eles resolveram fazer isso, trabalhar com a gente a formação. Agora que eles estão trabalhando uma das dificuldades apresentadas pelos meninos que é a dislexia. [...] Mas eu acho que a gente deveria ser melhor aproveitado. O espaço das coordenações coletivas com o grupo de pedagogos e psicólogos e agora com os coordenadores intermediários para estudo. Para aprofundamento, para que a gente possa estar melhor embasado para lidar com as dificuldades que a gente tem aqui no ambiente escolar (Pedagoga Clara – entrevista).

A fala da psicóloga Luana também ilustra a importância da formação profissional, a necessidade da formação continuada e até mesmo a pouca atuação da coordenação intermediária:

Meu curso foi acadêmico e depois eu fui fazer Letras na faculdade. Muitas matérias eu não vi para ter embasamento para trabalhar em uma escola classe, mais voltada para a área da pedagogia. Então eu fui construindo ao longo do tempo, aprendendo com alguns professores (Psicóloga Luana – entrevista).

Outro agravante dentro da atuação do SEAA seria a conjuntura da determinação da SEDF de que as equipes (EEAA) realizem avaliações com vistas ao cumprimento da estratégia de matrícula anual. Embora esta seja uma realidade e também direito dos

⁶⁶ Na *Formação Colaborativa* cada membro do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem como pela dos demais por meio de um processo de reflexão baseada na participação, em uma postura crítica e não doméstica da formação, uma análise de prática profissional a partir das perspectivas dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base (IMBERNÓN, 2009).

estudantes, na prática, a estratégia de matrícula interfere sobremaneira na condução dos trabalhos realizados pelas equipes, ainda que estas venham fazendo avaliações em processo, pois existe uma demanda grande de estudantes a serem diagnosticados com suspeitas de deficiência intelectual, transtornos e síndromes diversas. Eles devem passar por avaliações com aplicações de testes específicos, correções, análises, discussões, estudos de casos com outros profissionais e fechamento de relatórios. Demanda que nem sempre chega à equipe no primeiro semestre para que se inicie o processo ou que depende de complementação diagnóstica, como exames e laudos médicos. Ponto que necessita de articulação entre as Secretarias de Saúde e de Educação.

A pedagoga Thaís aponta que a avaliação pedagógica que realiza se utiliza de instrumentos que são determinados por ela mesma, ligados às suas experiências, à sua formação. Não existem, segundo a profissional, discussões no SEAA do processo de avaliação pedagógica e psicológica e do uso dos testes nestas áreas. Isto pode ser um problema, porque certas ações e o uso de determinados instrumentos podem não corresponder à fundamental teoria da Orientação Pedagógica (GDF, 2010) do SEAA. Por outro lado, determinar instrumentos padronizados, pode fazer com que as singularidades dos sujeitos não sejam consideradas. Este não foi o caso da equipe atuante na Escola Jequitibá que manteve um trabalho dialogado, envolvendo com todos os atores escolares.

A questão não é determinar uma padronização no uso dos testes dentro do SEAA, mas discutir que formato de avaliação psicológica e pedagógica atenderia às concepções do serviço especializado, às necessidades da escola e da própria SEDF, que tem hoje, sim, a realidade de fazer avaliações para a estratégia de matrícula. Sobre o uso dos testes em sua equipe a pedagoga Thaís assevera:

Ah, então é o TDE. Existe algum lugar na OP que fale se o instrumento é esse? Ah, então não é para avaliar. Como? Não, não é para avaliar a criança. Se não tem que avaliar a criança e que resposta eu dou na estratégia de matrícula? Como é que eu faço um relatório? Você está percebendo o que eu chamo de contradição? Quer dizer, a OP escreve uma coisa [se refere à avaliação processual], mas o sistema da Secretaria de Educação quer outra [avaliação com fins diagnósticos, classificatórios]. E o sistema, em minha opinião, não está errado. É preciso sim avaliar. É preciso saber o que essa criança precisa. É preciso saber que intervenção esse professor vai ter que fazer no próximo ano com ela. É preciso orientar a família sim. E somos nós. Eu acho que esse é o nosso papel. Agora, que a gente precisa estudar mais, que a gente precisa ter uma sistematização do nosso trabalho. Eu acho que isso falta. Porque aí você vai a outra regional e fazem de um jeito. Você vai ali e é diferente. Não, é querer padronização. Até porque a universalização chega a ser burra, não é? Não é isso que eu estou querendo. Eu estou querendo que a gente tenha uma fundamentação teórica que articule essa

teoria com a nossa prática e que traga um resultado melhor para as crianças
(Pedagoga Thaís – entrevista).

As concepções que orientam o serviço, as discussões sobre os instrumentos avaliativos, a questão da formação inicial e continuada dos profissionais do serviço especializado são questões sérias, pertinentes, que necessitam ser discutidas pelos profissionais do SEAA. É importante, principalmente, porque envolve concepções que norteiam o trabalho do SEAA e determinam o desenvolvimento do serviço. O serviço deve ser orientado por ações que articulem a prática com a teoria, que socializem as experiências profissionais. Para isso as EEAA's necessitam de constante avaliação e formação adequada.

Consideramos importante ressaltar que na Escola Jequitibá havia uma situação atípica se comparada a outras equipes na mesma Coordenação Regional de Ensino: a psicóloga⁶⁷ atuava exclusivamente nesta escola. Esta situação permitiu que fosse desenvolvido um trabalho mais compartilhado entre as profissionais e uma participação maior da psicóloga nas atividades desenvolvidas na escola, com os pais, com os professores, nas discussões de casos intraequipe e com a própria aluna.

Já na Escola Ipê, a psicóloga da EEAA era itinerante e responsável por outras quatro escolas. Por si só este fator torna o trabalho diferenciado em comparação à atuação da psicóloga da escola Jequitibá. O tempo que ela dispunha para as escolas era utilizado com a avaliação diagnóstica solicitada por alguma das pedagogas das escolas que atendia. As intervenções com a escola, com os professores e com os alunos ficaram visivelmente comprometidas, assim como o trabalho da EEAA em suas perspectivas institucional e preventiva. Acerca das dificuldades da atuação do psicólogo na EEAA, Luana falou:

O quantitativo de psicólogos é muito pouco para uma regional. [...] O psicólogo aqui atende cinco ou mais escolas [...] e acaba que o psicólogo não faz um trabalho efetivo, um trabalho interventivo. Ele acaba fazendo um trabalho avaliativo, né? Diante de todo esse perfil, do quantitativo de alunos, do quantitativo de escolas, muita coisa a gente deixa de fora. Porque a gente poderia estar fazendo um trabalho específico para professores. Coisa que eu percebo que não é feita, que precisa ser feita. [...] o tempo fica limitado (Psicóloga Luana – entrevista).

Um trabalho de qualidade, essencialmente preventivo e institucional exigiria um psicólogo para cada escola, pois ele vivenciaria, participaria e reconheceria as necessidades

⁶⁷ Conforme a Portaria Nº 26, de 2 de fevereiro de 2012, no Capítulo I, determina que no item 8.1., todas as unidades escolares que oferecem as etapas e modalidades de ensino mencionadas no caput contarão com a atuação itinerante dos profissionais com formação em Psicologia, que serão lotados nas unidades escolares polos referidas no inciso I do item 8, enquanto não houver ampliação de seu quantitativo na rede pública de ensino do Distrito Federal.

do grupo escolar. Esta ampliação seria importante, principalmente, em virtude da sua magnitude, variedade e complexidade de vicissitudes que o trabalho do SEAA impõe aos profissionais.

A Escola Jequitibá atuou nos níveis de intervenção do PAIQUE de acordo com a necessidade que o caso exigiu. A EEAA da Escola Ipê não seguiu as orientações da OP/2010, portanto as etapas do PAIQUE não foram cumpridas, realizando uma atuação “tradicional” voltada à avaliação classificatória.

Assim, avaliação nas equipes das escolas tomou caminhos distintos. A equipe da Escola Jequitibá se envolveu em trabalho com o professor, com a estudante e com a família. As profissionais atuaram de forma compartilhada e envolveram a professora e a estudante no processo, embora a participação da família tenha sido pequena. O contexto geral da avaliação na Escola Jequitibá foi formativo porque enquanto a equipe avaliava, intervinha junto aos envolvidos. A equipe da Escola Ipê apresentou atuação “engessada”, sem interação entre os sujeitos do processo e com características de avaliação classificatória.

A EEAA da Escola Jequitibá realizou avaliação processual, interventiva e mediada, conforme OP/2010 (GDF, 2010). Avaliaram a estudante a partir de um olhar prospectivo, considerando aquilo que ela fora capaz de realizar com o auxílio do outro (Vygotsky, 1989). A EEAA da Escola Ipê trabalhou de forma tradicional e retrospectiva, avaliando aquilo que o aluno era capaz de realizar de forma independente, contrariamente ao postulado básico de Vygotsky (1989), segundo o qual a aprendizagem é que promove o desenvolvimento. Na Escola Ipê a avaliação esteve desconectada da intervenção e serviu ao diagnóstico, à classificação. Na escola Jequitibá o processo de avaliação serviu para realizar intervenções com o objetivo de levar os sujeitos a aprenderem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação sobre o trabalho realizado pelo SEAA é importante para que ocorram progressos porque a “mudança nas práticas implica, entre outras coisas, mudança na mentalidade, condicionada por fatores de ordem ideológica e social” (HADJI, 2001, p. 23).

Na Escola Jequitibá a avaliação foi rica, com vários momentos (sessões), houve diversidade de instrumentos e intervenções, representando um processo mediado que

envolveu todos os atores escolares. A dinâmica do processo avaliativo/interventivo teve características formativas. Contudo, apesar da riqueza do processo, da concepção avançada de avaliação das profissionais, ainda é exigido pela SEDF que o SEEA trabalhe em função do “fechamento” do caso e no direcionamento de ações, inclusive encaminhamento ao Ensino Especial. Essas ações culminam na elaboração de um *Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional* que é “portador de uma verdade científica” (GURGEL, 2002, p.109), podendo ser usado como instrumento de inclusão ou exclusão na escola. O relatório elaborado pela EEAA da Escola Jequitibá não expressou toda a riqueza do processo avaliativo/interventivo dessa equipe.

Hoje, na SEDF existe a necessidade do resultado e o conjunto de instrumentos disponíveis (incluem-se os testes psicométricos cognitivos) pode obscurecer o processo. Assim, frente às exigências de indicação diagnóstica e frente à estratégia de matrícula, o SEEA vê-se na obrigação de apontar um encaminhamento. Dessa forma, mediante a avaliação do potencial cognitivo e das opções de encaminhamento disponíveis, a EEAA da Escola Jequitibá recomendou a inserção da aluna em uma Classe Especial (Ensino Especial) no ano letivo de 2013. Nesse sentido, o peso que os testes psicométricos apresentaram no relatório de Sofia obscureceu o processo avaliativo, que, em seu decurso, teve características formativas, dando conotação classificatória ao resultado da avaliação. De acordo com o OP/2010 (GDF, 2010), o relatório deve ter vinculação direta com a vida escolar do aluno e ter como principal objetivo o de subsidiar as intervenções educacionais. Os relatórios, “muito além da mera categorização e classificação da situação evidenciada, devem apresentar as orientações para o desenvolvimento de ações de caráter pedagógico-educacional, que constitui o foco desse contexto” (OP, GDF, 2010, p. 110). Dessa maneira, ainda que a avaliação na Escola Jequitibá tivesse privilegiado um processo compartilhado em que a avaliação servia às intervenções, às exigências diagnósticas da SEDF e à forma como o relatório foi construído (em desacordo com a intenção da OP), apresentou o resultado com características classificatórias. A pedagoga Thaís se coloca a respeito dessa incoerência:

A estratégia de matrícula é um grande problema para nós. Para as Equipes. [...] Ah, então não é para avaliar. Como? Não, não é para avaliar a criança. Se não tem que avaliar a criança e que resposta eu dou na estratégia de matrícula? Como é que eu faço um relatório...? Você está percebendo o que eu chamo de contradição? Quer dizer, a OP escreve uma coisa (se refere ao não uso dos testes) mas o sistema da Secretaria de Educação quer outra. [...] Então até essa estratégia de matrícula que acontece de um ano para o outro poderia ser repensada de uma forma melhor. É preciso sim avaliar. É preciso saber o que essa criança precisa. É preciso saber que intervenção esse professor vai ter que fazer no próximo não com ela. É preciso

orientar a família sim. E somos nós. Eu acho que esse é o nosso papel (Thaís – Pedagoga da Escola Jequitibá).

A Orientação Pedagógica do SEAA tem um discurso, uma afiliação teórica mas o sistema da SEDF exige uma postura avaliadora classificatória das EEAA's.

A forma como A SEDF trata o Ensino Especial nas escolas públicas do DF e a existência de Classes Especiais levam a essa possibilidade de encaminhamento. Cabe questionar se esta seria a opção mais acertada em relação ao encaminhamento de Sofia, até mesmo porque a EEAA da Escola Jequitibá tinha outras opções frente ao diagnóstico de déficit intelectual, como por exemplo, a inclusão em classe ou em turma de integração inversa.

Relembramos que em nossa pesquisa desempenho escolar e aprendizagem são entendidos como sinônimos. Dessa forma, a compreensão dos sujeitos envolvidos na avaliação no SEAA acerca do desempenho escolar dos estudantes participantes compreendeu a captação de suas percepções a respeito das aquisições dos alunos no período em que foram avaliados.

Na Escola Jequitibá a professora Mariana foi envolvida em todo o processo e considerou que a atuação da EEAA contribuiu para seu trabalho, repercutindo no desempenho escolar da estudante Sofia. Apesar dessa repercussão e de as ações da EEAA não serem as únicas durante o processo, afirmamos, a partir das percepções dos sujeitos envolvidos, que a avaliação/intervenção realizada equipe da Escola Jequitibá repercutiu positivamente no desempenho escolar da estudante Sofia, sem, contudo, ser fator exclusivo.

Nesse sentido, nosso questionamento quanto ao encaminhamento de Sofia à Classe Especial toma ainda mais força, já que ações interventivas na classe comum se converteram em aprendizagens, repercutindo no desempenho escolar da aluna. Entretanto, a indicação de inserção da aluna em uma Classe Especial foi decisão muito discutida na EEAA, apesar da não participação da professora e da família. Coube às profissionais, segundo suas atribuições definidas pela OP (GDF, 2010) e em consonância com suas áreas de conhecimento, realizar a indicação da “melhor” turma para o desenvolvimento da estudante.

O diagnóstico de necessidades educativas especiais, e até mesmo a inserção em uma classe especial, a partir de um novo paradigma para a compreensão dos processos do sujeito, não é impeditivo ao desenvolvimento e à aprendizagem. Conforme os postulados de Vigotski

(1997), o “defeito” se converte no ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento psíquico. Na visão dialética de Vigotski, se existem problemas, existem também possibilidades. De acordo com Vigotski (1997), com a ajuda do outro (adultos, professores, colegas mais capazes) a criança terá possibilidades de produzir mais do que produz sozinha. Inferimos que foi acreditando nessa premissa que a EEAA da Escola Jequitibá encaminhou a estudante para uma classe especial. Apesar disso, não podemos deixar de destacar que a avaliação é um dos maiores entraves ao sucesso escolar, podendo servir fortemente ao processo de discriminação e exclusão (ESTEBAN, 2002).

De modo geral, na Escola Jequitibá, as profissionais estiveram constantemente avaliando, levantando hipóteses e intervindo diretamente com a estudante, direcionando as ações pedagógicas e psicológicas dentro do próprio processo de avaliação e intervenção e também fornecendo *feedbacks* à professora. A avaliação contínua fornecia subsídios para o trabalho pedagógico e psicológico com a aluna e também dava suporte ao trabalho docente. O objetivo da avaliação formativa é “contribuir para a própria aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer a aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio curso” (HADJI, 1994).

Esta avaliação intencionada e praticada pela equipe da Escola Jequitibá atentou para as características formativas da avaliação; a aluna foi avaliada para que os profissionais interviessem a tempo para que as aprendizagens ocorressem. A avaliação realizada pela EEAA da Escola Jequitibá serviu para conhecer a estudante, suas necessidades e potencialidades, direcionando as ações da equipe, alimentando o trabalho com a professora, com a escola e com a família. “É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo” (HADJI, 2001, p. 22).

Na Escola Ipê, as percepções dos sujeitos a respeito do desempenho escolar tiveram particularidades. Em entrevista a mãe de Vítor declarou que percebeu o desenvolvimento e as aprendizagens do filho e os atribuía ao trabalho da escola, especificamente ao trabalho da professora Estela. Já a professora Estela afirmou que a avaliação realizada pela EEAA da Escola Ipê não teve reflexos em sua atuação pedagógica, considerou que o trabalho dessa equipe não repercutiu no desempenho escola de Vítor. Com relação às profissionais da EEAA dessa escola, não foi possível captar suas percepções a respeito do desempenho escolar do estudante porque esse não foi o foco de suas atuações. Dessa forma, não podemos afirmar que

o processo de avaliação da EEAA da Escola Ipê repercutiu (positivamente ou negativamente) no desempenho escolar (aprendizagens) do estudante Vítor.

Na Escola Ipê, nossas análises nos conduziram a afirmar que o processo de avaliação da EEAA foi dicotomizado. A avaliação pedagógica não mantinha correspondência com a avaliação psicológica e cada uma das avaliações desagregava o processo de avaliação da intervenção. A avaliação pedagógica não encontrou nenhum ponto de intersecção com a avaliação psicológica. Aconteceram em momentos distintos, sem trocas de informações e sem discussões ao final para dar prosseguimento às intervenções e orientações à escola, à professora e à família.

A avaliação se mostrou padronizada, com características psicométricas, sem muita flexibilidade, com pouquíssimas mediações com o estudante e sem intervenções intencionais durante o processo. Este aspecto dificultou a realização de um processo avaliativo que fosse ao mesmo tempo interventivo, dando um caráter diagnóstico (e classificatório) à avaliação realizada. Revelou, sobretudo, o caráter unidirecional da avaliação realizada em que o outro não era sujeito ativo de sua aprendizagem.

Neste modelo de avaliação o aluno, apesar de realizar as atividades, teve uma participação passiva, sem tornar-se sujeito histórico de sua aprendizagem, o que dificultou a conscientização de suas dificuldades e necessidades. As atividades foram todas pré-determinadas, o que não deixou muita margem para que a profissional ouvisse mais o aluno e fizesse intervenções advindas de suas necessidades. Assim, a avaliação se tornou menos flexível, unidirecional, dificultando a metacognição por parte do aluno.

Possivelmente, a atuação da equipe da Escola Ipê ainda esteja sendo consolidada na escola por diversos motivos: (1) a pouca abertura da direção e do grupo de professores para a realização de um trabalho em uma perspectiva institucional e preventiva; (2) a dinâmica de solicitação de apoio vinda da comunidade escolar que está diretamente ligada a uma perspectiva mais assistencialista; (3) as solicitações no meio escolar, em sua maioria requerem avaliações com cunho diagnóstico por parte da equipe; (4) a postura mais interventiva do que preventiva das profissionais.

Nesse sentido, a avaliação conforme prevê a OP/2010, com características interventiva, processual, dinâmica e bidirecional não foi verificada na atuação da EEAA desta escola. A avaliação serviu para identificar “dificuldades no estudante”, já descritas e sabidas por meio da ficha de encaminhamento.

Consideramos pertinentes os seguintes questionamentos: a que/quem serviria então esta avaliação, já que não houve intervenções no processo com os atores escolares? Para que serviu esta avaliação se mesmo depois de concluída o estudante encaminhado continuou sem atendimento/intervenção pelas profissionais da EEAA? Serviria apenas para realizar um encaminhamento médico com maior segurança por parte da escola?

As concepções de avaliação das profissionais da EEAA da Escola Ipê também influenciaram suas ações, fazendo com que trabalhassem para conseguir diagnósticos em detrimento das intervenções pontuais junto aos professores, família e estudantes. Para elas, as famílias devem comparecer no processo para buscar avaliações médicas:

A escola espera que a família vá atrás do que é solicitado. Que a família busque o especialista que foi indicado pela equipe e que muitas vezes mude o comportamento de lidar com a criança em casa, porque tem casos de alunos que a gente vê que está apresentando dificuldade e a família é totalmente negligente. Então a gente chama a atenção da família sim para que a família mude de postura e que se não mudar isso vai dificultar ainda mais a vida escolar do filho. E que outras medidas serão tomadas, como encaminhamentos para o conselho tutelar. É feita essa conscientização que o filho precisa realmente do especialista e de mudanças na rotina familiar (Pedagoga Clara – entrevista).

A equipe sugere um encaminhamento, sugere uma intervenção e a família às vezes não se propõe a fazer. Então nosso trabalho enquanto equipe acaba ficando no meio do caminho porque a gente só faz o que consegue dentro da escola. Fora da escola a gente precisa do apoio familiar porque o trabalho fica emperrado porque a família não traz o retorno. Que retorno seria esse? O resultado de um laudo médico. O resultado de uma intervenção com fono, o resultado de uma intervenção terapêutica (Psicóloga Luana – entrevista).

As afirmações revelaram que o trabalho desta EEAA era realizado em função da demanda de encaminhamentos para avaliação diagnóstica com vistas a descartar ou confirmar “patologias”, do que propriamente em uma perspectiva institucional e/ou preventiva. A forma como concebem a participação da família demonstra que a escola ainda a culpabiliza pelo fracasso escolar, a queixa escolar é dirigida a algo externo à escola para justificar a “dificuldade” do estudante encaminhado.

Portanto, diante da análise do caso do estudante Vítor, afirmamos que a dinâmica de atuação da EEAA da Escola Ipê não se configurou como um trabalho avaliativo/interventivo, processual, dialogado e bidirecional, como demanda a avaliação formativa. A avaliação realizada pela EEAA desta escola serviu à classificação e não às aprendizagens. Retomando a afirmação de Villas Boas (2008, p. 33) a avaliação “formativa promove a aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos”. Por conseguinte, podemos afirmar que a atuação da EEAA da Escola Ipê não repercutiu no desempenho escolar do estudante em situação de queixa escolar porque não promoveu o

desenvolvimento dos atores escolares; ainda que na percepção da professora, da família e da própria criança, ela tenha obtido avanços. O desempenho de Vítor pode ser atribuído ao trabalho diferenciado, individualizado, comprometido e à avaliação processual e cuidadosa feita pela professora e também à mudança de postura da família mediante as orientações dadas pela própria professora e pela orientadora educacional da instituição escolar.

Em síntese, não há uma única resposta para nosso objetivo geral da pesquisa: *Analisar o processo de avaliação/intervenção pelo SEAA e suas repercussões no desempenho de estudantes em situação de queixa escolar*. Nossas análises revelaram que o processo de avaliação/intervenção no SEAA pode ocorrer tanto na perspectiva formativa quanto na classificatória. Os dados também revelaram que as ações avaliativas e interventivas do SEAA nem sempre repercutem no desempenho escolar dos estudantes avaliados, ainda que a EEAA mantenha ações alinhadas às características formativas da avaliação no contexto escolar.

A perspectiva na qual a avaliação é conduzida depende de diversos fatores, como: a formação inicial e continuada dos profissionais do serviço, o entendimento da OP do serviço pelos profissionais, a avaliação das próprias atuações pelas equipes, a demanda ao serviço especializado, o quantitativo de escolas a atender, o envolvimento dos atores escolares, a abertura dos gestores, fatores sociais diversos, as concepções de educação, desenvolvimento, aprendizagem e avaliação dos envolvidos.

Possivelmente, a OP, importante documento orientador do serviço, com reflexos diretos no processo de avaliação, não ainda não tenha sido compreendido pelos profissionais diretamente envolvidos. Além disso, talvez a EEAA ainda não esteja incorporada ao Projeto Pedagógico da escola. Aspectos que só podem ser contemplados por meio da formação permanente dos profissionais.

Apesar de o PAIQUE, procedimento orientador da avaliação no SEAA, ter representado um avanço metodológico no direcionamento do processo de avaliação no serviço em um momento em que era necessário tirar o foco dos resultados e colocá-lo no processo, este por sua vez, deve ser reavaliado no Serviço.

Nossas análises nos levam a afirmar que a terminalidade em cada nível não é compatível a todos os casos, que as necessidades de compreensão do caso e a forte subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo delineiam as etapas e o processo de avaliação como um todo. Dessa forma, existe fluidez nas etapas, entremeamento entre elas. É preciso lembrar que, embora o PAIQUE sugira que o processo de avaliação/intervenção seja iniciado junto ao professor, pois foi ele a formular a queixa (OP, GDF,2010), o docente

somente encaminha o aluno quando a queixa escolar já se encontra “instalada”, o que, quase sempre, torna necessária a investigação junto ao estudante. Nesse sentido, muitas vezes, as EEAA consideram os três níveis do PAIQUE, em graus diferentes de imersão (a depender da especificidade do caso). Isso não significa que as Equipes não estejam voltando ao modelo de avaliação anterior, antes centrado no aluno e na detecção de dificuldades. Contudo, os profissionais do SEAA devem cuidar para que modelos excludentes de avaliação sejam superados, fato que, para nós, só é possível com a perene avaliação das ações do Serviço e da discussão do processo de avaliação/intervenção.

Não podemos esquecer que, apesar de o aluno ser o último foco nos níveis de intervenção do PAIQUE, é em prol da superação de suas queixas que o SEAA deve trabalhar (na dimensão interventiva) e que o início do processo com o professor se relaciona à sua inserção na avaliação como sujeito ativo na mudança.

Diante do exposto, os dados apontaram a necessidade de o SEAA aprofundar estudos e análises quanto ao papel da avaliação formativa nas ações por ele conduzidas.

Por fim, é necessário que todos os envolvidos com o processo de avaliação realizado pelo SEAA compreendam que a avaliação está a serviço das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 77, p. 53-61, mai. 1991.

_____; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules**. São Paulo: Robel Editorial, 1995.

ANACHE, A. A. Psicologia escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção**. **Em Aberto**, Brasília, INEP/MEC, v. 23, nº 83, p. 73-93, mar. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3 ed., 2008.

ARAÚJO, C. M. M. **Psicologia Escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para a capacitação continuada**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

_____. **Relações interpessoais professor-aluno: uma abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília: Brasília, 1995.

_____; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional** (p. 59-82). Campinas: Alínea, 2003.

_____; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: Mitjans Martínez, A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. Campinas: Alínea, 2005.

ARAÚJO, G. M. G. **Implicações do perfil e das concepções dos Pedagogos, que atuam em equipes multidisciplinares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no atendimento às queixas escolares**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília: Brasília, 2006.

BARBOSA, R. M. **Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília: Brasília, 2008.

BASSEDAS, E. *et al.* **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOCK, A. M. B. A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos em Psicologia**, Natal, 4 (2), p. 315-329, dez., 1999. Disponível em: < <http://www.scielo.br/epsic>>. Acesso em: ago. 2011.

BONALS, J.; GONZÁLEZ, A. A demanda de avaliação psicopedagógica. In: SÁNCHEZ-CANO; BONALS, Joan. **Avaliação psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDIZZI, K. C. L. **O papel do relatório psicopedagógico na educação de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990**. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/PT/resources>>. Acesso em: out. 2011.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: out. 2011.

_____. MEC. **Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. MEC. **Censo escolar da educação básica**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_80.php>. Acesso em: set. 2011.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. CNE/CEB Nº 4, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: ago. 2011.

_____. MEC. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: out. 2011.

_____. MEC. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: out. 2011.

_____. MEC. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf> >. Acesso em: set. 2011.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Resolução Nº. 01/2009, de 16 de junho de 2009**. CEDF, 2009. Disponível em: <<http://www.ensinopublico.pro.br>>. Acesso em: out. 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed: Porto Alegre, 2010.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Alínea, 2001.

_____. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas: Alínea, 1999.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R.; LOWE, A. **A pesquisa gerencial em administração: um guia para monografias, dissertações, pesquisas internas e trabalhos em consultoria**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ENUMO, S. R. F. **Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, set.- dez. 2005, v. 11, n. 3, p. 335-354.

ENUMO, S. R. F.; CUNHA, A. C. B. Intervenções comportamentais e cognitivas em pessoas com deficiências. In: RANGÉ, B. (Org.). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria**. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 30, p. 499-511.

ERASMIE, T. & LIMA, L. C. **Investigação e projectos de desenvolvimento em educação**. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, 1989.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J. M. L.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 81-92.

FERRIOLLI, S. H. T. *et al.* Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, vol. 14, nº 001, 2001, p. 35-43. Disponível em: <www.redalyc.uamex.mx/pdf/188/18814103.pdf>. Acesso em: out. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 86, vol. 25, p. 133-170, 2004.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**. Texto preparado para o MEC/INEP para o Ciclo de Colóquios sobre Educação, Avaliação e Inovação. Texto inicial. Novembro de 2012.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas nº. 5 – Salas de Recursos**. Brasília: FEDF, 1981.

_____. **Orientação Pedagógica nº. 20 – Atendimento Psicopedagógico**. Brasília: FEDF, 1994.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

GIBBS, G. **A análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Estudo de caso: fundamentação científica – subsídios para a coleta e análise de dados – como redigir o relatório**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOFFMAN, E. **Estigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – 2009/2013**. Brasília, SEDF, 2008d.

_____. **Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEDF, 2006.

_____. **Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEDF, 2010.

_____. **Portaria Nº. 26, de 2 de fevereiro de 2012**. GDF, 2012. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/link_materias/portaria_27.pdf>. Acesso em: mar. 2012.

_____. **Portaria Nº. 39, de 9 de março de 2012**. GDF, 2012. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2012/03_Mar%C3%A7o/DODF%20N%C2%BA%20050%2012-03-2012/Se%C3%A7%C3%A3o01%20-%20050.pdf>. Acesso em: abr. 2012.

_____. **Portaria Nº. 254, de 12 de dezembro de 2008.** GDF, 2008a. Disponível em: <<http://www.ensinopublico.pro.br>>. Acesso em: out. 2011.

_____. **Portaria Nº. 255, de 12 de dezembro de 2008.** GDF, 2008b. Disponível em: <<http://www.ensinopublico.pro.br>>. Acesso em: out. 2011.

_____. **Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** SEDF, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica.** Brasília: SEDF, 2008c.

GUIMARÃES, T. G. **Estudo de caso de um aluno superdotado com transtorno de asperger:** desenvolvimento, características cognitivas e socioemocionais. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2009. Disponível em: <www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1081>. Acesso em: set. 2011.

GURGEL, C. P. de P. **O relatório psicopedagógico e sua importância para o trabalho do professor.** Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2002.

GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje.** Campinas: Alínea, 1999.

_____. **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa.** Campinas: Átomo, 1993.

_____. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MITIJÁNS MARTÍNEZ, A. **Psicologia escolar e compromisso social.** Campinas: Alínea, 2005.

_____. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WESCHSLER, S. M. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática.** Campinas: Alínea, 1996.

_____. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.). **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras.** Campinas: Alínea, 2001.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A Avaliação, Regras do Jogo.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 20 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre; Mediação, 1991.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre; Mediação, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KELMAN, C. A. *et al.* **Necessidades especiais no contexto escolar: a ação do professor.** Brasília: Editora UnB, 2008, p. 24-5.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual.** São Paulo: EPU, 1979.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1993.

LINHARES, M. B. M. *et al.* **Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica.** Medicina, v. 26, p. 148-160, 1993. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000128&pid=S0102-7972200000030000200015&lng=en>. Acesso em: set. 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAVASI, M. M. S. Avaliação institucional e gestão da escola: a participação das famílias potencializando uma educação de qualidade. In: SORDI, M. R. L. De; SOUZA, E. da S. (Orgs.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem.** Campinas, SP: Editora Millenium, 2009.

MALUF, M. R. Psicologia escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas, SP: Alínea, 2003.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. **Em Aberto**, Brasília, INEP/MEC, v. 23, nº 83, p. 73-93, mar. 2010.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em psicologia: realidades e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2007.

_____; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** 2 ed. Campinas: Alínea, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHEL, N. B. **Adaptação curricular individualizada de alunos disléxicos em atendimento psicopedagógico em escolas municipais de Esteio/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009.

Disponível em: <tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2436>. Acesso em: set. 2011.

MIGUEL, L. O. dos S.; BRAGA, E. R. M. **A importância da família no processo de aprendizagem, visando ao sucesso escolar.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2272-8.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MITJÁNS MARTINÉZ, A. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTINÉZ, A. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas: Alínea, 2003.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação.** Brasília, Plano Editora, 2002.

NEVES, M. M. B. da J. **A atuação da psicologia nas equipes de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal.** Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de Brasília: Brasília, 2001.

_____. **Novas Diretrizes Pedagógicas para a Atuação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.** Brasília: UnB, 1º sem. 2009 (Comunicação oral).

_____. **Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores.** Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília: Brasília, 1994.

_____; ALMEIDA, S. F. C. de. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. de (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional.** Campinas, SP: Alínea, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança,** 1959. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/PT/resources>. Acesso em: out. 2011.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org.>. Acesso em: out. 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PENNA-MOREIRA, P. C. B. **A Psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem do Plano**

Piloto. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

PEREIRA, Anabela M. S. *et al.* Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias e intervenção. **Análise Psicológica**, vol. 1, XXIV, p. 51-59, Coimbra, 2006. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n1/v24n1a06.pdf>. Acesso em: set. 2011.

PEREIRA, K. R. do C. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem**: construção, concepções e expectativas. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília: Brasília, 2011.

PERES, M. R. **Psicopedagogia**: limites e possibilidades a partir de relato de profissionais. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=413> Acesso em: set. 2011.

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

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RITO, M. **O aluno-problema e o governo da alma**: uma abordagem foucautiana. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo: São Paulo, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122009-105400/pt-br.php>. Acesso em: set. 2011.

ROCHA, C. S.; MACEDO, C. R. **Relação família & escola**. TCC (Pedagogia), Universidade do Amazonas, Belém, 2002.

RODRIGUEZ, R de C. M. C. **Interculturalidade com o universo autista (Síndrome de Asperger) e o estranhamento docente**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8589>>. Acesso em: set. 2011.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SENNA, S. R. C. M. **Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal**: um panorama atual e perspectivas futuras. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília: Brasília, 2003.

SILVA, S. S. **Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico**: percepção de alunos, mães, professoras, psicólogas e pedagogas. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília: Brasília, 2002.

SORDI, M. R. L. De S. A avaliação da aprendizagem escolar: por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (**Coleção Didática e Prática de Ensino**, XV ENDIPE, p. 22-35).

SOUSA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991.

SOUZA, M. P. R. de. As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: A. M. Machado & M. P. R de S. Souza (Orgs.), **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. (p.139- 156). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SOUZA, E. C. de. **O atendimento a disléxicos no ensino médio**: em busca de uma política pública. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília: Brasília, 2008. Disponível em: <www.btdt.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=812>. Acesso em: set. 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

_____. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa social em educação**: a prática reflexiva. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de intenções humanas. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLENTINO, M. A. H. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização**: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal no BIA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília: Brasília, 2007.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais**: Acesso e Qualidade. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: out. 2011.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: out. 2011.

VEIGA, I. P. de A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. São Paulo: Papirus, 1997.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Projeto de intervenção no bloco inicial de alfabetização**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5108--Int.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

VOKOY, T.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, vol. 9, nº 1, p. 95-104, jan./jun. de 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-855720050001000009&script=sci_arttext>. Acesso em: set. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V: fundamentos de defectología.* Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YAMAMOTO, O. H. A educação e a escola. In: YAMAMOTO, O. H.; NETO, A. C. (Orgs.). **O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar.** Natal: EDUFRRN, 2004.

APÊNDICE A

 <p>Universidade de Brasília</p>	<p>Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof.^a Dr.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O PARTICIPANTE

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre a avaliação/intervenção realizada pelo SEAA. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar como o processo de avaliação/intervenção realizado pelo SEAA repercute no desempenho de estudantes em situação de queixa escolar. Necessitamos pesquisar como esta avaliação/intervenção e suas repercussões acontecem na prática. Para tanto, necessitamos obter informações das pessoas que fazem parte deste processo.

Sua participação na pesquisa não é obrigatória. Caso concorde em participar você poderá desistir e retirar seu consentimento a qualquer momento. Sua recusa não trará prejuízos na relação com a pesquisadora nem com a instituição na qual será realizada a pesquisa.

Sua participação na pesquisa consistirá de momentos específicos com a pesquisadora de entrevistas e de observações das atividades práticas relativas ao desenvolvimento do seu trabalho na instituição. Ocasionalmente as entrevistas serão gravadas, fato que será previamente combinado com você.

Todas as informações advindas desta pesquisa serão asseguradas pelo sigilo. Os dados não serão divulgados com a identificação, pois os nomes usados serão fictícios. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os contatos da pesquisadora, podendo tirar dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro estar ciente do exposto acima e aceito participar da pesquisa.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Contatos do participante: _____

Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo

Assinatura: _____

Contatos: (61) 81911533/ rejanegontijo@gmail.com

Endereço: Col. Agríc. Samambaia Chác. 51 casa 15 – Setor Habitacional Vicente Pires.

APÊNDICE B

 <p>Universidade de Brasília</p>	<p>Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof^a. Dr.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas</p>
---	---

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA

Declaro para fins de comprovação que, Rejane Farias Gontijo, mestranda-pesquisadora do curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) está autorizada a realizar sua pesquisa, provisoriamente intitulada “*A avaliação no SEAA: repercussões no desempenho escolar*” sob a orientação da Prof^a. Dr.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas, nesta instituição de ensino, a ser realizada no primeiro semestre do ano letivo e no segundo semestre se houver necessidade, conforme especificidade do objeto de pesquisa.

Brasília, 12 de março de 2012.

Direção da escola XXX

Rejane Farias Gontijo
 Psicóloga/Psicopedagoga
 Mestranda em Educação
 Contatos: 81911533
 rejanegontijo@gmail.com

APÊNDICE C

 <p>Universidade de Brasília</p>	<p>Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof.^a Dr.^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas</p>
---	---

PESQUISA: A Avaliação no SEAA: repercussões no desempenho escolar

<p>ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA ATUAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR (sala de aula e outros espaços institucionalizados)</p>
--

1. Interação com os alunos.
2. Postura que viabilize a participação dos alunos.
3. Participação dos alunos na elaboração do planejamento das atividades pedagógicas.
4. Participação dos alunos na avaliação.
5. Atenção às necessidades e singularidades em especial daqueles em situação de queixa escolar.
6. Proposição de atividades interventivas ao aluno em situação de queixa escolar mediante o *feedback* advindo do SEAA.
7. Avaliação das aprendizagens, formal e informal, realizada em sala e em outras situações.
8. Participação do professor em discussões com seus pares acerca do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

APÊNDICE D

 Universidade de Brasília	Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas
---	--

PESQUISA: A Avaliação no SEAA: repercussões no desempenho escolar

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PEDAGOGAS/PSICÓLOGAS DO SEAA

Dados de identificação
Data do preenchimento: ____/____/____ Iniciais do nome: _____
Gênero: 1. () Feminino 2. () Masculino Idade: _____
Formação (curso): _____ Tempo de atuação no SEAA: _____
Função: Pedagogo () Psicólogo ()
Curso de Pós-graduação:
() Especialização. Qual? _____
() Mestrado () Doutorado. Área do curso: _____
Outros cursos relacionados à área: _____
Atua exclusivamente na SEDF? 1. () Sim 2. () Não
Tempo de atuação apenas nesta escola: _____

1. O que o/a levou a trabalhar no SEAA? Fale um pouco sobre suas experiências profissionais na área do serviço de apoio multidisciplinar.
2. O que é ser pedagogo/psicólogo escolar do SEAA?
3. Qual a diferença entre a atuação do pedagogo e a do psicólogo na EEAA?
4. Como se desenvolve o trabalho conjunto da equipe (EEAA) após o encaminhamento ao aluno? (Que ações são desencadeadas após o encaminhamento do aluno à equipe?)
Como é o trabalho desenvolvido da EEAA como equipe?
5. Quais os objetivos do trabalho da equipe (EEAA)? Eles têm sido alcançados?
6. Como você avalia o trabalho realizado pela EEAA?

7. A equipe (EEAA) se envolve no trabalho pedagógico desenvolvido pela escola? Em que situações, em que momentos? De que forma?
8. Como é o trabalho desenvolvido pela EEAA junto aos professores? Qual o objetivo deste trabalho? O que a EEAA visa no primeiro contato com o professor?
9. Como é o trabalho desenvolvido pela EEAA junto aos professores que encaminham os alunos para avaliação/intervenção na EEAA?
10. Como os professores reagem frente à atuação do trabalho da EEAA?
11. A equipe (EEAA) atua junto às famílias dos alunos encaminhados em situação de queixa escolar? Com que frequência? Como é este trabalho? Qual seu objetivo?
12. Qual a sua participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas junto ao aluno com queixa escolar?
13. Que tipos de queixas escolares a equipe (EEAA) mais recebe? Por quê?
14. Quais as facilidades e as dificuldades no desenvolvimento do trabalho da equipe?
15. O trabalho realizado pela equipe (EEAA) repercute de que forma para o desempenho escolar dos estudantes?
16. Existe algo mais que não conversamos e você gostaria de falar sobre o trabalho desenvolvido pela equipe (EEAA)?

APÊNDICE E

 Universidade de Brasília	Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas
---	--

PESQUISA: A Avaliação no SEAA: repercussões no desempenho escolar

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL COM A(S) PROFESSORA(S)

Dados de identificação
Data do preenchimento: ____/____/____ Iniciais do nome: _____
Gênero: 1. () Feminino 2. () Masculino Idade: _____
Tempo de magistério: _____ Formação (curso): _____
Curso de Pós-graduação:
() Especialização. Qual? _____
() Mestrado () Doutorado. Área do curso: _____
Atua exclusivamente na SEDF? 1. () Sim 2. () Não
Tempo de atuação apenas nesta escola: _____

1. Fale um pouco sobre suas experiências profissionais na área da educação.
2. Que atividades da escola você (costuma) participa(r)?
3. Nesta escola, existem momentos de estudo, formação em serviço ou discussão das necessidades surgidas em sala de aula durante a realização do trabalho pedagógico?
4. Como você planeja o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula?
5. O planejamento do trabalho pedagógico é feito individualmente ou em grupo? Há a participação da coordenação, da equipe gestora? Qual a contribuição destes profissionais?
6. Os alunos participam do planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula?
7. Como você tem realizado a avaliação das aprendizagens dos estudantes?

8. Você sente alguma dificuldade no processo de avaliação das aprendizagens dos seus alunos?
9. Os estudantes participam da avaliação das suas aprendizagens? Como?
10. Para você, para que serve a avaliação?
11. A escola disponibiliza momentos para avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes?
12. Você avalia o seu trabalho pedagógico? Como?
13. Você acha que a avaliação pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes? Por quê? De que forma?
14. Como você sabe que o aluno está aprendendo?
15. O que são dificuldades de aprendizagem para você?
16. Como você identifica um aluno que vem apresentando dificuldades (ou necessidades) de aprendizagem?
17. Quais são as suas ações quando identifica que o aluno apresenta dificuldades escolares?
18. Você desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas para/com os alunos que vem apresentando dificuldades escolares? Fale sobre elas.
19. Você desenvolve outras atividades fora do horário de aula com os alunos que apresentam necessidades (dificuldades) específicas de aprendizagem? Quando? Qual seu objetivo?
20. Quando e por que você encaminhou o seu aluno para a EEAA?
21. Você conhece como é desenvolvido o trabalho realizado pela equipe (EEAA) da escola?
22. O que você espera do trabalho desenvolvido pela EEAA?
23. Como você acha que o trabalho (avaliação/intervenção) da equipe (EEAA) pode contribuir para o seu trabalho pedagógico em sala de aula?
24. Como você acha que o trabalho da EEAA (avaliação/intervenção) pode contribuir para o desempenho escolar do seu aluno?
25. Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema abordado que você gostaria de falar?

APÊNDICE F

 Universidade de Brasília	Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas
---	--

PESQUISA: A Avaliação no SEAA: repercussões no desempenho escolar

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL COM AS PROFESSORAS

Data do preenchimento: ____/____/____ Iniciais do nome: _____

1. Qual a contribuição que o trabalho da Equipe trouxe para você, ou seja, para o seu trabalho pedagógico e para o seu aluno?
2. O que você achou do trabalho de avaliação e de intervenção realizado pela Equipe, junto a você professor, junto à família e à escola de modo geral?
3. A sua expectativa em relação à atuação da Equipe foi satisfeita? Se sim, o que mais contribuiu para o seu trabalho pedagógico com este aluno encaminhado? Se não, quais eram as suas expectativas?
4. O trabalho desenvolvido pela Equipe, ou seja, de avaliação e intervenção, desencadeou mudanças na sua prática pedagógica? Com o aluno encaminhado? Com os outros alunos? Quais foram estas mudanças?
5. Você desenvolveu estratégias pedagógicas diferenciadas com o aluno que apresentava necessidades específicas para a aprendizagem?
 - 5.1. Qual a influência do trabalho da Equipe no desenvolvimento dessas estratégias?
6. Você considera que estas mudanças repercutiram no desempenho escolar do seu aluno?
7. Você notou avanços, progressos ou mudanças no desempenho escolar do aluno encaminhado durante e/ou após o processo de avaliação e intervenção realizado pela Equipe?
8. Você considera que o trabalho desenvolvido pela Equipe contribuiu para o desempenho escola do seu aluno?

APÊNDICE G

 Universidade de Brasília	Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas
---	--

PESQUISA: A Avaliação no SEAA: repercussões no desempenho escolar

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS FAMÍLIAS

Data do preenchimento: ____/____/____ Iniciais do nome: _____

1. Você sabe por que seu filho foi encaminhado para a equipe?
2. Quais eram as dificuldades escolares que você percebia antes de seu filho ser encaminhado para essa avaliação na Equipe?
3. As dificuldades identificadas melhoram?
4. O que você esperava desse atendimento?
5. Você gosta/gostou então do trabalho que está/estava sendo feito com seu filho?
6. A Equipe, ou seja, a pedagoga ou a psicóloga fizeram alguma orientação para você? Como agir com ele? Que orientação foi essa?
7. No período em que ele estava sendo atendido, avaliado pela pedagoga e pela psicóloga, você notou alguma melhora? Nas dificuldades que ele apresentava?
8. Para você, o que poderia ser feito para que seu filho supere ainda mais essas dificuldades? O que você acha que poderia ser feito para que ele superasse essas dificuldades?
9. Você compreendeu o trabalho realizado pela Equipe? O que foi feito, como foi feito?

APÊNDICE H

 Universidade de Brasília	Faculdade de Educação Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Pesquisadora: Rejane Farias Gontijo Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas
---	--

PESQUISA: A avaliação no SEAA: repercussões no desempenho escolar

COMPLEMENTAMENTO DE FRASES COM O(A) ESTUDANTE
--

Dados de identificação
<p>Data do preenchimento: ____/____/____ Iniciais do nome: _____</p> <p>Gênero: 1. (<input type="checkbox"/>) Feminino 2. (<input type="checkbox"/>) Masculino Idade: _____</p> <p>Escola (nome fictício): _____</p>

1. Minha escola é...
2. Quando eu entrei na escola...
3. O que eu mais gostei de aprender foi...
4. O que eu mais gosto de fazer na escola é...
5. O que eu gosto na escola é...
6. O que eu não gosto na escola é...
7. Quando eu aprendi a ler, eu...
8. Quando eu aprendi a escrever...
9. Na escola eu acho fácil...
10. Na escola eu acho difícil...
11. Na escola eu mudaria...
12. Nesta escola eu aprendi...
13. Eu melhorei...

ANEXO A

FICHA DE ENCAMINHAMENTO DA ALUNA SOFIA

	GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM ESCOLA CLASSE	
---	--	---

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

RECOMENDAÇÕES GERAIS:

1. Este relatório deve permanecer na pasta do aluno e seu objetivo é subsidiar o trabalho com o aluno em questão;
2. Recomenda-se zelo em relação aos dados de vida pessoal do aluno, no sentido de evitar que os mesmos sejam divulgados a pessoas não envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, preservando assim a individualidade do aluno;
3. Recomenda-se zelo em questão aos dados de avaliação que possam gerar **dúvidas ou má interpretação**. Sugerimos que, neste caso, a escola procure **imediatamente ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem** responsável pela avaliação;
4. As informações contidas neste relatório foram colhidas no período de: 30/08/2012 a 17/10/2012. Convém ressaltar que os dados referem-se a este momento da vida do aluno e, portanto, sujeitas a mudanças contínuas de acordo com o processo de desenvolvimento dinâmico e evolutivo do ser humano.
5. Este relatório substitui os anteriores.

Atenciosamente,

DADOS DO ALUNO

Escola: ESCOLA CLASSE DE			
Nome: V	B	M	C
Data Nasc: 05/06/2005	Idade: 07 ANOS	Naturalidade: BRASÍLIA-DF	
Série: 2º ANO	Turma: "C"	Turno: VESPERTINO	

DADOS FAMILIARES

Nome do Pai: G	A	C	
Nome da mãe: M	Z	B	M
Responsável: A mãe			
Endereço:		Telefone:	

- () Dificuldade psicomotora
 () Indicadores de supercotação
 () Reavaliação
 () Alfabetização

() Outros: Não é participativa em sala de aula.

Justificativa: É uma aluna que apresenta muita timidez, insegurança, não manifesta sinais de alegria, quase não possui dificuldades em interpretações; não se deixa conhecer.

5. Descrição contextualizada (quando e como) das habilidades e competências observadas no desempenho escolar com ou sem ajuda, quanto à (ao):

linguagem oral/escrita: Em suas produções, recorre frequentemente com a atividade muito tempo sem realizá-la.

raciocínio lógico-matemático: apresenta lentidão, só faz com a ajuda.

psicomotricidade: _____

aspectos emocionais/comportamentais: Não manifesta reações. Fica muito presa, principalmente na sala com os outros alunos.

6. Outras informações:

A aluna apresenta dificuldades de se expressar, não acompanha a turma.

7. Responsáveis pelo fornecimento de dados:

Assinatura: I _____

Direção: A de E _____

Professor (a): I _____

Pai ou responsável: M _____ R _____ da E _____

Data do encaminhamento: 09 / 09 / 2012

Recebido pela Equipe em: 07 / 05 / 2012

Observação:

As fichas acima que não forem datadas e assinadas por todos serão devolvidas para a Instituição Educacional de origem.

ANEXO B

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL DE SOFIA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL
DIRETORIA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS
GERÊNCIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
EQUIPES ESPECIALIZADAS DE APOIO À APRENDIZAGEM



RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

DRE:

Instituição Educacional:

Telefone: 3901

Endereço:

A terminalidade do processo investigativo e interventivo ocorreu no:

() Nível 1: Escola () Nível 2: Família (x) Nível 3: Aluno

1. Dados do Professor

Nome: T

Horário de coordenação: 3ª, 4ª e 5ª feiras – 08 as 11 H

2. Dados da Família:

Nome do pai: D R da C. S

Nome da mãe: V S R

Responsável: os pais

Endereço:

Telefone:

3. Dados do Aluno:

Nome: S R de S

Data de Nascimento: 13/11/1997

Ano/Série: ASI/AAL

Frequentou a Educação Infantil: () SIM (x) Não

Frequente: () SIM () NÃO

Repente: () SIM (x) NÃO Período: Ano/Série(s):

4. Motivos de Encaminhamento:

Baixo rendimento escolar/Defasagem idade-série

5. Síntese da Investigação:

A adolescente com 14 anos e 7 meses é recém chegada em Brasília, iniciou a escolarização a partir dos 10 anos de idade em uma escola rural em Floriano-PI, em turma multiseriada, apresenta defasagem de conhecimento acadêmico. Foi avaliada no espaço da equipe evidenciou timidez acentuada, mediada foi capaz de produzir pequeno texto, leu e interpretou parcialmente. A aluna demonstrou muito retraimento e ansiedade na realização de atividades desafiadoras, é muito calada, responde somente o que lhe é perguntado, não possui vivência com materiais lúdico- pedagógicos tais como (dominó, quebra-cabeças, jogos de tabuleiro, etc), evidenciando dificuldade em utilizá-los, sendo necessária mediação constante, desconhece a relação número - numeral, não estabelece as operações de conservação e transposição do sistema de numeração base unidade-, apresenta total desconhecimento do valor numérico e das relações de maior que, menor que, a mais, a menos igual diferente, ainda que mediada e motivada S. não estabelece comparação, classificação e ordenação mesmo fazendo uso do concreto e do próprio corpo não é capaz de fazer relações primárias de número e numeral. S. não responde aos estímulos para resolver qualquer situação matemática. Foi aplicado o teste WISC III(Escala de Inteligência Wechsler para crianças – 3ª Edição), no qual a aluna demonstrou muita lentidão e dificuldade para realizar os subtestes,

precisou de muita mediação, de forma que adotou-se o modelo de avaliação assistida com o objetivo de verificar o que a aluna conseguia realizar com ou sem ajuda. De modo geral, em todos os subtestes ela conseguiu fazer muito pouco, evidenciando comprometimento no raciocínio lógico (capacidade para integrar e organizar lógica e sequencialmente estímulos complexos); no pensamento abstrato; memória remota, imediata e auditiva; atenção e atenção seletiva; conhecimento prático, compreensão e fluência verbal; capacidade de síntese, antecipar relações e velocidade de processamento da informação. Os resultados obtidos no WISC indicou nível intelectual deficiente.

6. Conclusão:

Adolescente com dificuldade recorrente no raciocínio lógico matemático, nas relações espaço-temporal, na transposição de conhecimento, na organização do pensamento. Deverá para o ano letivo de 2013 compor turma de **CLASSE ESPECIAL**.

7- Orientações:

Estabelecer um vínculo contínuo família-escola.

Estabelecer rotina para realizar as atividades escolares com o auxílio da família.

Promover atividades que possibilite o maior desenvolvimento do uso cotidiano do sistema de numeração, valor relativo, absoluto, maior que, menor que, a mais, a menos sistema de numeração decimal, monetário, medidas.

Fazer uso do sistema de numeração, estudar situações cotidianas reais, tais como: compra e venda de mercadoria, leitura e análise de contas de água, de luz e outras, entrevista com os familiares para sondar quanto ganham, o que gastam trabalhar com linha de tempo, classificar, ordenar e seriar.

Ampliar a capacidade de produzir texto utilizando marcas textuais (modo, tempo, espaço, descrição e narração) por meio de vários gêneros textuais (música, poema, slogan, manual, dicionário e outros).

Incentivar a participação efetiva em eventos escolares tais como; teatro, dramatizações, jograis, dança, jogos, competições que ajudem na promoção da autoestima e do gosto pelos estudos (aprendizagem acadêmica).

8. Possibilidades de Adequação Educacional (encaminhamentos):

Atendimento mais individualizado e mediado pelo professor.

9. Assinaturas.

Pedagoga _____ Pedagoga _____

Psicóloga _____

28 de Setembro de 2012.

ANEXO C
FICHA DE ENCAMINHAMENTO DE VÍTOR



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE
NÚCLEO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM
ESCOLA CLASSE _ _ DE



FICHA DE ENCAMINHAMENTO DO ALUNO
EDUCAÇÃO INFANTIL/SÉRIES INICIAIS

Professor (a)

Esta ficha objetiva colher dados que justifiquem o encaminhamento do aluno ao SEAA (Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem).

Solicitamos o **preenchimento detalhado**, pois as informações prestadas são imprescindíveis à compreensão do processo da aprendizagem do aluno.

Cabe ressaltar que o encaminhamento do aluno só deve ser realizado **após serem esgotados todos os recursos disponíveis** na Instituição Educacional.

Informamos que durante o processo avaliativo/interventivo serão realizadas observações no contexto escolar, reuniões e entrevistas que necessitam da sua participação.

1. DADOS DO ALUNO

ESCOLA:	Escola Classe de		
NOME:			
DATA DE NASC:	05/06/2005	IDADE:	07
SÉRIE/ANO:	2º ano	TURMA:	"C"
POSSUI:	() RELATÓRIO MÉDICO;	() RELATÓRIO PSICOPEDAGÓGICO;	
	() ADEQUAÇÃO CURRICULAR;	() OUTROS	



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE
NÚCLEO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM
ESCOLA CLASSE _____ DE



2.

DADOS FAMILIARES

NOME DO PAI:	IDADE:
NOME DA MÃE:	IDADE:
RESPONSÁVEL:	
ENDEREÇO:	
TELEFONE RES.:	FONE TRABALHO:

3. DADOS DO (A) PROFESSOR (A)

PROFESSOR (A):
HORÁRIO DE COORDENAÇÃO: 8h às 11h
TELEFONE DE CONTATO: 3301

4. MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO

<input checked="" type="checkbox"/> BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR	<input type="checkbox"/> PROBLEMAS EMOCIONAIS
<input type="checkbox"/> DIFICULDADE VISUAL	<input checked="" type="checkbox"/> PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
<input type="checkbox"/> DIFICULDADE PSICOMOTORA	<input type="checkbox"/> PROBLEMAS NA FALA
<input type="checkbox"/> DIFICULDADE AUDITIVA	<input type="checkbox"/> REAVALIAÇÃO
<input type="checkbox"/> INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO	<input type="checkbox"/> OUTROS:

JUSTIFICATIVA: O aluno se apresenta agitado, desconcentrado, dificuldade de assimilação dos assuntos trabalhados. A sua coordenação motora fina precisa ser trabalhada com mais afinco, bem como a organização de seus pertences e cadernos. Apresenta dificuldade em se relacionar com muitos colegas, se tornando agressivo quando contrariado. Ele não realiza as tarefas em tempo esperado por não conseguir se acalmar, estendo-se por se levantando, mexendo em objetos.

OBS: O aluno está no nível silábico segundo o teste da psicogênese.

AS COMPÊTÊNCIAS E HABILIDADES OBSERVADAS NO DESEMPENHO ESCOLAR COM OU SEM AJUDA, ASSINALE AS ALTERNATIVAS QUE MAIS SE APROXIMA DO ALUNO QUANTO À (AO):

<p>1. PRÉ NOME</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> IDENTIFICA <input type="checkbox"/> NÃO IDENTIFICA <input checked="" type="checkbox"/> COPIA SEM FICHA <input type="checkbox"/> COPIA COM FICHA <input type="checkbox"/> NÃO ESCREVE</p>	<p>2. PSICOGENESE</p> <p><input type="checkbox"/> PS-1 <input type="checkbox"/> PS-2 <input checked="" type="checkbox"/> SILÁBICO <input type="checkbox"/> ALFABÉTICO <input type="checkbox"/> ALFABETIZADO I <input type="checkbox"/> ALFABETIZADO II <input type="checkbox"/> ALFABETIZADO III <input type="checkbox"/> ALFABETIZADO IV</p>	<p>3. ALFABETO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> RECONHECE <input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE <input checked="" type="checkbox"/> FAZ REL. LETRA/SOM <i>(algumas)</i> <input type="checkbox"/> GRAFA TODAS AS LETRAS <input checked="" type="checkbox"/> GRAFA ALGUMAS <input type="checkbox"/> NÃO GRAFA <input type="checkbox"/> RECONHECE APENAS AS LETRAS: _____</p>
<p>4. LEITURA</p> <p><input type="checkbox"/> SILABADA <input checked="" type="checkbox"/> SOLETRA <input type="checkbox"/> FLUENTE <input type="checkbox"/> GAGUEJA <input type="checkbox"/> SILENCIOSA <input type="checkbox"/> CONFUNDE LETRA/SOM</p>	<p>5. INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ORAL <input type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ESCRITA <input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE PALAVRAS <input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE FRASES <input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE TEXTOS <input checked="" type="checkbox"/> PRODUÇÃO ORAL <input type="checkbox"/> COM COERÊNCIA <input type="checkbox"/> SEM COERÊNCIA</p>	<p>6. ESCRITA</p> <p><input type="checkbox"/> OMITTE FONEM. <input type="checkbox"/> TROCA FONEM. <input type="checkbox"/> EMENDA PALAVRAS <input checked="" type="checkbox"/> SEGMENTA PALAVRAS</p>
<p>7. SISTEMA DE NUMERAÇÃO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> RECONHECE <input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE <input checked="" type="checkbox"/> FAZ CONTAGEM ORAL <input type="checkbox"/> NÃO FAZ CONTAGEM ORAL <input checked="" type="checkbox"/> ESCREVE <input type="checkbox"/> NÃO ESCREVE <input checked="" type="checkbox"/> RELACIONA NÚMERO/QUANT</p> <p><i>Até 20.</i></p>	<p>8. PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> OPERAÇÕES SIMPLES <input type="checkbox"/> ADIÇÃO COM RESERVA <input type="checkbox"/> SUBTRAÇÃO COM RESERVA <input checked="" type="checkbox"/> SÉRIAS <input checked="" type="checkbox"/> CLASSIFICAÇÃO <input type="checkbox"/> MULTIPLICAÇÃO <input type="checkbox"/> DIVISÃO <input type="checkbox"/> FRAÇÃO <input type="checkbox"/> INTERPRETA SITUAÇÃO PROB. <input type="checkbox"/> SISTEMA MONETÁRIO</p>	<p>9. COMUNICAÇÃO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> DADOS PESSOAIS <input checked="" type="checkbox"/> RECADOS <input checked="" type="checkbox"/> COERÊNCIA NO DIÁLOGO <input checked="" type="checkbox"/> AUTONOMIA</p>
<p>10. LINGUAGEM</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> VERBAL <input type="checkbox"/> NÃO VERBAL <input type="checkbox"/> GESTUAL <input type="checkbox"/> ESCRITA <input type="checkbox"/> DIFICULDADE NA FALA <input checked="" type="checkbox"/> DIFICULDADE NA ESCRITA</p>	<p>13. SÓCIO-AFETIVA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> COOPERAÇÃO <input checked="" type="checkbox"/> RESPEITO <i>(parcialmente)</i> <input checked="" type="checkbox"/> LIMITES: S/N <i>(parcialmente)</i> <input checked="" type="checkbox"/> INTERAÇÃO <input checked="" type="checkbox"/> COLETIVO <i>(parcialmente)</i> <input type="checkbox"/> ISOLAMENTO <input type="checkbox"/> LIDERANÇA</p>	<p>11. ATIVIDADE DE VIDA AUTÔNOMA</p> <p><input type="checkbox"/> TOTALMENTE INDEP.. <input checked="" type="checkbox"/> PARCIALMENTE INDEP. <i>(tarefas)</i> <input checked="" type="checkbox"/> COM CONTROLE ESFINCTER <input type="checkbox"/> SEM CONT. ESFINCTER <input type="checkbox"/> NOÇÃO DE PERIGO <input type="checkbox"/> AUTONOMIA</p>
<p>12. ATIVIDADE DE VIDA SOCIAL</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> TOTALMENTE INDEPENDENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE IND. <input checked="" type="checkbox"/> COM SEUS PARES <input checked="" type="checkbox"/> COM CRIANÇAS MENORES</p> <p><i>Agressivo quando contrariado</i></p>		<p>14. CORES</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> VERMELHO <input checked="" type="checkbox"/> AZUL <input checked="" type="checkbox"/> AMARELO <input checked="" type="checkbox"/> VERDE <input checked="" type="checkbox"/> CORES SECUNDÁRIAS <input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE</p>
		<p>15. LATERALIDADE</p> <p><input type="checkbox"/> DIREITA <input type="checkbox"/> ESQUERDA</p>

<p>6. LATERALIDADE</p> <p><input type="checkbox"/> DIREITA <input type="checkbox"/> ESQUERDA</p>	<p>17. FORMAS</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> TRIÂNGULO <input checked="" type="checkbox"/> QUADRADO <input checked="" type="checkbox"/> CÍRCULO <input checked="" type="checkbox"/> RETÂNGULO <input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE</p>	<p>18. ORIENTAÇÃO TEMPORAL</p> <p><input type="checkbox"/> ESQUERDA <input checked="" type="checkbox"/> DIA/NOITE <input checked="" type="checkbox"/> HOJE/ONTEM/AMANHÃ <input checked="" type="checkbox"/> AGORA/DEPOIS <input checked="" type="checkbox"/> DIAS DA SEMANA <input checked="" type="checkbox"/> MESES DO ANO (<i>parcialmente</i>) <input checked="" type="checkbox"/> DATA DE ANIVERSARIO <input checked="" type="checkbox"/> IDADE</p>
<p>19. ORIENTAÇÃO TEMPORAL</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> DIA/NOITE <input type="checkbox"/> HOJE/ONTEM/AMANHÃ <input type="checkbox"/> AGORA/DEPOIS <input type="checkbox"/> DIAS DA SEMANA <input type="checkbox"/> MESES DO ANO <input type="checkbox"/> DATA DE ANIV. <input type="checkbox"/> IDADE</p>	<p>20. SEQUÊNCIA LÓGICA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p>	

OBS:TORNA-SE IMPRECINDÍVEL A ASSINATURA DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO.

PROFESSOR(A):	_____
COORDENADOR:	_____
DIREÇÃO:	_____
PAI OU RESPONSÁVEIS:	_____

DATA DO PREENCHIMENTO: 04/08/12.

DATA DO RECEBIDO PELO SEAA: 30/08/12.

ASSINATURA DO SEAA

ANEXO D

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL DE VÍTOR

 GDF	GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM ESCOLA CLASSE	
---	--	---

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

RECOMENDAÇÕES GERAIS:

1. Este relatório deve permanecer na pasta do aluno e seu objetivo é subsidiar o trabalho com o aluno em questão;
2. Recomenda-se zelo em relação aos dados de vida pessoal do aluno, no sentido de evitar que os mesmos sejam divulgados a pessoas não envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, preservando assim a individualidade do aluno;
3. Recomenda-se zelo em questão aos dados de avaliação que possam gerar **dúvidas ou má interpretação**. Sugerimos que, neste caso, a escola procure **imediatamente ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem** responsável pela avaliação;
4. As informações contidas neste relatório foram colhidas no período de: 30/08/2012 a 17/10/2012. Convém ressaltar que os dados referem-se a este momento da vida do aluno e, portanto, sujeitas a mudanças contínuas de acordo com o processo de desenvolvimento dinâmico e evolutivo do ser humano.
5. Este relatório substitui os anteriores.

Atenciosamente,

DADOS DO ALUNO

Escola: ESCOLA CLASSE DE			
Nome: V	B	M	C
Data Nasc: 05/06/2005	Idade: 07 ANOS	Naturalidade: BRASÍLIA-DF	
Série: 2º ANO	Turma: "C"	Turno: VESPERTINO	

DADOS FAMILIARES

Nome do Pai: G	A	C	
Nome da mãe: M	Z	B	M
Responsável: A mãe			
Endereço:		Telefone:	

MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO

O aluno foi encaminhado em 30/08/2011 ao SEAA (Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem) pela professora regente, por apresentar baixo rendimento escolar, problemas de comportamento, agitação, dificuldade de concentração.

INFORMAÇÕES GERAIS

O educando iniciou sua vida escolar aos 03(três) anos, nesta Instituição de Ensino.

De acordo com o relato da mãe, V. é filho único, ficou grávida aos 20(vinte) anos não foi planejada e com pouca aceitabilidade. Foi uma gravidez tranquila e as consultas pré-natais aconteciam mensalmente. A criança nasceu de parto cesariano aos 09(nove) meses. Nasceu roxo, teve icterícia e necessitou ficar internado durante uma semana tomando soro. Com um mês de nascido, ficou doente e foi levado ao hospital e foi descoberto que tinha sopro no coração. Andou e falou, com 01(um) ano, obteve controle esfinteriano com 03(três) anos de idade. Na infância apresentava muitos sintomas de gripe, depois que passou a fazer natação dificilmente adoece.

A mãe relatou que, V. possui sono tranquilo, mas às vezes, é comum falar, chorar e mexer muito durante a noite. Percebe que o filho é inquieto, teimoso, agressivo, descuidado, ansioso, inseguro, mas quando deseja algo se mostra interessado, preocupado, carinhoso.

Sua maior preocupação em relação ao filho é a dificuldade no desenvolvimento da leitura.

A professora regente relatou que o aluno se apresenta agitado, desconcentrado com dificuldades na assimilação dos assuntos trabalhados e no relacionamento com muitos colegas, se tornando agressivo quando contrariado. Não realiza as tarefas em tempo hábil por não conseguir se acalmar, ficar saindo do lugar e mexendo em objetos.

SÍNTESE PSICOPEDAGÓGICA

O aluno demonstrou interesse pelas atividades sugeridas, apesar de certa agitação e curiosidade por novos arranjos visuais. Possui linguagem clara e compreensível, faz uso de vocabulário diversificado. Demonstrou boa capacidade de entendimento das instruções, diminuindo sua atenção, execução e exatidão em atividades mais desafiadoras necessitando ser chamado atenção e do contato visual para compreender melhor o que lhe é direcionado. Verbalizou apenas alguns dados de sua identificação. Evidenciou ter percepção de si mesmo seu desenho da figura humana é satisfatório, reconheceu as partes do corpo e tem noção de suas funções.

Demonstrou que os conceitos de lateralidade encontram-se em processo de desenvolvimento, revelando dificuldades para identificar direita e esquerda em si e no outro. Apresenta lateralidade distinta da manual para os pés, olhos ou ouvidos (mão direita dominante com domínio do olho esquerdo). As atividades de coordenação motora dinâmica (deslocamento do próprio corpo) e coordenação estática (equilíbrio) foram desenvolvidas de forma razoável, na corrida foi observado certa dificuldade em apoiar o calcanhar no chão. O discente demonstrou sentimentos de ansiedade e insegurança.

Revelou habilidade nas atividades de empilhagem, encaixe, montagem de quebra-cabeça e no recorte não mantém o corpo bem posicionado para seguir o traçado pré-estabelecido. Nas atividades de percepção visual e auditiva (memória, seqüência, discriminação de sons iniciais e reprodução de história) demonstrou desempenho pouco satisfatório, necessitando de intervenção para concluí-las. Notou-se que tem dificuldade de atenção e concentração, distraindo com facilidade por estímulos alheios.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem reconheceu as letras do alfabeto (exceto a letra "W"), realizou leitura de imagens sem riqueza de detalhes, revelou espontaneidade ao lidar com livros e material escrito e responde melhor a estímulos visuais. Registra o nome, de acordo com o teste da psicogênese sua escrita encontra-se no nível silábico. Na leitura identifica sílabas simples, lê sílaba por sílaba.

Quanto ao conhecimento lógico – matemático, reconheceu numerais até 20, e fez a relação

biunívoca. Nas atividades com blocos lógicos identificou todas as figuras geométricas e revelou criatividade na produção artística. Conseguiu seriar, classificar, ordenar e reconheceu unidade, dezena. Mostrou-se familiarizado com o sistema monetário brasileiro, reconhecendo as cédulas e realizou cálculo mental.

Em relação aos aspectos cognitivos verificados no Raven - matrizes coloridas o discente apresenta-se intelectualmente médio em relação a indivíduos de sua idade e escolaridade.

SUGESTÕES / TIPO E INTENSIDADE DE APOIO

PARA A FAMÍLIA:

- ❖ Continuar investigação na área neurológica e psiquiátrica, por apresentar baixa concentração, comportamento de agitação e inquietação motora, rendimento escolar abaixo do esperado, com acompanhamento médico sistemático, trazendo recomendações e laudos atualizados para a escola;
- ❖ Providenciar atendimento especializado com ortopedista pediátrico, para constatar ou descartar dificuldade em apoiar o calcanhar no chão;
- ❖ Estabelecer um horário e um local apropriado para estudo do aluno (dever de casa ou revisão dos deveres de sala), com acompanhamento diário, a fim de melhorar o rendimento escolar;
- ❖ O aluno deve ter acesso a livros, revistas, compartilhar leituras em casa e na escola;
- ❖ Oportunizar jogos, brinquedos, atividades de lazer a fim de proporcionar momentos de descontração e socialização para o educando;
- ❖ Oferecer atividade lúdico-desportiva para canalizar energia física e permitir convívio com regras em jogos ou esportes e melhor manutenção da saúde;
- ❖ Manter sempre diálogo com seu filho e certifique-se de que ele está olhando para você, conscientizando-o de seus direitos e deveres.
- ❖ Utilizar estratégias de firmeza e coerência em parceria com a escola;
- ❖ Estabelecer limites amorosamente, mas com firmeza;
- ❖ Participar efetivamente das reuniões ou encontros de pais;

PARA A ESCOLA:

- ❖ Valorizar o esforço e capacidade do aluno com elogios, reforços positivos orientação e definição de limites;
- ❖ Estabeleça regras e tenha-as por escrito e fáceis de serem lidas, bem como a pauta do dia. A criança se sentirá segura sabendo o que é esperado dela.
- ❖ Elaborar comandos claros e breves em linguagem que favoreça o entendimento;
- ❖ Manter a programação de base da alfabetização e letramento utilizando temas de interesse e ressaltando estímulos visuais, auditivos e táteis;
- ❖ Trabalhar leitura e escrita por meio de estratégias lúdicas, fazendo inferências para colocar o aluno no contexto e ajudar na organização do pensamento;
- ❖ Intensificar as atividades de leitura e interpretação de texto, utilizando os diversos gêneros textuais, ampliando o seu repertório textual;
- ❖ Oferecer ao estudante atendimento individualizado durante as aulas;
- ❖ Enfocar atividades com lateralidade; orientação espacial, comunicação, cognição e psicomotricidade;
- ❖ Proporcionar reforço escolar para trabalhar as áreas de dificuldades específicas;
- ❖ Estabelecer um bom vínculo com o aluno, olhando-o sempre nos olhos;
- ❖ Ficar atento à integração da criança. Ele precisa se sentir enturmado, integrado ficando, assim, motivado e mais sintonizado.
- ❖ Manter postura pedagógica de ânimo, alegria e incentivo. Adotar intervalo para alongamento entre as atividades é uma boa sugestão.
- ❖ Leia as questões junto com o aluno, repita mais vezes de forma clara e objetiva e peça-o para repetir o que entendeu sobre o que acabou de ouvir;

- ❖ Explícite disponibilidade para esclarecer dúvidas. Quando perceber o aluno se dispersando, aproxime-se dele toque-o nos ombros, olhe-o nos olhos e repita o que espera que ele realize, ele necessita de supervisão freqüente;
- ❖ Proporcionar atividades que possam desenvolver os processos mentais relativos à construção do raciocínio lógico matemático tais como: correspondência, comparação, classificação, seriação, inclusão, conservação de quantidades e resolução de operações e situações problemas.
- ❖ Explorar diferentes estratégias de cálculo mental;
- ❖ Sentar próximo ao professor, longe de portas e janelas, isto ajuda a evitar a distração.

CONCLUSÃO / ENCAMINHAMENTOS

Recomenda-se intervenções pedagógicas sistemáticas e constantes, respeitando sua aprendizagem e não ignorando suas potencialidades, que receba aulas de reforço no contra turno, para potencializar sua aprendizagem.

ASSINATURAS	RÚBRICA	MATRÍCULA
Professor (a):		
Coordenador (a):		
Diretor (a):		
Pai ou responsável:		
Orientador (a):		
Pedagogo (a):		
Psicólogo (a):		

DATA: 02 Novembro 2012