

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO

**SILVIA IRIS AFONSO LOPES SEMKIV**

**ANÁLISE DA DINÂMICA DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS  
DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS  
NUM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO**

GUARAPUAVA - PR  
2014

SILVIA IRIS AFONSO LOPES SEMKIV

ANÁLISE DA DINÂMICA DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS  
DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS  
NUM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jáima Pinheiro de Oliveira

GUARAPUAVA - PR  
2014

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

S471a Semkiv, Sílvia Iris Afonso Lopes  
Análise da dinâmica de avaliação e encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais num sistema municipal de ensino / Sílvia Iris Afonso Lopes.– Irati: Unicentro, 2015.  
xiv, 172 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª. Drª. Jáima Pinheiro de Oliveira;  
Banca examinadora: Profª Drª. Sílvia Christina Madrid Finck, Profª Drª Marisa Schneckenberg, Profª. Drª. Ana Flávia Hansel.

Bibliografia

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Avaliação Psicopedagógica. 4. Educação Inclusiva. 5. Atendimento Educacional Especializado. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

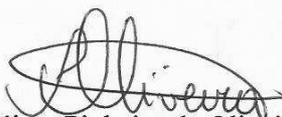
CDD 20. ed. 371.9

## TERMO DE APROVAÇÃO

**SILVIA IRIS AFONSO LOPES SEMKIV**

“ANÁLISE DA DINÂMICA E ENCAMINHAMENTOS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NUM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO”.

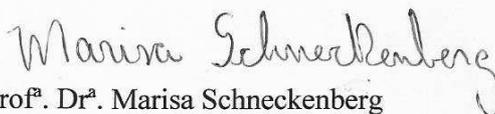
Dissertação aprovada em 21/11/2014 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



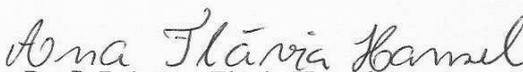
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jáima Pinheiro de Oliveira  
(Orientador/UNESP/UNICENTRO)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Christina Madrid Finck  
(UEPG)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Schneckenberg  
(UNICENTRO)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Flávia Hansel  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2014

***Dedico este trabalho aos meus  
amores: Flávio e Rafael que  
trazem luz e inspiração aos  
meus dias.***

## AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, pelas graças concedidas abundantemente em minha vida.

À minha querida orientadora Dr<sup>a</sup>. Jáima Pinheiro de Oliveira, que de forma exemplar, acompanhou e guiou essa pesquisa, tornando possível meu sonho de realizá-la. Agradeço de coração a essa pessoa de inteligência admirável, que soube com imensa sabedoria e dedicação guiar meus passos ao conhecimento. Meu muito obrigado!

Aos meus pais Douglas e Sofia, sou imensamente grata, pois foram eles, com seu amor incondicional que me ensinaram a viver com dignidade e valorizar a busca pelo conhecimento.

Agradeço em especial, a minha mãe, primeira professora nos quatro primeiros anos de escolarização, ela que sempre esteve ao meu lado e acreditou em mim, posso dizer que minha vida é guiada por sua sabedoria.

Aos integrantes do grupo de pesquisa GEDILPE, em especial, aos meus amigos Samuel Antoszcyszen, Ana Paula Zaboroski, Márcia Ansolin e Maria Amélia Inglês, que fizeram parte desta caminhada, com inúmeras contribuições, pensamentos, apontamentos, leituras, conversas e sugestões tão certas. A eles, que com dedicação puderam contribuir com este trabalho, dedico, sobretudo, meu carinho e amizade.

Às professoras, Marisa Schneckenberg, Ana Flavia Hansel e Silvia Christina Madrid Finck, obrigada pela honrosa presença nesta banca examinadora, pelas ricas contribuições e pelas oportunidades de troca de saberes!

Aos professores, funcionários e colegas do PPGE, cada qual em seu momento, pelo apoio e incentivo que me deram em toda minha trajetória acadêmica.

Aos professores e funcionários colegas da UNICENTRO, pelo apoio e incentivo de sempre.

*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais....”*

Rubem Alves

## RESUMO

SEMKIV, S.I.A.L. Análise da dinâmica de avaliação e encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais num sistema municipal de ensino. 2014. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

O âmbito educacional sempre se embasou em procedimentos avaliativos em todas as modalidades e etapas de ensino. Esta pesquisa problematiza essa temática e reforça a necessidade de práticas de avaliação no contexto escolar, enquanto suporte para os processos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem, com um olhar voltado para a educação inclusiva. O presente trabalho teve por objetivo analisar a dinâmica de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado do Paraná, sob a ótica dos profissionais envolvidos nesse processo. Os profissionais integrantes da equipe responsável pela referida avaliação, são: psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga e pedagoga. Embasados numa abordagem qualitativa, realizamos entrevistas com essa equipe e, posteriormente, trouxemos as falas transcritas em três categorias temáticas de análise, quais sejam: a) Critérios de avaliação das crianças; b) Concepções e instrumentos para o processo avaliativo; c) Implicações do processo de avaliação, além disso, realizamos uma coleta documental por meio de levantamentos sobre a implantação da modalidade de educação especial nesse município, buscando dados estatísticos de atendimento e avaliações realizadas nos últimos dez anos. Para essas análises, tivemos por base a pesquisa descritiva exploratória e os pressupostos da análise de conteúdo. Diante da metodologia proposta, os resultados mostraram que a implementação da educação especial neste cenário, teve início na década de oitenta, e, a partir de então foi se instaurando fortemente até abarcar todas as escolas do município. Com isso, as matrículas na modalidade de educação especial tiveram um significativo crescimento. Observou-se que o papel da avaliação psicoeducacional e os seus encaminhamentos são centrados no aluno avaliado e definidos pela equipe. Tal avaliação carrega consigo características clínicas, demonstrando concepções de categorização das deficiências e avaliação com fins de classificação e encaminhamento do aluno avaliado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A falta de articulação da equipe durante o processo avaliativo foi um dos principais problemas expostos nos relatos dos profissionais. Notamos, também, a ausência de um plano educacional individualizado ao término das avaliações, o que reforça a ideia de inserção do aluno no AEE sem a proposição de uma intervenção pedagógica, diante dos resultados da avaliação. Concluímos que, todos os esforços são válidos diante da preocupação com a educação especial e com a inclusão. E, portanto, com a avaliação não é diferente, desde que ela possibilite condições de ensino e de aprendizagem que respeitem as necessidades de cada aluno, com ou sem deficiência. Para que mudanças significativas aconteçam nesse processo, é urgente uma mudança de conceitos diante da inclusão e da educação especial. Além disso, é urgente a ampliação das dimensões da avaliação e da ação pedagógica para as esferas envolvidas nos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Psicoeducacional. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

SEMKIV, S.I.A.L. Análise da dinâmica de avaliação e encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais num sistema municipal de ensino. 2014. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2014.

The educational context has supported itself on evaluation procedures from several types in all the stages of formal education. This research discusses this theme and reinforces the need for assessment practices in the school context, as a support for the processes of development, learning and teaching, approaching inclusive education as well. This study aimed to analyze the dynamics of assessment, diagnosis and guidance provided to children with special educational needs in municipal schools in a city in the state of Paraná, through the point of view of professionals involved in this process. The professional group of professionals responsible for this evaluation included: psychopedagogue, psychologist, speech therapist and educator. Based on a qualitative approach, interviews were conducted with this team, and subsequently, transcribed and organized in three thematic categories of analysis, as the following: a) Criteria for assessment of children; b) Concepts and tools for the evaluation process; c) Implications of the evaluation process. In addition, we conducted a documentary collection through surveys on the implanting process of special education in this city, looking for statistics of attendance and evaluations conducted over the past ten years. For these analyzes, we relied upon the descriptive exploratory survey and assumptions of content analysis. Given the proposed methodology, the results showed that the implementation of special education in this scenario began in the eighties, and since then has been systematically applied to reach all the local schools. As a result, enrollment in special education increased significantly. It was observed that the role of psychoeducational assessment and their referrals are centered on student assessed and defined by team. Such evaluation carries clinical characteristics, demonstrating concepts of categorization and assessment of disabilities for purposes of classification and prescription of students to the Educational Service Specialist (ESA). The lack of articulation of the staff during the evaluation process was a major problem exposed the report of these professionals. It was also observed the absence of an individualized educational plan at the end of the evaluations, which reinforces the idea of inclusion of students in (ESA) without proposing an educational intervention on the evaluation results. We conclude that all efforts are worthwhile towards the concerns about special education and inclusion. And, therefore, the assessment is not different, since it enables conditions of teaching and learning that meet the needs of each student, with or without disabilities. In order to significant changes happen in this process significant changes in this process, it is essential that there be a change of concepts on inclusion and special education. In addition, there must be an expansion of the dimensions of assessment and pedagogical action on the spheres involved in teaching, learning and development of individuals.

**KEYWORDS:** Psychopedagogue. Special education. Educational Specialized care. Educational Service Specialist (ESA). Inclusive Education

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência de alunos atendidos pelo Departamento de Educação Especial Inclusiva .....	65
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ensino e serviços ofertados em Educação Especial.....	62
Quadro 2 – Perfil dos entrevistados .....	74
Quadro 3 – Critérios de avaliação das crianças .....	75
Quadro 4 – Concepções e instrumentos para o processo avaliativo.....	76
Quadro 5 – Implicações do processo de avaliação.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABDA Associação Brasileira do Déficit de Atenção
- ABPEE Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
- AEE Atendimento Educacional Especializado
- ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAEDV Centro Atendimento Especial - Deficiência Visual
- CAES Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE Classe Especial
- CNE/CEB Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- EMS Equipe Multidisciplinar da Secretaria
- ENCCEJA Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
- FFC/UNESP Faculdade de Filosofia e Ciências/Universidade Estadual Paulista
- FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GEDILPE Grupo de Estudos em Desenvolvimento Infantil Linguagem e Processos Educativos
- IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
- LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC Ministério da Educação
- NEE Necessidades Educacionais Especiais
- PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
- PE Pedagogo da Escola
- PEI Plano de Ensino Individualizado
- PPGE Programa de Pós Graduação em Educação

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO Scientific Electronic Library Online

SMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEED/SUED/PR Secretaria Estadual de Educação /Superintendência da Educação/Paraná

SEESP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

SEESP/GAB Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / Guia de Apoio Básico

SNAP- Escala Swanson, Nolan and Pelham

SNAP- IV Escala SNAP em sua 4ª versão

SR Sala de Recursos

SRM Sala de Recursos Multifuncionais

SRMt1 Sala de Recursos Multifuncionais do tipo 1

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

UNESP Universidade Estadual Paulista

UNICENTRO Universidade Estadual do Centro Oeste

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>OBJETIVO GERAL DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
<b>1. CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>18</b>
1.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	18
1.2 A AVALIAÇÃO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
1.2.1 Processos Avaliativos.....	23
1.2.2 Sobre as avaliações em larga escala.....	27
1.3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE.....	30
1.4 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
<b>2. CAPITULO 2 - O QUE AS PESQUISAS ATUAIS APONTAM SOBRE A TEMÁTICA DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ARTICULADA AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....</b>	<b>38</b>
2.1 AVANÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUINDO POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PARADIGMAS.....	39
2.2 AVALIAÇÃO E SUPORTES ESPECÍFICOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	44
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DIANTE DO PANORAMA ENCONTRADO.....	50
<b>3. CAPÍTULO 3 - MÉTODO.....</b>	<b>54</b>
3.1 CARATERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	54
3.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	55
3.3 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	56
3.4 PARTICIPANTES.....	56
3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	56
3.5.1 Entrevistas.....	57
3.5.2 Documentos E Dados De Avaliações Psicoeducacionais Do Município.....	58

3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	58
<b>4. CAPÍTULO 4 O RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO PESQUISADO.....</b>	<b>62</b>
4.1 ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E SERVIÇOS OFERTADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RESPECTIVAS RESOLUÇÕES DE AUTORIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO.....	62
4.2 PANORAMA DE DEMANDA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS DE 2005 A 2014.....	65
<b>5. CAPÍTULO 5 - A DINÂMICA DE ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM NEE, DO PONTO DE VISTA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO.....</b>	<b>73</b>
5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	74
5.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS.....	75
5.2.1 Critérios De Avaliação Das Crianças.....	75
5.2.2 Concepções E Instrumentos Para O Processo Avaliativo.....	76
5.2.3 Implicações Do Processo De Avaliação.....	78
5.3 DISCUTINDO AS CATEGORIAS APRESENTADAS.....	80
<b>6. CAPÍTULO 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CRÍTICA PARA UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CONTEXTUALISTA E DE SUPORTE.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>98</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse para o desenvolvimento desta pesquisa foi construído a partir de minha atuação como pedagoga e de minhas indagações sobre as relações estabelecidas nesse processo visando compreender quais critérios são considerados ao serem avaliadas as crianças público-alvo da educação especial no ambiente escolar.

A percepção de tal avaliação me remeteu à necessidade de buscar outras bases que me possibilitassem análises distintas, mais críticas, para compreender esse processo à luz das políticas de educação inclusiva que permeiam o espaço educacional.

Para essa busca, no ano de 2012, me inseri no Grupo de Pesquisa – “Estudos Interdisciplinares em Desenvolvimento Infantil, Linguagem e Processos Educativos” (GEDILPE), coordenado pela Professora Jáima Pinheiro de Oliveira, vinculada à época, ao Departamento de Fonoaudiologia, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e, atualmente, ao Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Marília/SP. Busquei também a disciplina “Ensino e Aprendizagem no Contexto Educacional Inclusivo” como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da UNICENTRO.

A disciplina tinha como foco de discussão e problematização o modo como os processos de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais se constituíam no sistema regular de ensino, abordando ainda os princípios básicos de inclusão e suas políticas.

No decorrer da disciplina realizei uma pesquisa voltada para essa temática, o que despertou, cada vez mais, a ânsia por aprofundar o estudo voltado a essas questões.

Diante dessa trajetória, mais questionamentos surgiam e a necessidade de entender todo esse processo, direcionaram-me a indagações mais específicas e voltadas à realidade da criança-público alvo da educação especial. O que essa criança tem? Por que está ali? Como ocorreu o processo de identificação de sua possível necessidade educacional especial? A partir de que meios é possível dizer se uma criança está apta ou não para determinado encaminhamento?

Estes foram alguns dos questionamentos que tentamos abordar nessa dissertação de mestrado, tendo como objeto de estudo a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, e como público alvo de estudo um município de pequeno porte do Estado do Paraná. Neste local, realizamos uma investigação com a equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação, dois pedagogos de escolas municipais e sobre os documentos legais que envolveram todo o processo.

A questão problematizadora que impulsionou o desenvolvimento do trabalho se deu em torno da forma como são realizadas as avaliações de crianças público-alvo da educação especial, no cotidiano escolar, as quais são submetidas a um processo de avaliação pela equipe multidisciplinar, para detectar as possíveis causas e encaminhamentos a serem providenciados, após o processo.

No entanto, é o momento em que sugere-se à avaliação psicoeducacional da criança que traz consigo necessidades educativas especiais, podendo assim rotular o aluno.

Dessa maneira, o presente trabalho de pesquisa teve como objetivo principal: analisar os processos de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças público alvo da educação especial em uma Rede Municipal de Ensino, no interior do estado do Paraná, com intuito de responder às indagações sobre as relações estabelecidas nesse processo, visando compreender quais critérios são considerados ao serem avaliadas crianças com possíveis necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Teve, ainda, como objetivos específicos: identificar as ações iniciais da política de atendimento aos alunos com necessidades especiais desse município, sob a ótica dos profissionais da avaliação psicoeducacional, desde as primeiras classes especiais, salas de recursos, para compreender a trajetória, no contexto da Educação Especial; analisar os procedimentos utilizados pelos profissionais responsáveis pelo processo de avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A percepção de tal avaliação nos remeteu à busca de bases teóricas que nos possibilitaram análises distintas e críticas, para compreendermos tal processo à luz das políticas de educação inclusiva que permeiam o espaço educacional (BATISTA 2006; BRASIL, 2011; FERREIRA, 1995; MANTOAM 2006; MENDES,2006).

Compreendemos através do aprofundamento teórico proporcionado por esta investigação científica que, diante do cenário educacional não são apenas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem que impedem, dificultam e por vezes demandam tempo maior para que ocorra a aprendizagem significativa (GUSTSACK, RECH 2010; LUCKESI, 2006; MANTOAN 2002; OMOTE, 2006).

Se por um lado temos uma parcela da população que sofre ou vem sofrendo com o passar dos tempos discriminações e rotulações no ambiente escolar e na sociedade, essa parcela não se constituía apenas de pessoas com deficiências ou dificuldades de aprendizagem, também se constitui de pessoas com diferenças raciais, de gênero, socioeconômica, de credo, de regionalidade, entre outras (FONSECA, 2002; SOUZA, MOTTA, 2002; LOPES 2007).

Diante dessa diversidade, a educação inclusiva é apenas uma das formas de inclusão que emergem na atualidade. Portanto, ao falarmos em escola inclusiva, precisamos estar atentos às novas formas de inclusão, e compreender, principalmente, que, quando nos remetemos a “todos”, não são necessárias diferenciações a serem emitidas por meio de processos avaliativos ou compensatórios advindos de leis, diretrizes, pareceres ou de alguma espécie de documento que justifique tal “diferença”.

Especificamente acerca do público alvo da Educação Especial, há décadas essa ciência tem colaborado com o desenvolvimento e a aprendizagem destes indivíduos (MENDES, ALMEIDA, 2012; OMOTE, 2009; MANZINI, 2007; MAZZOTA, 2005, dentre outros). Essas contribuições alcançaram níveis sociais e de escolarização jamais vistos antes. Mesmo assim, muitas delas, ainda hoje, indicam a necessidade de mudança de atitudes em relação ao ensino de crianças com deficiência (OMOTE et al., 2006), mudanças em relação à concepção desse ensino (VITTA, 2010; MONTEIRO; MANZINI, 2008) e, fundamentalmente, indicadores de atenção em relação à uma formação de professores que contemple conhecimentos sobre as deficiências, de maneira específica, propiciando também adequação do espaço físico e dos recursos e serviços especializados (VITTA, VITTA, MONTEIRO, 2010; BRACCIALLI et al., 2008; DELIBERATO, 2008; CRUZ, 2008; NUNES, 2003, dentre outros). Compreendemos que o espaço privilegiado para que tal formação se inicie é na formação acadêmica do professor, portanto, na Universidade. Nesse contexto,

inserem-se, ainda, as discussões acerca do processo de avaliação dessa população.

Para entendermos algumas das questões que permeiam esse temário, a presente investigação pautou-se em uma pesquisa exploratória e descritiva de caráter qualitativo, utilizando como técnicas de coleta de dados a entrevista e a análise documental. Quanto ao tratamento dos dados coletados, dividimos em categorias de análise e nos ocupamos da análise de conteúdo, para compreendermos toda trajetória da referida avaliação no seu contexto.

Para tanto, a pesquisa foi estruturada da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, apresentamos as questões relacionadas à avaliação num todo e aos processos avaliativos no contexto escolar, tendo como base autores que discutem a avaliação de modo geral e as políticas de educação especial.

No segundo capítulo, constam os pressupostos teóricos através de um levantamento e análise de pesquisas nas áreas da educação, dos bancos de dados da CAPES, mais especificamente, em artigos publicados em periódicos dos últimos cinco anos, com o objetivo de apresentarmos, discutirmos e compararmos os principais estudos realizados a respeito dessa temática com foco para a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no Brasil.

O terceiro capítulo apresenta os pressupostos teóricos metodológicos do estudo.

Em seguida, no quarto capítulo, expomos e analisamos os resultados obtidos, através da busca documental da trajetória de implantação da modalidade de educação especial, evidenciando as resoluções de autorização e funcionamento e dados estatísticos de avaliação psicoeducacional e matrículas na modalidade.

No quinto capítulo, comentamos e analisamos os dados obtidos através das categorizações advindas das entrevistas com os profissionais envolvidos nas avaliações psicoeducacionais no contexto escolar.

Por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais do estudo, onde ressaltamos quão importante é avaliação psicoeducacional no contexto escolar, uma vez que implica um repensar constante da prática pedagógica e avaliativa de toda equipe por ela responsável, mediante a busca

contínua de conhecimentos teórico-metodológicos que possam ampliar e modificar concepções e práticas, sempre que se fizerem necessárias.

### **OBJETIVO GERAL DA PESQUISA**

Analisar a dinâmica de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte do estado do Paraná, sob a ótica dos profissionais envolvidos nesse processo.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Identificar as ações iniciais da política de atendimento aos alunos com necessidades especiais do município, desde as primeiras classes especiais, salas de recursos, a fim de compreender essa trajetória, no contexto da Educação Especial.
  
- b) Analisar os procedimentos atualmente utilizados pelos profissionais responsáveis pelo processo de avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

## **CAPÍTULO 1**

### **A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

#### **1.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Para que haja uma melhor compreensão de toda a trajetória avaliativa no contexto escolar<sup>1</sup>, trataremos, a seguir, dos aspectos legais que direcionam tal trajetória na modalidade para a qual ela se direciona. Em seguida, discorreremos um pouco sobre os processos avaliativos, citando também os de larga escala e, finalmente, especificaremos sobre a avaliação no contexto da Educação Especial.

A avaliação em contexto ou psicopedagógica ocorre para embasar a implementação das práticas de ensino voltadas para a modalidade de educação especial (BRASIL, 2011). Portanto, se a avaliação psicopedagógica ocorre, é porque existe uma demanda a ser atendida diante das necessidades específicas de um público-alvo. Disso decorre que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, sendo responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) que disponibiliza serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2011; 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, refere-se à Educação Especial como modalidade na Educação Escolar, que deverá ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, particularmente, aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo, quando necessário, serviço de apoio especializado. Em seu parágrafo 2º, a lei garante que:

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

---

<sup>1</sup> Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, ao utilizarmos a expressão avaliação no contexto escolar estaremos nos remetendo a esta definição a qual também tem o mesmo sentido de avaliação psicoeducacional, que é preconizado por essa resolução.

Portanto, a prática pedagógica e as atividades desenvolvidas, nesse atendimento, precisam ser diferentes daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas, mas sim complementares à formação dos alunos objetivando a autonomia que o caracteriza como cidadão consciente e ativo diante da sociedade, capaz de emergir mudanças, bem como sua independência dentro e fora da escola.

Mas, para que o aluno chegue ao atendimento especializado, faz-se necessária uma criteriosa avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Segundo a Deliberação nº 02 de 2003, do Estado do Paraná, no que se refere às normas para Educação Especial, no capítulo V, seu artigo 24 estabelece critérios para que essa avaliação seja realmente eficaz no âmbito escolar, a qual deverá ser realizada pelo professor de sala de aula, com apoio da equipe técnico-pedagógica ou de professor especializado, podendo contar, ainda, com profissionais de serviços especializados (internos/externos), sempre que necessário.

A Educação Especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desse aluno no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, ela é parte integrante do sistema educacional que se realiza desde a Educação Infantil, até os mais elevados níveis de educação, é uma realidade que delinea contornos a partir dos movimentos mundiais a favor da inclusão.

Os estudos mais recentes, no campo da educação especial, enfatizam que as definições e o uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão, somente em um momento da vida. Considera-se que as pessoas desenvolvem-se continuamente, transformando o contexto no qual se inserem.

Diante dessa perspectiva e, considerando o processo avaliativo que tratamos nesta pesquisa, podemos sinalizar alguns dos aspectos presentes na proposta da ecologia do desenvolvimento humano, de Bronfenbrenner (1996). Falar sobre a Ecologia do Desenvolvimento Humano é, basicamente, ressaltar que estamos nos desenvolvendo contextualmente, apoiados em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo.

A partir destes níveis, apreendemos que o desenvolvimento humano é definido como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (BRONFRENBRENNER, 1996, p.191). Trazendo essa concepção para o foco de nossa investigação, é necessário definir qual será a pessoa em desenvolvimento focalizada. Simultaneamente, busca-se compreender a forma como ela está inserida, e como ela se desenvolve, nos diferentes sistemas ambientais<sup>2</sup>, que são dinâmicos e vivenciados concomitantemente.

Dessa forma, diante de uma perspectiva contextualista, a avaliação deve conter dados relativos ao maior número de sistemas dos quais a pessoa focalizada/avaliada participa, o que privilegia estudos longitudinais, com destaque para instrumentos que viabilizem a descrição e a compreensão dos sistemas da maneira mais contextualizada possível. Além disso, é fundamental que estes dados subsidiem a ação pedagógica, seja ela especializada ou não. Esse dinamismo exige, também, uma atuação interdisciplinar voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Sobre essa atuação interdisciplinar na área de Educação, vários estudos apontam a necessidade de dessas ações que visam obtenção de suporte para o processo de escolarização. (HANSEL, 2012; ABREU, 2011; ALMEIDA, MENDES, 2011).

Quanto à ação interdisciplinar, Hansel (2012) destaca que:

“...é de fundamental importância o trabalho em parceria entre profissionais e família, o que possibilita uma efetiva investigação e análise mais profunda sobre cada criança, suas competências e dificuldades, e com isso um planejamento da intervenção ou um futuro encaminhamento pedagógico mais preciso”.

Por outro lado, para que este dinamismo produza reflexos no processo de aprendizagem escolar, precisa-se pensar no currículo, naquilo que será transmitido ou construído com os alunos no ambiente escolar, para isso, a

---

<sup>2</sup> Mesossistemas; exossistemas e macrosistemas e microsistemas: estes conceitos serão retomados na discussão dos resultados desta pesquisa e podem ser consultados, de maneira detalhada em Bronfenbrenner (1996).

Resolução CNE/CEB, Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, no seu Artigo 15, relata o seguinte:

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades de Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino.

Com isso, percebe-se que cada instituição de ensino precisa planejar o currículo visando atender às especificidades de sua clientela e, principalmente, no que se refere à Educação Especial, pois o currículo deve estar comprometido com as diferenças individuais. Outro aspecto importante a ressaltar no que se refere ao currículo na Educação Especial são as recomendações contidas na avaliação psicoeducacional do aluno, as quais passam a fazer parte do currículo a ser trabalhado individualmente, visando sanar as barreiras encontradas no processo ensino-aprendizagem que, depois de detectadas nesse contexto, devem nortear o trabalho pedagógico do professor no processo. Estas necessidades, no entanto, devem dizer a respeito de como facilitar o acesso desse sujeito ao currículo escolar. Ou seja, diante de uma necessidade especial, o que é necessário para que ele tenha acesso a este currículo: seja um recurso físico, tecnológico ou humano.

Com isso, o aluno, ao sair da Classe Especial ou Sala de Recursos, precisa estar preparado e sentindo-se apoiado por toda instituição escolar com intuito de que possa sentir-se valorizado como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, capaz de interagir de forma plena com todo universo que o cerca. Este é um dos princípios da inclusão escolar.

O professor também tem papel importante e insubstituível na educação inclusiva, pois é o principal agente transformador, é ele que nas relações cotidianas, poderá estar reforçando situações que diminuam as desigualdades. Mittler (2003) diz que esta tarefa não é tão difícil quanto parece, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que é preciso para ensinar de forma inclusiva. O que lhes falta é confiança em sua própria competência. Isso acontece, devido à falta de oportunidades, de treinamento, e, em parte, ao mito existente há muito tempo acerca da especialização das necessidades especiais, que a capacitação especializada é um requisito para a

inclusão. Além disso, precisamos ter em mente que o processo de aprendizagem desse público alvo nem sempre requer adaptações, pois muitas dificuldades não são inerentes à deficiência ou algum tipo de necessidade especial.

Quando se fala de inclusão, atualmente, pensa-se em processo educacional o que se diferencia de processo terapêutico como há pouco tempo se pensava, a inclusão visa atender às individualidades e num processo diferenciado, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994. Essa visão de inclusão passou a ficar mais evidente, pois é preciso deixar de lado a inclusão marginal, ou seja, aquela que visa apenas introduzir o aluno em classes comuns, hoje, compreende-se que apenas estar presente não é suficiente, o aluno incluso precisa participar do contexto em que está inserido como ser ativo das decisões coletivas.

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial<sup>3</sup> apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas públicas promotoras de educação de qualidade para todos os alunos e tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas e ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) regulamentou as Leis nº 10.048/00 (BRASIL, 2000a) e nº 10.098/00 (BRASIL, 2000b), estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, isso também acontecerá no caso de aluno surdo, o qual terá direito ao intérprete de Língua Brasileira de Sinais, conforme dispõe o MEC (BRASIL, 2008, p.17)

Compreende-se que tudo que diz respeito à Educação Especial não pode ser visto apenas como inovação, mas sim, como uma realidade a ser enfrentada, respeitada e valorizada em todos os seus aspectos, sejam eles humanos ou legais. As diferenças existem, cabe aos educadores, respeitá-las, com respaldo

---

<sup>3</sup> Antiga, não mais em vigor, substituída pela Resolução nº 04/2009 CEB/CNE que regulamenta FUNDEB.

nos direitos humanos, pois ninguém pode ser excluído deles e sempre se tem algo a aprender com o próximo, independente da sua condição física, sensorial ou intelectual.

## 1.2 A AVALIAÇÃO E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 1.2.1 Processos Avaliativos

O âmbito educacional sempre se embasou em procedimentos avaliativos<sup>4</sup> de classificação e rotulação, aos quais é designada uma importância particular, pois “definem ou justificam o que as escolas e outras instituições farão com os indivíduos” (FERREIRA, 1995, p. 41). Todavia, essa justificativa não diminui o peso do rótulo que a criança carregará, e segundo Apple (1982 p. 41) “a linguagem classificatória aplicada pela burocracia escolar não cumpre uma função psicológica ou científica tanto quanto gostariam de supor”. Acontece, pois, um ato moral e político e não um neutro ato de ajuda”.

Por diversas vezes a avaliação carrega consigo com nos afirmam os autores acima citados o poder de classificar ou de atribuir notas e conceitos deixando de realmente realizar o que deveria fornecer tanto ao professor quanto ao aluno, a percepção do nível de aprendizado e a visualização das dificuldades para assim poderem ser retomadas a fim de suprir as reais necessidades educativas.

Se considerada deste modo, a avaliação deveria ser assim caracterizada para realmente cumprir seu papel avaliativo no contexto a que se propõe, sanando dificuldades e retomando aspectos fragilizados no decorrer do processo.

Em alguns casos, ainda de acordo com Ferreira (1995), as tais características esperadas, que seriam o protótipo da padronização do aluno ideal, atingem o “status de sintomas, ainda que, na ausência do rótulo formal” (p. 43), desenvolvendo assim, a tendência de se:

---

<sup>4</sup> Nestes processos avaliativos, encontram-se as equipes multidisciplinares, compostas por profissionais da área de educação e saúde, como: professor, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, dentre outros. Estes possuem a responsabilidade de avaliar o desempenho pedagógico dos alunos, bem como dar os devidos encaminhamentos (SEESP/MEC, 2006). Neste contexto, a chamada avaliação psicoeducacional trata-se do conjunto de teses que visam identificar as barreiras que impedem o aprendizado, bem como os níveis de desenvolvimento do aluno (SEESP/MEC, 2006).

- Generalizar a partir da percepção de um traço: falta de atenção é igual a deficiência mental.
- Buscar os “sintomas” que ajudam a contemplar o quadro: aluno desatento, desmotivado, deve ter problemas de memória, percepção visual, raciocínio abstrato.

Desse modo, o diagnóstico de “deficiente”, tornou-se cada vez mais funcional em uma sociedade e, principalmente, em um sistema educacional que privilegia a homogeneização, excluindo aqueles que não se adaptam às normas impostas pelo modelo de escola que temos e pelo tipo de avaliação existente (MENDES, 2006).

No entanto, em muitos casos ou na sua maioria, não existe uma dificuldade demasiada ou a deficiência como nos coloca Ferreira (1995). O que se evidencia, em alguns contextos, é um procedimento ou estratégia de ensino que não condiz com as formas de aprendizado do aluno, a forma de avaliação que não contempla modos diferenciados que possam compreender a situação da trajetória do ensino/aprendizagem e os meios com os quais o conhecimento foi construído (MENDES, 2006).

Portanto, cabe ressaltar que durante toda e qualquer trajetória metodológica de situação de aprendizado algo se constrói ou se reconstrói. Cabe observar os caminhos feitos ou refeitos diante dessa situação vivida. Em outras palavras, precisamos avaliar o processo e não apenas o produto, porque corremos o risco de desperdiçar todo caminho percorrido, por não ter contemplado, talvez, o ponto de chegada esperado, que pode estar muito próximo.

A partir disso, pensemos, então, nos parâmetros de inteligência impostos pelo meio educativo. Na maioria das vezes eles predizem os limites e as possibilidades de atuação da criança dita deficiente, buscando o normal e deixando-se de lado as singularidades que tais crianças trazem consigo, e, muitas vezes, taxando-as como ‘preguiçosas’ ou ‘incapazes’, gerando assim um grande empecilho para as possibilidades de aprendizado. Ao agir dessa forma, educadores e instituições escolares deixam de acreditar no desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno em questão, tolhendo as oportunidades de constituição deste sujeito, ou de formação humana, que ocorrem,

fundamentalmente, nas mais variadas situações sociocomunitivas. (OLIVEIRA, 2014).

Para tanto, Batista e Mantoan (2006) sugerem o abandono da prática coercitiva e discriminatória em nome de uma prática inclusiva, ressaltando que isso significa uma “(...) verdadeira revolução, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e aprendizagem” (BATISTA; MANTOAN, 2006, p.14). Isso é parte fundamental do processo de assunção da inclusão escolar, por toda a equipe escolar.

Sabemos que todo ser humano é capaz de aprender o que lhe é ensinado, mas precisamos compreender que cada um traz consigo suas particularidades, facilidades ou dificuldades. Tudo isso precisa ser considerado no momento que se realiza o ato pedagógico. Ainda há que se considerar as características sociais e culturais de cada indivíduo, pois a construção do saber envolve muito mais que o momento em sala de aula, ou que um momento avaliativo. Nesse sentido cabe refletir sobre o papel da escola, como nos aponta Saviani (2003):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação de elementos que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13).

Logo, o educador precisa estar atento às necessidades do educando, à maneira como as expectativas são realizadas no meio escolar, o modo com que procura expressar sua intenção, seu desejo, considerando a realidade e particularidades de cada um, assim, “...A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.” (HADJI, 2001b, p.129).

É oportuno considerar que o objetivo da ação do professor, nesta perspectiva de leitura orientada da realidade, baseia-se na ajuda ao aluno a construir degraus na elaboração e construção de conceitos, sem padronizar e comparar, pois lhe cumpre compreender a diversidade de aprendizagens presente em sala de aula para poder, em consequência, abordá-las de forma pertinente e oportuna. Também, para Hadji (2001, p. 15), “[...], deve se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível.” Ainda a esse respeito, Freire (2007, p. 29) nos reforça que:

A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos [...] Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação.

Problematizar a ação dentro da cultura apresentada pelo próprio ator desse processo, o aluno, assim o compromisso não é a limitação imposta pelos meios avaliativos, mas as possibilidades que se oferecem quando há a intenção de problematizar, investigar, esclarecer entender e organizar o conhecimento através de experiências significativas de aprendizagem.

Outro ponto destacado segundo Álvarez Méndez (2002, p. 14), quanto à avaliação “[...] deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimentos”.

Por diversas vezes, o que se espera da avaliação é a nota e não o aprendizado, desconsiderando a construção do saber. Se o aluno não atingiu o esperado pelo professor não quer dizer que não atingiu nada de conhecimento, portanto, houve uma construção, algo se aprendeu, mesmo que este aprendizado não seja satisfatório em relação aos padrões impostos pelo sistema. Na leitura de Libâneo (1994), a avaliação é vista como:

Uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório, etc.) acerca do aproveitamento escolar. (p. 174).

Esse reorientar o trabalho pedagógico como Libâneo nos aponta cumpre sua função avaliativa, refazendo caminhos, oportunizando estratégias diferenciadas de aprendizado. Nas palavras do mesmo autor é imprescindível a reflexão em torno do trabalho pedagógico não apenas objetivando ótica docente, mas também a ótica discente.

Quanto ao rendimento escolar, motivo pelo qual o universo escolar submete-se à avaliação, podemos considerar que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Em outras palavras, ela é um instrumento permanente do trabalho docente, o qual permite refletir sobre a qualidade do trabalho escolar em questão, verificando o rendimento acadêmico no decorrer do processo. Nesse sentido ainda para Vasconcellos (1995) “a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboraam muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar”.

Diante do exposto, é significativa, uma avaliação pautada numa perspectiva transformadora objetivando resgatar seu papel no contexto escolar.

Nessas circunstâncias podemos ter como premissa que a avaliação da aprendizagem escolar apresenta-se como elemento primordial para o enfrentamento das dificuldades inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem, pois se encontra no centro da atividade educativa escolar, envolvendo todos os atores dessa complexa instituição, com atenção especial, em relação às práticas dos professores e o processo de desenvolvimento dos alunos.

### 1.2.2 Sobre as avaliações em larga escala

Diante disso, observamos que no sistema político vigente, todas as instituições escolares passam por determinadas avaliações, as quais traduzem um conceito classificatório da avaliação. Como nos explicam Fernandes e Freitas (2008, p. 19) “nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados”. Já nos é comum associarmos avaliação com nota especialmente quando o que se espera atingir são os índices nacionais de desempenho escolar.

Empreendida em lógica classificatória, a avaliação da aprendizagem vincula-se ou limita-se à verificação do desempenho dos alunos (BALLESTER, 2003; CATANI; CALEGGO, 2009; FERNANDES, 2009; GUERRA, 2007; JACOMINI, 2010; LUCKESI, 1995, 2011; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003; TEIXEIRA; NUNES, 2008; entre outros).

Somos submetidos a variadas cobranças por parte dos órgãos máximos da educação, ou seja, os índices, sobre os quais educadores e educandos vivem em constantes cobranças para que os índices melhorem e em momento algum é permitido que tais índices declivem, e se o declive acontece buscam-se medidas, intervenções muitas vezes mecânicas para que se possa voltar ao patamar esperado.

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento de Gatti (2002, p.17) quando nos diz que:

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc.

Ainda há que se considerar que tais avaliações são elaboradas em nível nacional não considerando as diferenças regionais, culturais, sociais, entre outras que permeiam a prática pedagógica e o processo de aprendizagem. E, sabemos o quanto a diversidade está presente nesse universo nacional.

Partindo do pensamento de Gatti (2002), compreendemos os motivos pelos quais toda a estrutura escolar passa por determinadas avaliações, objetivando análises de programas e até mesmo das instituições e de seu funcionamento. Para exemplificar tais situações, consideraremos alguns exemplos destas avaliações, na educação básica: no Brasil, temos cinco processos estratégicos de avaliação com foco nessa etapa de escolarização: “O SAEB – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos –; ENCCEJA; Prova Brasil; Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM – e a Provinha Brasil” (WERLE, 2010, p. 26-27).

Para tanto, o sistema nacional “[...] busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento” (WERLE, 2010, p. 22-23). Esse tipo de avaliação não pretende destacar ou particularizar os fazeres docentes, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. A avaliação em larga escala apresenta-se como um método de um foco bem definido que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação

do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares.

Muito embora essas avaliações tenham consigo o intuito de prestar contas à sociedade, no que diz respeito ao dinheiro público, as instituições trabalham em torno de tais avaliações. Fernandes e Freitas (2008, p. 28) dizem que:

É importante ressaltar também que os resultados advindos da aplicação dos instrumentos são provisórios e não definitivos. O que o estudante demonstrou não conhecer em um momento poderá vir a conhecer em outro. A questão do tempo de aprendizagem de cada estudante é um fator, na maioria das vezes, pouco levado em consideração.

Com isso, precisamos problematizar também sobre as avaliações em larga escala, as quais se manifestam como instrumentos definitivos, as quais ano após ano, seguem a mesma estrutura e procedimentos, não considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno como comentam Fernandes e Freitas (2008). Isso afeta todo resultado obtido em processo, mas que, na maioria dos casos pode não demonstrar-se satisfatório no que diz respeito aos resultados finais, traduzidos em uma nota é mais importante que todo processo, nesse sistema.

E, por fim, o que se objetiva diante de tal avaliação, são os índices quantitativos de aprovação, e essa exigência em determinados momentos desgasta o processo pedagógico que se pauta em treinamento de atividades selecionadas em função da avaliação proposta pelo sistema avaliativo.

No entanto, docentes treinam alunos para que realizem uma boa prova, e com isso evidencia-se o ato mecânico e não significativo de aprendizagem e formação humana, em detrimento de uma exigência avaliativa.

Hoffmann (1992, p. 61) diz que “avaliação é “movimento”, é “ação e reflexão”. O professor deve refletir sobre esta importante ação. Pois, o que está acontecendo é uma obediência às exigências burocráticas sobre a ótica das políticas de avaliação, no caso das avaliações para medir os índices de desenvolvimento educacional, nesse contexto perde-se essa característica de ação-reflexão.

Sabemos, também, que mudanças nestas concepções requerem a participação de todos os setores da escola e requer, fundamentalmente, autonomia em seu funcionamento (NÓVOA1992; LIBÂNEO 1994; SILVA, 2010)

### 1.3. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE

O processo de desenvolvimento da criança pode ser observado por diferentes perspectivas teóricas. A abordagem tradicional da avaliação, no entanto, a realiza baseada em testes que visam abordar certos critérios específicos, como se percebe:

Ao serem avaliados, tem-se considerado a maneira como os sujeitos executam as tarefas padronizadas nos testes que lhe são aplicados. Espera-se, também, que as informações obtidas permitam decidir se é, ou não é caso para classes ou escolas especiais. Ou na melhor das hipóteses, para as classes comuns com apoio das salas multifuncionais. (BRASIL, 2006, p.29).

Diante do exposto, compreendemos que as decisões tomadas por parte da equipe avaliadora relacionam-se com a intensidade com que se manifestam as necessidades dos alunos e seu grau de profundidade, fruto das limitações impostas por suas deficiências ou dificuldades.

Os avaliados têm o direito de ter suas características conhecidas, entendendo-se que em suas deficiências e limitações não são atribuídos imutáveis, numa visão fatalista e determinista. Delou (2002, p.54) entende que: “Este raciocínio se estende, também, as potencialidades identificadas que podem ser enquadradas e conformada a padrões mínimos de desempenho”.

No entanto, devemos entender que a presença da deficiência não implica, necessariamente, em dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, pois temos inúmeras situações nas quais há dificuldades nestes processos e o educando não apresenta nenhum tipo de deficiência, assim como, há educandos com deficiência que também não apresentam nenhum tipo de necessidade educacional especial. (OMOTE, 2006).

Dentro deste contexto cabe ressaltar um aspecto importante que vem reforçar a necessidade dessa proposta. Trata-se da necessidade de se analisar as práticas de avaliação no contexto escolar, com um olhar voltado para a educação inclusiva.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), como parte fundamental de uma nova visualização da educação, pode ser considerada consoante com as palavras de

Luckesi (2006), quando comenta sobre o ato de avaliar, sobretudo, com a presença de alunos com deficiência na escola regular. O autor comenta que ‘o tal ato’ deve converter-se, sem medo, em um “(...) ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, interativo, inclusivo”. (LUCKESI, 2006, p.172).

Desse modo, os professores e todos os que estejam ligados a questões avaliativas precisam compreender que avaliar o aluno com dificuldades é proporcionar ao mesmo, condições de aprendizagem, valorizando suas habilidades além da condenação das suas deficiências e erros, nisso consiste a máxima da avaliação inclusiva.

Para tanto, a escola precisa assumir a responsabilidade e criar espaços inclusivos. Neste aspecto a escola consciente de sua função, deve estar à disposição do aluno conforme suas necessidades (GUSTSACK, RECH, 2010).

Quanto aos espaços inclusivos de aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, pois ambas estão interligadas, Mantoan (2002) nos diz que “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõe a sua ideia motriz” (p. 86). A partir disso, vemos então, a complexidade e a diversidade como focos centrais da mudança, isto é, é essa diversidade que tem feito a escola rever o modo como vê e percebe o ser humano para além de meras características físicas, mentais e/ou intelectuais.

No que diz respeito à diversidade, percebemos uma grande discrepância entre o discurso e as práticas aplicadas. Conforme Gallo (2002, p. 56) “mais do que igualar, todo sistema normativo multiplica as desigualdades por meio de medidas sem sujeito: a norma reenvia cada um a ser um dado [...]”. Nesse sentido, percebe-se que a escola, ao impor uma única norma para todos os alunos, esquece-se que ela própria é formada por uma representação fidedigna da sociedade.

Portanto, assim como a sociedade, a escola é composta pela pluralidade e diversidade de vidas que a compõem, diversidade esta que, antes de tudo, é benéfica pelo fato de proporcionar a diferenciação de ações, a multiplicidade de características e a possibilidade de apropriarmos-nos de outras características próprias dos seres humanos, para assim, construirmos nossa identidade, nossa subjetividade.

Deve-se usar a pluralidade como mecanismo de aprendizagem e enriquecimento cultural banindo os estereótipos e preconceitos:

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível (PCN, 2001, p. 53).

Ressalta-se, ainda, que as desigualdades socioeconômicas e culturais, dentre outras, são responsáveis por revelar outros aspectos deficitários da Educação Brasileira, o que dificulta ainda mais a promoção dessa pretensa educação inclusiva. Mesmo assim, a escola é um espaço privilegiado para promover condições para uma cultura inclusiva.

Ou seja, a educação inclusiva possui um conceito ampliado em relação aos aspectos democráticos de escolarização. E à medida que essa democratização do ensino se amplia, as necessidades da população, antes não contemplada por este sistema, vão surgindo de maneira diversa, incluindo todos os níveis da Educação. (GLAT, 2007; MARQUEZINE, 2003, 2009; MENDES, 2008; OMOTE, 2004a). Por isso, a nossa preocupação em discorrer a este respeito no contexto da educação inclusiva e sua legitimidade. E é essa realidade que nos confirma que a questão maior em torno da inclusão era, de fato, a falta da garantia do direito à educação para todos.

A esse respeito, Aranha (2003, p. 151) nos coloca que:

Buscar a igualdade ignorando as diferenças, portanto, perpetua a desigualdade, condição em que seres humanos são privados do acesso às oportunidades, aos serviços e benefícios oferecidos pela sociedade, e assim, permanecem à margem da sociedade.

No entanto, compreendemos que somente considerando e deixando as diferenças se apresentarem, tal como elas são, é que chegaremos à igualdade. Pois, a convivência entre a diversidade, num espaço comum, significa transformar a sociedade, preservando a dignidade humana e a busca da igualdade em todos os aspectos. Enfim, faz-se necessário pensar que todos são seres humanos com anseios e sonhos e direitos iguais, que precisam ser valorizados no contexto em que estão inseridos (FONSECA, 2002; SOUZA, MOTTA, 2002; LOPES 2007).

Especificamente em relação às necessidades dos indivíduos público-alvo da Educação Especial, a avaliação precisa levar em conta as particularidades como forma de promoção de seu desenvolvimento e acesso ao currículo escolar, e não de classificação.

A partir do que discorremos até o momento, vemos que avaliar considerando tais características não é tarefa tão fácil, menos ainda comum. Além disso, de modo geral, muitas dessas necessidades estão relacionadas às possibilidades de acesso à escola e ao currículo desenvolvido e concebido por ela. Desse modo, seriam mais complexas as questões de avaliação para aspectos relacionados ao déficit intelectual. (VALENTIM, OLIVEIRA, 2013). E, por tudo que já discutimos e apresentamos até o momento, observamos que estes casos estão cada vez mais relacionados aos aspectos de funcionalidade, competitividade, dentre outros, fortemente valorizados pela escola e pela sociedade, de modo geral. (MENDES, 2006).

Em razão disso, as questões de avaliação precisam ser repensadas, junto ao modelo de escola que temos/queremos, a fim de que de tenhamos um olhar diferenciado, considerando que as diferenças humanas são normais e que representam grandes oportunidades de aprendizado a todos em sua volta. O olhar inclusivo remete ao diferente com naturalidade, trabalhando o respeito, a solidariedade, a cooperação e valorizando o potencial e as competências do ser humano em questão. E, nesse sentido, cabe à escola problematizar se quer e de que modo ela quer assumir o processo de inclusão escolar. Falamos, então, de implicação pessoal e profissional dos profissionais vinculados à educação (CRUZ, GLAT, 2014). Nas palavras destes autores:

[...] assumir a inclusão escolar como princípio orientador de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras na escola significa construir e implementar um projeto coletivo de sua transformação organizacional e pedagógica, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram (p. 16).

Uma instituição, enfim, uma sociedade só se torna inclusiva quando estabelece uma filosofia baseada em princípios democráticos e igualitários, baseada em uma educação de qualidade para todos, não apenas nas leis, mas, principalmente, na prática em seu cotidiano, envolvendo todos que dele participam.

## 1.4 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Avaliar é uma das muitas atividades do ser humano, pois fazemos escolhas, opinamos sobre coisas, acontecimentos, pessoas, a partir de critérios por nós adotados. A avaliação é um instrumento necessário ao ser humano no seu processo de construção, frente aos resultados que planejou obter, bem como para orientação de suas ações.

Vimos, anteriormente, que na área educacional, a avaliação tem sido um dos focos privilegiados em todos os seus níveis desde a Educação Infantil até o Nível Superior, passando pelo vestibular. Nesse contexto temos ainda a Avaliação no contexto escolar que se destina a alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2006) entendemos que:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, a avaliação do ensino e da aprendizagem, contando para tal com:

- I – A experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores e supervisores educacionais;
- II- O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III- A colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Art. 6º).

Giné (2010) coloca que esta avaliação não pode estar limitada ao sujeito, mas estender-se aos diversos âmbitos e circunstâncias presentes do desenvolvimento dos alunos. Nestes aspectos, compreendemos a necessidade e seriedade de tal avaliação, não para classificar e seriar alunos, mas para compreender as ações, interações, necessidades e expectativas do aluno no contexto em que ele se insere e, fundamentalmente, para apoiar as ações voltadas aos processos de ensino e de aprendizagem deste aluno, caso ele necessite de um apoio diferenciado, esse apoio se dá através da educação especial, ou seja, esse aluno após avaliação no contexto escolar poderá frequentar a Educação Especial que é uma modalidade de ensino como citamos anteriormente, mas para compreendermos melhor, utilizamo-nos da definição de Mazzotta (1998) na qual entende-se por Educação Especial:

A modalidade de educação escolar que assegura um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados

institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (p. 44).

Por meio dessa citação, percebemos que a educação especial vem assumindo uma maior importância no sistema educacional brasileiro, considerando as crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e em busca da implementação de uma escola inclusiva de qualidade. Faz-se necessário, portanto, uma política educacional de qualidade e de continuidade, em que todos os alunos recebam atendimento às suas necessidades individuais de aprendizagem.

Para que esta modalidade de ensino tenha um efeito significativo na melhoria e na qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, faz-se necessário que os profissionais envolvidos no processo acreditem em seu trabalho e no potencial de aprendizagem de seus alunos, independentemente de suas características individuais, pois “os alunos têm mais êxito educacional e social quando o pessoal da escola mantém altas expectativas para eles” (STAINBACK, STAINBACK, 1999, p. 250)

E esse “acreditar” tem seu início no momento em que se realiza uma avaliação no contexto, pois é um momento ímpar de grande importância, ou seja, a partir dessa avaliação começa a ser construído e traçado o futuro acadêmico do aluno avaliado, criam-se expectativas e possibilidades reais de aprendizado, pois, quando avaliado, a equipe vai traçando o perfil acadêmico, social, afetivo e psicológico do aluno em questão.

Todos os dados obtidos são utilizados em favor do aluno, considerando sempre em primeiro lugar suas possibilidades e facilidades, sendo esse o ponto de partida para um planejamento sistemático de intervenção pedagógica podendo se dar em classes especiais quando demonstrado um comprometimento cognitivo maior, ou de apoio em sala de recurso com matrícula na modalidade regular de ensino.

Ter acesso aos serviços de apoio especializado é um direito constitucional deste aluno a partir da avaliação realizada, com isso percebemos a significativa contribuição e a importância insubstituível para o âmbito educacional da avaliação no contexto a qual se dá através de uma equipe multidisciplinar comprometida,

visando à seriedade do diagnóstico para que realmente aconteça integração do ensino-aprendizagem, condizente ao que foi determinado.

A equipe da qual nos referimos é composta por diversos profissionais, tanto da área da saúde quanto da educação, pois, nesse contexto, compreendemos a importância das duas áreas, uma complementando a outra, na busca de intervenções adequadas e satisfatórias ao contexto educacional.

Neste cenário, há inúmeras contribuições de ações multidisciplinares que visam à obtenção de um suporte para o processo de escolarização dos indivíduos público alvo da educação especial (ABREU, 2011; MACHADO, LIMA, MENDES 2011; BELLO, ALMEIDA 2012). Neste sentido, não se trata apenas de fornecer dados avaliativos destes alunos, mas sim de dar apoio a todo o processo de escolarização, incluindo intervenções específicas, como é o caso dos programas ou planos de educação individualizados (PEI), necessários em alguns casos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA 2011; GOMES, MENDES 2010; SILVA, MENDES 2012;).

A formação da equipe pode ser variada de acordo com as necessidades dos alunos a serem avaliados, podendo ser composta por: pedagogos, psicopedagogos, neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, assistente social, professores, entre outros que se fizerem necessários diante do contexto educacional a ser avaliado. Consideramos que quanto mais ampla a equipe multidisciplinar for, mais meios e instrumentos avaliativos teremos gerando resultados cada vez mais satisfatórios.

Cabe então a essa equipe, buscar e construir respostas, bem como instrumentos que atendam às necessidades, com todas as suas peculiaridades. Portanto, a avaliação no contexto escolar é mais um dos recursos utilizados para orientar tanto o aluno quanto o professor e também as famílias para perceberem seus avanços e suas dificuldades. Tendo por base inicial o diagnóstico do aluno, porém, sem ficar atrelado ao mesmo, pode-se atuar diante dos avanços que este aluno apresenta. Ela deve funcionar como um meio de reorganização da vida escolar do educando que tem como foco principal a necessidade educativa e o comprometimento com sua superação.

Nessa avaliação, é importante destacarmos o momento da dinâmica familiar, que se caracteriza por uma fase de encontro com a família do aluno. Esse encontro é primordial para a compreensão de algumas descobertas que vão

surgindo no decorrer de toda avaliação (GERTEL, SOUZA 2013) e entender os aspectos principais que estão envolvidos nesse contexto de desenvolvimento do sujeito.

Muitas das dificuldades de aprendizagem sinalizadas em sala de aula após avaliação psicoeducacional acabam se confirmando através dos testes padronizados que são aplicados e dentre estes testes, estão: teste de referência pedagógica; entrevista com os pais; teste de interesse social; observação do aluno; observação do material; avaliação das áreas do desenvolvimento; o teste de escala optométrica de Snellen; discriminação auditiva (01 teste formal e outro informal). Juntamente a estes testes, contém: um modelo de relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar; roteiro de observação no contexto escolar de transtornos globais do desenvolvimento; roteiro de observação de doenças físicas neuromotoras; SNAP-IV ( instrumento que foi desenvolvido para avaliação de sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade em crianças e adolescentes)- A.B.D.A ( Associação Brasileira do Déficit de Atenção). Questionário Escolar e familiar – Crianças e Adolescentes (levantamento de indicativos de Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Estes testes encontram-se exemplificados no Anexo 01.

Durante todo esse processo de avaliação psicoeducacional, observamos amplos testes aos quais o aluno é submetido, testes estes que buscam identificar as barreiras que impendem o aprendizado para auxiliar diante do processo, seja ele de inclusão, seja de orientação quando não se detecta algo mais grave no decorrer do processo.

Esse parâmetro de avaliação é preconizado pela legislação vigente no estado do Paraná no que diz respeito à avaliação psicoeducacional no contexto (Instruções n.º 03/04 e n.º 016/2011), portanto, não se trata de uma avaliação padronizada nacionalmente, pois cada escola a direciona de um modo, mesmo estando nesse estado. Durante esses levantamentos, são obtidos dados referentes ao desenvolvimento do aluno avaliado, considerando vários aspectos deste desenvolvimento, porém, numa perspectiva individual.

Diante disso, é importante problematizar estas ações, articulando-as com as concepções dos profissionais que estão envolvidos nessas avaliações ligadas ao contexto escolar, de modo geral, e ao processo de ensino-aprendizagem, de maneira específica.

## **CAPITULO 2**

### **O QUE AS PESQUISAS ATUAIS APONTAM SOBRE A TEMÁTICA DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL ARTICULADA AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

Este capítulo teve a pretensão de mapear e compreender a produção científica atual em torno dos processos de avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Para tanto, realizamos uma revisão sistemática da literatura, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscamos e refinamos a produção de artigos científicos produzidos nos últimos cinco anos, além de considerar também alguns estudos fora deste período, mas que contribuíram para essa discussão, em razão da escassez de artigos voltados a essa temática.

Para padronização e organização dessa busca foram utilizados alguns descritores que, de alguma forma, se aproximavam e dialogavam com os processos de avaliação, encaminhamento e diagnóstico de alunos com necessidades educacionais especiais com vistas à educação inclusiva. Os descritores utilizados foram: educação especial, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, avaliação psicopedagógica e atendimento educacional especializado.

Os meios de refinamento para seleção dos textos a serem analisados na íntegra foram os títulos e os resumos dos artigos. Ainda, nessa direção, foram estabelecidos alguns critérios, como: a literatura estar vinculada às práticas de avaliação psicopedagógica no contexto escolar, bem como as questões relacionadas à educação especial, inclusão e também abordar questões direcionadas as necessidades educacionais especiais e ao atendimento educacional especializado. Estes aspectos estão, de alguma forma, interligados à modalidade de ensino em foco: a educação especial. E por fim, deveriam tratar de pesquisas qualitativas relacionadas à temática investigada. A opção pela busca de apenas artigos foi definida, na medida em que, o nosso capítulo 1 foi balizado em conceitos fundamentais acerca do objeto de estudo da presente pesquisa e, portanto, o uso de outros tipos de documentos (dissertações, teses, livros, dentre outros), foi priorizado.

Compreendemos que essa busca permite a identificação e uma sistematização dos temas já estudados, fornecendo as implicações destes estudos para as novas necessidades científicas. Além disso, é possível analisar também os pontos de vista metodológicos, a fim de que novos aspectos teóricos emergjam e auxiliem na compreensão da realidade.

A análise de conteúdo norteou a explanação e reflexão sobre os dados coletados nos artigos, com base nas autoras Bardin (2009) e Minayo (2001). Após a leitura e análise minuciosas dos artigos, foi realizada uma discussão a fim de pontuar as principais implicações dos estudos voltadas para os processos de avaliação de alunos com necessidades educativas especiais no contexto inclusivo, apontando também, caminhos para as novas contribuições científicas nessa área de estudo.

A seguir apresentaremos as principais reflexões presentes nos estudos selecionados e que mais estão articuladas à presente pesquisa.

De modo geral, a seleção criteriosa desde os descritores até os textos selecionados, permitiu uma reflexão diante dos contextos inclusivos e uma compreensão de instauração das políticas públicas de atendimento a essa clientela, compreendendo sua trajetória, bem como a necessidade de mudanças de conceitos e o rompimento de paradigmas no que diz respeito à inclusão e às questões relacionadas à avaliação, ao encaminhamento e ao atendimento educacional especializado.

Diante disso, os temas que apreendemos na literatura analisada foram: a) Avanços da Educação Especial, incluindo políticas públicas, formação profissional e paradigmas; b) Avaliação e suportes específicos para a escolarização de sujeitos público-alvo da Educação Especial

## 2.1 AVANÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUINDO POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PARADIGMAS

Nas questões relacionadas à produção em educação especial, Manzini, Corrêa e Silva (2009) trazem a demonstração de dados estatísticos crescentes na Revista de Educação Especial e a sua relação positiva com a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a qual trouxe uma

inestimável contribuição para o contexto da Educação Especial no Brasil, com publicações de textos nacionais e internacionais.

Isso, por sua vez, desencadeou uma melhor compreensão e valorização do sujeito com deficiência, bem como das questões relacionadas os aspectos legais intrínsecos a esse sujeito, a organização dos espaços educativos, vislumbrando um novo tempo em decorrência dos mais variados estudos desencadeados no campo científico.

Esse crescimento de produções e publicações demonstra o quanto evoluímos em termos científicos e a necessidade de intervenções diante do cenário atual da educação especial, principalmente nas questões de mudanças de conceitos relacionados a ela. Esse estudo enfatiza, por fim, a importância da veiculação de revistas educacionais que abordem determinados temas como o da educação especial que não se esgota. Sendo esta pesquisa também uma contribuição na área.

Quando Benitte e Ribeiro (2011) realizam a análise cienciométrica na área da educação especial apontando os avanços que a modalidade sofreu nos últimos sessenta anos, é possível observar que nesse contexto ocorreu a valorização do “portador” de necessidades especiais, termo utilizado à época. Essa valorização fez-se necessária para que a pessoa com necessidades especiais pudesse atualmente ter seus direitos garantidos, bem como sua dignidade e espaços na sociedade atual, o que entendemos como um dos grandes avanços relacionados a educação especial, pois sabemos que isso não ocorria. Essas pessoas eram “segregadas”, “escondidas” da sociedade, pois eram tidas como sinônimo de “aberração”.

Diante dos objetivos aos quais esta pesquisa se ocupou, em especial quanto a implantação da modalidade de educação especial no município pesquisado, as contribuições de Benitte e Ribeiro (2011) serviram para à compreensão da trajetória dos processos históricos advindos da educação especial, essa análise cienciométrica é imprescindível para visualizarmos a trajetória dessa modalidade de ensino e compreendermos sua evolução através dos tempos.

Carvalho e Kassar (2012) colocam a preocupação com o direito à igualdade e à valorização da diversidade não só na questão das deficiências, mas no embate constante das superação das desigualdades que, segundo estes

autores, ainda não se efetivaram no ambiente escolar e nem mesmo na sociedade que demonstra-se fragilizada a esse respeito, trazendo à tona, constantemente, questões sociais e culturais enfrentadas na sociedade, de um modo geral.

A partir do pensamento de Carvalho e Kassir (2012), compreendemos a necessidade de romper os limites ainda presentes e impregnados na educação brasileira, principalmente no que diz respeito às pessoas com deficiência as quais acabam sendo excluídas ficando à margem do processo escolar.

Evidencia-se através deste estudo a necessidade de compreensão de que as diferenças e as dificuldades são comuns no âmbito escolar e que tais diferenças e dificuldades demandam estratégias diferenciadas e individualizadas de cognição, visando promover o aprendizado de todos.

Nesse sentido, Zucchetti (2011) buscou descrever os discursos docentes referentes à inclusão e às diferenças, ou seja, perceber como os professores visualizam essa diversidade no ambiente escolar, e como Carvalho e Kassir (2012) chegaram ao resultado de que se faz necessária a superação das desigualdades. Zucchetti (2011) também chegou à conclusão de que a ação docente ainda é um espaço de resistências na questão da inclusão. Cabe-nos a seguinte reflexão: como chegarmos a um nível igualitário de inclusão e promoção do aluno com deficiência se nem mesmo os professores que lidam com essa prática sentem-se preparados para tal?

Se na verdade fizéssemos valer o artigo 205 da Constituição Federal (1988) não haveria necessidade de leis em torno da inclusão, pois este artigo indica que a "Educação de qualidade é um direito de todos e um dever do Estado e da família" e, portanto, não haveria necessidade de se promoverem políticas públicas de inclusão, já que ela já está garantida na legislação maior que rege nosso país.

Perduram, no entanto, dificuldades em criar um espaço harmonioso para que a diversidade se desenvolva no ambiente escolar. A escola é uma ramificação da sociedade e deveria começar por ela a emancipação do aluno e se expandir efetivamente a toda sociedade.

Diante deste contexto são necessárias pesquisas voltadas ao rompimento de paradigmas impregnados pelas diferenças e exclusão, sejam elas quais forem, já que a legislação federal citada anteriormente não está dando conta de garantir

a qualidade ao todos que se propõe, por vezes deixando à margem alunos com dificuldades e/ou deficiências (CARVALHO; OMOTE, 2004)

Talvez um dos maiores entraves para a implementação das questões relacionadas à inclusão sejam apontadas por Silveira, Enumo e Rosa (2012), quando em sua pesquisa apresentam a falta de apoio especializado e de materiais didáticos para que ocorra essa prática pedagógica eficiente e que os profissionais não vejam apenas as limitações, mas as potencialidades diante da inclusão.

Azambuja, Souza e Pavão (2012) apontam a questão da legislação vigente discutindo os processos de formação do professor através de uma cultura inclusiva. Seus apontamentos reconhecem como um progresso a questão da Política Nacional na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), mas sugerem que precisamos de uma política pública que realmente atenda às necessidades educacionais dos alunos. O fato de termos uma legislação na perspectiva inclusiva não garante essa igualdade na prática. Então qual será o descaminho sofrido até aqui para que isso não se efetive? Seria a falta de preparo dos profissionais para sua efetiva implementação?

Na discussão de Azambuja, Souza e Pavão (2012), evidencia-se a necessidade de formação docente voltada às práticas pedagógicas, bem como ao efetivo conhecimento das políticas inclusivas.

Nesse contexto, Caiado, Martins e Antônio (2009), por meio de dados empíricos, apresentam em seu texto a importância da reflexão em torno da formação docente, como também de práticas pedagógicas diversificadas nas classes inclusivas. Essa formação docente, faz-se necessária devido ao grande número de alunos com vários tipos de deficiências e dificuldades e isso demanda certo rigor de formação para os professores que se deparam com essa clientela.

A respeito do que os autores citados mencionam é importante salientar que diante do contexto da educação inclusiva emerge a necessidade de um trabalho em equipe das diversas áreas do conhecimento, a fim de promover melhoras significativas no processo de avaliação, diagnóstico e intervenção diante dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizado.

Outro fator que merece destaque é a mudança de conceitos diante das dificuldades de aprendizagem e inclusão por parte dos professores. É notável como os profissionais da educação não conhecem, como deveriam, as políticas

públicas de inclusão e os aspectos particulares do desenvolvimento humano. Com isso, por diversas vezes não contribuem diante do processo como facilitadores e parte dessa construção, contribuindo de forma significativa para o descompasso da escolarização. Em consequência disso, emerge a carência de investigações colaborativas voltadas às práticas pedagógicas e intervenções que orientem e sinalizem caminhos de superação.

Essa questão da formação docente se reforça no texto de Janes e Omote (2013) quando investigam as atitudes sociais de alunos do curso de pedagogia da FFC/UNESP, revelando que ao entrarem no curso tinham consigo uma visão fragmentada de inclusão e ao término do curso essas atitudes foram modificadas em decorrência da estrutura curricular que buscou, no decorrer de sua formação, trabalhar conceitos de inclusão, os quais tornaram mais favoráveis às atitudes sociais de inclusão.

Diante dessa trajetória de inclusão escolar, visualizadas nas produções científicas, notamos pontos primordiais na implementação da inclusão de qualidade: os mecanismos e a articulação entre a educação especial com o ensino regular, bem como o conhecimento dos profissionais da educação, os quais lidam diretamente com o processo no qual tanto discutimos. Nesse sentido, cabe à escola e aos seus profissionais decidir de que modo ela quer assumir o processo de inclusão escolar. No entanto, isso nos faz reportar à implicação pessoal e profissional dos profissionais articulados a educação (CRUZ, GLAT, 2014).

De novo, essas reflexões voltam às questões da formação inicial e continuada de professores voltada às práticas inclusivas e à necessidade de compreensão diante do tema. No entanto, a formação no contexto inclusivo é imprescindível a todos os níveis de ensino e não apenas aqueles que trabalham com o AEE.

Todo esse caminho traçado entre educação especial e inclusão acontece devido às necessidades educativas especiais. Sobre isso Nozi e Vitaliano (2012), após levantamento bibliográfico em periódicos, livros e dissertações, apontamos que os conhecimentos teóricos, conceituais, metodológicos específicos não estão explícitos na prática docente. Isso fragiliza o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular.

A partir disso, compreendemos a importância de pesquisas que se caracterizem por intervenções colaborativas (ALMEIDA; MENDES; TOYODA et al., 2007), a fim de explicitar e sugerir procedimentos ou práticas de trabalho vinculados a estes conhecimentos científicos, em ambiente escolar. Outro fator que merece destaque é que tais procedimentos ou práticas não iriam apenas ao encontro daqueles que estão inclusos, abarcariam a todos diante do mesmo processo, facilitando os processos de ensino e de aprendizagem, de modo geral.

Quanto à entrada da criança com NEE na escola no estudo de Pereira e Grave (2012) visualizamos a preocupação com o encaminhamento de crianças com NEE em idade de estimulação precoce. O estudo foi realizado na modalidade de educação infantil. O estudo realça a importância de se atentar a essa primeira etapa da educação básica, pois desde esse começo o professor poderá visualizar barreiras e dificuldades dos alunos se tiver um olhar sensível às necessidades educativas especiais e, com isso, recorrer a tempo para que tais dificuldades possam ser minimizadas. Sabemos que muitas das dificuldades quando descobertas com precocidade são passíveis de superação.

Por meio da observação atenta do professor é possível diagnosticar precocemente sinais de fragilidade diante do aprendizado do aluno, sem a necessidade de esperar soluções que venham de equipes externas à sala de aula. Portanto, a primeira atitude de superação precisa vir de quem está mais próximo ao aluno.

## 2.2 AVALIAÇÃO E SUPORTES ESPECÍFICOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No contexto de suportes específicos para a educação especial, Monteiro e Freitas (2013) refletem sobre o papel dos educadores e dos pares diante das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento as quais sugerem a sala de aula aos alunos com NEE. Os mesmos autores afirmam que o aluno, com atraso no desenvolvimento global, obteve resultado positivo diante do envolvimento pelas das atividades propostas com os pares e com a professora, sugerindo que os estímulos e vínculos de autoconfiança são reforços positivos diante do processo de elaboração do conhecimento.

No que se refere ao processo de avaliação escolar, de um modo geral, voltada para alunos público-alvo ou não da educação especial, os estudos de De Oliveira, Boruchovitch e Dos Santos (2009) buscaram verificar a validade fatorial de uma escala de estratégias de aprendizagem, explorando o desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental, os mesmos apontaram diferenças significativas entre o desempenho acadêmico.

Isso nos faz refletir ainda que não podemos colocar dentro de uma escala de classificação a aprendizagem dos alunos, pois é necessário compreender os ritmos e estilos de aprendizagem que cada um apresenta. Além disso, a avaliação não deve ter como meta uma mera classificação, mas sim servir de suporte para planejamentos educacionais, sejam estes individualizados ou coletivos. (MENDES, ALMEIDA; TOYODA 2011; GLAT, PLETSCHE, 2012; NASCIMENTO, 2011). Por isso, tal compreensão demanda maior cuidado quando nos direcionamos às avaliações de alunos com NEE.

Classificar não é o melhor caminho para criarmos ambientes inclusivos. As provas e os testes padronizados não podem servir de medida para as habilidades acadêmicas, visto que tais habilidades podem diferenciar-se diante dos contextos e da prática pedagógica em foco. Com base nisso, reforçamos a necessidade de investigações relacionadas à avaliação no contexto da diversidade que contemple a individualidade e potencialidade sem parâmetros de classificação. A avaliação deve retornar ao avaliado para superar o que ainda não se obteve em termos de conhecimento e indicar condições necessárias para se alcançar as metas de acessibilidade ao ambiente escolar e ao currículo.

Silva e Meletti (2014) também realizaram um estudo analisando a participação e o desempenho de alunos com NEE nas avaliações como: Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio. Os resultados apontaram que uma parcela mínima participou das avaliações, com isso reforçando a ambiguidade entre o discurso e a prática inclusiva. Neste caso, reforça ainda mais a preocupação em medir conhecimentos, sugerindo que todos precisam ter um conhecimento padronizado em um determinado momento. Isso rompe com os princípios da educação inclusiva, nos quais precisamos considerar o ritmo e as condições de aprendizado de cada um, sem esperar que todos aprendam num único período, as mesmas habilidades.

A partir dessas discussões, insistimos em destacar a importância de estudos voltados à avaliação enquanto promotora do conhecimento e como base para o estabelecimento de metas de acesso ao ambiente escolar e ao currículo e não apenas como instrumento de classificação.

Freitas e Pereira (2013) nos indicam a necessidade de usar a avaliação destacando que precisamos considerar o contexto e a individualidade de quem se está avaliando. Silva e Meletti (2014) complementam dizendo que provas e testes padronizados não podem servir de medida para habilidades acadêmicas, porém, podem nortear o trabalho a ser desenvolvido em torno das possibilidades e dificuldades do aluno em questão.

Sobre a avaliação psicopedagógica, Pestun, Ciasca e Gonçalves (2001) descrevem o trabalho de uma equipe interdisciplinar na avaliação de um aluno com dislexia. Neste caso, enquanto Transtorno Funcional Específico<sup>5</sup>, a dislexia, contemplada também no atendimento especializado do Estado do Paraná, diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio lógico ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração. E esse alunado recebe atendimento especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I<sup>6</sup>.

Pelo estudo de Pestun, Ciasca e Gonçalves (2001), observamos os procedimentos empregados no decorrer da avaliação, desde a anamnese até os exames complementares. As autoras salientam o quão indispensável é a comunicação entre educação e saúde, acreditando que uma área complementa a outra, não apenas saúde, nem somente a área educacional, mas as duas juntas conseguem construir caminhos e práticas eficientes diante das dificuldades do aluno avaliado.

Neste caso específico, o aluno não apresentava dificuldades cognitivas ou intelectuais, necessitando apenas de uma intervenção psicopedagógica. O que fortifica o elo construído entre ambas as áreas, a educação contribuindo com o

---

<sup>5</sup> Segundo a instrução 016/2011 (SEED/SUED/PR, 2011) os Transtornos Funcionais Específicos referem-se às funcionalidades intrínsecas ao sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo.

<sup>6</sup> Sala de Recursos Multifuncionais – Tipo I – na Educação Básica é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

suporte e intervenção e a saúde com orientações de como lidar com os mais diversos comportamentos advindos de funcionalidades intrínsecas ao sujeito.

Continuando a nossa análise das buscas sobre as temáticas elencadas, verificamos também uma disparidade entre os descritores buscados, especialmente quanto à educação especial e à inclusão. Por isso, cabe-nos a seguinte preocupação: como estão sendo detectadas as dificuldades e necessidades educacionais especiais que estão presentes nos estudos relacionados à educação especial, já que não encontramos em nosso corpus analisado estudos direcionados à avaliação, enquanto suporte a essa modalidade de ensino?

Percebemos então o quão rica e inesgotável é essa temática em torno da avaliação de alunos com dificuldades, com esse foco de suporte.

Por outro lado, compreendemos que, em muitos casos, essa avaliação se apresenta enquanto meta classificatória, em razão de estar sempre atrelada às NEE, pois, para que a mesma seja realizada existe a necessidade de hipóteses de NEE. Hipóteses essas que podem lançar mão de um estereótipo do aluno, antes mesmo de ele passar por tal avaliação.

Um ponto crítico dessa intervenção avaliativa se dá no momento em que o aluno com “suspeitas de NEE” é submetido a testes e tarefas “impostos” por pessoas que não se configuram ou não participam da ação pedagógica, podendo diminuir as relações de confiança advindas do professor de sua classe e, conseqüentemente, burlar o resultado diante da intimidação ou timidez que poderá ocorrer no processo.

Partindo do pressuposto de que estereótipos podem surgir ao se iniciar um processo de avaliação e diagnóstico no âmbito escolar, cabe-nos a implicação de novas investigações em torno da forma como que se desencadeia a avaliação de alunos com possíveis necessidades educacionais especiais. E, embora que se trate de uma rotina institucional, muitas vezes imposta por aspectos legais, é necessário revê-la e modificar as concepções existentes por trás dela.

Ainda, nessa discussão de avaliação e suporte para a Educação Especial, em nossa busca também foram analisados estudos acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ressaltamos que, para o aluno obter sua matrícula nesse atendimento ele precisa passar pela avaliação que comentamos anteriormente, portanto, a avaliação psicopedagógica no contexto escolar

realizada por equipe interdisciplinar como nos apontaram Pestun, Ciasca e Gonçalves (2001). Este é um dos pontos que talvez mais geram discussão, pois, para ser instalado o serviço do AEE, é preciso uma autorização de funcionamento, suporte físico e humano, a fim de que seja regulamentado tal atendimento, conforme Nota Técnica: SEESP/GAB/Nº 11/2010<sup>7</sup>, Decreto 6.571/2008<sup>8</sup>, SEED/SUED Instrução 16/2011<sup>9</sup> e CNE/CEB nº 4/2009<sup>10</sup>

Bridi (2009) discute quem são os alunos em situação de inclusão encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado. Ele se baseia na legislação da nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no decorrer de sua pesquisa, evidenciando tais políticas, as quais buscavam concretizar a política inclusiva em âmbito nacional, destacando sua importância no contexto das redes de ensino e das escolas.

Bridi (2012) ainda pontua questões relacionadas ao AEE focando nos processos avaliativos de alunos nomeados com “deficiência mental” e a discussão sobre as tendências, as características e os desafios que marcam a oferta de serviços educacionais especializados. A conclusão dessa pesquisa revela que estamos aprendendo com esse universo de alunos os quais nos fornecem indicadores de como devemos atuar.

Mas será que realmente existe a necessidade de se nomear a deficiência ou dificuldade para promoção de um ensino de qualidade a essa clientela? A inclusão do aluno no AEE, após a avaliação psicoeducacional, está garantindo a efetiva apropriação do conhecimento ou apenas contribui para que o professor do ensino regular possa ter a garantia de que está sendo feito algo para sanar as suas dificuldades? Será que tais dificuldades dão conta de serem superadas nesse atendimento da maneira como ele acontece?

Não seria esse atendimento caracterizado em apoio suplementar ao processo de escolarização? E a ausência de comunicação entre a classe regular e o AEE? Para que o aprendizado se efetive nesses dois momentos, essa

---

<sup>7</sup> Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

<sup>8</sup> Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

<sup>9</sup> Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, na Educação Básica.

<sup>10</sup> Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

articulação é de extrema importância em todo o processo pedagógico. No entanto, não é isso que ocorre, como nos indicam alguns estudos. (GOMES, MENDES 2010; SILVA, MENDES 2012).

Ainda, Baptista (2011) em seu estudo apresenta reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial e comenta que tivemos fortalecimento da inclusão principalmente em termos legais, mas que ainda emerge a necessidade de avanços na qualificação das salas de recursos que é parte do AEE.

No entanto, a oferta de serviços de AEE não é requisito de garantia para a efetiva qualidade no atendimento, recursos, acesso e materiais não garantem efetiva superação das dificuldades. O que fará diferença são as estratégias e práticas de ensino voltadas às dificuldades daqueles que estão nesse atendimento. Então, são imprescindíveis mais pesquisas direcionadas às estratégias metodológicas e práticas pedagógicas voltadas ao AEE na perspectiva da inclusão.

Lopes e Marquezini (2012) analisam a percepção de professores no que diz respeito à importância de salas de recurso e AEE, e concluem que os profissionais da educação compreendem tal importância, mas destacam que esse atendimento não pode confundir-se com reforço escolar, ou repetição de conteúdos da classe regular. Portanto, esse atendimento demanda superação dos limites do próprio aluno bem como a busca da inclusão.

Seguindo essa discussão, uma pesquisa feita em uma escola regular que atendiam alunos deficiência na educação básica, Delpretto e Santos (2013) investigaram sobre a articulação desta instituição com a instituição conveniada que atende os mesmos alunos no AEE. As autoras verificaram que existe coesão entre as propostas de ambas as instituições. Verificaram também que existe comunicação entre elas e esta acontece de forma a promover a superação das dificuldades. Por fim, reforçaram que contemplam um atendimento às especificidades dos alunos de modo a potencializar as capacidades deles.

Sendo essa potencialização de capacidades o foco central não apenas de AEE, mas do ensino num todo, isso é tarefa de todos os profissionais da educação. Conforme enfatizamos no começo desse texto, citamos a constituição federal na qual é preconizada uma educação de qualidade para "todos". Se essa qualidade fosse realmente promovida, não teríamos necessidade de elencar

modalidades diferentes, entre elas a educação especial para promover aquilo que é direito de todos.

E essa igualdade de oportunidades se dará mediante o desenvolvimento de estratégias para a comunicação entre AEE, classes regulares e família, caracterizando-se por uma implicação emergencial no contexto da educação inclusiva. Ou seja, na avaliação escolar, com foco para um suporte de ensino com qualidade, deve-se levar em considerações as mais importantes dimensões envolvidas nesse processo, a saber: a instituição escolar, a ação pedagógica, as necessidades do aluno e a família.

A articulação e o trabalho conjunto entre essas dimensões irá gerar a superação das dificuldades no âmbito escolar, promovendo o bem-estar do aluno em questão, trazendo à tona potencialidades que poderão ser melhor exploradas, bem como estratégias e práticas diferenciadas diante das dificuldades deste aluno.

Nesse contexto, podemos aqui destacar ações multidisciplinares que visam obtenção de suporte para o processo de escolarização de alunos com necessidades educativas especiais (HANSEL, 2012; ABREU, 2011; ALMEIDA, MENDES, 2011).

Nas palavras de Hansel (2012), é de fundamental importância o trabalho em parceria entre profissionais e família, o que possibilita uma efetiva investigação e análise mais criteriosa sobre cada criança, suas competências e dificuldades. E, com isso, é possível traçar um planejamento de intervenção pedagógica, ainda que sejam também necessários outros encaminhamentos.

Isso complementa referências anteriores, nas quais reforçamos que não se trata apenas de fornecer dados avaliativos, mas de dar apoio e suporte ao longo de todo o processo de escolarização tendo como principais aliados a comunicação, o comprometimento e a efetiva colaboração entre o profissional da educação especial e o professor do ensino regular (ALMEIDA; MENDES, 2008, PEREIRA 2009).

### 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DIANTE DO PANORAMA ENCONTRADO

Foi possível notar que os artigos científicos em torno da temática da Educação Especial, Inclusão e Avaliação Educacional apontaram aspectos

importantes em relação aos avanços da Educação Especial, incluindo políticas públicas, formação profissional e paradigmas e também em relação à avaliação e aos suportes especializados para a escolarização de sujeitos público-alvo da Educação Especial.

Em relação ao primeiro tema, os principais avanços foram: a organização e implantação da educação especial e seu reconhecimento como modalidade de ensino; a organização de políticas públicas voltadas à educação especial em âmbito nacional; a produção de novos conhecimentos direcionados à inclusão e a compreensão da diversidade presente na sociedade e, conseqüentemente, na escola.

Por outro lado, ainda é necessário romper os limites presentes na educação brasileira, em especial no que se refere às dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, bem como a de mudanças de conceitos e paradigmas. Também observamos o quanto se apresenta carente a formação de professores na ótica da educação inclusiva. Portanto, é urgente uma mudança de conceitos dos profissionais que trabalham no ambiente escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, não apenas aqueles que estão envolvidos com a educação especial.

Quanto ao segundo tema, os avanços demonstram-se no crescimento de produções de materiais didáticos pedagógicos direcionados ao público da educação especial, na compreensão da importância do trabalho interdisciplinar para entendimento e superação das dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, em especial entre saúde e educação. Por outro lado, a efetivação desse trabalho colaborativo ainda passa por momentos de sensibilização e muitos entraves.

É importante notar a invisibilidade de problematizações e descrições sobre a dinâmica de avaliação e encaminhamento de crianças para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora se trate de uma espécie de garantia da oferta dos serviços especializados, a prática nos indica o quão é necessário avançar em relação à dinâmica desse processo. Nota-se, ainda, a presença de modelos classificatórios nessa avaliação, ao passo que ela deveria servir de base para o planejamento de ensino especializado. Ao mesmo tempo que ela parece garantir a estrutura de apoio ao público-alvo da Educação Especial, por meio do AEE, ela ainda está permeada por práticas centradas no aluno, pouco

contribuindo para a superação das dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, sejam estas em decorrência das condições dos escolares, da ação pedagógica ou de aspectos institucionais.

Por isso, reforçamos também que ainda se faz necessário um maior entendimento de que a avaliação no contexto não deveria apenas conter testes e provas padronizados e desconexos do cotidiano do aluno objetivando medir, comparar ou encaminhar este aluno. Seria imprescindível e notório objetivar a compreensão diante das diferenças individuais, sendo elas potencialidades ou dificuldades, a fim de se planejar uma intervenção pedagógica coerente, pois só assim seria proporcionada uma superação das dificuldades apresentadas na avaliação.

Outro ponto que merece melhoras e mudanças diante dos contextos inclusivos é a comunicação entre o atendimento educacional especializado, a sala regular e a família a fim de promover avanços significativos do aluno da Educação Especial. Observamos por meio dos diversos artigos analisados uma lacuna diante desses contextos, as quais precisam ser superadas para um melhor desempenho do público do AEE.

A comunicação entre o ensino regular e o AEE tem-se demonstrado fragilizada enfraquecendo sua principal característica que é dar suporte ao ensino regular, apoiando e suplementando o processo ensino-aprendizagem para superar as barreiras apresentadas no decorrer de tal processo. Portanto, se a comunicação não existe como saber o que é necessário priorizar na prática pedagógica cotidiana? E, tal mudança é emergencial para que o AEE possa continuar cumprindo o seu papel diante dos contextos inclusivos.

A partir do mapeamento realizado na produção científica dos últimos cinco anos, compreendemos que todos os esforços são válidos diante da preocupação com a educação especial e com a inclusão. E, portanto, com a avaliação não é diferente desde que ela possibilite condições de ensino e de aprendizagem que respeitem as necessidades de cada aluno, com ou sem deficiência. No entanto, para que mudanças significativas aconteçam é urgente, também, uma mudança de conceitos diante da inclusão e da educação especial.

Precisamos romper os paradigmas que focam demasiadamente na dificuldade, debilidade ou deficiência do aluno e nos amparar nas potencialidades e facilidades que acabam sendo ofuscadas pela visão fatalista de um laudo ou de

resultado de uma avaliação advindos de momentos únicos e estáticos. Além disso, é necessário também ampliar a dimensão da avaliação e da ação pedagógica para as esferas envolvidas no processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

## CAPÍTULO 3

### MÉTODO

#### 3.1 CARATERIZAÇÃO DA PESQUISA

Frente aos inúmeros questionamentos em torno das dificuldades de aprendizagem, inclusão e encaminhamentos de crianças no AEE, surgiu a necessidade de problematizar as questões que permeiam estes processos. Compreender como eles ocorrem nos direcionou a indagações mais específicas referentes à realidade educacional das crianças público-alvo da Educação Especial. O que essa criança tem? Por que está ali? Como ocorreu esse processo de identificação (rotulação) de uma possível necessidade educacional especial?

Diante de toda essa problemática a presente pesquisa busca através de uma abordagem qualitativa investigar sobre os processos de avaliação e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais, da Rede Municipal de Ensino da cidade participante deste estudo, lançamos mão de uma pesquisa exploratória e descritiva, utilizando-se dos meios de entrevista e coleta documental, como técnicas de coleta de dados. A pesquisa exploratória, segundo Silva e Menezes (2001, p. 21),

Visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A pesquisa descritiva, por sua vez, visa descrever informações coletadas no ambiente natural onde ocorrem os fenômenos observados, por meio de relatos ou registros, os quais são classificados e analisados sem a interferência do pesquisador. De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência.

Preocupando-se com o significado e a ocorrência dos processos avaliativos, bem como com a importância que seus atores dão a este processo,

julgamos de extrema importância utilizar-se do caráter descritivo, especialmente nas questões relacionadas aos documentos coletados.

### 3.2 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sendo aprovada por meio do parecer de número 684.246, de 10 de junho de 2014. Este parecer de aprovação encontra-se no Anexo 02.

Após essa aprovação, foram realizados os primeiros contatos com a Secretaria Municipal da Educação, referentes à coleta de dados propriamente dita. Em contatos anteriores, para solicitar a autorização da execução da pesquisa, foram explicitados alguns dados, como os objetivos da pesquisa, suas etapas, dentre outros.

Nesse segundo contato, foi apresentado o Termo de Aprovação do Comitê de Ética e, em seguida, foram solicitadas as assinaturas dos participantes nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), para firmarem a sua participação de maneira voluntária e também para a compreensão de todos, quanto aos objetivos e às salvaguardas frente à garantia do sigilo e promoção de um ambiente de respeito e de aprendizado conjunto.

Neste mesmo instante foram agendadas as entrevistas e prestados esclarecimentos éticos, a fim de evitar possíveis danos físicos ou psíquicos, tendo como premissas básicas: o informe sobre a pesquisa, a confidencialidade das informações obtidas, a garantia do anonimato e da participação voluntária dos sujeitos.

É importante frisar, que respeitando o sigilo proposto no termo de consentimento, as gravações, foram utilizadas única e exclusivamente para efeito das análises propostas pelo estudo, não havendo nenhuma possibilidade de exposição externa, assim como, de divulgação dos nomes dos participantes.

Por fim, ficou acordado que ao término da pesquisa os participantes teriam acesso aos resultados, por meio de uma devolutiva sobre a finalização da pesquisa, bem como da disponibilização de uma cópia da dissertação junto à Secretaria Municipal de Educação.

### 3.3 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada num município de pequeno porte do interior do estado do Paraná. As suas etapas ocorreram na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas participantes. As entrevistas foram realizadas de acordo com as disponibilidades e preferência dos entrevistados, sendo escolhidas a Secretaria Municipal de Educação do local (na sala da equipe de Educação Especial do Município) e as salas das pedagogas das duas escolas participantes.

### 3.4 PARTICIPANTES

A equipe de educação especial do município no qual foi desenvolvida esta pesquisa é constituída por 3 profissionais (uma coordenadora, que é a psicopedagoga, uma psicóloga e uma fonoaudióloga), sendo que todas aceitaram participar, voluntariamente, da pesquisa. Neste caso, não foi necessário estabelecer critérios para essa participação, já que o intuito era o de investigar aspectos da proposta de avaliação realizada por esta equipe da secretaria. Além destas profissionais, participaram também, duas pedagogas de duas escolas do Município.

Houve critérios de escolha apenas em relação às escolas nas quais atuavam estas pedagogas. Dentre estes critérios, foi estabelecido que: seriam selecionadas uma escola da zona urbana e outra da zona rural, tendo como ponto de referência, aquelas que possuíam número maior de avaliações realizadas nos últimos três anos.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As entrevistas foram realizadas no mês de junho de dois mil e quatorze e ocorreram em dois momentos distintos: um voltado a todos os membros da equipe de educação especial do município de Rebouças e outro momento voltado a pedagogas de duas escolas do mesmo município.

A avaliação psicoeducacional ocorre não somente com os profissionais da secretaria, mas também na instituição de origem do aluno avaliado, e essa etapa é realizada pela pedagoga de cada instituição, então nos dirigimos as duas escolas selecionadas para realização das entrevistas, as quais também ocorreram em momentos distintos com as pedagogas das duas escolas, sendo uma da zona urbana e outra da zona rural do mesmo município. A coleta documental se deu concomitante às entrevistas.

### 3.5.1 Entrevistas

Foram realizadas 5 entrevistas: três com a equipe de educação especial do município, que é constituída por 3 profissionais (psicopedagoga, psicóloga e fonoaudióloga) e duas com as pedagogas de duas escolas.

Segundo Sampieri (2006), o objetivo das entrevistas é o de obter respostas sobre o tema de interesse sob a linguagem e a perspectiva do entrevistado.

Estas entrevistas foram gravadas em aparelho áudio-gravador, mediante autorização dos entrevistados, possibilitando, desse modo, a sua transcrição integral, que de acordo com Queiroz (1988, p. 17), conserva “(...) com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas (simbolicamente transformadas em sinais convencionais) e a ordem que dava às ideias”.

A coleta de dados, por meio das entrevistas, foi dividida em dois momentos: um para que o entrevistado falasse livremente sobre o processo de avaliação das crianças com necessidades educacionais especiais e o segundo direcionando a algumas questões específicas deste processo. Este segundo momento, foi voltado apenas para as pedagogas que conduzem este processo nas etapas de investigação e análise da parte acadêmica, interesse social, observação do material, entrevistas com os pais (anamnese) e áreas do desenvolvimento (Apêndice 01).

No primeiro momento, quando da realização da primeira entrevista, os profissionais da equipe e as pedagogas, falaram livremente, sem questões pré-estabelecidas, a partir da seguinte solicitação “Gostaria que você me falasse um pouco sobre o seu trabalho, em relação à avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais”.

Nesse primeiro momento, ocorreram poucas interferências do entrevistador, apenas demonstrações de atenção, interesse do assunto apresentado.

A duração média das entrevistas foi de 25 minutos, sendo encerrada quando o participante demonstrava não ter mais o que comentar sobre tal processo.

No segundo momento, quando da realização da segunda entrevista, utilizou-se de um roteiro específico (Apêndice 02). Este roteiro foi enviado para dois juízes para avaliação e julgamento da pertinência das questões quanto ao tema investigado, bem como de especificidades técnicas, como a forma de elaboração das questões, dentre outras.

### 3.5.2 Documentos E Dados De Avaliações Psicoeducacionais Do Município

Quanto à coleta documental, solicitamos a cada uma das escolas após autorização da equipe da secretaria municipal de educação, um exemplo de avaliação psicopedagógica no contexto escolar, tendo como critério de seleção, que a mesma tivesse sido realizada recentemente.

Por fim, foram realizados, também, levantamentos estatísticos sobre o número de avaliações realizadas nos anos de implementação de políticas de educação inclusiva do município. Estes dados foram solicitados à coordenadora da Educação Especial do município e os mesmos encontram-se disponíveis, por meio de registros para consulta, na própria instituição. Tais dados foram coletados desde a implementação da modalidade de educação especial até os dias atuais, no entanto, o nosso foco de análise foi efetuado a partir dos últimos cinco anos.

### 3.6 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Gamboa (2007; 2009) e Rebelo (2012), as técnicas de uma pesquisa científica, quantitativa ou qualitativa, possuem sua compreensão no método e não podem ser entendidas em si mesmas, uma vez que, é todo o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários

para a elaboração do conhecimento, sendo que, técnicas e métodos não estão separados.

Não havendo essa separação, por sua vez, as técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas, ou seja, dentro de “um todo maior” que lhe dê sentido, tomando-a como parte do processo de pesquisa, uma vez que, são constituintes da opção teórico-metodológica e por si só não se torna alternativa para a pesquisa. Ainda de acordo com Gamboa:

As técnicas não se explicam por si mesmas. Tanto as técnicas quantitativas como as qualitativas adquirem significação e dimensão diferentes dependendo da abordagem na qual se inserem ou do paradigma que as prioriza ou não em relação aos outros elementos da pesquisa. [...] A técnica é a expressão prático instrumental do método, e esse é, por sua vez, uma teoria em ação, e as teorias são maneiras diversas de ordenar o real ou de explicitar uma visão de mundo (GAMBOA, 1994).

Do ponto de vista das entrevistas compreendemos que o relato oral, é uma técnica utilizada e, que de acordo com Schmidt e Mahfoud (1993, p. 294), nos mostram que:

(...) uma via de acesso, privilegiada, à experiência do indivíduo é o relato oral. Isto porque no relato oral os elementos diversos e heterogêneos que dão corpo à experiência encontram uma forma única, singular e integrada de expressão e comunicação.

Entendemos que os pontos de vista, as ações e práticas, das pessoas diretamente envolvidas na mesma, assim como, os significados atribuídos às suas práticas cotidianas, dando-lhe, portanto, a palavra.

(...) o caráter plural da narrativa abre a possibilidade de escutar um depoimento pessoal como a orquestração de vozes coletivas, posta em cena pelo narrador. Isto é importante não tanto porque se apreendem as relações sociais através da fala do indivíduo, mas, principalmente, porque se apreende o modo como a experiência do indivíduo é modulada, matizada, dentro daquele quadro social (SCHMIDT; MAHFOUD, 1993, p. 295).

Entendemos ainda que, para conhecer e analisar as formas de utilização da avaliação em questão e compreender a estrutura da Educação Especial do Município, precisamos também considerar registros documentais, visto que todo processo de avaliação escolar dá-se através de registros e pareceres. Segundo Gil (1999), podemos considerar que uma pesquisa documental baseia-se em

materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Essa estratégia de investigação contempla a ótica deste estudo enquadrando-se quanto à implementação dos processos avaliativos e encaminhamentos realizados no município pesquisado.

A partir disso, optamos pela análise de conteúdo, tanto para os dados obtidos na coleta documental, quanto na nas entrevistas.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

A partir do exposto, podemos identificar, comparar e analisar a estrutura da educação especial, identificando-a a partir de uma unidade menor (Município no qual foi realizado o estudo). Essa análise pode, conseqüentemente, sinalizar uma visão mais ampla de uma unidade maior em nível estadual e até mesmo mais ampla em nível nacional, através da significação e compreensão desses dados.

Tal significação, por sua vez, remete à análise qualitativa dos dados que permite ir além de sua “aparência”, compreendendo relações e estabelecendo interpretações que possuam dessa maneira, um contato direto com a realidade (SAMPLERI, 2006).

Especificamente sobre as entrevistas, estas foram transcritas integralmente, (Apêndice 3) de acordo com sugestões de transcrição de (MANZINI, 2006). Após a transcrição, os relatos foram analisados, para atribuição de categorias temáticas.

Para o procedimento de organização e análise das entrevistas foram identificados os temas em comum a partir dos relatos de cada participante (Temas comuns Pedagogas/Temas Comuns Equipe da Secretaria).

Segundo Bardin (2002, p. 112) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.”

Assim, entendemos que para uma melhor compreensão dos dados a serem tratados os submetemos a um processo do tipo estruturalista que, para mesma autora, comporta-se em duas etapas: o inventário, portanto, o isolamento

dos elementos da entrevista para uma posterior classificação que se ocupa da segunda etapa, na qual se repartem os elementos procurando efetivar certa organização as mensagens obtidas.

No decorrer dessa análise, obtivemos três categorias definidas da seguinte forma: a) Critérios de avaliação das crianças, a qual refere-se aos relatos dos profissionais da equipe multidisciplinar, quanto ao público-alvo da avaliação psicoeducacional, bem como, aos critérios necessários para que o aluno possa participar da avaliação; b) Concepções e instrumentos para o processo avaliativo, que expressa a forma com a qual cada profissional realiza a avaliação na sua prática, portanto, suas concepções considerando a área de atuação e os instrumentos utilizados e: c) Implicações do processo de avaliação, cujo foco recai sobre as considerações acerca das intervenções e dos encaminhamentos definidos a partir da avaliação e de seus respectivos resultados.

No que se refere aos dados documentais sobre o ensino e os serviços ofertados em Educação Especial, foi elencada uma única categoria, a saber: Dados de implementação e estatísticas do município referentes à Educação Especial que se ocupou do capítulo quatro deste estudo. Nesta análise foi utilizada a estatística descritiva, possibilitando a compreensão tanto da implementação, como da dimensão inclusiva apresentada em cada momento histórico dessa instauração.

## CAPÍTULO 4

### O RETRATO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO PESQUISADO

Este capítulo se ocupou de tentar responder a um dos objetivos específicos dessa pesquisa, qual seja: identificar as ações iniciais da política de atendimento aos alunos com necessidades especiais do município estudado, desde as primeiras classes especiais, salas de recursos, a fim de compreender essa trajetória, no contexto da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino.

O Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município teve início ano de 1994, contando com o serviço de uma pedagoga e uma psicóloga, as quais realizavam Avaliação Diagnóstica – Enfoque Psicoeducacional - Área da Deficiência Mental.

Dentro da perspectiva da Educação Inclusiva, o município acompanhou os avanços e as mudanças ocorridas no estado do Paraná, o qual tem como princípio norteador a universalização do acesso à escola pública gratuita e com qualidade para todos. Conforme ressalta Carvalho (2004, p.26), “As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”.

O atendimento especializado teve início no município, em 1988, na Escola Municipal São José, e, com o aumento da demanda, os serviços e apoios foram ampliados, tanto na rede municipal como estadual, conforme é indicado no Quadro 1, a seguir. Em nossa pesquisa, daremos enfoque maior à rede municipal de ensino, nas séries iniciais do ensino fundamental.

#### 4.1 ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E SERVIÇOS OFERTADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS RESPECTIVAS RESOLUÇÕES DE AUTORIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

**Quadro 1** - Ensino e serviços ofertados em Educação Especial

ESTABELECIMENTO DE ENSINO	TURMA	RESOLUÇÃO	DATA
ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ	CAES	3.664/88	28/11/1988
	CE	3.663/88	28/11/1988

	SR	3.767/06	02/08/2006
<b>ESCOLA MUNICIPAL ERASMO PILOTTO</b>	CAEDV	1.562/90	30/05/1990
	CE	3.303/98	31/08/1998
	SR	3.130/96	02/09/1998
		Ampliação de 20 para 40 hs semanais	
	CE	2.444/99	11/08/1999
<b>ESCOLA MUNICIPAL PROF. LEONARDO KRUL</b>	CE	4.081/99	05/11/1999
	CE	2.443/99	11/06/1999
		Parecer 170/2002-Cessação	
	SR	1.246/02	25/04/2002
	CE	2.526/04	22/07/2004
<b>ESCOLA MUNICIPAL IMACULADA CONCEIÇÃO DE MARIA</b>	CE	2.445/99	11/06/1999
	SR	3.699/02	09/09/2002
<b>ESCOLA MUNICIPAL DIVINO ESP. SANTO</b>	CE	2.234/03	25/07/2003
	SR	3.699/02	25/07/2003
<b>COLÉGIO ESTADUAL PROF. JÚLIO CESAR</b>	SR	2.078/05	28/07/2005
<b>ESCOLA ESTADUAL. PROFª MARIA IGNÁCIA</b>	SR	3.066/05	11/11/2005
<b>COLÉGIO ESTADUAL DE FAXINAL DOS FRANCOS</b>	SR	2.596/06	02/06/2006
<b>COLÉGIO ESTADUAL DE FAXINAL DOS MARMELEIROS</b>	SR	1.726/05	20/07/2005
		Parecer 1.894/07-Ampliação	

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação e Cultura (2011) do município estudado; **Legenda:** CE: Classe Especial; SR: Sala de Recursos; CAES: Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez; CAEDV: Centro de Atendimento Especializado – Deficiência Visual; **Observações:** Através da Instrução nº 016/2011 a Sala de Recursos passou a denominar-se Sala de Recursos Multifuncional – tipo I; Através da Resolução nº 3600/2011 a Escola de Educação Especial (APAE) passou a denominar-se Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial; A partir de 2014 o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez passou a denominar-se Sala de Recursos na Área da Surdez e o Centro de Atendimento Especializado – Deficiência Visual passou a denominar-se Sala de Recursos na Área Visual.

Os dados apresentados no Quadro 1 demonstram uma crescente trajetória no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que não acontece apenas no município pesquisado, seja em Classe Especial ou Salas de Recursos.

Sabemos que no Brasil o que motivou o início dos atendimentos especializados foi a influência de experiências internacionais, as quais tiveram

início no século XIX, com alguns serviços para atendimento de cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, com iniciativas, oficiais e particulares, isoladas. Os primeiros atendimentos eram baseados na concepção clínico-terapêutica e garantidos pela institucionalização. Dessa forma, eram ofertados em institutos, hospitais, centros, nos quais eram mantidos por associações filantrópicas conveniadas com o poder público (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Nos últimos anos, devido às orientações propostas em acordos internacionais, iniciamos um processo inclusivo definido em nossa legislação, em virtude do qual começou-se a considerar mais adequado que os serviços de apoio especializado fossem ofertados preferencialmente no ensino comum, sendo complementares ou suplementares à escolarização do aluno (BRASIL, 2011; 2008). Sobre isso, Baptista (2011, p. 61) destaca:

[...] ao longo dos últimos 18 anos, identifica-se uma significativa mudança quanto às diretrizes da educação inclusiva, em função da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, seguida de dispositivos normativos como a Resolução 04/2009 do CNE-CEB, os quais reafirmam o caráter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar e não mais substitutiva à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais. Em função dessas diretrizes, a sala de recursos assume um protagonismo que pode ser justificado por suas características [...]

Dessa forma, percebe-se quão relevante é a implantação por parte das escolas regulares do AEE, seja em Classes Especiais, seja em Salas de Recursos, essa realidade mobilizou recentemente Estados e Municípios a se fortalecerem e se empenharem na organização e funcionamento dessas salas.

Resultado disso foi que muitos municípios implantaram em suas escolas esse atendimento. Como é o caso do município no qual focamos a nossa pesquisa e conforme nos mostram os dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, apresentados no Quadro 1.

Cabe ressaltar ainda, que a avaliação psicoeducacional, no contexto escolar, é condição necessária para o ingresso do aluno AEE (SR M t1 Sala de recurso multifuncional do tipo 1). Os alunos que nunca frequentaram os serviços de apoio da educação especial devem passar pelo processo de avaliação psicoeducacional, e os alunos egressos de SRM, classe especial ou escola

especial, devem passar apenas por avaliação pedagógica com vista ao plano de atendimento educacional especializado (PARANÁ, 2011).

Para Silva (2010, p. 13), “[...] os motivos e as expectativas que embasam os encaminhamentos dos alunos para a SR estão relacionados com a possibilidade de alterar a condição de aprendizagem dos alunos em consequência de se vislumbrar dentro da classe comum pouca possibilidade de fazê-lo”.

Isso nos faz perceber a dificuldade e o enfraquecimento da sala comum em realizar o processo de ensino e aprendizagem. Encaminhar um aluno que tem dificuldade de se desenvolver em sala comum para um serviço de apoio especializado seria o mesmo que querer eximir-se da culpa por não conseguir ensiná-lo ou por achar que dessa forma o problema fosse resolvido.

Esse não deve ser o foco. É preciso entender que a educação especial como modalidade de ensino da educação básica, se organiza a fim de oferecer a essa população o apoio especializado (BRASIL, 1996):

Art. 58 §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (s/p.).

A seguir, indicaremos, na Tabela 1, as instituições, bem como a demanda atendida da educação especial do município pesquisado nos últimos dez anos.

#### 4.2 PANORAMA DE DEMANDA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS DE 2005 A 2014

**Tabela 1 – Frequência de alunos atendidos pelo Departamento de Educação Especial e Inclusiva**

<b>Escolas</b>	<b>Turma</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
APAE		50	74	74	62	55	74	63	55	49	61
Escola Municipal	CAES	02	05	06	05	06	05	03	-	-	-

São José	CE	08	09	09	07	05	04	06	04	04	05
	SR	-	10	07	09	09	12	14	12	14	16
Escola Municipal Erasmo Pilotto	CAEDV	08	06	05	05	04	05	05	05	07	07
	CAES	-	-	-	-	-	-	-	03	03	02
	CE (turma: A)	08	09	08	05	05	05	07	08	08	08
	CE (turma: B)	08	12	09	11	06	04	07	05	08	09
	SR (turma: A)	24	18	10	05	06	07	14	16	15	11
	SR (turma: B)	23	18	13	15	11	11	12	13	20	16
Escola Municipal Professor Leonardo Krul	CE (turma: A)	07	07	05	-	-	-	-	-	-	-
	CE (turma: B)	08	06	06	09	08	05	06	06	07	07
	SR	10	12	10	07	08	11	09	08	12	10
Escola Municipal Imaculada Conceição de Maria	CE	06	07	05	03	05	04	06	08	07	06
	SR	14	14	10	11	08	08	11	09	11	08
Escola Municipal Divino Espírito Santo	CE	09	10	10	09	09	07	06	06	05	05
	SR	15	05	09	16	14	09	08	08	13	13
Escola Municipal Joanita Ayub Pereira	CE	-	-	-	-	-	-	-	09	09	14
	SR	-	-	-	-	-	-	-	-	08	13
Escola Estadual Professora Maria Ignácia	SR	12	13	07	08	10	07	12	10	13	11
Colégio Estadual Professor Júlio César	SR	16	28	26	08	14	08	09	12	09	12
Colégio Estadual	SR (turma:)	13	14	15	06	05	05	-	-	-	-

de Faxinal dos Marmeleiros	A) SR (turma: B)	-	-	09	05	09	06	06	06	07	07
Colégio Estadual de Faxinal dos Francos	SR	15	17	19	07	07	07	10	12	14	10
<b>TOTAL:</b>		256	294	272	213	204	204	214	215	243	251

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação e Cultura (2011) do município estudado; **Legenda:** CE: Classe Especial; SR: Sala de Recursos; CAES: Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez; CAEDV: Centro de Atendimento Especializado – Deficiência Visual; **Observações:** Através da Instrução nº 016/2011, a Sala de Recursos passou a denominar-se Sala de Recursos Multifuncional – tipo I; Pela da Resolução nº 3600/2011, a Escola de Educação Especial (APAE) passou a denominar-se Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial; A partir de 2014, o Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez passou a denominar-se Sala de Recursos na Área da Surdez e o Centro de Atendimento Especializado – Deficiência Visual passou a denominar-se Sala de Recursos na Área Visual.

Por meio dos números apresentados na Tabela 1, podemos observar uma crescente procura no atendimento especializado, demonstrando a importância da realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, pois todos os alunos atendidos passaram por tal avaliação.

Isso reforça a questão da orientação mais específica referente à organização da educação especial no âmbito escolar. O Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica promulgaram a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001), que teve como objetivo instituir diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica para os alunos que apresentassem necessidades educacionais especiais.

Após essa resolução, o município em foco teve a oportunidade de organizar toda a estrutura que visualizamos, a partir de 2005, em relação ao atendimento especializado na rede. Podem-se destacar alguns aspectos relevantes nessa legislação, como em seu artigo 2º, no qual se determina que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2001, s/p.).

Percebemos também, nos dados obtidos junto à secretaria do município, o número crescente de matrículas advindas da legislação vigente na época. Cabendo-lhes também adequar-se ao processo de inclusão para receber esses alunos. Nessa legislação, em seu art. 3º, lê-se ainda:

Por Educação Especial, modalidade de Educação Escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, s/p).

No decorrer do processo, consideravam-se como educandos com NEE os que, durante o seu processo educacional, apresentassem:

Art. 5º I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, s/p).

A organização do serviço de apoio especializado é destacada com relevância para o processo de inclusão. No decorrer do texto dessa legislação, determinava-se que esse trabalho se incorporasse ao ser realizado na classe comum, cuidando-se para que houvesse: professores especializados, flexibilização e adaptação curricular, serviços e apoios especializados em salas de recursos, professores intérpretes, profissionais itinerantes e fossem criadas, extraordinariamente, classes especiais, que permitissem um atendimento capaz de substituir o ensino regular ofertado em espaços separados, se necessário, como em escolas especiais, para atender alunos que requeiram atenção individualizada e adaptações curriculares tão significativas, que a escola comum não consiga prover (BRASIL, 2001, s/p).

Para Garcia (2006, p. 301), a análise da legislação dessa época possibilitou perceber que a organização do trabalho pedagógico na educação especial apoiou-se na defesa de uma abordagem educacional de atendimento e na crítica à homogeneização da escola do ensino regular. Talvez a expressão necessidades educacionais especiais tivesse por finalidade retirar o foco dos diagnósticos da deficiência e colocá-lo sobre as dificuldades de aprendizagem.

Na contramão dessa perspectiva de alunado da educação especial, o Ministério da Educação elaborou o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) na qual considerou “Educação Inclusiva como uma ação mundial, de abrangência política, cultural, social e pedagógica, na expectativa de efetuar a inclusão e minimizar a discriminação” (BRASIL, 2008, Introdução).

Esse documento considerou, como público-alvo da Educação Especial, “as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Nos casos de transtornos funcionais específicos, a proposta é que a educação especial atue de forma articulada ao ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 9), demasiadamente diferenciada da proposta anterior para as pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001), denominação mais ampla e com foco de atendimento diferenciado.

As orientações propostas, nessa política de 2008, visavam à garantia de acesso, permanência e aprendizagem dessas pessoas nas escolas do ensino regular, considerando a educação especial como modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e modalidades como responsável por realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os serviços e recursos desse atendimento e orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização, definindo que o AEE tem por finalidade:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

A partir das estratégias pedagógicas e de acessibilidade contidas nesse documento, fica indiscutível a relevância no que diz respeito ao AEE, organizado em todas as etapas e modalidades da educação básica, como oferta obrigatória dos sistemas de ensino, a ser pautado em turno outro que o da classe comum, na própria escola ou em centro especializado, de forma complementar/suplementar e não substitutiva do ensino comum.

Para isso, fez-se necessária toda uma organização por parte dos sistemas de ensino para implantação do AEE.

Trazemos todas essas informações referentes à legislação para que possamos compreender, à luz das mudanças ocorridas na legislação, os processos de implementação no decorrer destes dez anos da trajetória da educação especial no contexto pesquisado.

Consideramos que as mudanças foram significativas evidenciando preocupações para que fosse possibilitadas aos alunos matriculados condições de acessibilidade e inclusão. Uma prova de que o município pesquisado seguiu as orientações propostas pelo MEC se apresenta quando observamos na Tabela 1 que, a partir de 2007 cresce o número de alunos em atendimento em sala de recursos e ao mesmo tempo diminui a demanda em classes especiais, pois a perspectiva de avaliação nesse momento se dá com foco na inclusão do aluno em sala regular, na qual o mesmo possui matrícula na classe regular e concomitante matricula ao AEE, com intuito de não substituir o ensino comum, mas de apoiar esse atendimento em salas de recurso.

No município, ainda há o atendimento em classe especial, mas, sobretudo, apenas nos casos mais graves<sup>11</sup>, nos quais o atendimento em Salas de Recursos não conseguem dar conta apenas em contraturno das defasagens de aprendizagem. Ou ainda, quando o aluno possui um laudo médico (como por exemplo Deficiência Intelectual ou algum transtorno específico, entre outros emitidos por neurologista ou áreas afins) que indique a necessidade do ensino em Classe Especial.

O atendimento especializado em Salas de Recursos também é proporcionado aos alunos que saem das Classes Especiais, como apoio

---

<sup>11</sup> Casos mais graves seriam aqueles alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem e quadros graves de deficiência mental ou múltipla, que demandem ajuda e apoio intensos e contínuos.

pedagógico ofertado duas vezes por semana. Portanto, quando a aluno demonstra-se apto a frequentar o ensino regular, é realizada uma nova avaliação pela equipe multidisciplinar para diagnosticar o nível de aprendizado desse aluno e direcioná-lo à sala regular, verificando o ano em que deverá ser realizada sua matrícula, proporcionando a ele condições de prosseguir seus estudos com apoio de Sala de Recursos.

Quanto a isso, o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o AEE, define o sistema de apoio à escolarização desses alunos como: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b,§ 1).

O referido decreto especifica que o AEE poderá ser ofertado pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define a SRM como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b).

Segundo Garcia (2011, p. 111):

A indução e financiamento de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial. Definido como o lócus por excelência do Atendimento Educacional Especializado, passou a ser implementada nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal.

Com isso podemos perceber a importância das Salas de Recursos e sua repercussão diante da educação especial inclusiva. Ainda, no final de 2011, foi promulgado o DECRETO nº 7.611 (BRASIL, 2011) no qual se reafirma que a educação especial deveria oferecer e garantir os serviços de apoio especializado organizados pela instituição escolar:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

Esse decreto parece resgatar o trabalho realizado em classes especiais da escola regular e nas escolas especiais ou especializadas, embora incentive a implantação da SRM no ensino comum.

Quanto a isso, Baptista (2011, p. 70) expõe que “[...] as políticas brasileiras para a educação especial mostram que temos uma evidência: a sala de recursos tem sido destacada como o espaço prioritário para a ação do educador especializado em educação especial” colocando-a como a melhor opção para atender os alunos, público-alvo da educação especial, que se encontram matriculados no ensino comum.

Ainda temos diversas pesquisas que analisaram a organização e o funcionamento de serviços de apoio especializado ofertados em SR, considerando sua indubitável importância ao processo de educação inclusiva. Neste cenário, destacamos as pesquisas de Sousa e Prieto (2001), Prieto e Sousa (2007), Tezzari (2002), Oliveira (2004), Oliveira (2008) e Milanesi (2012).

No decorrer da trajetória do município em questão, visualizamos a sala de recursos como um ponto forte da educação especial que merece destaque. Embora não se reduzisse apenas a ela, pois, no contexto, também tivemos e temos as classes especiais, as quais permanecem até o momento. E, segundo relato da coordenação municipal de educação especial, não existe a intenção de nem mesmo a possibilidade de extingui-la.

## **CAPÍTULO 5**

### **A DINÂMICA DE ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM NEE, DO PONTO DE VISTA DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO**

Dando continuidade aos resultados da pesquisa, este capítulo se ocupou em tentar responder a um dos objetivos específicos do estudo, qual seja: analisar os procedimentos atualmente utilizados pelos profissionais responsáveis pelo processo de avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, serão indicados os perfis de cada um dos profissionais da equipe e, em seguida, serão expostos os principais dados acerca dessa temática abordada em entrevista individual.

## 5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Participantes	Idade	Formação Inicial	Formação Complementar	Tempo de atuação	Atuação
EMS-1	45	Pedagogia	Habilitação em Educação Especial; Especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	24 anos	Coordenadora Ed. Especial
EMS-2	26	Fonaudiologia	Pedagogia e Especialização em Neurologia com ênfase em Neuropediatria, Educação Especial e Inclusão. Cursando mestrado em Desenvolvimento Comunitário	04 anos	Fonaudióloga
EMS-3	34	Psicologia	Pedagoga e especialização em neuropsicologia e educação especial	10 anos	Psicóloga
PE-1	36	Pedagogia	Especialização em Educação Especial com ênfase em Libras e psicopedagogia	12 anos	Coordenadora pedagógica
PE-2	42	Normal Superior	Especialização em Gestão escolar	22 anos	Coordenadora pedagógica

**Quadro 1:** Perfil dos Entrevistados; **Fonte:** dados coletados pela pesquisadora; **Legenda:** EMS - Equipe Multidisciplinar da Secretaria; PE – Pedagogo da Escola.

## 5.2 CATEGORIAS TEMÁTICAS

Os quadros, a seguir, apresentam as categorias advindas da análise do documento da transcrição das entrevistas, bem como, trechos extraídos destas entrevistas que exemplificam tais categorias.

### 5.2.1 Critérios De Avaliação Das Crianças

Essa primeira categoria refere-se aos relatos dos profissionais da equipe multidisciplinar<sup>12</sup>, quanto ao público alvo da avaliação psicoeducacional, bem como aos critérios necessários para que o aluno possa participar da avaliação. Foram aqui alocados conteúdos que poderão guiar nossas discussões em torno do assunto.

<b>Participantes</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P-E1	São alunos que que (+) apresentam muitas dificuldades, se for para dividir esse público poderia ser EM: alunos com deficiência intelectual; transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e deficiência física neuromotora.	Critérios pré-definidos para a avaliação, como: retenção em séries e laudos.
P-E2	Alunos que apresentam:: alguma dificuldade na aprendizagem ou que já têm laudo de(1.5) hiperatividade e outros, que ainda não passaram por processo de(+) avaliação.	
P-E1	Os critérios são definidos a partir do ano::, série em que em que o aluno está matriculado , o que levamos muito em consideração é a dificuldade” apresentada(+), a idade do aluno, reprovação:::, bem:::. primeiro busca-se avaliar aqueles alunos que já vem com um histórico de reprovação ((preocupada))que é mais grave.	
P-E 2	... através dos testes aplicados pela psicóloga(++) é é ela que define se o aluno deu na média, levemente abaixo da média ou abaixo da média, a partir do resultado toda a equipe de avaliação decide por por” colocar:: na Sala de RECURSO, quando está na	

<sup>12</sup> Quando nos referimos a equipe multidisciplinar considera-se os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (Pedagoga, Fonoaudióloga, Psicóloga) bem como as coordenadoras pedagógicas das escolas que fazem parte da mesma equipe, mesmo atuando em lugares distintos, escola e secretaria.

	média” e levemente abaixo’ e CLASSE Especial quando é é abaixo da média::	
--	---	--

**Quadro 2:** Critérios de avaliação das crianças; **Fonte:** dados coletados pela pesquisadora; **Legenda:** EMS- Equipe Multidisciplinar Secretaria; PE – Pedagogo da Escola

## 5.2.2 Concepções E Instrumentos Para O Processo Avaliativo

Nesta categoria será expressa a forma com que cada profissional realiza a avaliação na sua prática, portanto, suas concepções considerando a área de atuação e os instrumentos utilizados, serão mostrados recortes das falas da equipe multidisciplinar da educação especial a este respeito.

<b>Participantes</b>	<b>Relatos</b>	<b>Ideias subjacentes</b>
P-E1	<p>O processo tem início a partir da queixa do professor em relação ao aluno, e, muitas vezes, as queixas dos próprios pais sobre a aprendizagem dos filhos ((sobe o tom de voz)), então após essa queixa do professor ‘ este aluno passa a ser observado pela equipe pedagógica em diversas áreas para ver se realmente ele precisa” passar pelo processo de avaliação,(1.5) e se for o caso, encaminhamos este aluno para atendimento psicológico” ou fonoaudiológico’ e enquanto ele é atendido pela equipe da secretaria na escola são realizados vários testes para verificar o nível” de aprendizado do mesmo.</p> <p>Depende do tipo de teste que aplicamos, porque são vários ((ri)), alguns são realizados em sala de aula sem que o aluno perceba” que esta sendo avaliado’ ,mas isso não é sempre,(+) mas assim(+), quando necessário. Tem alguns testes que precisam ser feitos no pátio:: como por exemplo: o o de coordenação motora, assim(+) o de interesse social sempre faço na minha sala pra::: que a criança possa se concentrar mais e não ter interferência:: dos colegas, ou quando utilizo um jogo também”, mas isso muda muito de avaliação para avaliação.((expressão de afirmação))</p>	Avaliação pautada em testes e ausência de um trabalho integrado.
P-E2	Eu realizo várias observações na escola, é::: tanto na sala quanto em outros momentos , assim como por exemplo na aula de educação	

	<p>física :: na quadra, no recreio (+) tem uma sequencia a ser seguida”, sempre começo fazendo uma entrevista com a mãe da criança::, depois a professora preenche uma ficha de observação(+) em sala e são ainda aplicados vários testes pra:: criança, pra:: testar a leitura, escrita, operações, coordenação motora e e e outras coisas que se monstrem” necessárias na realidade do do aluno avaliado.</p> <p>Não ocorre em apenas um local, é (+) depende do que é aplicado no momento (+) pode ocorrer na minha sala::, no pátio”, na biblioteca, ou na sala de aula com apoio da professora auxiliar por se tratar de atividade diferente::.</p>	
EMS-1	<p>O processo de avaliação” é realizado seguindo as orientações da(+) Secretaria Estadual de Educação e é composta por vários anexos...(e nomeia cada um deles )</p> <p>...Além destes anexos são realizadas OBSERVAÇÕES, entrevistas”, jogos, atividades e testes complementares que os pedagogos e professores julgarem necessários (+) na execução da Avaliação Psicoeducacional no:::no:: contexto’ de acordo com o o o nível de desenvolvimento” de cada aluno.</p> <p>Então tendo como função a (+) Coordenação Municipal de Educação Especial e Inclusiva, o meu trabalho é realizado na Secretaria envolvendo mais (1.5) à organização e supervisão das avaliações...</p> <p>...a observação dos alunos é feita pelos professores e pedagogas das escolas,(+) em alguns casos vou até a escola observar os alunos e::: conversar com as pedagogas e professores.</p> <p>É::: difícil fazer a observação direta de todos os alunos principalmente pela falta tempo,((demonstra preocupação)) onde com 20” horas / semanais acompanho:: indiretamente as avaliações de TODAS as escolas municipais.</p>	Avaliação centrada no aluno.
EMS-2	<p>No meu caso eu::: sempre peço a avaliação auditiva::: (1.5) .primeira coisa que eu peço::: mesmo que a criança não tenha queixa”, por parte da família ou da (+)escola(+) antes mesmo de conhecer a criança” se não tem audiometria eu já marco solicitando.</p>	

	... a avaliação é feita aqui na secretaria mesmo, com os materiais que a gente tem”, como sempre que:: possível a gente vai na escola observar ou ver como que esse aluno é na sala de aula...( + ) mas como a gente POUCO tempo, (+)acabam sendo assim(1.5) ((preocupada)).muito rápidas, (+)...você não fala que foi observar mas eles já modificam um pouco ...	
EMS-3	Então::: no meu caso eu eu realizo a avaliação psicológica, quando são ESGOTADAS as possibilidades de:: intervenção na escola.  É feita na secretaria, quando muito, muito,(+).necessário vou até a escola, mas não tenho muito tempo para isso, porque além das avaliações tem os atendimentos agendados((demonstra preocupação quanto a falta de tempo))	

**Quadro 3:** Concepções e instrumentos para o processo avaliativo; **Fonte:** dados coletados pela pesquisadora; **Legenda:** EMS- Equipe Multidisciplinar Secretaria; PE – Pedagogo da Escola

### 5.2.3 Implicações Do Processo De Avaliação

A intervenção em si, são os encaminhamentos definidos a partir da avaliação e de seus respectivos resultados, portanto, é através dela que se define a vida acadêmica do aluno avaliado ao término do processo. É o momento de decisão de matrícula na classe especial, sala de recursos, ou apenas orientações pedagógicas para classe regular.

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P-E1	Quando o resultado da avaliação indica S.R. não existe muita mudança na:: rotina, o aluno se ADAPTA com facilidade”, porque continua na sala regular, é é (+) a dificuldade maior de adaptação é na C.E” porque o aluno não tem contato com seus colegas de turma a não ser na hora do recreio.	Não existem mudanças significativas após avaliação;  Ausência de Plano Educacional Especializado;
P-E2	Olha(++) na questão do desenvolvimento do aluno são notáveis MELHORAS significativas na aprendizagem”, mas temos exceção de alguns casos na S.R , onde as vezes o	Dificuldades de adaptação em Classe Especial;

	resultado esperado não é obtido::, mas assim(+)não pela mudança em si, mas por dificuldades” mesmo.	Laudos interferem no encaminhamento.
EMS -1	O aluno que apresente Deficiência Intelectual” pode ser encaminhado para(+) a Escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial APAE no caso, ou Classe Especial ou ainda::: Sala de Recursos Multifuncional” – tipo I, isso depende do comprometimento”, considerando as suas habilidades , o comportamento de ADAPTAÇÃO, a a participação na vida social, condições de saúde física e mental”. Já os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, (+)Transtornos Funcionais Específicos e Deficiência Física Neuromotora são::: encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncional – tipo I. ... ...São realizados encaminhamentos para atendimento especializado:: com nutricionista, fonoaudióloga e PSICÓLOGA, também na área da:: saúde para médicos especialistas e (++) realização de exames complementares é é (+)neurologista,(+) oftalmo, otorrino,(++) endócrino conforme a necessidade” do aluno.	
EMS -2	... se é alguma dificuldade que o professor possa tá digamos “ (1.5) resolvendo” dando conta em sala de aula a gente procura orienta o professor(++) pra fazer uma coisa geral na sala e tudo mais(+)... pra tenta essa questão de a leitura e escrita envolvendo o professor e envolvendo a sala inteira.... ... mas(+) assim, as dificuldades específicas a gente chama a e::: conversa com a professora, as vezes dá por escrito, (+) algumas sugestões” na verdade ai se é realizado ai já não sei te dizer até porque a gente não tem como ficar indo lá e olhando se o professor tá fazendo aquilo ou não.((demonstra insegurança ao relatar essa questão da realização e acompanhamento ))	
EMS -3	É:: levado em conta a individualidade de cada aluno(+), quais as potencialidades e dificuldades apresentadas” e também a avaliação de potencial intelectual, exames, LAUDOS, e tudo mais.	

**Quadro 5:** Implicações do processo de avaliação; **Fonte:** dados coletados pela pesquisadora; **Legenda:** EMS- Equipe Multidisciplinar Secretaria; PE – Pedagogo da Escola

### 5.3 DISCUTINDO AS CATEGORIAS APRESENTADAS

As entrevistas realizadas trazem informações fundamentais acerca das experiências dos profissionais e possibilitam uma interpretação (provisória e parcial) do processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar e de sua importância ao público-alvo da educação especial. Isso, por sua vez, faz-nos refletir sobre a necessidade do modelo padronizado e preconizado pela legislação vigente do Estado do Paraná pelas instruções nº 03/04 e nº 016/2011, bem como quanto à forma com que a equipe multidisciplinar articula sua aplicação no cotidiano escolar e familiar e as ações e encaminhamentos definidos após esse processo.

No Quadro 1, no que diz respeito ao perfil dos entrevistados, chamou-nos atenção quanto à formação dos profissionais, a maioria possuindo especialização na área de educação especial, e tempo de serviço considerável na educação, variando entre quatro a vinte e quatro anos.

Outro aspecto positivo é que psicóloga e fonoaudióloga, ambas com formação na área da saúde, também possuem graduação em pedagogia, o que acrescenta ainda mais a equipe, ampliando a visão diante do contexto educacional e inclusivo.

No que diz respeito a essa formação sabemos que não é apenas a especialização que dará suporte para o dia a dia, mas sim à especialização unida a ação cotidiana “(...) os professores constroem a sua identidade por referências à saberes (práticos e teóricos) (...)” (Nóvoa, 1995, p.33). E isso é notável na equipe analisada, pois seus integrantes possuem conhecimentos teóricos devido a sua formação, bem como a ação permeada por longa experiência profissional na área da educação, sendo este um ponto positivo que fortalece a equipe.

Na primeira categoria, buscamos analisar os critérios de avaliação das crianças, sobre a ótica dos profissionais da equipe multidisciplinar, com dados apresentados no Quadro 2.

Sendo assim, pelos relatos obtidos ficou evidente que os alunos que possuam laudo médico ou que reprovaram por diversas vezes passam a fazer parte da avaliação no contexto.

O que nos preocupa nessa situação é a questão dos laudos que por vezes rotulam os alunos, causando exclusões ou falta de credibilidade diante do laudo

emitido. Parece-nos que diante de um laudo de hiperatividade ou de deficiência intelectual por exemplo, as expectativas referentes ao aluno diminuem, causando um distanciamento ainda maior das oportunidades de aprendizagem.

Notamos que as políticas educacionais inclusivas preocupam-se diante das deficiências, transtornos e síndromes ficando preso o fazer pedagógico diante das dificuldades. (APPLE, 1982; OMOTE, 2004; OLIVEIRA, 2007).

Assim, através dos laudos, conforme mencionado pela equipe multidisciplinar na entrevista, busca-se explicar a dificuldade da criança nesse documento (laudo). Todavia, essa explicação é buscada no sentido contrário, ou seja, pelo “erro”, pela “deficiência”, e não pelo que a criança consegue fazer. Nesse sentido, como aponta Collares e Moysés (1997) é considerado aquilo que falta (e que é imaginariamente “melhor”), desconsiderando o que de efetivo se tem, e, portanto, corroborando com a discriminação e com o estigma.

Para melhor compreensão do que visualizamos, na primeira categoria, quanto às queixas dessa natureza, remetemo-nos aos textos de Patto (1990), Collares e Moysés(1992; 1986), quando se referem ao fracasso escolar.

Segundo essas autoras, ao se atribuir as causas do insucesso escolar à própria criança, localiza-se nela uma incapacidade para aprender. Assim, a escola aparece isenta de responsabilidade e o fracasso da criança passa a ser explicado a partir dos mais variados diagnósticos como: "distúrbios", "dificuldades", "deficiências", "desnutrição", entre outras, que se situam num âmbito bem mais próximo da patologia do que de situações escolares.

Entretanto, se analisarmos essas ações, veremos de um lado a escola querendo abrir mão das suas responsabilidades pedagógicas e do outro o psicólogo, neurologista, ou qualquer outro profissional clínico, acreditando na sua competência para esclarecer e resolver os problemas escolares a partir das suas avaliações, apesar da sua formação pouco adequada e do seu insuficiente conhecimento para lidar com as questões educacionais que emergem na instituição escolar.

É preocupante essa questão de laudos, pois ela aparece em dois momentos distintos na entrevista junto à equipe multidisciplinar, enquadrando-se nos critérios de avaliação da criança e nos objetivos do processo de avaliação, demonstrando o

quanto isso é fortemente marcado no cotidiano escolar. E ainda, é uma avaliação clínica, centrada no aluno, não fornecendo suporte para a intervenção educacional, individual ou coletiva.

No entanto, se a criança já possui um laudo, conforme citado na primeira e na terceira categoria: PE-2: *Alunos que apresentam:: alguma dificuldade na aprendizagem ou que **já tem laudo de(1.5) hiperatividade e outros, que ainda não passaram por processo de(+)** avaliação.* EMS-3: *“É:: levado em conta a individualidade de cada aluno(+), quais as potencialidades e dificuldades apresentadas” e também a avaliação de potencial intelectual, exames, **LAUDOS**, e tudo mais”.*(grifos da autora).

Julgamos importante trazer, nesse momento do texto, o relato contido nas categorias para que possamos perceber o que está por trás dessa afirmação. Se a criança já tem um laudo, por que então realizar a avaliação no contexto escolar, qual seria a importância dessa avaliação clínica? Se ela tivesse um perfil de suporte ao processo de intervenção educacional, ela seria justificável, mas como não é esse o seu perfil, questionamos a sua necessidade.

Seria reafirmar a fragilidade ou debilidade contida no laudo, reforçando a ideia de que a dificuldade da criança está atrelada ao laudo emitido pelos profissionais da área da saúde e não as falhas do processo ensino ou da ausência de condições adequados para esse processo que intimidam o aluno. Com isso, corre-se o risco de culpabilizá-lo ao localizar apenas nele o problema. Ou ainda, cumprir os parâmetros legais da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, para suprir e manter o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado para alunos que não precisariam dele.

Não percebemos em momento algum a preocupação da equipe em buscar soluções de suporte para a ação pedagógica diante do laudo comentado por ela ou ao menos expressar a necessidade de um plano educacional individualizado. Parece-nos que, quando existe a avaliação clínica (laudo), a mesma colabora para justificar o fracasso escolar e as dificuldades cotidianas (COLLARES e MOYSÉS, 1992). Na verdade, não se sabe o que fazer com o laudo que acaba servindo apenas para o encaminhamento da criança a classe especial ou sala de recursos.

A patologia é buscada para justificar a não aprendizagem escolar, assim como, para “camuflar” as dificuldades existentes no sistema escolar que não dá conta de suas responsabilidades.

Essa visão “clínica” por sua vez, assume um lugar de extrema importância no contexto educacional e, infelizmente, influencia e direciona as ações dos profissionais da avaliação psicoeducacional envolvidos com a escola. Consequentemente, o direcionamento do aluno, direcionamento este que pode ser nocivo e ter repercussões ruins sobre a vida escolar de uma criança encaminhada para uma classe especial. Nem sempre esse encaminhamento é necessário ou apropriado para a vida acadêmica da criança, gerando assim a exclusão do aluno do ensino regular e sua entrada em modalidade de educação especial (MACHADO, 1994; SOUZA, 2008).

Não queremos com isso desmerecer ou julgar de menor importância o Ensino Especial, mas refletir diante de tal necessidade, pois, nos depoimentos da equipe multidisciplinar, ficou muito claro que, quando o aluno possui um laudo médico, ou ainda, se na avaliação de potencial intelectual der abaixo da “média”, sugere-se a matrícula na modalidade de educação especial. Observou-se ainda (mesmo que fora das questões colocadas, na informalidade posterior a entrevista) uma preocupação de manutenção do funcionamento de classes especiais.

Sobre a questão da reprovação evidenciada nos relatos, também é demasiadamente preocupante, pois esperar que o aluno seja reprovado diversas vezes para posteriormente se fazer algo que venha a identificar a dificuldade é inadmissível. Se, segundo a Constituição Federal toda criança tem direito à educação e uma educação de qualidade, por que esperar que tudo se agrave para então realizar algo em seu favor? Isso é contraditório a nossa legislação maior, porém, no universo pesquisado nos parece normal e corriqueiro tal acontecimento na rotina escolar.

Sobre a reprovação, destacamos a questão de que a escola sempre espera o aluno ideal visando uma padronização que sabemos não existir. E, se a criança não se encaixa nesse protótipo, por vezes recai na reprovação devido à mesma padronização (FERREIRA, 1995; OLIVEIRA 2014).

Isso acaba gerando um grande público para avaliação psicoeducacional, talvez sem necessidade de tal avaliação, rotulando o aluno, sem mesmo ter esgotado as possibilidades de intervenção, estratégias e procedimentos diferenciados diante da dificuldade apresentada, ficando atrelado a tal avaliação o futuro acadêmico da criança em questão (BATISTA, MANTOAM; MENDES, 2006).

Compreendemos assim que o critério principal para se fazer parte da avaliação psicoeducacional escolar é a repetência demasiada. No entanto, alunos que foram “desacreditados” no saber cognitivo por seus professores, e ainda aqueles que trazem consigo os “laudos” advindos de um olhar clínico.

Nossa segunda categoria de análise, ocupou-se em compreender as concepções e instrumentos para o processo avaliativo.

Quando indagadas sobre como se realiza o processo da avaliação psicoeducacional fica evidente, nas falas, que a mesma se inicia após várias “reclamações” por parte dos professores o que reforça a análise da primeira categoria quanto às dificuldades e retenção. E, também aparece, neste momento, o relato da queixa da família diante das dificuldades solicitando alguma solução por parte da escola devido à repetência e/ou fracasso apresentado no processo pedagógico, assim enquadrando o aluno a participar de avaliação psicoeducacional.

Após tais queixas, a avaliação é iniciada com observações diretas em sala de aula e fora dela, o próprio professor do aluno avaliado preenche um formulário que contém questões relacionadas à vida acadêmica do aluno, (ficha de referência pedagógica Anexos 01-A e D-E-F). Esses formulários dizem respeito também a áreas de desenvolvimento e cuidados com material escolar.

Por parte do pedagogo da escola são realizados testes de acuidade auditiva e visual, interesse social e também entrevista com os familiares (Anexos B-C-G-H), a fim de obterem informações relevantes ao processo.

Fora do ambiente escolar o aluno passa por avaliação psicológica e se necessário fonoaudiológica, e ainda quando preciso é solicitada a secretaria municipal de saúde atendimento neurológico.

Diante das informações que coletamos, destacam-se como instrumentos avaliativos os testes padronizados e a verificação de “nível” de aprendizado,

seguindo a orientação da Secretaria Estadual de Educação. Tais orientações são preocupantes, pois compreendemos que elas podem não considerar como se deveria a individualidade de quem se está avaliando. Há que se dizer ainda que tais padrões desconsideram o contexto e a vivência cultural do aluno (FERREIRA,1995; MENDES,2006).

Nas questões relacionadas ao contexto destacamos a ecologia do desenvolvimento humano e nos pautamos em Bronfenbrenner (1996). Segundo o autor, todo processo sendo ele avaliativo ou não, envolve as relações dos mesossistemas; exossistemas e macrossistemas, e todas essas relações influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo do aluno. Neste caso no aluno avaliado.

Para compreendermos melhor esses sistemas, tomemos como exemplo uma criança que ao nascer tem consigo uma relação harmoniosa entre ela e seus pais, acolhida após seu nascimento num ambiente acolhedor e afetivo. Este é para ela o seu primeiro sistema: o microsistema, que por sua vez é definido como sendo o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações estáveis e significativas.

A participação da criança em mais de um ambiente com as características descritas anteriormente a introduz em um mesossistema, que é definido como um conjunto de microsistemas. A transição da criança de um para vários microsistemas abrange o conhecimento e participação em diversos ambientes (a família - nuclear e extensa -, a escola, a vizinhança etc), consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos dentro de cada contexto.

Num sentido geral, este processo de socialização promove seu desenvolvimento. Esta passagem, chamada por Bronfenbrenner (1996) de transição ecológica, é mais efetiva e saudável na medida em que a criança se sente apoiada e tem a participação de suas relações significativas neste processo. Daqui, apreendemos o quanto é importante a avaliação considerar todas essas dimensões presentes na vida dessa criança, pois, ao propor qualquer tipo de intervenção, estas mesmas dimensões também serão consideradas.

Posteriormente, teremos o exossistema, que, segundo o mesmo autor, são os ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento não se encontra presente, mas

cujas relações que neles existem afetam seu desenvolvimento. As decisões tomadas pela direção da escola, pela equipe da avaliação psicoeducacional, os programas propostos pelas associações de bairro, as relações de seus pais no ambiente de trabalho são exemplos do funcionamento deste amplo sistema.

Além do exossistema, Bronfenbrenner (1996) descreve o macrosistema, que abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam a existência das diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento. É importante salientar, que a relação entre estes quatro sistemas, quando analisada, aparece profundamente coerente, demarcando a interação dinâmica entre eles e a influência dela em todo o processo de formação humana.

Diante do processo avaliativo que tratamos nesta investigação, podemos considerar como primordial essa visão contextualista proposta na ecologia do desenvolvimento humano. Essa abordagem nos apresenta dados relativos ao maior número de sistemas dos quais a pessoa focalizada/avaliada participa o que privilegia estudos longitudinais, com destaque para instrumentos que viabilizam a descrição e compreensão dos sistemas da maneira mais contextualizada possível.

Falar sobre a Ecologia do Desenvolvimento Humano é, basicamente, ressaltar que estamos contextualmente apoiados em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo. A partir daí compreendemos que o desenvolvimento humano é, então, definido como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (Bronfenbrenner, 1996, p.191). Trazendo essa concepção para o foco de nossa investigação notamos quão significativa seria e acrescentaria muito na avaliação psicoeducacional e seus resultados.

Da forma com que a referida avaliação se apresenta, percebe-se que o objetivo principal é encaminhar para o AEE suprimindo a necessidade de manter o funcionamento de classes especiais e salas de recursos, não percebemos a preocupação no que diz respeito a estabelecer caminhos ou suporte pedagógico diante das necessidades identificadas, ficando estas, atreladas ao atendimento especial.

É inadmissível, avaliar uma criança atribuindo-lhe conceitos sem buscar uma solução para melhorar seu aprendizado (FREIRE,2007; LIBÂNEO, 1994). Por isso esta situação passa por uma avaliação de equipe multiprofissional ou multidisciplinar (psicólogo, psicopedagogo, neurologista, fonoaudiólogo) e como avaliar sugere um diagnóstico, relatório de avaliação, ou resultado preciso, seria urgente e notório trabalhar um plano de intervenção que inserisse a criança no conhecimento, dentro dos seus limites, explorando seu potencial de aprendizagem, o que não vem acontecendo no meio pesquisado.

Ao término da avaliação, é elaborado um relatório de tudo que se avaliou em forma de síntese e, neste mesmo relatório, encontram-se sugestões de encaminhamentos pedagógicos, (modelo no anexo I), nota-se pelo modelo que apresenta que tais orientações são diretas e simplificadas, as quais não trazem em si um direcionamento específico ou um plano de atividade individual a criança avaliada o que seria de notória importância, corroborando para a superação das dificuldades e promovendo o acesso ao conhecimento elaborado.

Já que tal avaliação teve e tem como foco principal a criança, deveria então, a partir dela, preparar um plano de intervenção pedagógica adequado ao que foi avaliado, com objetivo de reestabelecer, pedagogicamente, o que se demonstrou fragilizado diante dos testes e observações realizadas (FERNANDES e FREITAS, 2008). No entanto, não compreendemos ou visualizamos o objetivo da referida avaliação como promotora de aprendizado e de superação das dificuldades, mas sim reafirmando apenas a necessidade de encaminhamentos ao AEE.

Isso pode ser demonstrado no capítulo 4 deste texto, quando tratamos do retrato da educação especial no município estudado. Na tabela 1, que trata da frequência de alunos atendidos pelo Departamento da Educação Especial, encontramos um crescente número de matrículas na modalidade, o que infelizmente reforça o intuito de avaliar para encaminhar ao Atendimento Educacional Especializado. Não estamos dizendo, por outro lado, que esse atendimento não é necessário. Ele é necessário sim, porém, enquanto suporte de acesso ao currículo, que em sua grande maioria dos casos, trata-se de recursos e materiais adaptados

para alunos com necessidades físicas, sensoriais e intelectuais que os impedem de acessar o conteúdo curricular.

Por isso, insistimos que essa avaliação centrada no aluno, ocupa-se de uma concepção de avaliação clínica, ou seja, cada profissional faz sua parte isoladamente avaliando o que lhe cabe ao processo, ficando clara a falta de articulação da equipe.

Isso se demonstra-se quando os profissionais da secretaria municipal de educação relatam que não têm tempo de ir até a escola, e que apenas vão quando **“...muito, muito necessário...”**, então fica difícil admitir uma avaliação “no contexto escolar” ser feita fora do contexto, isso é desconexo ao que se propõe.

Outro aspecto que chama atenção é quando uma pessoa da equipe relata que apenas supervisiona a avaliação, não fazendo parte do processo.

Essa avaliação deveria pela sua essência ser multidisciplinar. No entanto, deveria haver a articulação necessária entre todos os membros, mas não é isso que se evidencia, o que fica exposto é a falta de tempo entre os responsáveis pela avaliação para discutirem em equipe os aspectos contidos na avaliação realizada por cada membro da equipe.

Revelam-nos que a equipe não consegue se encontrar para tal discussão, que no máximo são trocadas informações via relatórios ou em conversas rápidas fragilizando o trabalho multidisciplinar.

Observamos alguns aspectos positivos no processo avaliativo como: situações de que se utilizam jogos, brincadeiras, atividades e testes complementares durante a avaliação, porém, será que isso está atrelado ao contexto e ao dia a dia do aluno avaliado? Percebemos que são momentos distintos devido ao fato de se estar avaliando, saindo da rotina do que lhe é proposto cotidianamente. Preocupa-nos ainda se tais atividades seriam suficientes para considerar os contextos e visualizar as potencialidades do aluno avaliado.

Quanto às concepções da equipe no que diz respeito a avaliação evidenciou-se que são seguidas as orientações da Secretaria Estadual de Educação (Instruções nº 03/04, nº 016/2011). No entanto, não percebemos reflexão por parte da mesma equipe diante das orientações sugeridas.

Nesse sentido seria relevante uma reflexão conjunta da equipe em torno do seu trabalho de avaliar, verificando a necessidade e credibilidade dos testes utilizados na avaliação, pois como o próprio documento cita, são orientações apenas e que podem ser melhor contextualizadas e repensadas partindo da realidade a ser aplicada.

Acreditamos que uma avaliação por parte da equipe multidisciplinar em torno da própria avaliação realizada por ela, faria todo o sentido neste caso. Neste sentido não se trata apenas de avaliar, mas também refletir sobre a ação diante do próprio processo dando apoio a todo processo de escolarização (MENDES; ALMEIDA, TOYODA 2011; SILVA, MENDES 2012).

Quanto aos instrumentos verificamos que os mesmos encontram-se restritos ao modelo sugerido pela Secretaria do Estado, dificultando a articulação e verificação dos níveis de aprendizagem da criança em questão, pelo fato de acontecerem em espaços diferentes ao do ambiente escolar, seguindo uma concepção de avaliação clínica de atendimento. Não se caracterizando em trabalho com ações multidisciplinares.

Sobre o trabalho de equipe multidisciplinar temos inúmeras contribuições de ações multidisciplinares que visam à obtenção de suporte para o processo de escolarização para crianças com necessidades especiais (ABREU, 2011; MACHADO, LIMA, MENDES 2011; BELLO, ALMEIDA 2012) os quais não ficam apenas em dados avaliativos, mas incluem intervenções específicas (GOMES, MENDES 2010).

Quanto à terceira categoria, qual seja: *Implicações do processo de avaliação*, compreendemos conforme mencionamos na categoria anterior que o objetivo principal é o encaminhamento dos avaliados ao serviço educacional especializado. Todavia, a maior implicação diante desse processo, seria a retirada do aluno da sala regular ou, ainda que ele permaneça na sala regular, será com auxílio da sala de recursos e com isso amenizar a responsabilidade do professor do ensino comum diante das dificuldades de acesso ao currículo e à aprendizagem, apresentadas por este aluno.

Diante disso, vale ressaltar que as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem não são inexistentes, durante do processo pedagógico. Ao contrário, é

algo comum, e sabemos que para a superação de tais dificuldades faz-se necessário o envolvimento de todos os setores da escola a fim de promover o efetivo desenvolvimento e a autonomia do aluno (NÓVOA, 1992; LIBÂNEO 1994; SILVA, 2010), o que vem reafirmar a importância e credibilidade de trabalho multidisciplinar na escola.

Não se pode ter uma visão fatalista ou determinista diante das deficiências ou limitações, pois as mesmas não são imutáveis (DELOU, 2002). Quando percebemos tal visão diante do processo, preocupa-nos o sentido da inclusão nesse contexto, logo trata-se da necessidade de analisar tais práticas com um olhar voltado para a educação inclusiva. Pois, permanecendo deste modo com que se configura não se trata de inclusão, mas de impossibilidade de crescimento diante das decisões tomadas por parte dos avaliadores.

A maior implicação diante dessa avaliação deveria ser o suporte pedagógico diante das queixas dos familiares, dos professores e do próprio aluno avaliado, porém a forma com que se realiza baseada em um modelo clínico, não gera complementos capazes de fornecer tal suporte (GOMES, MENDES 2010; SILVA, MENDES 2012).

Isso é demasiadamente preocupante, pois o fato de apenas encaminhar o aluno ao AEE, não vai lhe dar a garantia de superar suas dificuldades cotidianas, se a escola não se implicar também nesse processo. Para tanto, ela precisa assumir tal responsabilidade, criando espaços inclusivos, por meio da tomada de consciência de sua função (GUSTSACK, RECH, 2010).

Ainda, conforme relatos dessa categoria (implicações) veremos que, quando o resultado é de sala de recursos, existem indicativos que após avaliação não ocorrem mudanças na rotina e que o aluno se “adapta”, pelo fato de estar na sala regular. Mas então qual o significado de avaliar se nem ao menos mudanças são realizadas para a melhora efetiva da vida acadêmica deste aluno? Compreendemos que isso não acrescenta e nem agrega melhoras ao processo pedagógico. Ao menos teríamos que ter um plano de trabalho diferenciado que objetivasse a superação das dificuldades apresentadas no decorrer da avaliação, conforme mencionamos anteriormente.

Outro fator preocupante nesse contexto é quando, após avaliação, retira-se o aluno da Classe Regular e se encaminha para Classe Especial, observamos nos relatos problemas de adaptação por parte do aluno.

Esses problemas de adaptação podem se caracterizar em exclusão, pois lhe é retirado o direito de estar junto de seus colegas, de seu professor, de seu cotidiano, colocando-o em situação diferente, da qual necessita se adaptar e iniciar um novo processo diante do que lhe é proposto.

Se lidar com o corriqueiro da sala de aula, já lhe causava entraves no processo de cognição e aprendizado, imaginemos em uma situação de mudança de modalidade, até que a criança internalize o porquê de tal mudança e se adapte a nova rotina escolar o quanto isso poderá lhe ser prejudicial.

Reafirmamos que não queremos desmerecer a modalidade da educação especial, mas refletir a quem ela se faz necessária e de que modo ela deve funcionar. Falamos tanto em educação inclusiva, porque então retirar o aluno do seu cotidiano e colocá-lo em um local específico. Compreendemos que isso não dá garantias de superação ao aluno. Pode ser um apoio, mas por quanto tempo o aluno ficará retido nessa modalidade? Qual será o acompanhamento que terá após este processo? Como e quando sairá dessa modalidade? A que tipo de avaliação será submetido para poder ser promovido ao ensino regular que já lhe era garantido anteriormente?

Essas dentre outras são questões que nos causam insegurança e preocupação quando percebemos o encaminhamento do aluno à Classe Especial, pelo que percebemos não se questiona e nem se reflete acerca disso quando se realiza a avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Apenas julga-se ser o “melhor” ao aluno.

A questão da Classe Especial é algo que ainda vigora em alguns municípios do Estado do Paraná, diferentemente de outros Estados do Brasil, mas enquanto ela perdurar, compreendemos que a avaliação no contexto servirá para alimentar e proporcionar público para esta Classe.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a avaliação mencionada anteriormente tem como função realizar o

assessoramento e tomada de decisões (BRASIL, 2006), mas por outro lado não pode ficar limitada, porém estender-se as dificuldades e expectativas do aluno avaliado, não para classificar ou seriar, mas para compreender e propor ações voltadas a superação das áreas defasadas (GINÉ, 2010).

Se buscarmos uma escola inclusiva de qualidade não haverá motivos para que sejam mantidas classes especiais no ambiente escolar, pois o ensino comprometido, com apoio diferenciado e o desenvolvimento das potencialidades também pode ser ofertado em classes comuns. Neste caso necessitamos de implicação pessoal e profissional dos profissionais vinculados a educação (CRUZ, GLAT, 2014).

A questão da manutenção de Classes Especiais demonstra-se como um retrocesso no município pesquisado diante das propostas de inclusão. Pensar a educação inclusiva demanda mudança de conceitos e de paradigmas, pois é uma proposta muito mais abrangente e significativa do que o próprio pensar em questões puramente pedagógicas ou de encaminhamento (MARQUEZINE, 2003, 2009; MANZINI 2010; MAZOTTA 2005, OLIVEIRA 2007).

Em um dos relatos nessa categoria ainda nos chama atenção um dos relatos que diz: “ ***É:: levado em conta a individualidade de cada aluno(+), quais as potencialidades e dificuldades apresentadas..***” se fosse levado em conta tais aspectos mencionados nessa fala, não seria necessária a avaliação e o encaminhamento para a modalidade da educação especial. No entanto, essa é a essência da educação inclusiva, considerar a individualidade e potencialidade de cada um, sem exigir padrões e níveis de aprendizado.

Quanto à educação inclusiva, ainda temos o grande desafio do entendimento e da percepção por parte dos profissionais da educação de que no ambiente escolar não podemos exigir o mesmo desenvolvimento e comportamento de todos os alunos. Esse desafio precisa ser superado para que tenhamos uma escola mais igualitária e inclusiva para todos.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA CRÍTICA PARA UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO CONTEXTUALISTA E DE SUPORTE**

Objetivamos com este estudo analisar a dinâmica de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de uma cidade de pequeno porte do Estado do Paraná, sob a ótica dos profissionais envolvidos nesse processo, tais objetivos foram alcançados diante da investigação realizada.

Através das entrevistas e análises documentais foi possível desvelar os modos de realização, encaminhamentos e concepções dos profissionais envolvidos no processo, bem como visualizar a instauração da modalidade de Educação Especial nesse município à luz das Políticas Públicas de Inclusão.

Inicialmente é importante fazermos uma crítica em relação ao nosso estudo, no que se refere aos seus aspectos metodológicos, mesmo diante das coletas realizadas poderíamos ainda ter realizado observações diretas em momentos de avaliação o que acrescentaria à nossa análise e na compreensão dos dados obtidos.

Ainda, a esse respeito, vemos a necessidade de intervenção no sentido de auxiliar os profissionais responsáveis pela avaliação no entendimento das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo, criando possibilidades de interpretação que sugiram metodologias diferenciadas e a compreensão de que tais dificuldades não são permanentes.

Essa intervenção poderia por sua vez gerar práticas inclusivas e favorecer o fortalecimento do processo pedagógico no contexto escolar sem a necessidade de tantos encaminhamentos ao Ensino Especial.

A partir das análises propostas nesta investigação, pudemos perceber uma estrutura de Educação Especial no Município pesquisado implantada desde a década de oitenta. E, desde então a mesma só cresceu, com muitas ampliações, sendo elas centros de atendimentos em áreas específicas como da deficiência auditiva e deficiência visual, bem com salas de recursos e classes especiais.

Desde então, podemos dizer que todas as escolas da rede pública municipal têm atendimento educacional especializado, em sua maioria com funcionamento nos dois turnos. Compreendemos que tudo isso se fortaleceu devido às políticas públicas voltadas à área da educação especial.

Quanto à análise da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, compreendemos que esta ocorre baseada em um modelo centrado nas informações obtidas através dos testes aplicados aos alunos. O trabalho é multidisciplinar, ou seja, os diversos profissionais da equipe (psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo e professor especialista). Não ocorre uma comunicação efetiva, partilha de informações, discussão de resultados da avaliação ou planejamento em conjunto.

Percebemos, no decorrer de todo esse estudo, a dificuldade em se estabelecer o trabalho interdisciplinar, causando debilidades no processo e retrocessos diante dos encaminhamentos. Se ocorresse uma troca entre os profissionais da equipe, seria possível vislumbrar pelo menos uma visão integrada da criança e de seus demais contextos. No entanto, foi possível observar que não são considerados estes outros contextos e, mesmo a escola, sendo o ponto central da avaliação, não há uma devolutiva para essa instituição no sentido propositivo. As implicações dessa avaliação se resume única e exclusivamente na indicação ou não de um encaminhamento dessa criança para a Educação Especial.

Trata-se, portanto, de um modelo que exige um esforço constante dos integrantes da equipe no sentido não só de ultrapassarem dificuldades de comunicação, como de coordenarem os seus objetivos e tomarem decisões conjuntas. O que se evidenciou não acontecer através da investigação pela justificativa de 'falta de tempo de toda equipe' e por se caracterizar em uma avaliação com características clínicas baseadas na avaliação individual.

E por trazer tais características, não dá suporte pedagógico para intervenções necessárias.

Diante disso, fica notável o quanto se prejudica o processo pedagógico da criança submetida à avaliação, pois ao ser classificada como público-alvo da educação especial, cristaliza-se nela a incapacidade, pois em alguns momentos a equipe diz: após "esgotadas" as possibilidades em sala de aula a criança é

submetida à avaliação, reforçando a ideia de que ela não é capaz de superar as dificuldades, ou ainda, que o professor não tem mais estratégias para utilizar diante da dificuldade do aluno.

Os dados obtidos ainda denunciam muito sobre a dificuldade em relação à formação inicial e atuação de muitos profissionais na área de Educação Especial. Visualizamos concepções de categorização das deficiências, avaliação com fins de classificação, perdurando a competição que se encontra em todas as esferas da sociedade, e de modo particular na educação.

A concepção dos profissionais evidencia-se excludente e classificatória a medida que não propõe estratégias diversificadas diante dos resultados avaliativos.

Com isso, sugerimos que tal avaliação seja realizada com intuito de superar dificuldades advindas do processo pedagógico com possibilidades de elaboração de estratégias educacionais junto ao professor de sala regular, sem que o mesmo seja retirado de seu ambiente regular de ensino. E, se for o caso de ser necessário o encaminhamento dessa criança ao AEE, que essa avaliação também forneça suporte para a atuação do profissional especialista, também com a indicação e construção de recursos adaptados e estratégias de atuação que fortaleçam e ampliem o processo de ensino e acesso ao currículo desse aluno.

Nessa perspectiva, citamos, aqui, outra consideração decorrente dos resultados diz respeito ao PEI (plano de ensino individualizado) que, em momento algum, foi mencionado pela equipe da avaliação. Julgamos de extrema importância que se articule a proposição de PEI decorrente do processo avaliativo.

Outro aspecto a acrescentar no processo de avaliação é a contribuição da ecologia do desenvolvimento, ou seja, considerar os vários contextos aos quais a criança avaliada está inserida. Isso daria maior credibilidade, consistência diante das conclusões e encaminhamentos.

No entanto, a avaliação não pode ser realizada de modo padronizado ela precisa ser elaborada de modo individual, pois as estratégias avaliativas podem se modificar e variar devido ao contexto e ao nível de aprendizagem da criança.

Como implicações a futuras pesquisas emerge a necessidade de serem ampliadas as problematizações em torno da Avaliação no contexto da Educação

Especial e de alunos público-alvo dessa modalidade de ensino. Verificamos escassez de publicações e produções com esse foco específico. Pensamos que as investigações científicas precisam ser ampliadas em torno desse tema, para que mais discussões e contribuições aconteçam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU M.A. Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil – Brasília: Ipea, 2011. 160 p.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. M. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANHA, M. S. F. Prefácio. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina: Eduel, 2003. p. xv-xviii.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001, pp. 160-173.

AZAMBUJA, G. SOUZA, C. R.S; PAVÃO S. M. O. Cultura de educação inclusiva: A Educação Especial e os processos Formativos de professores. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.291-308, jul./dez.2012.

BALLESTER, M. et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BAPTISTA, C. R. (2011). Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializado. Revista Brasileira de Educação Especial, v.17(spe1), p.59.

BAPTISTA, C. R. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BATISTA, C. G. Prefácio. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em educação. Londrina: Eduel, 2003. p. xiii-xv.

BENITTE, A. M. RIBEIRO E.V.B; Análise cienciométrica em Educação Especial: tendências e importância nos últimos 60 anos Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 40, p.285-304, maio/ago.2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre. Mediação, 2006, p.73-81.

BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria da Educação Especial. MEC/SEESP. Parecer CNE/CEB Nº O17/2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Equipe da Secretaria de Educação Especial/MEC. Disponível em: <http://mpcdceara.org/Np-content/uploads/2010/04/política.pdf>. Acesso em 05/06/2014

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP/UNESCO, 1995.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Diretrizes gerais de atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Série Diretrizes. Volume 10. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental. Superdotação e talento. Série Atualidades Pedagógicas. Volume1. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. SEESP/MEC, 2006. Avaliação Psicopedagógica no contexto escolar. Secretaria de Educação Especial. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP/UNESCO, 1995.

BRIDI, F. R. S. Atendimento Educacional Especializado / Publicado em: Reflexão & Ação, 2009, Vol.17(1), p.42.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. Publicado em: Revista Educação Especial, 2012, Vol.25(44), p.499.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

CAIADO, K.R.M; MARTINS, L. S. ANTONIO, N. D. R. A educação especial em escolas regulares. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

CARVALHO, L.R.P.S. & OMOTE, S. (2004). Pedagogia Inclusiva: Capacitação de professores do Ensino Fundamental, ciclo I - parcerias necessárias. Revista Ciência em Extensão, 1( Supl), 143

CARVALHO, M; KASSAR. M; Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no reconhecimento da diversidade Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

CARVALHO, R.E, Inclusão: colocando os pingos nos —is II, São Paulo: Mediação, 2004.

CATANI, D. B.; CALEGGO, R. C. Avaliação. São Paulo: EDUNESP, 2009.

COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1a. série do 1o. grau no município de Campinas. In: Em Aberto. Brasília, ano 11, n. 53, Jan./mar., pp.13-28, 1992.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C.; MIURA, R. K. K. OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). Perspectivas e

contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar. Curitiba: Editora CRV, 2014, p.13-36.

CRUZ, R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DE OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; DOS SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Oct-Dec, 2009, Vol.25(4), p.531(6).

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.03, p. 415-428, 2010.

DELOU, C.M.C. Parecer encaminhado ao MEC/SEESP, por solicitação, acerca do presente documento. Mimeo, 2002.

DELPRETTO, B.M. L; SANTOS, B. C. C. Um contexto em transformação político-pedagógico. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 47 | p. 727-742 | set./dez. 2013 Santa Maria.

DEMO, P. Ser Professor: é cuidar que o aluno aprenda. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2005.

FERNANDES, C. de O; FREITAS, L. C. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 44 p.

FERNANDES, D. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: EDUNESP, 2009

FERNANDES, E. M. et al. O Atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais nos sistemas municipais de ensino do Rio de Janeiro: o estado da arte. In: MARQUEZINE, M. C. et al. Re'discutindo a inclusão. Londrina: ABPEE, 2009, p. 33-40.

FERNÁNDES. A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FRANCO, M. A. M.; CARVALHO, A. M.; GUERRA, L. B.. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. Rev. Bras. Educ. Espec. Marília, v. 16, n. 3, set./dez, 2010.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: Avaliação e implicações para intervenção. Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia)/Vol. 31(2)/pp. 344-362/2013/ISSNe2145-4515.

GAMBOA, S. A. S.. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa educacional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GARCIA, R. M. C. and MICHELS, M. h. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 105-124. ISSN 1413-6538

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. Eccos Revista Científica. São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, jun. 2002.

GERTEL, M. C. R. ; SOUZA, L.A.P. Família e Escola: proposta de atendimento fonoaudiológico simultâneo nos transtornos de linguagem. In: 21o Congresso Brasileiro e 2o Ibero- Americano de Fonoaudiologia, 2013, Porto de Galinhas -PE. 21º Congresso Brasileiro e 2o Ibero- Americano de Fonoaudiologia. São Paulo, 2013

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GINÉ, C. A avaliação psicopedagógica. In: COLL, C.; PALACIOS, J.& MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. Ano 14, Edição n.º 24/2002.

GUERRA, A. F. S.; GUIMARÃES, M. Educação ambiental no contexto escolar: questões levantadas no GDP. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 2, n. 1, p. 155-166, jan./jun. 2007

GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia, 2006

GUSTSACK F.; RECH M. K. Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. *Roteiro, Joaçaba*, v. 35, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2010.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HANSEL, A. F. *Estimulação Precoce Baseada em Equipe Interdisciplinar e Participação Familiar: Concepções de Profissionais e Pais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2012.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JACOMINI, M. A. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010

JANES, C. R. X. F., OMOTE, S. *Atitudes Sociais em Relação à Inclusão: O curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias da UNESP*. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 158-173, maio/ago. 2013.

JORBA, J.; SANMARTI, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-46. Tradução de: Assessment as learning support.

KASSAR, M. de C. M. *Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva*. *Revista Brasileira Educação Especial*. Marília, v.17, p.41-58, maio-ago., 2011. Edição Especial.

KASSAR, M. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.; *Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas*. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

LIBÂNEO, J. C. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educ. Soc., Campinas,

v. 27, n. 96, 2006. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-)

LOPES, E. & MARQUEZINE, M. C. (2012). Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Rev. bras. educ. espec.* v. 18, n. 3, p. 487-506.

LOPES, N; O RACISMO explicado aos meus filhos. Rio de Janeiro; Agir; 2007.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação da aprendizagem: domínio e/ou desenvolvimento? *ABC Education*. São Paulo, nº 56, Ano 7, mai., 2006.

MACHADO, M. M. O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. *Pátio revista pedagógica*, ano V, n. 20, fev./abr. 2002, p. 18-23.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, J. E. Formação continuada do professor para atender à Educação Inclusiva. *Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: 2007.

MANZINI, J. E. CORRÊA, P. M. SILVA, M. O; Disseminação de conhecimento em Educação Especial no Brasil: As contribuições da ABPEE. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.2, p.181-196, Mai.-Ago., 2009.

MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina. Eduel, 2003.

MAZZOTTA, M. J. da S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Inclusão, integração ou chaves da vida humana. In: III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. *Diversidade na Educação: Desafio para o Novo Milênio*. Foz do Iguaçu, 1998. Anais do congresso. Brasília: SEESP/MEC, 1998, p.48-53.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. In: *Simpósio Internacional sobre Deficiência Visual – América Latina e Inclusão Social: Avanços e Desafios Futuros*, São Paulo, 28/09/2005.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). Diálogos com a diversidade: Sentidos da Inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MENDES, E. G.; A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Vol.11, nº 33. Rio de Janeiro, sept/dec. 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e Educação REGular. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G.; TOYODA, M. C. Y.; BISACCIONE, P. S. O. S. Inclusão escolar: avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 66-82.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, 2006.

\_\_\_\_\_ Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MILANESI, J. B. Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). (2001). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Brasília, 2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização deficiência física. Brasília, 2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuro-motora. Brasília, 2006.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: Altas Habilidades / Superdotação. Brasília, 2006.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, F. P. T. Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa? 97 fl. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MONTEIRO, M. I. B; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, jun. 2013.

MOTTA, C.G. Ideologia da cultura brasileira. São Paulo: Ática, 2002.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NOZI, G. S, VITALIANO C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012 333. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. de S. (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 25-26.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In JESUS, Denise Meyrelles. BAPTISTA, Claudio Roberto. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Orgs.). Inclusão e Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, M. K., REGO, T. C. SOUZA, D. T. R. (Org.). Psicologia educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna 2002.

OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar. Curitiba: Editora CRV, 2014, p.13-36.

OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004a.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-48, jan./abr., 2005.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n. 3, p.287-308, 2004b.

OMOTE, S. A Inclusão e as questões das diferenças na educação. Perspectiva. Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006. Disponível em: [www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br). Acesso em: 25 abr. 2014.

Parâmetros Curriculares Nacionais; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ministério da Educação; 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Instrução nº 03/04 . Curitiba, SEED.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 002/2008. Curitiba, SEED/SUED.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 010/2008. Curitiba, SEED/SUED..

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução nº 015/2008. Curitiba, SEED/SUED.

PARANÁ. SEED/SUED. Instrução 16/2011. Critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica. Curitiba, 2011.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, L. C. L.; GRAVE, M. Q. Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais em idade de estimulação precoce a escolas de educação infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.25, n.42, p. 101-114, 2012.

PEREIRA, V. A. Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo. Tese de doutorado em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESTUN, M.S.V; CIASCA, S; GONÇALVES, V. M. G. A importância da equipe multidisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. *Arq. Neuropsiquiatria* 2002;60(2-A):328-332.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do indizível ao dizível. In: SIMSON, O. M. Experimentos com histórias de vida: Itália - Brasil. São Paulo: Vértice Editora, 1988.

REBELO. A. S. Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

REBOUÇAS. Câmara Municipal de Rebouças, Estado do Paraná. Lei nº 1500/2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCÍO, P. B. Metodologia de pesquisa. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2006.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações (8a ed.). Campinas, SP, 2003

SCHMIDT, M. L. S; MAHFOUD, M. H. Memória coletiva e experiência. *Revista Psicologia - USP*, vol. 4 nº 1/2, 1993.

SEED/PR, Departamento de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Curitiba: SEED/PR, 2010.

SEED/PR. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. 2005.: Autores Associados.

SELLTIZ, C. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: EPU, 1967.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3 ed. Rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001

SILVA, M. C. V. & MELETTI, S. M. F. Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas Avaliações em Larga Escala: Prova Brasil e ENEM1. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, Jan.-Mar., 2014.

SILVA, W; SOARES, T. M. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 45, p. 191-211, jan./abr. 2010.

SILVEIRA, K. A; ENUMO, S. R. F; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2012, vol.18, n.4, pp. 695-708. ISSN 1413-6538.

SOUSA, S. M. Z. L. e PRIETO, R. G. Política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, implementada a partir de 1993: caracterização e análise das SAPNEs direcionadas ao portador de deficiência mental. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), set. 1999.

SOUZA, B, P.; MORAES, M. L. S. Saúde e educação muito prazer!: novos rumos no atendimento à queixa escola. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

SOUZA, I. S, MOTTA, F. P. C, FONSECA, D; Estudos sociológicos e antropológicos. São Paulo; 2002

SOUZA, R. M.; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. Educação e sociedade. 79, ano XXIII, ago. 2002. .

STAINBACK &STAINBACK, Inclusão: guia para educadores. Porto Alegre: ArtMed, 2000

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. Avaliação escolar: da teoria à prática. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TEZZARI, M. L. "A SIR chegou..." Sala de Integração e Recursos e a Inclusão na Rede Municipal de Ensino em Porto Alegre. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre de necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 13, p. 851-871, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

WERLE, F. O. C. (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. Educ. rev. [online]. 2011, vol.27, n.2, pp. 197-218.

