



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

**FRANCIELY OLIANI PIETROBOM**

**Avaliação e Encaminhamento de crianças com deficiência para o  
Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de  
Dourados/MS**

**DOURADOS – MS  
MAIO/ 2016**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

**FRANCIELY OLIANI PIETROBOM**

**Avaliação e Encaminhamento de crianças com deficiência para o  
Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de  
Dourados/MS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

**DOURADOS – MS  
MAIO/2016**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

|       |   |
|-------|---|
| P626a | <p>Pietrobon, Franciely Oliani.<br/>Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados/MS. / Franciely Oliani Pietrobon. – Dourados, MS : UFGD, 2016.<br/>94f.</p> <p>Orientadora: Prof. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.<br/>Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação especial. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Avaliação. 4. Encaminhamento. I. Título.</p> |
|-------|---|

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

## **COMISSÃO JULGADORA**

**Dourados, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2016.**

---

Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins – UFGD

Orientadora

---

Professora Doutora Aline Maira da Silva - UFGD

---

Professora Doutor Reginaldo Célio Sobrinho - UFES

## **SUPLENTE**

---

Professora Doutora Elizabeth Matos Rocha

“Caiam mil ao seu lado e dez mil à sua direita, a você nada atingirá”  
(Salmo 91:7)

Dedico este trabalho aos meus pais, sem cujo incentivo e amor nada disso seria possível; aos meus irmãos, por todo o companheirismo de sempre, e ao meu noivo, pelo apoio incondicional.

Grata!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço: primeiramente a Deus pelo, dom da Vida. Aos meus pais amados Anabel e Carlos, pelos ensinamentos e amor incondicional, por me darem a oportunidade de estudar nas melhores escolas. À minha mãe, por me aconselhar e pacientemente me ouvir em todos os meus momentos de angústia, e ao meu amado pai, pelas lições que me passa sempre. À minha irmã Gabriela, por dividir comigo todos os momentos do mestrado, por me ouvir e estar sempre ao meu lado. Ao meu querido irmão Raphael, que mesmo longe sempre se fez presente com seu carinho e afeto. À minha cunhada Tamiris, pelo incentivo nos momentos difíceis. Aos meus avós maternos Laércio e Onadéia, por me mostrarem o caminho do bem e serem sempre tão afetuosos. Aos meus avós paternos Hortência e (*in memoriam*) Waldemar, obrigada pelos bons momentos juntos. Ao meu noivo, por partilhar comigo tantos momentos e ser sempre tão atencioso e amável, obrigada por tudo, te amo. E ao meu anjinho na terra, de quatro patas, “Valentina”.

Aos professores da Banca Examinadora, Aline Maira da Silva e Reginaldo Célio Sobrinho, pelas contribuições fundamentais para o término deste trabalho. Agradeço em especial à minha orientadora Morgana Martins, pela atenção, ensinamentos e principalmente pela paciência no transcorrer do processo.

Às minhas colegas de mestrado, Annye, Geni, Micheli e Goretti e ao colega Thierry, agradeço a vocês por poder compartilhar este momento com pessoas tão especiais. Um especial agradecimento à minha querida amiga Mariana, que o mestrado me deu para a vida; obrigada por tudo, pelas caminhadas para acalmar e pelas as saídas para desestressar.

Obrigada às minhas eternas amigas, Bárbara, Letícia e Valéria, que mesmo tão de longe participaram de cada etapa da minha vida, sempre apoiando e me dando forças; simplesmente amo vocês.

Meu muito obrigada às minhas amigas de graduação, Daiane, Nágila e Ligia, que, cada uma do seu jeito, tentaram estar sempre ao meu lado. À minha colega Carla, que na reta final deste processo se fez tão presente, e à minha querida vizinha Karol, que com pouco tempo fez parte deste processo de encerramento tão importante para mim. Agradeço à Professora Veronica Aparecida, que me incentivou a trilhar os caminhos da pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) e a todas as profissionais participantes desta pesquisa, sem cujo apoio e participação ela não teria sido concluída. Meus agradecimento à CAPES, pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

- AEE** - Atendimento Educacional Especializado
- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEIM** - Centro de Educação Infantil Municipal
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DEE** - Divisão de Educação Especial
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEAPPA**- Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas
- IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- MS** - Mato Grosso do Sul
- NEE** - Necessidades Educacionais Especiais
- NUEDESP** - Núcleo de Educação Especial
- ONEESP** - Observatório Nacional de Educação Especial
- PAEE** - Público Alvo da Educação Especial
- PET** - Programa de Educação Tutorial
- PNEE**- Política Nacional de Educação Especial
- SEESP**- Secretaria de Educação Especial
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SEM** - Salas de Recursos Multifuncionais
- TDAH** - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
- UFGD** - Universidade Federal da Grande Dourados

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Número de alunos PAEE atendidos pelas professoras participantes da Etapa Preliminar.....p.57

Gráfico 2- Apresentação do número e dos meios pelos quais os questionários foram entregues.....p.61

Gráfico 3- Apresentação do percentual de realização das formações/especializações por tema.....p.64

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1- Perfil acadêmico e tempo de atuação na Educação Especial (E.E).....p.55

Tabela 2- Caracterização e perfil acadêmico das professoras.....p.62

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Composição das Salas do Tipo I.....p.31

Quadro 2- Instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos de acordo com cada uma das participantes.....p.57

Quadro 3- Apresenta o número de alunos atendidos de acordo com o Quadro/Diagnóstico por Salas de Recursos Multifuncionais, com ou sem a presença de laudo médico.....p.65

## RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado prioritariamente no ambiente escolar, dentro das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo trabalho é de fundamental importância para a promoção da inclusão escolar dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Para que esse trabalho garanta a qualidade de todo o processo de permanência desse indivíduo, e sua aprendizagem, é preciso que se conheça todo o processo de entrada e permanência e que se tenha uma previsão de sua saída desse atendimento, bem como de sua presença nessas salas. Para isso, é importante conhecer como se dá o processo de avaliação e encaminhamento dessa população, como, por exemplo, quem os encaminha? Quem faz a avaliação? Como é esse processo de avaliação? Com essas indagações, a presente dissertação teve como objetivo geral conhecer e analisar o processo de avaliação e os processos de encaminhamento dos alunos público alvo da educação especial para o atendimento educacional especializado na rede Municipal de ensino de Dourados/MS. O estudo contou com a colaboração de dezoito professoras em atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município estudado. A pesquisa se caracterizou como qualitativa e quantitativa. Os dados foram obtidos por meio de aplicação de questionário adaptado para este estudo. Para a ilustração dos resultados, foram utilizados recortes de falas de um grupo focal conduzido em pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado. Os dados obtidos com os questionários foram organizados para o levantamento dos processos avaliativos realizados com os alunos para a entrada nas SRM. Foi realizada a organização, a tabulação e a descrição destes. Como iniciativa de aprofundamento teórico da problemática avaliação e encaminhamento de crianças para o AEE, fez-se uma aproximação dos conceitos do sociólogo Norbert Elias com as discussões geradas nesta pesquisa. Os principais resultados mostraram que cada professora, de acordo com suas concepções e sua formação, realizam um modelo diferente de avaliação, que as avaliações têm sido usadas prioritariamente para definir a elegibilidade do aluno para o serviço e que não há previsão de término nessas propostas de avaliação. Esses resultados apontam ainda para a restrita participação da família, que se comporta como mera informante no processo. Emerge daí a necessidade de se pensar em procedimentos de avaliação que sejam mais amplos e menos determinados pelos laudos médicos, que em pouco ajudam a pensar em estratégias e práticas inclusivas.

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

## ABSTRACT

The Specialized Education Services (SEE) are carried out primarily in the school environment, in the Multifunction Resource Rooms (MRR) and such work is of paramount importance for the promotion of the scholar inclusion of the Special Education Target Public students. Being familiar with the process of admission, permanence and dismissal prediction of these individuals, as well as their presence in the classrooms, is necessary in order to ensure the quality of the work throughout the whole permanence and learning process. Therefore, it is important to familiarize with the evaluation and conduction process of the population by asking questions such as: “Who redirects them?”; “Who carries out the evaluation?”; “How is the evaluation process done?” Based on these questions, the general objective of this dissertation was to learn and analyze the evaluation process and the conduction process of the Special Education Target Public students to the specialized education services in the public schools managed by the municipality of Dourados/MS. Eighteen teachers who work in the Multifunction Resource Rooms of the municipality helped through the study, and the survey was categorized as both qualitative and quantitative. The information was collected through questionnaires adapted to this kind of survey. Quotes of a focus group conducted by the survey about the Specialized Education Services were used to illustrate the results. The data obtained by using the questionnaires was organized taking into consideration the collection of evaluative processes done with the students for the entrance in the Multifunction Resource Room and such information was properly organized, tabulated and described. As an initiative to achieve the theoretical deepening of the problematic evaluation and the referral of the children to the Specialized Education Services, there was an approximation to the concepts of the sociologist Norbert Elias and the discussions raised in this study. The main results showed that each teacher, according to their own standpoint and educational background, conducts a different kind of evaluation. The evaluations were used to define the student’s eligibility to the service and the end of such evaluation proposals is unpredictable. There is also the restricted participation of the family as a mere informant throughout the process. It is necessary to think about evaluation procedures that are broader and less determined by incapacity clinical reports, which hardly help to think about new strategies and inclusive practices.

**KEYWORDS:** Special Education. Specialized Education Services. Evaluation. Referral.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO.....   | 16 |
| CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA E A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....   | 24 |
| 1.1 Quem são os alunos considerados público alvo da Educação Especial, como é feita sua identificação e a entrada na escola e na SRM..... | 27 |
| 1.2 Histórico de Mato Grosso do Sul e de Dourados.....  | 32 |
| CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO E SEUS PERCALÇOS.....   | 36 |
| 2.1 Avaliação Educacional.....  | 38 |
| CAPÍTULO III - APROXIMAÇÕES DE NORBERT ELIAS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....  | 45 |
| CAPÍTULO IV - CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA E RESULTADOS .....   | 53 |
| 4.1 Etapa Preliminar.....   | 54 |
| 4.1.1 Resultados e discussões da Etapa Preliminar.....  | 55 |
| 4.2 Etapa 1 – Aplicação do questionário .....   | 60 |
| 4.2.1 Resultados e discussões da Etapa 1:.....  | 61 |
| 4.3 Terceira Etapa- Reunião de Grupo Focal.....   | 71 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 77 |
| REFERÊNCIAS .....   | 80 |
| APÊNDICE.....   | 85 |
| ANEXOS.....   | 90 |

## APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica foi fundamental para a escolha do mestrado em Educação, em especial, na linha de Educação e Diversidade. Sou formada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados e durante a graduação o primeiro projeto do qual participei foi o Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA), no ano de 2009. Ali pude ter meu primeiro contato com a Educação Especial e as políticas públicas voltadas para esse público.

O grupo contava com a supervisão da Professora Doutora Morgana de Fátima Agostini Martins. Os encontros aconteciam a cada 15 dias, em uma escola do município de Dourados/MS, e contava com a participação de pais e professores de crianças com diagnóstico de Autismo, assim como com a comunidade acadêmica que demonstrava interesse pela temática e com profissionais da área da saúde. A cada encontro eram discutidos temas relacionados ao autismo, ficando sob a responsabilidade dos alunos apresentarem os artigos para as discussões. Foi possível ter contato com uma área da psicologia que até então eu não conhecia, a Educação Especial e a atuação do Psicólogo Escolar.

No grupo, foi possível conhecer pesquisas e opiniões sobre o transtorno e possíveis intervenções, o que tornou possível entender a colaboração do Psicólogo para com esse público.

Em 2011, participei da seletiva para ser bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), com a supervisão da Professora Doutora Veronica Aparecida Pereira. O projeto acontecia uma vez por semana, em escolas municipais, e tinha como proposta trabalhar as Habilidades Sociais; o público alvo eram alunos do 1<sup>a</sup> ao 5<sup>a</sup> ano da rede Municipal de ensino de Dourados/MS. As atividades eram preparadas por nós, bolsistas e voluntárias, sempre atendendo às necessidades e particularidades de cada escola. Participei por 3 anos e durante esse tempo fui tendo contato com crianças com deficiência, o que me instigou a estudar mais e propor atividades que as incluíssem, sendo necessário adaptar algumas atividades e adquirir materiais que facilitassem a inclusão de todas durante as dinâmicas propostas.

No Mestrado, foi possível pesquisar cada vez mais sobre a educação especial e a educação inclusiva da população alvo da educação especial (PAEE), assim como sobre

as políticas públicas e os vários trabalhos nessa temática. A escolha do tema “Avaliação e encaminhamento” deu-se por alguns motivos: devido ao pouco material existente, por ser este muito utilizado pelos profissionais que lidam com os alunos PAEE e também devido às dificuldades encontradas pelos profissionais que executam a educação especial de maneira a favorecer o processo não só de inclusão desse aluno, mas também de sua aprendizagem.

Durante toda a pesquisa, foi difícil encontrar trabalhos já realizados que pudessem colaborar com a compreensão da temática Avaliação e Encaminhamento e com profissionais que pudessem colaborar, já que muitos estão despreparados ou mal orientados para avaliar os alunos. É importante discutir esse tema não só nas formações continuadas, mas também nos cursos de graduação em Licenciatura que se propõem a formar profissionais para trabalhar com a educação inclusiva.

## INTRODUÇÃO

O acesso e a permanência das pessoas com deficiências em escolas comuns têm ganhado eco nas discussões sobre as políticas educacionais inclusivas no Brasil. O número de alunos com essas características matriculados nas classes comuns tem aumentado em decorrência de discussões e de práticas inclusivas em todo o país, com o reconhecimento e o respeito à diversidade (MATOS; MENDES, 2014).

A inclusão de alunos com deficiências, considerados como o Público Alvo da Educação Especial – PAEE, no ambiente escolar ganhou destaque nacional com a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988. Os preceitos da atual Carta Magna são: “educação para todos”, o que estabelece “a educação como direito de todos e dever do estado e da família” (BRASIL, 1988, art.205). Ficou, pois, sob a responsabilidade do Estado garantir a qualidade e a gratuidade do ensino aos alunos dos 4 aos 17 anos. O projeto inclui também a gratuidade do ensino, a igualdade de condições, a liberdade de aprender, o financiamento e a valorização dos professores. Pela primeira vez, foi citado “o atendimento educacional especializado aos alunos portadores de deficiência, sendo defendido preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998, p.35).

Mais tarde, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirmou o compromisso de uma educação para todos, preocupando-se também com os mais necessitados e com as pessoas com deficiências que apresentassem necessidades educacionais especiais. Para isso, previa-se que a escola levasse em consideração não só as diferenças individuais, mas também que percebessem e elevassem as potencialidades de cada indivíduo.

Em seu item 8, a Declaração de Salamanca pontuou que, nas escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber todo o suporte extra de que necessitassem. Reafirma, assim, o compromisso com uma educação que atenda às diferenças, prevendo que:

[...] O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, apenas em casos onde fique claro que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais das crianças (UNESCO, 1994, p.05).

Essa entrada deve ser realizada de maneira a permitir que o aluno participe de todas as atividades e aprenda sem prejuízos e de acordo com suas possibilidades. É preciso compreender que as políticas de inclusão escolar incluem toda a população com deficiência e com dificuldades de aprendizagem, assim como os mais “vulneráveis e necessitados” (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996, art.59), define, em seu capítulo V, o que vem a ser a educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (BRASIL, 1996, p.43).

Essa lei busca garantir também a entrada e a permanência das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, propondo a criação de currículos e recursos para atender às diversas necessidades educacionais presentes no ambiente escolar, assim como a valorização do profissional: piso salarial, aperfeiçoamento profissional remunerado, progressão funcional e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, art.59).

Desse modo, cada vez mais os espaços segregados poderão ser evitados. A partir de então, apenas nos casos em que o aluno demonstre precisar de um atendimento diferenciado para aprender ele será encaminhado para salas ou escolas especializadas que possam suprir sua defasagem em relação às demais crianças nas salas de aula do ensino regular. Fica a cargo das instituições escolares se organizarem para o atendimento educacional especializado aos alunos que o necessitem, garantindo condições para uma educação de qualidade. É preciso que a escola regular avalie as demandas do seu grupo de alunos para que, além de garantir o ensino, consiga também inserir todos no mesmo ambiente de maneira a considerar e atender suas demandas e necessidades educativas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001) vêm reforçar e definir parâmetros para que essas leis sejam implementadas. Decretos e resoluções aprovadas anteriormente vão refletindo o que mudou durante os anos para o público alvo da educação especial e a sua inclusão escolar, abordando três princípios para a inclusão: a preservação da dignidade humana;

a busca da identidade e o exercício da cidadania, princípios esses que procuram respeitar todas as pessoas.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais e de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.20).

A inclusão escolar dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas escolas regulares faz parte de um movimento maior, pela inclusão social, que Mendes (2010) apresenta como sendo a busca de uma sociedade democrática na qual todos conquistem a cidadania, com respeito à diversidade e com o reconhecimento político dessas diferenças.

A educação inclusiva é uma concepção que expressa a necessidade de construção de uma sociedade que respeita a diversidade de ordem étnica, física, sensorial, psicológica e social; portanto, não se restringe apenas à população de pessoas com deficiência. Ocorre que essa população tem sua história marcada pela sua ineficiência e incapacidade. No que tange à sociedade do conhecimento, essa situação se aprofunda e ganha diversos contornos e notoriedade (ANACHE, 2010, p.83).

Trabalhos já apontaram e discutiram estratégias para a promoção da escola para todos (MENDES, 2010; MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011; MILANESI, 2012). Dentre as propostas discutidas nesses trabalhos, surge a necessidade de formação permanente para todos os profissionais envolvidos, além da desconstrução de preconceitos e, essencialmente, a criação e o fortalecimento de redes de apoio.

Em resposta à necessidade da efetivação da inclusão escolar, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP) lançou o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A meta do programa é a implantação das SRM com materiais pedagógicos e de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização (BRASIL, 2009). A SRM é o *lócus* responsável pelo AEE e por todas as estratégias e adequações para a promoção da inclusão escolar no que se refere ao público alvo da educação especial (PAEE) no ambiente escolar.

Na perspectiva de caminhar em direção a uma escola inclusiva, contamos com a presença do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem

como principal local de atuação as Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo principalmente os alunos definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): público alvo da educação especial (PAEE). Esses alunos são caracterizados, segundo o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010), como alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Esse profissional busca atuar principalmente dentro das escolas, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e tem à sua disposição materiais adaptados para atender a essa demanda. Ficam a cargo dele:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p.11).

Ele deve articular suas atividades de acordo com o currículo existente na escola, para que os alunos atendidos consigam acompanhar a turma na qual estão inseridos. Mesmo com o amparo de todas as diretrizes políticas à implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas quais o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado, ainda há muitos desafios para a sua efetivação. É preciso uma ação política que demande tanto o acompanhamento quanto a análise dos diálogos com os professores, coordenadores e dirigentes escolares (VELTRONE, 2011), com vistas ao sucesso dessa proposta.

Um dos papéis a ser desempenhado pelo profissional do AEE refere-se à avaliação dessa população para fins de identificação e posterior encaminhamento ao AEE. O processo dessa avaliação reflete na entrada, na permanência e no sucesso dos alunos nos serviços oferecidos nas SRM e nas salas regulares. Acredita-se que ela deva ser pensada também como parâmetro para o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, e que seja possível construir estratégias e recursos de ensino que se diferenciem da sala regular, não se tornando substitutivos do processo de escolarização na sala comum.

Jesus e Aguiar (2012) enfatizam a importância da avaliação durante toda a permanência do aluno na Sala de Recurso Multifuncional, para que o estigma gerado pela deficiência não o prejudique no processo educativo. Veltrone (2011) reforça que a

avaliação é importante para a identificação das mudanças a serem feitas e ainda para a verificação dos progressos obtidos com essas mudanças.

No documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006), a avaliação tem como principais objetivos “identificar potencialidades e necessidade educacionais dos alunos e das condições da escola e da família” (p.09). Ali, a avaliação é definida como:

um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, nas variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo com o desenvolvimento global do aluno e o aprimoramento das instituições de ensino (BRASIL, 2006, p.09).

É esperado que o professor efetue a avaliação e que também seja capaz de: a) identificar as necessidades educacionais especiais; b) subsidiar as práticas educativas no ambiente escolar, não sendo uma receita pronta, mas que colabore com as melhorias dessa prática e c) apresente os procedimentos e instrumentos de avaliação considerando as diferenças de cada indivíduo. O documento aponta que, para a avaliação ser satisfatória e compreender todas as necessidades e potencialidades do aluno, é preciso que seja vista como um processo contínuo, permanente e partilhado por todos que façam parte do seu processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2006).

A elaboração do planejamento acadêmico depende de uma avaliação prévia das necessidades e habilidades dos alunos. Partindo dela, elabora-se uma intervenção de acordo com o que foi avaliado e, em seguida, estabelece-se a previsão de avaliações de desempenho. Entende-se que o ponto de partida deve ser sempre o repertório presente do aluno.

Alguns autores (BRIDI, 2011; VELTRONE, 2011; MILANESI, 2012; CÔRREA, 2013) investigaram as avaliações utilizadas em salas de recursos multifuncionais no AEE pelo Brasil e o encaminhamento dos alunos público alvo da educação especial. Há pouco, esse tema vem ganhando espaço nas discussões.

Bridi (2011) procurou conhecer os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado. O estudo teve como *locus* a rede de ensino municipal de Santa Maria/RS e contou inicialmente com a colaboração de 23 professoras, porém apenas 11 continuaram até o final da pesquisa. O principal resultado obtido marcou que a deficiência em si é o

principal norteador para a entrada do aluno no AEE, ainda que o laudo médio não seja mais obrigatório para esse serviço. O professor da sala regular é o primeiro a identificar alguma dificuldade no aluno e indicá-lo para a avaliação de identificação, que é realizada pela professora da sala de recurso multifuncional. É necessário que essa avaliação priorize não a deficiência, mas as possibilidades de seu progresso no processo de ensino e de aprendizagem.

Veltrone (2011) procurou descrever o processo de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual no estado de São Paulo. O estudo foi desenvolvido em cinco municípios paulistas, em três instâncias: rede estadual, rede municipal e escola especial, totalizando 15 locais de coleta de dados. A pesquisa realizou a caracterização do perfil dos profissionais e buscou conhecer a prática de avaliação para a identificação que eles desenvolviam. Foram entrevistados 67 profissionais, por meio da técnica de grupo focal (quando havia mais de um profissional que realizava a avaliação) ou entrevista individual (quando apenas um profissional realizava a avaliação). O trabalho teve como principais resultados a afirmação de que o professor da sala comum é o principal agente de encaminhamento e que as escolas especiais e a equipe multidisciplinar realizam uma avaliação voltada para o diagnóstico, enquanto esta, nas redes municipais e estaduais de ensino, é realizada com fins pedagógicos. Em nenhuma das instâncias em que foram coletados os dados há um processo padronizado de avaliação para essa identificação.

Milanesi (2012) descreveu e analisou o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do município de Rio Claro, interior de São Paulo, com o intuito de entender como são organizados os dispositivos legais do Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa contou com a participação de catorze professores de SEM e sete professores do ensino comum, além de dois profissionais de gestão do município. O estudo foi dividido em duas etapas: etapa um, estudo documental para a caracterização da política de inclusão escolar; a segunda etapa contou com 10 encontros com os participantes da pesquisa, a partir da técnica de grupo focal, organizados em três eixos que tratavam do funcionamento das salas de recursos multifuncionais, da formação de professores e da avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação ao terceiro eixo que aborda a avaliação, ficou evidente a importância do laudo na hora da realização da avaliação diagnóstica para o encaminhamento: ou o professor da sala comum indica o aluno para o professor especialista, ou os familiares indicam alguma especificidade na hora da matrícula,

ficando a cargo do professor da sala de recurso multifuncional a decisão de fazer ou não a avaliação. Os dados pontuaram que o município está se esforçando para atender às normativas do MEC, questionando a maneira como as Salas de Recursos Multifuncionais funcionam atualmente, se favorece ou não a escolarização adequada dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Corrêa (2013) procurou conhecer e analisar o processo de avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais, na rede municipal de ensino de Londrina, Paraná. Trabalhou com a abordagem qualitativa a partir da análise do discurso com entrevistas com um coordenador, três psicólogos, quatro psicopedagogos e três professoras de salas de recursos multifuncionais, e ainda com a análise de laudos de encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais. Como principais resultados, ele identificou que a professora da sala de recursos multifuncionais era a única responsável pelo processo de avaliação e do encaminhamento dos alunos, enquanto os psicopedagogos ficavam responsáveis pela parte burocrática e por acompanhar o andamento das salas de recursos multifuncionais.

Na busca do aprofundamento teórico da problemática discutida sobre avaliação e o encaminhamento de crianças para o AEE, pareceu pertinente conhecer as configurações que regem os grupos, o embate entre inclusão e exclusão e a relação de pertencimento no ambiente escolar. Esses são conceitos discutidos por Norbert Elias, que foram usados na tentativa de uma aproximação das discussões, no capítulo 3. Para uma rápida compreensão tem-se o artigo de Krotsch, (2014), que destaca a importância de Norbert Elias e de seus aportes epistemológicos para o campo da educação. Elias não trabalhou especificamente com essa temática, contudo seus trabalhos possibilitam discutir questões pertinentes a essa área.

Muitas questões ainda necessitam ser discutidas em relação aos critérios de entrada e permanência do aluno no atendimento educacional especializado oferecido na sala de recursos multifuncionais. É preciso definir diretrizes sobre como seria essa avaliação e quais os critérios utilizados. Surgem então os questionamentos: como tem sido realizada a avaliação para a identificação e posterior encaminhamento das crianças PAEE inseridas nas salas regulares? Como essas avaliações impactam a entrada e a permanência delas nessas salas? Como e com quais critérios as avaliações têm sido realizadas? Essas avaliações têm servido para a promoção dos alunos?

A presente pesquisa busca a contribuição científica, uma vez que se propõe a analisar o processo de avaliação dos alunos público alvo da educação especial. Trata

ainda de seu encaminhamento aos serviços oferecidos pelo atendimento educacional especializado e discute a maneira como esse processo se articula para a entrada, a permanência e a saída deles dos serviços de AEE. O trabalho foi realizado com 18 professoras<sup>1</sup> de salas de recursos multifuncionais do município de Dourados/MS. Ao longo dos próximos capítulos será detalhado e discutido o processo da pesquisa.

Os objetivos gerais desse trabalho foram conhecer e analisar o processo de avaliação e os processos de encaminhamento dos alunos público alvo da educação especial para o atendimento educacional especializado na rede Municipal de ensino de Dourados/MS. Objetivos específicos:

- a) conhecer os processos de avaliação e encaminhamento a partir da análise de questionários aplicados com as professoras das SRM;
- b) compreender os procedimentos adotados;
- c) identificar pontos que facilitam e dificultam os processos de avaliações para a inclusão escolar do aluno PAEE, com vistas a favorecer a elaboração de instrumentos e procedimentos para a avaliação e o encaminhamento.

O trabalho está assim apresentado: no primeiro capítulo, serão trabalhados os aspectos da trajetória e da legislação da Educação Especial no Brasil. No segundo capítulo, discutiremos o papel dos professores na realização do processo de avaliação e encaminhamento dos alunos público alvo da educação especial, tratando da avaliação diagnóstica, do encaminhamento e da avaliação de aprendizagem. No terceiro capítulo, abordaremos pressupostos trabalhados pelo autor Norbert Elias, interligando-os com a inclusão escolar. O quarto capítulo apresentará o caminho metodológico da pesquisa – os dados levantados por ela e a análise destes.

---

<sup>1</sup> Todas as professoras das salas de recursos do município são do sexo feminino.

## CAPÍTULO I

### TRAJETÓRIA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo aborda aspectos da trajetória da Educação Especial no Brasil, assim como as principais leis que apoiam o direito da população alvo da educação especial para a inclusão escolar, com o objetivo de construir um panorama do que vem sendo feito dentro das escolas para facilitar esse processo.

Como discutido por Mendes (2006), a Educação Especial passou a ser descrita no século XIX. Antes disso, os indivíduos que não seguiam o padrão da “normalidade” eram considerados “ineducáveis” no quesito pedagógico e passavam então a ser educados em asilos e manicômios. Apenas no século XIX as classes e escolas especiais passaram a ser implantadas, sendo essa a fase conhecida como da segregação.

A segregação foi baseada na crença de que essa população seria mais bem atendida em suas necessidades se ensinadas em ambientes separados, não pensando no bem desses indivíduos, mas sim em proteger deles o restante da população (MENDES, 2006).

Por muito tempo, a Educação Especial foi vista como um ensino substitutivo do ensino comum, paradigma que vem sendo desconstruído nas últimas décadas, com políticas públicas que incentivam e apoiam a entrada e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular como de direito.

Mais tarde, com os movimentos dos direitos humanos e a partir de pesquisas que apresentaram resultados negativos da segregação, as barreiras começaram a ser eliminadas e os alunos com deficiência passaram a frequentar a rede regular de ensino. Surgia o movimento de integração, com a implantação de classes especiais no ambiente escolar regular como uma “preparação” do aluno para a inserção futura na classe regular. (MEC/SEESP, 2001). O aluno com deficiência foi matriculado na escola comum, porém não foi inserido no processo de ensino aprendizagem. Ele deveria adaptar-se aos moldes da escola, e não a escola a ele.

No Brasil, as mudanças na educação vêm ocorrendo de forma mais sistemática desde 1990. A reforma do Estado, orientada pelas Diretrizes do Banco Mundial, limitou sua ação à avaliação das políticas em ação. Ocorreu

a descentralização dos recursos, por meio da municipalização; a sociedade civil foi responsabilizada para promover a educação da população (ANACHE, 2011,p10).

A partir da década de 90, nos Estados Unidos, o termo inclusão começou a ganhar espaço com a ideia de *Mainstreaming*<sup>2</sup>, que considerava que todos, sem exceção, deveriam frequentar a mesma escola. A crença era de que modelos comportamentais mais complexos e desafiadores seriam oferecidos nessa diversidade, o que ajudaria no desenvolvimento de todos, levando em consideração critérios como:

1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (KIRK; GALLAGHER, 1979 apud MENDES, 2006, p.389).

A Educação Especial se deu, de início, em paralelo com a educação regular, que visava apenas à colocação do indivíduo no mesmo espaço, sem que lhe fossem oferecidas condições e acesso a materiais diversificados. Para proporcionar espaços de aprendizagem similares, foram construídos os modelos de Sala Especial que segregavam e colocavam no mesmo espaço crianças com todo tipo de deficiência/dificuldade. Mais tarde, instituíram-se salas especiais categoriais, que passaram a atender cada deficiência em um espaço separado.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: 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 específica; 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 os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p.02).

Paralelamente, as Escolas Especiais mantiveram seus atendimentos. Consideradas como escolas elas ofereciam os diferentes níveis de ensino para cada deficiência. Em alguns casos, essa organização ainda se dava pelo grau de competência

---

<sup>2</sup> O termo *Mainstreaming* cujo significado seria o de fluxo, corrente ou tendência principal, foi, no Brasil, traduzido como “integração”, mas os significados seriam diferentes em língua inglesa e optamos por manter a grafia original para diferenciar os conceitos (MENDES, 2010, p.273)

de seus alunos, com classes que mesclavam diagnósticos a partir de avaliações de repertório comportamental e acadêmico.

No interior das escolas, incluindo as especiais, há diferentes formas de exclusão, seja na organização endógena de seu sistema de gestão, seja na proposta de atendimentos, que, em muitos lugares assumiu um caráter mais assistencial do que educacional, colaborando para a manutenção de preconceitos sobre a incapacidade de aprendizagem de alunos com deficiências, sobretudo daqueles com deficiência mental. Por isso, as transformações devem ocorrer em todas as instâncias da escola (ANACHE, 2010, p.84).

A partir desse modelo de Salas Especiais e de Escolas Especiais nas quais a prerrogativa era separar para atender, buscaram-se outros que realizassem esse atendimento com vistas à inclusão escolar. Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, tem-se a definição de educação especial:

modalidade da 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, p.01).

Amparados pela legislação, o Público Alvo da Educação Especial parece ter conseguido ganhos em relação aos seus direitos, porém o processo de inclusão escolar desses alunos tem sido amplamente revisto, com vistas à sua interação e à sua independência no ambiente escolar. Acreditando que isso se dará também com a adequação do ambiente estrutural, incentiva-se a formação continuada dos professores e demais funcionários, além do conhecimento das leis vigentes e do respeito às diferenças, incluindo a todos da escola, e principalmente os alunos, para que entendam e aprendam a respeitar a diversidade.

A escola deve centrar seu foco em sua função social e é no projeto pedagógico que ela se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos (BRASIL, 2001, p.28).

É preciso compreender quais são os processos possíveis para se garantir a inclusão escolar nas escolas regulares que atendem à demanda de alunos PAEE. Parte-se do pressuposto de que para incluí-los nas salas de aula comuns é preciso não só adaptar o ambiente para seu acesso, mas também apoiar os profissionais, dando-lhes oportunidade de formação continuada e possibilitando sua interação com os familiares, para que todo o trabalho realizado com os alunos proporcione sua real independência e aprendizagem.

O preparo profissional resulta do processo de formação do professor, que extrapola o âmbito da educação formal e se remete à constituição da pessoa/profissional em suas condições concretas de vida. Diante disso, vale considerar que “o sonhado preparo” ocorre em uma sociedade determinada pelas regras do reordenamento do sistema capitalista de produção. É nesse contexto que as discussões sobre as políticas de inclusão ocorrem (ANACHE, 2011, p.09).

Neste capítulo, explanaremos as principais políticas públicas que apoiam a inclusão escolar dos alunos PAEE, como a implantação do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares a partir das Salas de Recursos Multifuncionais, focando tanto nas leis nacionais quanto naquelas que regem o Município de Dourados/MS, *locus* desta pesquisa.

### 1.1 Quem são os alunos considerados público alvo da Educação Especial, como é feita sua identificação e a entrada na escola e na SRM

A educação inclusiva busca a entrada, a permanência e o sucesso de TODOS na escola, independente de cor, raça, religião e condições socioeconômicas. Especificamente, compreende-se como Público Alvo da Educação Especial:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.01).

A matrícula desses alunos é garantida nas escolas desde a Constituição de 88 e com respaldo da Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu art. 2º e vem assegurar as matrículas de todos os alunos na rede regular de ensino, ficando sob responsabilidade das escolas “organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidade educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p.69). Para os alunos com deficiências também são garantidas as matrículas em escolas privadas.

As instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar (CGPEE/GAB, 2010, p. 05).

Portanto, o que vem sendo questionado não é a entrada na escola regular, já que como visto acima está assegurado por lei, mas a qualidade do ensino e aprendizagem deste aluno público alvo da educação especial e também, como se dá a entrada deste aluno nos serviços oferecidos dentro da escola, como, por exemplo, o AEE.

Propondo suporte à inclusão escolar o Decreto Federal nº 7.611/2011, aponta a premissa de que é dever do Estado garantir a educação inclusiva das pessoas público alvo da educação especial, em todos os níveis de ensino, além das adaptações necessárias para atender as suas necessidades individuais, como a disponibilização de instrutor, tradutor de Libras e também monitor ou cuidador dos alunos que os necessitem para suas atividades de higiene e alimentação, por exemplo, oferta do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a formação do estudante.

A educação inclusiva é uma concepção que expressa a necessidade de construção de uma sociedade que respeite a diversidade de ordem étnica, física, sensorial, psicológica e social; portanto, não se restringe apenas a população de pessoas com deficiência (ANACHE, 2010, p. 83).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE- PEI, 2008) tem como objetivos “o acesso, a participação e a aprendizagem dos

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.08).

Como sinalizado, a PNEE – PEI (2008) tem apoiado a entrada dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, propondo meios que colaborem para que este aluno seja inserido em todas as atividades propostas pela escola, que consiga acesso em todos os ambientes, ajudando tanto na sua independência de locomoção (quando for o caso) e indicando meios e modos para que esse aluno consiga aprender e participar, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, para isso ela propõe a garantia de alguns direitos desses alunos para a inclusão no ambiente escolar, como a:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.08).

Pensando na inclusão escolar do aluno PAEE é que a escola passa a oferecer serviços que incentivem a participação mais ativa de todos, incentivando a implementação do Atendimento Educacional Especializado.

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (Resolução CNE/CEB nº4/2009, p 02).

A inclusão escolar tem sido um apoiador dos alunos PAEE por meio também do atendimento educacional especializado, assegurando a esse aluno estar na escola e quando não for possível, em centros especializados. Este atendimento tem como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as

necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.02).

Nas escolas regulares o AEE é ofertado, principalmente, nas salas de recursos multifuncionais e tem como principal agente os professores especializados que ficam em tempo integral e podem “atender até duas salas de recursos multifuncionais de acordo com a demanda de alunos matriculados” (Resolução/SEMED nº 015 /2014). Nessas salas, os profissionais podem ser contratados ou concursados, os professores especializados devem ter:

Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas concomitantes e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; e complementação de estudos ou pois graduação em áreas específicas da educação especial, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2001, p.32).

Como respaldado pela Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009, artigo 13º, é de responsabilidade do professor especialista:

a identificação, elaboração, produção e organizar dos serviços pedagógicos oferecidos ao aluno público alvo da Educação Especial; elaborar e executar o plano de AEE; a organização o tipo e o número de atendimentos; o acompanhamento da funcionalidade e da aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade para a sala de aula comum e em outros ambientes da escola; a orientação aos professores e familiares sobre os recursos pedagógicos; ensinar a todos os profissionais da escola e aos familiares sobre o uso da tecnologia assistiva e principalmente e de fundamental importância para todo esse processo, a articulação com o professor da sala de aula regular (CNE/CEB, 2009, p.03).

Como modelo de inclusão escolar que visa à entrada e permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar, o MEC em 2006, propõe o Atendimento Educacional Especializado nas escolas a partir da criação das Salas de Recursos Multifuncionais.

A partir da Portaria nº13, de 24 de abril de 2007, foi instituído o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, apoiando a inclusão escolar a partir da oferta do AEE, servindo como atendimento único e uniforme para apoiar ao aluno

PAEE. As atividades realizadas nas SRM devem complementar o que está sendo ensinado na sala de aula regular, e nunca serem vistas como reforço destas atividades. Essas atividades são comumente realizadas em contra turno das aulas comuns e devem ser complementares à formação dos estudantes com deficiência, além de servirem como apoio permanente e suplementar aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Fica a cargo da escola:

organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010, p.06).

Existem dois tipos de SEM: TIPO I, que atende a todos os alunos PAEE, e a que atende aos alunos com deficiência visual também matriculados na sala regular. Na escola, deve ter implantada a sala de TIPO II, para atender às necessidades específicas desse alunado (BRASIL, p.10, 2010).

Os itens que compõem as Salas de TIPO I são apresentados no Quadro 01.

Quadro 01. Composição das Salas do Tipo I.

|   |
|---|
| <b>EQUIPAMENTOS</b>   |
| 02 Microcomputadores; 01 Laptop; 01 Estabilizador; 01 Scanner; 01 Impressora Laser; 01 Teclado com Colmeia; 01 Acionador de pressão; 01 Mouse com entrada para acionador; 01 Lupa Eletrônica.   |
| <b>MOBILIÁRIOS</b>  |
| 01 Mesa redonda; 04 Cadeiras; 01 Mesa para impressora; 01 Armário; 01 Quadro branco; 02 Mesas para computador; 02 Cadeiras.   |
| <b>MATERIAIS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS</b>  |
| 01 Material Dourado; 01 Esquema; 01 Bandinha Rítmica; 01 Memória de Numerais I; 01 Tapete Alfabético Encaixado; 01 Software Comunicação Alternativa; 01 Sacolão Criativo Monta Tudo; 01 Quebra Cabeças - sequência lógica; 01 Dominó de Associação de Ideias; 01 Dominó de Frases; 01 Dominó de Animais em Libras; 01 Dominó de Frutas em Libras; 01 Dominó tátil; 01 Alfabeto Braille; 01 Kit de lupas manuais; 01 Plano inclinado – suporte para leitura; 01 Memória Tátil. |

Fonte: BRASIL, 2010, p.11

As salas de tipo II recebem o mesmo material da sala anterior, sendo adicionados recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, como: Impressora Braille, Máquina de datilografia Braille; Reglete de Mesa; Punção; Soroban; Guia de Assinatura; Kit de Desenho Geométrico; Calculadora Sonora como equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico; Impressora; Calculadora Sonora (BRASIL, 2010).

Para que o aluno frequente a Sala de Recurso Multifuncional, é necessário que ele esteja matriculado na sala de ensino regular e registrado no Censo Escolar/INEP. Previsão do Decreto Nacional nº 7.611, de 17 de novembro de 2011:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2011, p.03).

Fica a cargo da escola manter atualizado no Censo Escolar os alunos que são atendidos nessas salas, assim como a qualificação de suas respectivas deficiências. É preciso matricular o aluno com deficiência duas vezes, uma no ensino regular e outra no AEE, para que ele seja incluído no grupo beneficiado pelos recursos que a escola venha a receber do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

## 1.2 Histórico de Mato Grosso do Sul e de Dourados

No dia 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar nº 31, o presidente da república General Ernesto Geisel criou o Estado de Mato Grosso do Sul, separando-o de Mato Grosso. Localizado na Região Centro-Oeste do Brasil, faz divisa com cinco estados brasileiros (Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná) e com dois países da América Latina (Bolívia e Paraguai). Mato Grosso do Sul tem uma população estimada de 2.677.255 habitantes (IBGE, 2016) e tem como principais atividades econômicas a agricultura, a pecuária, a mineração e a indústria. O Estado completará 40 anos em 2016<sup>3</sup>. Dourados, na época, era habitada pelas tribos Terena e Kaiowá, cujos descendentes constituem hoje uma das maiores populações indígenas do Brasil. No final

---

<sup>3</sup> Fonte: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/sintese-historica/> e IBGE, 2016

dos anos 20, vieram para Mato Grosso famílias do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo, em busca de novas terras no oeste do país, dado o acentuado progresso verificado na região e pelas notícias sobre a fertilidade da terra. Dois movimentos tiveram destaque na época: o desenvolvimento da cultura pastoril e a construção da estrada de ferro noroeste do Brasil, entre 1904 e 1914. Entre os colonizadores, destacou-se Marcelino Pires, que se dedicou à criação de gado, ocupando vastíssima área de terras onde se localiza atualmente o Município de Dourados. Em 1935, com áreas desmembradas do Município de Ponta Porã, foi criado o município de Dourados. A colônia agrícola de Dourados, criada em 1943 com uma área de 50.000 hectares, passou a integrar Dourados em 1935, atraindo para a região levas de imigrantes brasileiros e estrangeiros, principalmente japoneses, que se dedicaram ao cultivo de café. Em 11 de outubro de 1977, Dourados passou a fazer parte do atual Estado de Mato Grosso do Sul<sup>4</sup>.

O Município de Dourados localiza-se no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, situando-se a 235 km da capital Campo Grande. Sua população é estimada em 212. 870 habitantes (IBGE, 2015). A cidade completará 81 anos no dia 20 de dezembro de 2016. Dourados teve, em média, 25.008 alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental em escolas municipais do ensino regular no ano de 2015. Os alunos matriculados em escolas especiais, classes especiais ou incluídos referentes à Educação Especial, totalizaram, em média, 629 (INEP, 2015).

Nos dados referentes aos alunos da educação infantil (creche e a pré-escola) e do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), matriculados no ensino regular das escolas municipais de Dourados no ano de 2015, consta que eles foram divididos da seguinte maneira: dos 25.008 alunos matriculados na rede, 2.458 estão nas creches; 3.473 na pré-escola e 19.165 no ensino fundamental, sendo que 14.260 estão nos anos iniciais e 4.905 nos anos finais do ensino fundamental.

Por sua vez, o número de alunos identificados como sendo PAEE nas escolas municipais de Dourados, no ano de 2015, confirmou que, dos 25.008 citados como matriculados na Rede Municipal de Ensino, 629 têm algum tipo de deficiência. Estes estão matriculados no serviço de AEE, sendo 13 alunos na creche, 45 na pré-escola e um total de 568 no ensino fundamental, com 493 nos anos iniciais e 85 nos anos finais.

As atividades realizadas pelo serviço do AEE para atender ao PAEE nessas escolas foi implantado em 2010 em Mato Grosso do Sul, por meio da Deliberação

---

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.dourados.ms.gov.br/index.php/sintese-historica/>

CEE/MS N° 9367, de 27 de Setembro de 2010. Essa normativa do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, pontua, em seu Art.5º, que deverá constar o AEE na proposta pedagógica e no regimento:

I – sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e equipamentos específicos, para atendimento de seus próprios educandos e dos de outras escolas; II – encaminhamento para avaliação diagnóstica com professor especializado; III – encaminhamento para matrícula no AEE em salas de recursos multifuncionais ou em CAEE, quando for o caso, de educandos identificados; IV – estabelecimento de um Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos educandos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e cronograma de atendimento com previsão de início e término; V – professores especializados para o exercício da docência em AEE; VI – profissionais da educação, dentre eles, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, de códigos diversos e o guia-intérprete. VII – profissionais que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção; VIII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, dentre outros, que maximizem o AEE. Parágrafo único. Os profissionais referidos nos incisos V, VI e VII deverão atuar com os educandos público-alvo da educação especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (CEE/MS, 2010, p.01 e 02).

No Município de Dourados, de acordo com os dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no ano de 2015, foram implantadas 39 salas de recursos multifuncionais, sendo que três destas estavam instaladas nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) e cinco nas aldeias Araporã, Agustinho, Francisco Meireles, Tengatú Marangatú e Ramão Martins. Das 39 SRM, quatro eram do TIPO II e o restante do TIPO I, com 33 professoras responsáveis pelas salas e pelos atendimentos.

A escola, uma das principais instituições de ensino, recebe o impacto das mudanças sociais, que são muito mais aceleradas do que as que ocorrem no seu interior. Esse fato exige dos seus profissionais mudanças pessoais e estruturais, o que envolve a gestão da escola e, conseqüentemente, a condução do processo pedagógico (ANACHE, 2010, p.84).

É de grande importância a relação dos professores especialistas com os professores das salas comuns. Para uma escola inclusiva, os dois devem trabalhar em

conjunto, visando ao melhor para o seu aluno. Para isso, todo o processo pedagógico deve estar entrelaçado, ou seja, todo o conteúdo dado na sala regular deve estar de algum modo relacionado com as atividades realizadas nas SRM.

Para que isso ocorra, é fundamental que todos da escola compreendam o processo de avaliação e encaminhamento, para que não atendam aos alunos por algum erro no diagnóstico ou porque a escola exige. O segundo capítulo vem com a finalidade de discutir o papel do professor especialista e a maneira como se dá a realização da avaliação e o encaminhamento dos alunos público alvo da educação especial.

## CAPÍTULO II

### A AVALIAÇÃO E SEUS PERCALÇOS

Este capítulo busca discutir o papel dos professores na realização dos processos de avaliação dos alunos público alvo da educação especial. Tratamos da avaliação diagnóstica, o encaminhamento e a avaliação como acompanhamento da aprendizagem.

Para entender o processo de inclusão do aluno PAEE no ambiente escolar, é necessário compreender como está sendo mediado o processo de aprendizagem na sala regular e a ação conjunta com o AEE. É de suma importância verificar se todas as potencialidades e dificuldades dos alunos estão sendo trabalhadas e como se dá a colaboração do profissional do AEE e dos demais membros da escola durante todo o tempo de permanência desse aluno.

Em Dourados, o atendimento educacional especializado é garantido em “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar” (Meta 4 da Lei municipal nº 3.904 de 23 de junho de 2015). Fica sob a responsabilidade do professor do AEE potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem de seu aluno, utilizando os recursos de baixa e alta tecnologia já encontrados nessas salas de recursos, ou até mesmo produzindo esses materiais.

O processo de avaliação refletirá na entrada e na permanência do aluno no serviço oferecido nas SRM. Além disso, ele tem servido também como um guia de acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, tornando possível a construção de estratégias e recursos de ensino que se diferenciem dos do ensino da sala regular, sem se tornarem substitutivos no processo de escolarização.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a avaliação deve considerar as variáveis relacionadas com a aprendizagem individual, com o ensino presente na escola e com as práticas docentes (BRASIL, 2001).

Por falta de conhecimento de alguns, ou devido a um enfoque equivocado, as atribuições do AEE nas SRM têm influenciado a efetivação de práticas de avaliação e encaminhamento que segregam e rotulam crianças. Esse encaminhamento tem sido feito

sem a perspectiva de quais os resultados esperados, e mais ainda, sem se estabelecer para que e por quanto tempo o aluno deve permanecer em determinada sala. Para que esse encaminhamento surta os reais efeitos, seriam necessárias avaliações constantes e que tratassem do rendimento dessas crianças, com objetivos claros propostos para cada uma delas, bem como com o nível de exigência e apoio necessários.

Bridi (2011) ressalta a importância do trabalho em conjunto do professor da sala de aula comum com o professor especializado para avaliar a permanência ou não do aluno no AEE. O autor destaca também a importância da interlocução com a família, que deve se somar a essa avaliação. A avaliação inicial, realizada pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, objetiva conhecer o aluno e identificar a necessidade ou não de sua frequência no AEE.

O processo de avaliação realizado nas salas de recursos multifuncionais deve ser pensado para que se potencializem as capacidades dos alunos PAEE durante a sua permanência nesse espaço escolar.

A avaliação vai se processar a partir do estabelecimento dos consensos entre professoras das salas de aula comum e a professora especializada sobre as necessidades de aprendizagem desses alunos (BRIDI, 2011, p.178) .

Melo (2014), em pesquisa que teve por objetivo compreender como tem sido operacionalizado o AEE no município de Dourados, traz indagações em vários momentos sobre as dificuldades encontradas para a inclusão de alunos com deficiência nos serviços oferecidos nas salas de recursos multifuncionais. O autor propôs uma discussão sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam nessas salas e as características da avaliação educacional na inclusão escolar. A pesquisa, de cunho colaborativo, teve como técnica de coleta o grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Professores de salas de recursos multifuncionais da rede municipal de ensino de Dourados, em número de 13, participaram da presente pesquisa. A coleta de dados foi dividida em três temas: 1) a inclusão escolar 2) a avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais e 3) a organização do ensino nas SRM e classes comuns. Como principais resultados, pode-se destacar a necessidade de uma equipe especializada para auxiliar no trabalho desenvolvido pelos alunos com NEE. Em

diversos momentos, foi citada a necessidade de formação específica sobre cada deficiência e a inserção dos professores regentes nessas formações.

O eixo 2, que propôs trabalhar com a avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais, foi dividido em três partes: 1) avaliação para identificação 2) avaliação para planejamento e 3) avaliação de rendimento escolar, em que foram discutidos temas sobre o encaminhamento inicial dos alunos com NEE; critérios adotados para identificar esses alunos; avaliação da aprendizagem e como se dá o processo de promoção e retenção desses alunos. Como principais resultados nesse eixo, destacou-se a preocupação das professoras em atender a várias deficiências, com o compromisso de várias funções para o mesmo professor. O laudo continua sendo o principal meio de entrada do aluno para a SRM; mesmo no período de sondagem (em caso do aluno não ter laudo), a escola acaba entrando em contato com os pais, orientando-os a procurarem um médico.

Os conhecimentos prévios do aluno são avaliados, inicialmente, pelo professor regente, a partir de um período de observações (sondagem), levando-se em conta as habilidades e as dificuldades apresentadas pelo aluno. Após esse levantamento, o professor da SRM realiza observações do comportamento desse aluno em atividades variadas [...] Quanto à identificação do aluno com NEEs e encaminhamento do aluno, o papel do professor da sala de recursos multifuncionais, juntamente com o professor regente e coordenação, depois de realizado um parecer desse aluno, é orientar aos pais no encaminhamento para o atendimento médico dessa criança, para conhecer as suas necessidades e se há a necessidade de AEE na SRM (MELO, 2014, p.82).

As formações oferecidas com a temática avaliação, segundo Melo (2014), mostraram-se insuficientes para a demanda apresentada. Houve, a partir das questões propostas pelas participantes e pela pesquisadora, a percepção de que outros dados poderiam contribuir com o avanço da temática, e então a presente pesquisa foi construída. Os dados trazidos por Melo (2014) auxiliam na pesquisa porque contribuem com a compreensão do processo de avaliação e encaminhamento no Município de Dourados. E foi a partir dos questionamentos levantados sobre esse processo que esta pesquisa se iniciou.

## 2.1 Avaliação Educacional

Como contribuição para as discussões sobre avaliação, usamos os trabalhos realizados em todo o território nacional por meio do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Foram trabalhos desenvolvidos por grupos de pesquisas em rede, com diferentes enfoques e diferentes procedimentos de análise, mas todos com objetivos de conhecer como se tem dado a operacionalização dos atendimentos educacionais especializados nas salas de recursos multifuncionais para o PAEE.

O estudo em rede do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) teve como foco o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” do MEC e foi proposto por 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 16 programas de Pós-graduação. O estudo em rede fez pesquisas em municípios com professores de salas de recursos multifuncionais, baseados na metodologia de pesquisa colaborativa, que teve como produzir simultaneamente conhecimento e formação (ONEESP, 2010). O estudo foi realizado em três eixos: Organização dos serviços do AEE, funcionamento das SEM e avaliação e formação dos professores.

Para analisar e discutir os trabalhos realizados a respeito dos processos de avaliação realizados nas salas de recursos multifuncionais, foram utilizados vinte e dois artigos produzidos pelos trabalhos orientados pelo ONEESP que se reúnem no livro “Inclusão escolar e a avaliação do Público Alvo da Educação Especial”. Os trabalhos são de municípios de norte a sul do país, trazendo toda a historicidade das cidades, assim como o número de escolas, de salas de recursos multifuncionais, de professores e de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

Nos trabalhos estudados, observou-se que o encaminhamento do aluno para as SRM se dá, na maioria das vezes, pela entrega do laudo médico na hora da matrícula, documento que se torna fundamental para que se garanta a vaga desse aluno em determinada sala. Muitos alunos, todavia, acabam por não possuírem esse laudo, o que gera a responsabilidade de o professor da SRM realizar a avaliação e sua elegibilidade.

Todos os artigos analisados citam a avaliação e o encaminhamento, mas em apenas 4 artigos (CASTRO, BASTOS, GONÇALVES, 2015; MORAES, et al, 2015; OLIVEIRA, OLIVEIRA, RABELO, 2015; HOSTINS, JORDÃO, FERREIRA, 2015) essa avaliação foi feita pela divisão de educação especial (DEE), ou por algum núcleo especializado (em cidades que o possuem), os outros trabalhos citaram as professoras como responsáveis pela realização da avaliação.

A avaliação para identificação determina se o aluno tem ou não uma NEE. Com base nessa constatação, define-se sua potencial elegibilidade para o atendimento especializado” (HOSTINS; JORDÃO; FERREIRA, 2015, p. 308).

Como comentado por Tarduci *et al* (2015), os professores utilizam sua própria trajetória profissional e alguns poucos conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho na educação especial para identificar e planejar futuras intervenções no AEE.

O trabalho de Ferreira *et al* (2015) trouxe como iniciativa da escola colocar na matrícula um espaço que possa identificar um estudante que venha a ser PAEE, para que a professora da sala regular já esteja preparada para recebê-lo. Isso acontece porque, por vezes, os pais não comentam sobre uma possível deficiência do filho, ou por não saberem direito o que este teria, ou por medo de terem a matrícula negada.

Para Capellini, *et al* (2015), há ainda uma outra condição de entrada, quando a criança chega na escola já com um laudo descritivo do médico, com o diagnóstico de alguma deficiência. Nesse caso não há necessidade de avaliação de aspectos pedagógicos e sociais, ela segue direto para a SEM e é automaticamente matriculada. A autora ainda discute que esse movimento de entrada “direta” tem ênfase no rótulo, desconsiderando as especificidades e as reais necessidades do AEE e de sua permanência nas SRM. Esse caminho referenda a ideia de que o próprio diagnóstico já é suficiente para dele se derivarem práticas e avaliações no âmbito educacional, o que, há muito tempo se sabe, não tem sido possível e nem proveitoso.

A avaliação e encaminhamento são feitos sem que os professores sejam orientados para isso, o que gera um entrave no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, que acaba ficando nas salas de recursos multifuncionais muito além do tempo necessário. Isso se dá porque não há procedimentos específicos, nem previsão para a saída desse aluno do serviço, embora essa saída devesse ser pensada a partir dos objetivos traçados para cada um.

Novamente, o rótulo que define sua entrada também garante seu caráter vitalício na condição de deficiente. Nos casos em que esse aluno já chega com o laudo médico, pode acontecer de o diagnóstico ser precipitado e o professor, por não ter autonomia, trabalhar com o aluno a partir do diagnóstico dado por um outro profissional que, na maioria das vezes, não tem contato com os professores, com a escola e nem com a família. Em escolas que já possuem um modelo de instrução/orientação para a avaliação e encaminhamento, muitas vezes ela é feita sem levar em consideração as diferentes deficiências, como citado por Veltrone (2011):

Hoje a perspectiva que encontramos é de agregar também uma avaliação da aprendizagem desse aluno. Essa avaliação, mais do que indicar a deficiência, buscaria identificar as necessidades educacionais dele e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares ( p. 67).

O aspecto positivo é pensar no rendimento acadêmico, contudo há muita variação, de acordo com cada quadro e necessidades específicas. As avaliações de aprendizagens são, na maioria das vezes, feitas pelos professores das SEM, em forma de portfólio onde agrupam toda a evolução do aluno durante o ano.

Para Honstins, *et al* (2015), a avaliação para o ensino determina o planejamento que se pretende seguir para potencializar a aprendizagem desse aluno e monitorar seu percurso educacional para que ele seja bem sucedido. O que comumente aparece é a falta de diálogo entre os professores das salas regulares com os professores das salas de recursos multifuncionais. Isso gera uma avaliação precária, que não se enriquece com o olhar desses dois profissionais que trabalham com o aluno em ambientes diferentes. Essa realidade faz nascerem “dois” alunos: o que está matriculado na sala regular e aquele que é atendido na sala de recursos multifuncionais. Não há diálogos, não há objetivos comuns.

Segundo Wiebusch (2012), a avaliação passou a ser identificada a partir de duas dimensões: uma interna, que se refere à avaliação da aprendizagem realizada pelo próprio professor, e a outra externa, em larga escala, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola e que faz parte do processo que avalia todos os alunos, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil, por exemplo.

Avaliações em larga escala são procedimentos amplos e extensivos dirigidos aos sistemas educacionais. São encomendados pelas instâncias de governo para os gestores educacionais verem fotografados aspectos gerais de suas redes de ensino. Estes processos, na educação básica brasileira, devem fornecer dados de desempenho sobre totalidade dos alunos, inclusive aqueles que apresentam singularidades. Mas em que medida estas avaliações coletam informações sobre os alunos com deficiência matriculados? Como ocorre a participação destes alunos neste processo considerando suas dificuldades de acesso e permanência? (CARDOSO; MAGALHÃES, 2012, p.450).

Nas avaliações em larga escala, as notas dos alunos PAEE são ignoradas e não são computadas, como se vê no trabalho de Venturini *et al* (2015), em que as notas são diferentes devido à falta de adequação necessária, já que as provas vêm lacradas e são

idênticas para todos. É preciso compreender cada processo avaliativo para se ater às mudanças que devem ser feitas e para aquilo que deve ser considerado. Há a falta de um documento que norteie os professores para a realização das avaliações, sobretudo a de encaminhamento, e há ainda a ausência de propostas de formação continuada que tenham foco nos processos de avaliação.

Nas pesquisas do ONEESP, não foram citados os procedimentos de avaliação utilizados com os alunos com altas habilidades/superdotação. Isso leva a se pensar que esses alunos não estavam matriculados nas escolas onde as pesquisas realizadas em rede aconteceram, ou o modo de avaliação não foi suficiente para identificá-los corretamente.

Há a falta de interação entre as professoras das salas comuns e os professores das salas de recursos multifuncionais, o que por vezes atrapalha e até mesmo atrasa o rendimento do aluno atendido, mesmo com a equipe multidisciplinar.

Outro fato que as pesquisas realizadas confirmam (MORAES, et al, 2015; AMORIM, COSTA, 2015; CAPELLINI, et al, 2015) é as dificuldades, por parte dos professores regentes, para distinguir alunos com deficiência dos com dificuldades de aprendizagem, o que acaba gerando uma demanda a mais para a realização da avaliação pelos os professores das salas de recursos multifuncionais. É preciso ainda tornar clara para ambos os profissionais a função de cada um, ressaltando principalmente a avaliação e suas peculiaridades, para que eles não sobrecarreguem os professores das SRM e nem ofereçam um serviço que não vá atender às necessidades do aluno.

Os professores, por estarem em contato direto com os alunos em sala de aula, são os profissionais da educação mais indicados para fazer uma avaliação diagnóstica. Podem observar -formal e informalmente- as atividades e comportamentos revelados no cotidiano, e ainda sinalizar capacidades gerais e específicas (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 306).

É necessário entender o processo de avaliação e encaminhamento para que se compreenda a elegibilidade do aluno nas atividades do AEE, bem como a sua inserção na escola e na SRM. Às vezes o encaminhamento do aluno para a SRM se dá pela entrega do laudo médico na hora da matrícula, como se apenas o diagnóstico médico fosse suficiente para o atendimento. Sabemos que nem sempre uma deficiência resulta em necessidades educacionais especiais, que muitas não são passíveis de diagnóstico médico e ainda que, na maioria das vezes, respostas de exames genéticos e outras

anomalias não ajudam no planejamento educacional e na elaboração de estratégias de ensino e de parceria com as famílias.

Para a efetivação e validação da avaliação diagnóstica, embora já tenhamos observado uma evolução que progride da visão clínica médica para a concepção de inclusão escolar e social, ainda persistem dificuldades para a elaboração de um instrumento padronizado (FERNANDES; VIANA, 2009).

Por meio de algumas pesquisas é possível verificar que, embora o AEE esteja presente nas escolas, ainda existe muita dificuldade por parte da comunidade escolar em se reorganizar para promover a educação dos alunos com NEE, e que embora existam as políticas de inclusão escolar, ainda existe dificuldade em colocá-las em prática nos municípios (RODRIGUES; CIA, 2012, p. 76).

Julga-se como “aceitável” pessoas com comportamentos e características tradicionalmente estabelecidos pelo meio social e pela mídia em que vivemos, ficando evidente que para fazer parte desse padrão é necessário se encaixar de acordo com o exigido pelo meio. Percebe-se, com isso, que as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência permaneceram por anos à margem dessa sociedade que exige pessoas produtivas e ainda estão, até hoje, como seres subjulgados e dependentes em muitas realidades.

Para Silva e Pereira (2012), a tomada de consciência frente à realidade imposta gera, por vezes, um desconforto que faz com que se busquem alternativas de enfrentamento para a obtenção de resultados satisfatórios de mudanças. Para isso, no entanto, é preciso que se entenda como são constituídas e operacionalizadas as políticas públicas que têm como foco atender à demanda, principalmente da população alvo da educação especial.

A educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais. (BRASIL, 1997, p. 63).

A formação inicial do docente é de fundamental importância para que a entrada na sala de aula colabore com o atendimento das demandas exigidas. Ela não é, contudo, suficiente, sendo necessário que o profissional da área esteja sempre se especializando para dar conta de atender às especificidades de cada aluno.

A formação de um educador é um processo permanente, que se dá no dia a dia de sua prática na sala de aula. O professor mantém-se em formação, desenvolvendo-se como educador, enquanto estiver atuando e refletindo sobre sua prática docente. Essa formação tem como objetivo contemporizar os conhecimentos, as técnicas e os recursos a serem utilizados pelos professores a fim de proporcionar a prática de ensino contextualizada com a realidade do corpo discente (MELO, 2014, p.43).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), essa avaliação deve considerar as variáveis relacionadas com a aprendizagem individual, como com o ensino presente na escola e com as práticas docentes.

A avaliação da aprendizagem para o público-alvo da educação especial foi fortemente pautada numa perspectiva de classificação e seletividade. Hoje a perspectiva que encontramos é de agregar também uma avaliação da aprendizagem deste aluno, que mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do mesmo e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares (VELTRONE, 2011, p. 67).

As professoras das SRM se preocupam com esse trabalho em conjunto, contudo a indicação de alunos com dificuldades na aprendizagem ou com mau comportamento é capaz de atrapalhar o seu trabalho, já que este não é finalidade do AEE. Percebe-se então que parecem ainda maiores as necessidades e a pertinência de uma avaliação que se constitua em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem cujo objetivo seja identificar as potencialidades e as necessidades dos alunos, da escola e da família.

No capítulo seguinte, serão apresentadas algumas aproximações do sociólogo Norbert Elias com a temática avaliação e encaminhamento, além de inclusão e exclusão e profissão docente.

### CAPÍTULO III

#### APROXIMAÇÕES DE NORBERT ELIAS COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Antes de iniciar as discussões acerca de alguns conceitos trazidos pelo sociólogo alemão Norbert Elias para enriquecer a compreensão deste trabalho, pontuando as questões sociais que interferem no desenvolvimento das relações interpessoais, é preciso conhecer um pouco de sua história, de quem fala, de onde fala e para quem fala.

No livro “Norbert Elias por ele mesmo”(2001), podemos conhecer melhor a pessoa e seu interesse pelos estudos no campo da sociologia. No livro foram realizadas sete entrevistas, com vinte horas de gravação, sendo as perguntas feitas por A. J. Heerma Van Voss e A. Van Stolk, em sua residência ou em sua sala na Universidade.

Norbert Elias nasceu em 22 de junho de 1897, em Breslau, na Polônia (hoje se chama Wrocław), e faleceu em 1990, aos 93 anos, em Amsterdã. Era filho único do casal judeu Hermann Elias e Sophie Elias. Seu pai era dono de uma empresa no ramo têxtil, descrito como um homem justo e honesto que inspirou o filho para o sonho de cursar medicina. Elias fez o curso para satisfazer os desejos do pai e depois fez filosofia, graças às influências de seus professores do colégio. Serviu o exército durante a I Guerra Mundial e, ao retornar, deu início às suas graduações.

Viveu em Heidelberg nos anos de 1925-1930, mudou-se para Inglaterra e lá viveu até 1974, quando então retornou para a Alemanha. A última vez que viu seus pais foi em 1938, em Londres, onde permaneceu até a explosão da II Guerra Mundial. Seu pai faleceu em 1940 e sua mãe logo depois, em um campo de concentração. Não se casou e nem teve filhos, pois, segundo ele, nunca nem ponderou essa ideia, já que sempre se ocupou dos estudos. Teve seu reconhecimento tardio. Os seus livros remontam aos seus interesses pela sociedade e pelas interações pessoais, pouco ou nada focando nas questões políticas. Ao final de um de seus livros, nas notas bibliográficas, especificamente na nota IV, “Sobre os Judeus”, ele retrata bastante a relação estabelecida e *outsiders* entre os povos alemães e judeus, fato que explicita bem o

interesse dele por essa relação, que é destaque em suas obras, assim como as relações de poder e as redes de interdependência a partir das figurações sociais.

A pesquisa de Sobrinho (2009) aproxima as contribuições de Elias para o campo da Educação Especial, sendo o primeiro trabalho a fazer essa interlocução entre a Educação Especial e os conceitos de Norbert Elias. Seu trabalho teve como objetivo refletir sobre como se expressa a balança de poder na relação família e escola no contexto de escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais. A pesquisa se deu em um fórum de família de alunos com deficiências que foi realizado em uma escola municipal de Vitória/ES. Teve como metodologia a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa – ação colaborativa crítica – e contou com a participação de familiares de alunos com NEE que participavam mensalmente do fórum (10 mães e 1 pai); contou também com duas pedagogas; duas professoras; o diretor da escola e dois pesquisadores. Os encontros ocorreram entre março de 2007 e junho de 2008, sempre às quartas-feiras, dia do Fórum de família. Os dados foram coletados a partir de observações, estudos de documentos e entrevistas. Os aportes teóricos a partir de Norbert Elias colaboraram para a compreensão das tensões que caracterizavam a processualidade da relação fórum/escola e a compreensão dos referentes de poder que constituíam as interdependências dos familiares de alunos com NEE e os profissionais de ensino, assim como os processos de inclusão e de exclusão de uns e de outros com relação às figurações que se formavam.

A obra de Elias e Scotson (2000) “**Os estabelecidos e *Outsiders***” vem ao encontro deste trabalho, por trazer as relações de poder no campo da superioridade moral e social, da autopercepção e do reconhecimento dentro de um determinado ambiente e, como isso, influenciar os modos de agir, pensar e pertencer ao ambiente que por vezes gera exclusão, mesmo quando a intenção é incluir. Ela traz acréscimos às discussões decorrentes, por focar as relações de poder predominantes na sociedade, a coesão grupal, as relações comuns e a exclusão gerada pelo não pertencimento a um determinado grupo.

O trabalho foi realizado no final da década de 50, contudo a realidade compara-se aos tempos atuais. Os autores procuraram explicar as relações de poder entre grupos de moradores de uma pequena cidade da Inglaterra, que recebeu o nome fictício de Winston Parva. A cidade fictícia foi dividida em três bairros: zona 1: caracterizada por pessoas da classe média e de antigo pertencimento; a zona 2: onde estavam instaladas

quase todas as fábricas, e a zona 3, que se diferenciava da zona 2 apenas pelo tempo de pertencimento à região.

Esses grupos “percebiam-se” diferentes entre si, contudo essas diferenças não eram perceptíveis aos olhos, já que não se tratavam de diferenças econômicas, sociais e nem culturais, a diferença estava apenas no tempo de pertencimento ao local.

A principal diferença entre os dois grupos era exatamente esta: um deles era um grupo de antigos residentes, estabelecidos naquela área havia duas ou três gerações, e o outro era composto de recém-chegados. A expressão sociológica desse fato era uma diferença acentuada na coesão dos dois grupos. Um era estreitamente integrado, o outro, não. É provável que os diferenciais de coesão e integração, como uma faceta dos diferenciais de poder, não tenham recebido a atenção que merecem (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.17).

A população da zona 1 via a si mesma como uma “área de classe mais alta”, já a das zonas 2 e 3, como “bairros operários” (p.55). Era comum se notar na fala dos moradores a exclusão referente ao tempo de pertencimento do local, motivo que os diferenciava, já que a renda e os empregos eram praticamente os mesmos.

O que se pode verificar entre os estabelecidos e os *outsiders*, em relação à Educação Especial, é que o primeiro se encaixa como os grupos ditos dos “normais”, sem deficiência, obedecendo a um padrão em que todos “deveriam se encaixar”, e por outro lado os *outsiders*, que são os grupos da minoria e que não estão de acordo com o padrão da sociedade.

Percebe-se que com esse controle social as pessoas com algum tipo de deficiência ficavam sumariamente excluídas do ambiente escolar, por serem vistas como alguém que atrapalharia o andamento das atividades, o que, segundo Elias (2000), tornava-os indivíduos *outsiders*, sentindo-se “humanamente inferiores”, merecendo, por isso, estar excluídos, separados.

Para Elias, um grupo só estigmatiza o outro com eficácia quando as relações de poder já estão arraigadas no grupo excluído. Assim, quando são limitados e estigmatizados por conta de sua deficiência, as pessoas não têm suas potencialidades reforçadas, o que prejudica a sua efetividade no processo educativo. Eles ficam sempre em desvantagem em relação aos demais colegas. Em Sobrinho (2009) “o processo de estigmatização social é outro aspecto que constitui e caracteriza a sociodinâmica estabelecidos-*outsiders*” (p.31).

Essa relação de poder ganha força, uma vez que essa classe se apresenta em número cada vez maior, exigindo mais características compatíveis com a sociedade que almeja. Por sua vez, os *outsiders* assumem sua postura de classe dominada, sentindo-se inferiores e não dignos de respeito. “As categorias estabelecidos e *outsiders* se definem na relação que as nega e que as constitui como identidades sociais” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.07).

As relações de poder são mantidas por meio do controle social. No caso da educação, essa relação se firma: 1) nas estruturas curriculares pedagógicas, que por vezes excluem os grupos considerados de minoria: negros, indígenas, homossexuais, a população alvo da educação especial (PAEE), entre outros que se diferenciam do padrão de normalidade estabelecido e compartilhado socialmente; 2) o processo de avaliação e encaminhamento do aluno para a SRM; 3) a entrada do profissional do AEE que tem a finalidade de cuidar dos alunos PAEE para que a professora regente continue com seu trabalho sem “atrapalhar” a aprendizagem dos demais; 4) a não aceitação ou a resistência em matricular esse aluno no ensino comum. São notórios os meios utilizados nas escolas para manter uma ordem específica, fundamentada em certos gradientes de poder. Parecem muito pertinentes as relações estabelecidas com a teoria, como presente em Lunardi-Mendes (2008), “O currículo ajuda a construir a teia na qual as relações entre excluídos e incluídos se tecem”(p.03).

Outro meio utilizado pelos estabelecidos na relação com os *outsiders* é a coesão grupal que, para Sobrinho, faz com que o grupo estabelecido “detenha maior poder coercitivo sobre o grupo de fora” (2009, p.31).

“A autoimagem e a autoestima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele” (ELIAS; SCOTSON, p. 29). O estigma imposto pelo grupo de estabelecidos sobre os *outsiders* tende a fazer parte de sua autoimagem, enfraquecendo esse segundo grupo, deixando-o, assim, na condição de *outsiders*. O acesso desigual às fontes de poder na figuração escolar alimenta essa condição. “Cada aluno deve receber diferentes atendimentos, sem que isso constitua demérito ou favoreça o desencadeamento de um processo de marginalização” (SCHENEIDER; HOMRICH, 2014, p.47).

No livro “A sociedade dos indivíduos” (1994), Elias propõe discutir os conceitos de sociedade e de indivíduos, a partir de certos aspectos dos seres humanos, desmistificando o fato de ambos serem opostos. O autor procura pontuar que os indivíduos estão ligados uns aos outros em teias que não são vistas a olho nu. O livro é

dividido em três partes e em momentos diferentes. Segundo Elias, a obra deveria estar contido já em seu primeiro livro “O processo civilizador”, porém ele não a colocou por considerar que o livro ficaria muito extenso e porque o tema merecia destaque maior

O repertório completo de padrões sociais de auto regulação que o indivíduo tem que desenvolver dentro de si, ao crescer e se transformar num indivíduo único, é específico de cada geração e, por conseguinte, num sentido mais amplo, específico de cada sociedade (ELIAS, 1994, p. 09).

A capacidade de mudança e de adaptação dos seres humanos é muito grande. Isso nos leva a crer que investir na formação dos professores, e mais ainda, propor discussões sobre a necessidade de se ampliarem as práticas que promovem a inclusão pode favorecer a inserção das crianças em escolas menos excludentes.

Se os seres humanos não fossem, por natureza, tão mais maleáveis e móveis do que os animais em seu controle comportamental, não comporiam juntos um *continuum* histórico autônomo (uma sociedade), nem possuiriam individualidade própria (ELIAS, 1994, p.47).

Busca-se uma escola democrática, pluralista, que valorize a diversidade presente, enfrentando as problemáticas sociais, que vá ao encontro das necessidades de cada indivíduo dentro dessa sociedade e em cada indivíduo por si só. O Indivíduo, desde o seu nascimento, “ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida, deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele” (ELIAS, 1994, p.19).

Mesmo crescendo em um mesmo grupo, dois indivíduos, por exemplo, vão ter as suas redes de relações diferentes e sua própria história. A individualidade só vai ser possível para um indivíduo que cresce em um grupo, pois essa formação individual não vai depender “exclusivamente de sua constituição, mas sempre da natureza das relações entre ela e as outras pessoas” (p.24, 1994). Todo o processo está conectado com a sociedade. Elias caracteriza a relação dos indivíduos na sociedade como uma rede em que todos estão entrelaçados entre si, ao mesmo tempo em que cria a sua individualidade.

A pressão exercida no indivíduo pela rede humana, as restrições que sua estrutura lhe impõe e as tensões e ações que tudo isso produz nele são tão grandes que um emaranhado de inclinações irrealizáveis e não resolvidas se

acumula no indivíduo: essas inclinações raramente se revelam aos olhos de outrem, ou sequer a consciência do próprio indivíduo (ELIAS, 1994, p.28 e 29).

A relação indivíduo/sociedade só vai estar plena quando passar a incluir o processo de individualização a partir da sociedade na qual o indivíduo está inserido, ou seja, “a totalidade da relação indivíduo/sociedade”(ELIAS,1994). Essa relação deve estar entrelaçada com todas as relações que o indivíduo teve durante a vida, e até mesmo com a formação da sua individualidade a partir delas.

O padrão de autoimagem faz com que o indivíduo se enxergue fora da sociedade, só mesmo vivendo em sociedade. Scheneider e Homrich (2014) destacam também a importância de se pensar em uma cultura de inclusão na qual a formação comprometida com a inclusão social e escolar tenha destaque. Para isso, é preciso reconhecer as relações de poder existentes e trabalhar para que elas não interfiram no processo de inclusão da população alvo da educação especial e nem nas mudanças necessárias para a criação de novas leis. Isso é desestigmatizar o outro e incluí-lo na sociedade.

Só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito (ELIAS, 1994, p.15).

Por isso a empreitada dos professores e médicos deve ser realizada em conjunto, visando a trabalhar com as capacidades e potencialidades desse aluno com deficiência, maximizando seu potencial de aprendizagem. Deve ficar a cargo do professor e do professor especialista o que ensinar e quando ensinar; o médico não deve interferir na parte pedagógica dos seus pacientes.

A peça central dessa figuração é um equilíbrio instável de poder, com as tensões que lhe são inerentes. Essa é também a pré-condição decisiva de qualquer estigmatização eficaz de um grupo outsider e um grupo estabelecido. Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 16 e 17).

A diversidade cultural e a complexidade das relações sociais fazem com que as práticas pedagógicas não sejam suficientes para atender a uma demanda de alunos tão diferentes entre si. Conforme Elias e Scotson (2000), tratar o outro como “eles”, distanciados de nós, é outra forma de excluí-lo do meio dos estabelecidos. Além disso, as condições econômicas, sociais e de tradições familiares, da cor, da raça e da religião também têm o poder de estabelecer essa diferença entre os grupos, gerando guerras “invisíveis”.

Descobertas científicas, invenções e o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são, indubitavelmente, fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão. Mas nem as novas necessidades nem as novas descobertas são, por si só, sua fonte. Elas dependem umas das outras para seu desenvolvimento. As primeiras tornam-se diferenciadas e específicas apenas em conjunção com técnicas humanas especializadas 4; estas, por sua vez, só aparecem e se cristalizam como ocupações tendo em vista necessidades potenciais ou reais 5. O surgimento de uma nova ocupação, portanto, não se deve a um desses dois fatores especificamente, mas à interação de ambos. É essencialmente um processo de tentativa e erro no qual as pessoas procuram combinar técnicas ou instituições e necessidades humanas. Todo passo nessa direção é efetuado por indivíduos. O processo como tal, a gênese e o desenvolvimento de uma profissão ou de qualquer outra ocupação, é mais do que a soma total de atos individuais — tem seu modelo próprio (ELIAS; SCOTSON, 2000, p91).

É possível pensar na relação que tem o professor da sala regular com o professor da sala de recursos multifuncionais? A escola, o professor da sala regular, o coordenador e a família, todos passam a responsabilidade de avaliar o aluno com deficiência para o professor da sala de recursos multifuncionais. E aqui fica a pergunta: até que ponto esse professor tem autonomia para ser o dominante nessa relação? Ele é tão independente assim que possa fazer o que bem entender com o aluno? Até que ponto esse professor tem liberdade sobre esse aluno? Qual o preparo desse professor para decidir o futuro desse aluno?

Partindo do conceito de configuração de Elias, já explanado anteriormente, é possível compreender a profissão docente da seguinte forma:

a partir do conceito de configuração, é possível dizer que a constituição do ser professor resulta das diferentes configurações nas quais ele está imerso, pois, de acordo com Elias, as pessoas (professores, pais, gestores, ministros, alunos etc.) modelam suas ideias a partir de todas as suas experiências e, essencialmente, das experiências vividas no interior do próprio grupo (HUNGER, ROSSI e NETO, 2011, p.697).

Um dos desafios encontrados na escola tem relação com a mudança de perspectiva quanto às possibilidades educativas e formativas de indivíduos com deficiência. E a avaliação parece alcançar centralidade nessa mudança social.

## CAPÍTULO IV

### CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA E RESULTADOS

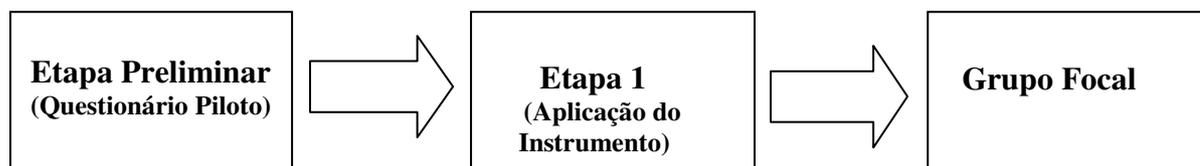
O capítulo quatro discorrerá sobre os caminhos metodológicos da pesquisa e os resultados. Serão apresentados os dados obtidos com a etapa preliminar da pesquisa e a colaboração desta para a criação da versão final do questionário. Também serão apresentados os dados referentes à primeira etapa da pesquisa e as discussões geradas em torno destes, com vistas à compreensão e aperfeiçoamento do processo avaliativo e de encaminhamento para as Salas de Recursos Multifuncionais. Finalmente, serão apresentados alguns apontamentos de professores de SRM, coordenadores e gestores do município com relação à aprendizagem do aluno com deficiência. Trataremos ainda da participação da família desse aluno PAEE, da preocupação dos profissionais da administração e da participação de outras instituições que colaboram com o processo ensino/aprendizagem do aluno com deficiência, além daqueles que o encaminham para a SRM.

As formas como os alunos são avaliados para um possível encaminhamento para os serviços de atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais são muito variadas e dispersas, levando cada vez mais pesquisadores a tentarem compreendê-las. Uma das discussões crescentes é sempre sobre a falta de orientação para os professores das SRM em relação a como deve ser feita a avaliação e para quais finalidades.

A implantação de um instrumento de avaliação que oriente os profissionais quanto à necessidade ou não do encaminhamento desses alunos às salas de recursos multifuncionais poderia auxiliar nas discussões sobre a promoção e a retenção desses alunos, e ainda apontar caminhos para o trabalho do professor. Por isso, muitos municípios, daqueles investigados pela rede do ONEESP, possuem modelos para auxiliar na avaliação. Contudo, pensar em um modelo único, como uma receita, parece temerário e mesmo inconsequente, já que há grande diversidade na população atendida pela Educação Especial.

*Esta pesquisa está descrita em três etapas: etapa preliminar; Etapa 1 e Grupo Focal.*

A etapa preliminar foi destinada à produção e aplicação de um questionário piloto, a Etapa 1 centrou-se na aplicação do referido questionário na amostra selecionada no município de Dourados, ilustrado a partir dos resultados obtidos com uma reunião de grupo focal. Em seguida, são apresentados os resultados e as discussões realizadas em cada etapa da pesquisa.



Para facilitar a compreensão das etapas, elas serão descritas separadamente, com as definições de: local, participantes, coleta e análise dos dados.

O questionário utilizado foi construído tendo como base o formulário utilizado por Milanesi (2012), e as questões foram sendo modificadas de acordo com a necessidade das professoras, relacionadas com a compreensão das perguntas. Para que isso fosse possível, o questionário passou por aprovação de alguns juízes ( 02 professores doutores em Educação Especial). A aplicação do questionário piloto foi de fundamental importância para a fidedignidade do instrumento.

#### 4.1 Etapa Preliminar

**Local:** A etapa preliminar do estudo foi realizada para construir e adequar o questionário. Essa etapa foi realizada no mês de janeiro, no ano de 2015. Optou-se por realizar a aplicação desse piloto em uma cidade do interior de São Paulo, por ser uma cidade com acesso facilitado para a pesquisadora. A cidade conta com uma população estimada em 31.348 mil habitantes com, 19 escolas municipais e uma estadual. Até o momento da coleta dos dados, havia sete Salas de Recursos Multifuncionais implantadas na cidade, sendo todas em escolas municipais.

**Participantes:** O estudo piloto contou com a colaboração de três professoras de salas de recursos multifuncionais do município.

#### **Procedimento de coleta de dados:**

A pesquisadora foi a sete escolas que tinham SRM, apresentou-se e explicou os objetivos da pesquisa. Como se tratava do período de férias escolares, as secretárias das escolas fizeram o contato com as professoras das SRM via telefone. Das sete escolas com SRM implantadas, em cinco as secretárias ligaram para as professoras e apenas quatro passaram os telefones e endereços para que a pesquisadora pudesse, pessoalmente, entrar em contato. Dessas quatro professoras, apenas três aceitaram colaborar com a pesquisa.

Após o primeiro contato da pesquisadora via telefone, foram marcadas as entrevistas nas casas de cada professora das salas de recursos multifuncionais. As três professoras pediram para que elas mesmas respondessem ao questionário. Então, a pesquisadora lia as perguntas e as professoras as respondiam. O questionário preliminar foi composto por nove questões, que tinham como objetivos conhecer a formação e especializações das professoras; o número de alunos atendidos nessas salas e quais eram as deficiências atendidas (caso os alunos já tivessem o diagnóstico); como eram realizadas as entrevistas; se para a avaliação existia algum instrumento padrão; como era a participação da família nesse momento de avaliação; se era realizada por parte da professora alguma atividade com a família desse aluno, o que era preciso para que o aluno frequentasse a SRM e, por fim, foi pedido que elas realizassem a descrição dos passos para a entrada do aluno nas SRM.

**Procedimento de análise de dados:** Os dados obtidos com o questionário piloto foram organizados para a obtenção dos processos avaliativos realizados com os alunos das SRM. Foram realizadas a organização, a tabulação e a descrição dos dados.

#### 4.1.1 Resultados e discussões da Etapa Preliminar

A primeira e a segunda perguntas do questionário preliminar “Questionário para a professora do Atendimento Educacional Especializado” buscaram levantar a caracterização das professoras, como sexo, se era efetivo na rede, tempo de serviço na Educação Especial, tempo que atua na sala de recurso e a formação acadêmica; e sobre as formações continuadas realizadas por elas. A caracterização das professoras participantes na Etapa Preliminar está descrita na Tabela 1.

**Tabela 1: Perfil acadêmico e tempo de atuação na Educação Especial (E.E)**

| P | Efetiva na rede | Tempo de serviço na E.E | Tempo de atuação na SRM | Formação Acadêmica | Formação Continuada |
|---|-----------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|---------------------|
|---|-----------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|---------------------|

|   |     |         |        |                    |   |
|---|-----|---------|--------|--------------------|---|
| 1 | Sim | 15 anos | 6 anos | Pedagogia          | Libras; Deficiência Intelectual                             |
| 2 | Sim | 8 anos  | 8 anos | Pedagogia e letras | Libras; Orientação e Mobilidade; Tecnologia Assistiva e AEE |
| 3 | Sim | 20 anos | 8 anos | Pedagogia          | Tecnologia Assistiva  |

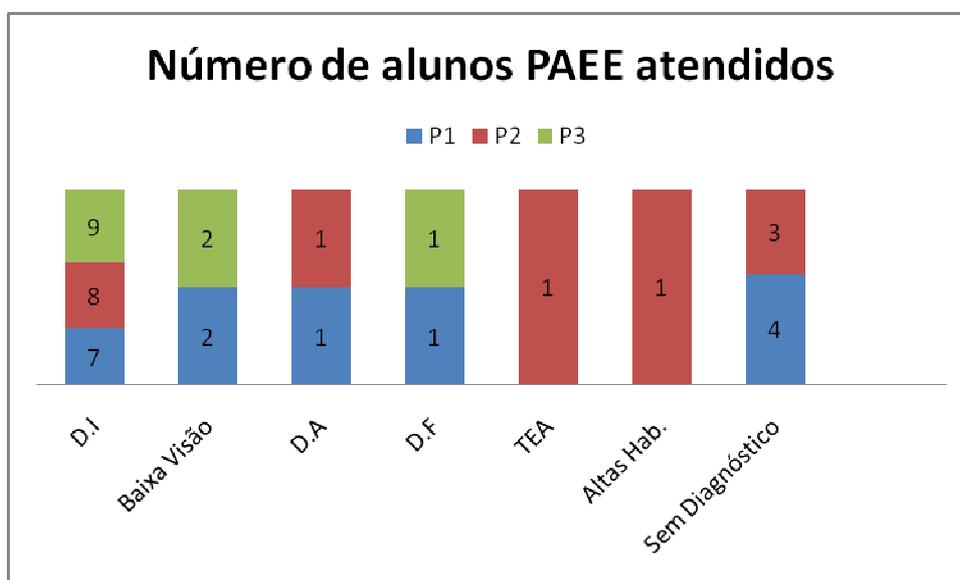
Com relação à tabela 1, os dados foram coletados a partir da primeira questão, “p” representa professora, seguida dos números 1, 2 e 3, relacionados com a quantidade de professoras entrevistadas. Como já apontado, todas as participantes são do sexo feminino e efetivas na rede municipal de ensino. A professora p3 comentou que trabalhou muito tempo na APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcional) da cidade e por isso foi convidada para trabalhar na SRM, até que prestou o concurso do município e se efetivou, estando efetiva na rede há oito anos, o mesmo tempo da professora p2; já a p1 esta na rede há seis anos.

Todas têm experiência na área de Educação Especial; p1 atua há 15 anos nessa área, a p2 há 8 anos e por um longo período está a p3, que trabalha nessa área há mais de 20 anos. Fica explícita a experiência de todas nesse campo de atuação e, por isso, o interesse em prestar o concurso para trabalhar nos serviços de Atendimento Educacional Especializado.

As três professoras têm formação em Pedagogia e apenas a p2 possui graduação também em Letras. Todas têm especialização na área de educação especial. As professoras p1 e p2 demonstraram participação maior em relação às formações continuadas na área; no caso da p1, os cursos realizados por ela foram de formação em Libras e Deficiência Intelectual. A p2 formou-se em Libras, Tecnologia Assistiva e Orientação e Mobilidade. Por outro lado, a p3 tem formação apenas em Tecnologia Assistiva e durante a nossa conversa relatou que não vê necessidade de fazer tantas formações, já que, segundo ela, essas formações não a ajudam nas atividades nas SRM.

A questão número três teve como objetivo saber o total de alunos atendidos por cada professora nas Salas de Recursos Multifuncionais, assim como quais eram as deficiências desses alunos e se tinham laudos. O gráfico número 1 identifica o número de alunos público alvo da educação especial atendidos por cada professora do município. As professoras entrevistadas atendem a uma ampla demanda de deficiência, como apresentado no gráfico 01.

Gráfico 01. Número de alunos PAEE atendidos pelas professoras participantes da Etapa Preliminar.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A p1 atende a sete alunos com deficiência intelectual, dois com baixa visão, um aluno com deficiência auditiva, um aluno com deficiência física e outros quatro alunos sem diagnóstico comprovado. A p2 atende a oito alunos com deficiência intelectual, um aluno com transtorno do espectro autista, um aluno com altas habilidades/superdotação, um com deficiência auditiva e três alunos sem diagnósticos definidos. A p3 atende a nove alunos com deficiência intelectual, dois com baixa visão e um aluno com deficiência física.

A p1 atende a quatro alunos com deficiência intelectual, dois com baixa visão, um com deficiência auditiva e um com deficiência física com laudo. Os alunos atendidos pela p2 e p3 todos possuem laudo médico. Nessa mesma pergunta, foram questionadas sobre quais os instrumentos utilizados durante o processo de avaliação.

Quadro 02. Instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos, de acordo com cada uma das participantes.

| Instrumentos para a Avaliação |  |                     |
|-------------------------------|--|---------------------|
| P1                            | P2                                     | P3                  |
| Jogos lúdicos                 | Avaliação cedida pelo MEC * (em anexo) | Jogos no computador |

|                   |   |   |
|-------------------|---|---|
| Jogos pedagógicos | — | — |
|-------------------|---|---|

Como pontuado no Quadro 02, a p1 utiliza os jogos lúdicos e pedagógicos, como ela indicou. Usa material pedagógico, como blocos e encaixes, para trabalhar com atenção, concentração, percepção visual e auditiva e também os materiais de tamanhos variados quando atende a algum aluno com dificuldade de visão, além de estratégias em libras para alunos com deficiência auditiva. A p2 relatou que com todos os alunos realiza a avaliação que é cedida pela SECADI/MEC (ver anexo I). Já a p3 relatou que faz a avaliação com o auxílio de jogos e do computador, que, segundo ela, é o material que ela mais utiliza. Os jogos, segundo as professoras, são utilizados apenas com os alunos. Não são utilizados com as famílias.

Ainda na questão três, elas foram perguntadas sobre quem é o responsável por indicar o aluno para a avaliação. Todas citaram as professoras da sala regular e apenas a p1 colocou a escola como outra fonte que encaminha para essa avaliação. É interessante lembrar que isso só se dá no caso de alunos que não possuem um laudo médico definido, pois os que já o possuem seguem para as salas de recursos multifuncionais sem a avaliação da professora especializada, sendo, portanto, o laudo a principal porta de entrada para esse serviço.

A pergunta de número quatro do questionário procurou saber se elas realizavam entrevistas e como estas eram feitas. A p1 realiza entrevistas com o professor do aluno e com o familiar responsável. Já a p2 realiza entrevistas também com outros profissionais que venham a atender o aluno (psicólogos, fisioterapeuta, etc); a p3 realiza apenas entrevista com o aluno. Nenhuma respondeu como eram realizadas essas entrevistas, mas apenas com quem a tratava.

Quando questionadas sobre a utilização de algum instrumento para a realização da avaliação, todas apontaram que existe um modelo que norteia os passos que devem seguir, porém apenas a p2 segue apenas esse modelo, as demais o utilizam somente como guia do andamento da avaliação. Para a p1, no primeiro momento, quando o aluno não tem laudo médico, ela se utiliza de atividades por meio de jogos lúdicos e pedagógicos que possam despertar seu interesse, atenção, concentração, percepção visual e auditiva, raciocínio lógico-matemático, pensamento lógico, expressão criativa, habilidades motoras e noção temporal e espacial. Em seguida, os alunos são

encaminhados para uma psicóloga. *As p2 e p3 afirmaram que buscam na internet ou com a coordenadora pedagógica estratégias para a avaliação.*

Em relação à participação da família durante o processo, todas relataram que os familiares são pouco presentes e que muitas vezes só respondem quando são chamados pela escola.

Todas as professoras afirmaram que o laudo médico é o principal indicador do encaminhamento do aluno para iniciar as atividades nas SEM. Quando os alunos não vêm com o diagnóstico clínico, elas iniciam o trabalho até que o familiar os leve para que um especialista os avalie.

Quando solicitadas a responderem sobre os passos realizados para que o aluno comece a frequentar a SEM, comentaram sobre a entrega do laudo médico, a avaliação para definir os trabalhos e o agendamento dos horários de frequência.

A p1, durante toda a conversa, apresentou-se solícita e respondeu de maneira clara a todas as perguntas do questionário. Ficou evidente a preocupação da p1 e da p2 em especializar-se. Todas as professoras elogiaram os materiais presentes nas salas de recursos multifuncionais, e comentaram que utilizam o computador com todos os alunos. Todas recebem ordens para usarem um roteiro de avaliação com eixos a serem seguidos, contudo a maneira de responderem a ele é diferente. Os documentos preenchidos pelas professoras durante o ano em que o aluno permanece nas SEM, relacionados com o processo de avaliação e encaminhamento deste para as salas especiais, estão de acordo com a Resolução SE 61, 11/11/2014, do Estado de São Paulo, local de realização desta pesquisa, com algumas sugestões da coordenadora da escola especial (APAE) da cidade.

Após a aplicação do questionário preliminar, ele foi adequado e refeito. Depois disso, foi possível modificá-lo para que a coleta dos dados fosse suficiente para analisar o processo de avaliação e encaminhamento do aluno nas SRM do município de Dourados/MS. O questionário preliminar foi de fundamental importância para o andamento da pesquisa. Algumas dificuldades na sua aplicação colaboraram para a realização das modificações necessárias ao seu aperfeiçoamento. O modo como a questão número três foi exposta dificultou a sua compreensão, já que havia muitas perguntas em um pequeno espaço, o que confundia as professoras na hora de preenchê-la.

Foi preciso enfatizar, nas perguntas, o que deveria ser dito sobre as SRM, e esmiuçar cada pergunta para que as professoras entendessem o foco da pesquisa sobre

Avaliação e Encaminhamento, uma vez que era possível confundir avaliação diagnóstica com encaminhamento.

#### 4.2 Etapa 1 – Aplicação do Instrumento

Inicialmente, foi marcada uma reunião com a responsável pelo Núcleo de Educação Especial (NUEDESP) do município. Nessa reunião, foram apresentados os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos que seriam realizados, em seguida, com o auxílio do NUEDESP, foram coletados os dados referentes ao número de Salas de Recursos Multifuncionais e o número de professoras em atuação nessas SRM no município. A partir desses dados, foram elaborados os caminhos metodológicos da pesquisa.

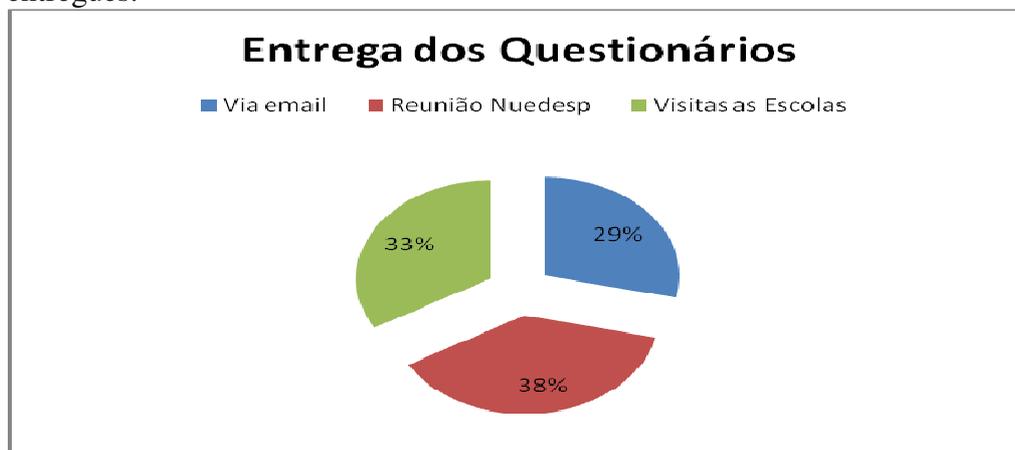
**Local:** A aplicação do instrumento foi realizada com as professoras. De acordo com os dados cedidos pela Secretária Municipal de Educação (SEMED), havia, até o momento da coleta de dados, 39 salas de recursos multifuncionais implantadas, sendo que três estavam instaladas nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) e cinco nas aldeias indígenas (Araporã, Agustinho, Francisco Meireles, Tengatuí Marangatú e Ramão Martins). Das 39 SRM, quatro são do TIPO II e o restante, do TIPO I.

**Participantes:** A pesquisadora teve contato com as professoras das SRM no início, em uma reunião geral promovida pelo NUEDESP. Nessa reunião, após a explicação da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, houve a entrega dos questionários e foi solicitado que as professoras o lessem; foram esclarecidas algumas dúvidas quanto ao seu conteúdo. A pedido das professoras, os questionários respondidos foram entregues em outro momento, mas ficou estabelecida uma data para essa devolução. A data foi alterada e prorrogada por várias vezes e por vários motivos, sempre por solicitação das professoras, que usavam o correio eletrônico da pesquisadora para isso. Ao final, foram contabilizados 21 questionários de 18 professoras que trabalham em 21 SRM.

**Procedimento de coleta de dados:** A escolha dos questionários se deu para facilitar a coleta do maior número de dados possível. Os questionários foram preenchidos e coletados entre os meses de abril e junho de 2015.

Depois de 15 dias dessa primeira reunião, a pesquisadora voltou e recolheu 8 questionários dos 25 entregues. Pelo contato mantido por email com as professoras, ela recolheu mais 6 questionários. Visitando as escolas, sem hora marcada, a pesquisadora conseguiu mais 7 questionários, depois de quatro visitas em dias alternados, em que ela encontrou todas as professoras com horários livres, ou arrumando sua sala ou preparando materiais para atendimentos futuros, totalizando, assim, 21 questionários coletados.

Gráfico 02. Apresentação do número e dos meios pelos quais os questionários foram entregues.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Procedimento de análise dos dados:** Os dados obtidos com o questionário foram organizados para a obtenção dos processos avaliativos realizados com os alunos das SRM. Foram realizadas a organização, a tabulação e a descrição dos dados.

#### 4.2.1 Resultados e discussões da Etapa 1:

Nessa seção serão apresentados os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados. A questão de número um do questionário referiu-se às características das professoras, como o sexo, as instituições em que trabalham, se são efetivas na rede, tempo de serviço na Educação Especial, tempo que atua na sala de recurso

multifuncional e formação acadêmica. Os dados obtidos foram organizados e estão dispostos na Tabela 02.

**Tabela 02: Caracterização e Perfil acadêmico das professoras**

| Efetiva na rede  | Tempo de serviço na E.E | Tempo de atuação na SEM | Formação Acadêmica     | Especialização   |
|------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|--|
| <b>p1-Sim</b>    | 2 anos                  | 2 anos                  | Pedagogia              | Educação Especial  |
| <b>p2-Não</b>    | 4 anos                  | 40 dias                 | Pedagogia              | Educação Especial  |
| <b>p3-Não</b>    | 4 anos                  | 4 anos                  | Educação Física        | Educação Especial e atendimento educacional especializado*                 |
| <b>p4-Sim</b>    | ≤2 anos                 | ≤2 anos                 | Educação Física        | Educação Especial  |
| <b>p5-Não</b>    | 4 anos                  | 4 anos                  | Pedagogia              | Psicopedagogia e especialização em AEE                                     |
| <b>p6-Sim</b>    | 10 anos                 | 10 anos                 | Magistério e Geografia | Educação Especial e AEE  |
| <b>p7-Sim</b>    | ≥ 1 ano                 | ≥ 1 ano                 | Magistério e letras    | Educação de jovens e adultos; tecnologia na educação e educação especial * |
| <b>p8-Não</b>    | 2 anos                  | 2 anos                  | Geografia e pedagogia* | Desenvolvimento regional e Educação Especial                               |
| <b>p9-Sim</b>    | ≥ 1 ano                 | ≥ 1 ano                 | Magistério e Letras    | Educação Especial*, educação de Jovens e adultos                           |
| <b>p10-Sim</b>   | 9 anos                  | 1 ano                   | Não citou              | Especialização   |
| <b>p11-Sim</b>   | 1 ano                   | 1 ano                   | Pedagogia              | Educação Especial; tecnologias na educação                                 |
| <b>p12-Sim</b>   | ≥ 1 ano                 | ≥ 1 ano                 | Magistério e Pedagogia | Educação Especial  |
| <b>p13-Sim</b>   | 10 anos                 | 6 anos                  | Artes                  | Educação Especial e AEE  |
| <b>p14-Não</b>   | 1 ano                   | 1 ano                   | Graduação              | Educação Especial e AEE  |
| <b>p15-Não</b>   | 1 ano                   | ≥1 ano                  | Pedagogia              | Educação Especial  |
| <b>p16- Sim</b>  | 4 anos                  | 4 anos                  | Pedagogia              | Educação Especial  |
| <b>p17- Sim</b>  | 3anos                   | 3anos                   | Magistério e Pedagogia | Ensino Currículo e avaliação (educação infantil) e AEE                     |
| <b>p18-Não</b>   | 4 anos                  | 2 anos                  | Pedagogia              | Educação Especial  |
| <b>*Cursando</b> | <b>p- professora</b>    |                         |                        |  |

Responderam ao questionário 18 professoras. Dessas, onze estão efetivadas na rede e sete são contratadas por tempo determinado. Em relação ao tempo de serviço, quatro professoras apontaram que estão há menos de um ano tanto na Educação Especial quanto na SEM. A p7 está há menos tempo - um mês - no serviço; a p9, há dois meses; a p12 não completou um ano e a p15 tem três meses de serviço. Como colocado na tabela 02, apenas a p6 e a p10 têm mais de nove anos de serviço na Educação Especial.

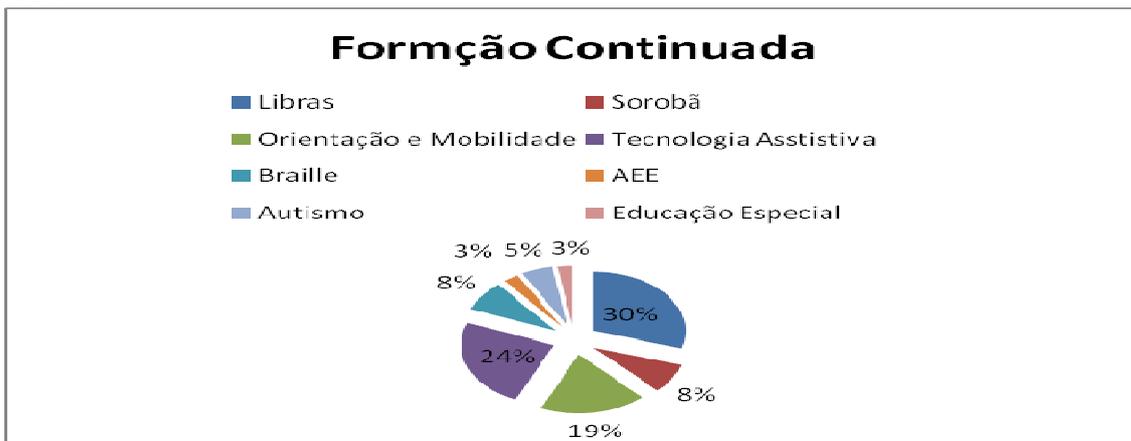
Todas as professoras entrevistadas têm ensino superior completo. Onze delas têm formação em pedagogia e apenas a p10 não citou a sua formação específica. Em relação às especializações, dezesseis têm como formação a especialização em Educação Especial; novamente a p10 não especificou sua especialização. Três delas estão com uma nova especialização em andamento e seis têm também especialização em Atendimento Educacional Especializado, promovido pelo MEC na modalidade a distância.

A questão dois investigou as formações continuadas feitas pelas professoras, incluindo as que foram oferecidas pela secretaria municipal de Educação, ou realizadas por conta própria, entre elas: Formação em Libras, Sorobã, Orientação e Mobilidade, Tecnologia Assistiva e outras.

As professoras p7, p12 e p18 não citaram as formações realizadas, dando a entender que não fizeram nenhuma, já que para preencher essa questão era necessário apenas marcar um “X”, sem explicações complementares. Três professoras fizeram apenas uma formação: a p4 em deficiência intelectual, p14 em libras e a p15 em tecnologia assistiva. Cinco professoras citaram duas formações que realizaram: a p3 e a p10 em Libras e Autismo, a p1 em Orientação e Mobilidade e Tecnologia Assistiva, a p9 em Libras e Braille e a p11 em Libras e Tecnologia Assistiva. Quatro professoras fizeram três formações, sendo que a p2, p5 e p6 fizeram em Libras, Orientação e Mobilidade e Tecnologia Assistiva e a p8 em Libras, Tecnologia Assistiva e AEE. A p13 fez quatro formações: Sorobã, Orientações e Moblidade, Tecnologia Assistiva e Braille. Duas professoras assinalaram que fizeram cinco formações continuadas, a p16 e a p17, ambas em: Libras, Sorobã, Orientação e Mobilidade e Tecnologia Assistiva. O que difere uma da outra é que a primeira fez formação também em Educação Especial e a segunda, em Braille.

Essas informações podem ser vistas no Gráfico 03, que traz o percentual de realização das formações/especializações por tema.

Gráfico 03. Apresentação do percentual de realização das formações/especializações por tema.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Das 18 professoras entrevistadas, três não citaram nenhuma formação que tenham feito. Das 15 que responderam afirmativamente a essa pergunta, 30% se especializaram em Libras; 19% em Orientação e Mobilidade; 8% em Braille; 5% em Autismo; Sorobã 8%, 24% em tecnologia assistiva e 3%, uma professora apenas, fez especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial.

A questão de número três levantou o total de alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais por essas professoras e teve como complemento um quadro com algumas deficiências, onde deveriam colocar o número de alunos atendidos nessas Salas e o número de alunos com laudos médicos. Relembrando que foram 18 participantes. A p16 trabalha em duas escolas e a p19, em três, por isso o total de 21 questionários. Na questão três, os dados foram computados em relação ao número de escolas, e não de professoras. A p16 ficou representada no gráfico como 16<sup>1</sup> e 16<sup>2</sup> e a p18 como 18<sup>1</sup>, 18<sup>2</sup> e 18<sup>3</sup>. Isso apenas para se conhecer o número de alunos PAEE atendidos em cada escola em que os questionários foram aplicados. Em relação ao gráfico anterior, foi utilizada a letra “p” para especificar professoras; na tabela a seguir, o “p” foi substituído pela letra “s”, já que se trata dos alunos atendidos nas SRM.

Quadro 03 apresenta o número de alunos atendidos de acordo com o Quadro/diagnóstico por Salas de Recursos Multifuncionais com ou sem a presença de laudo médico.

|                  | D.I | Cego | Baixa<br>visão | T.E.A | D.A | D.F | Altas<br>Hab. | Sem<br>Diagnóstico | Outras | Total<br>por<br>sala |
|------------------|-----|------|----------------|-------|-----|-----|---------------|--------------------|--------|----------------------|
| s1               | 12  |      | 1              | 3     |     |     |               | 1                  |        | 17                   |
| s2               | 2   | 1    |                |       | 1   | 1   |               |                    |        | 05                   |
| s3               | 5   |      | 1              |       |     |     |               | 3                  |        | 09                   |
| s4               | 11  |      |                |       |     |     |               |                    | 1      | 12                   |
| s5               | 5   |      |                | 2     | 4   |     |               | 6                  |        | 17                   |
| s6               | 6   |      | 1              | 2     |     | 3   |               |                    |        | 12                   |
| s7               | 16  |      | 2              |       |     |     |               | 3                  |        | 21                   |
| s8               | 8   |      | 2              |       |     |     |               | 3                  |        | 13                   |
| s9               | 6   |      |                |       | 4   |     |               |                    | 1      | 11                   |
| s10              |     |      |                |       | 2   |     |               | 1                  |        | 03                   |
| s11              | 2   |      |                |       |     |     |               |                    | 6      | 08                   |
| s12              | 4   |      | 2              | 1     |     |     |               | 3                  |        | 10                   |
| s13              | 8   |      |                |       |     | 2   |               |                    | 1      | 11                   |
| s14              | 14  |      |                |       |     |     |               |                    |        | 14                   |
| s15              | 7   |      |                |       |     | 2   |               |                    |        | 09                   |
| s16 <sup>1</sup> | 6   | 1    | 1              | 1     |     |     |               |                    | 8      | 17                   |
| s16 <sup>2</sup> | 7   |      |                |       |     |     |               |                    |        | 07                   |
| s17              | 7   |      |                |       |     |     | 1             | 3                  |        | 11                   |
| s18 <sup>1</sup> | 1   |      |                |       |     | 1   |               | 1                  |        | 03                   |
| s18 <sup>2</sup> | 1   |      |                |       |     | 1   |               | 4                  |        | 06                   |
| s18 <sup>3</sup> | 5   |      |                |       |     |     |               |                    |        | 05                   |
|                  | 133 | 2    | 10             | 09    | 11  | 10  | 01            | 28                 | 17     | 221                  |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na s1, são atendidos doze alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, um com baixa visão, três com transtorno do espectro autista e um sem diagnóstico médico. Na s2, há dois alunos com deficiência intelectual, um aluno cego, um com deficiência auditiva e um com deficiência física, todos com laudo médico. A s3 atende cinco alunos com deficiência intelectual: três têm laudo para a deficiência citada, sendo um

com baixa visão, e dois não têm diagnóstico. Na s4, são atendidos onze alunos com laudo médico para deficiência intelectual e um como outra deficiência, que não foi citada pela professora. Na s5, há cinco alunos com laudo de deficiência intelectual, um com baixa visão, dois com transtorno do espectro autista, quatro com deficiência física e seis alunos sem diagnóstico clínico.

Na s6, são atendidos seis alunos com deficiência intelectual, dos quais dois têm laudo médico: um com baixa visão, dois com transtorno do espectro autista e três com deficiência física. A professora que trabalha na s7 atende a 16 alunos com deficiência intelectual, dos quais doze possuem o laudo médico. Na s8, são atendidos oito alunos com laudo de deficiência intelectual: dois com baixa visão e três sem diagnóstico. A s9 atende a seis alunos com deficiência intelectual e quatro com deficiência auditiva, todos com laudo médico, entre os quais há um portador de uma deficiência especificada como múltipla: surdo, com baixa visão e deficiência intelectual (deficiência múltipla). A professora que trabalha na s10 atende a um aluno com deficiência auditiva com laudo e a outro aluno sem diagnóstico.

Na s11, são atendidos dois alunos com laudo de deficiência intelectual e seis como tendo outras deficiências que a professora não soube citar. A s12 atende a quatro alunos com deficiência intelectual, dos quais dois com laudo médico, um com baixa visão e três sem diagnóstico. Na s13, são atendidos oito alunos com deficiência intelectual, dos quais quatro têm o laudo dessa deficiência, dois com deficiência física e um com outra deficiência não especificada pela professora. A professora da s14 trabalha com catorze alunos com deficiência intelectual, dos quais apenas três têm laudo médico. Já na s15 são trabalhados sete alunos com deficiência intelectual e dois com deficiência física.

A professora p16 trabalha na s16<sup>1</sup>, com seis alunos com deficiência intelectual: um com cegueira, um com baixa visão, um com transtorno do espectro autista e oito com outras deficiências que ela não citou, e na s16<sup>2</sup>, com 7 alunos com deficiência intelectual com laudo médico. Na s17, são atendidos sete alunos com laudo de deficiência intelectual: dois com transtorno do espectro autista, um com altas habilidades e três sem diagnóstico.

A professora p18 atende, na s18<sup>1</sup>, a um aluno com laudo de deficiência intelectual, um com deficiência física e um sem diagnóstico; na s18<sup>2</sup>, ela atende a um aluno com deficiência intelectual, um com deficiência física, quatro sem diagnóstico e 3 como tendo outras deficiências que não foram explicitadas. Por fim, na s18<sup>3</sup>, essa

mesma professora trabalha com cinco alunos com deficiência intelectual, sendo que quatro têm o laudo médico, sendo um portador de transtorno do espectro autista.

No Quadro 03, é possível verificar que somente a sala 10 não possui nenhum aluno com deficiência intelectual. Nas demais, esse diagnóstico aparece e em algumas delas (s4, s8, s11, s14, s15 e s16) estão os maiores contingentes. O que chama a atenção é a presença de 14 alunos com diagnóstico de D.I. na mesma sala. Essa sala está muito próxima do que conhecemos como sala especial, na qual as crianças eram aglutinadas pelo diagnóstico. Outra observação possível se dá sobre os índices de cegueira e baixa visão, que são bem reduzidos, com apenas 12 crianças nessa amostra.

A tabulação está de acordo com os dados da literatura, que apontam a deficiência intelectual como a mais abrangente quando se trata do público-alvo da educação Especial, com cerca de 60 % da demanda atendida.

É preciso ainda ressaltar que há apenas 01 criança identificada como detentora de altas habilidades/superdotação, dado que também tem sido corroborado pela literatura da área.

Havia também a opção de preencher “outras deficiências” no questionário. Assim, a p3 disse que atende a um aluno com TDAH; as p4 e p5 atendem a um aluno sem especificações; as p9, p10, p11, p13 e p18 atendem, respectivamente, a 6, 3, 2, 8 e 3 alunos com outras deficiências que não foram especificadas.

Aqui estão representados os portadores de problemas metabólicos, genéticos e de formação que não possuem especificação para o diagnóstico de suas deficiências, além dos portadores de problemas de comportamento e transtornos psiquiátricos que, apesar de não se constituírem clientela específica da SRM, têm sido atendidos.

A questão número quatro referiu-se ao encaminhamento inicial do estudante para a Sala de Recurso Multifuncional. Nesses casos, tem-se o professor da sala regular, a escola especial, a família ou ainda outras opções para o encaminhamento do aluno, quando for o caso de outro profissional tê-la indicado. Todas as professoras pontuaram que a primeira pessoa a encaminhar o aluno para a avaliação é o professor das salas regulares, e algumas indicaram outras opções, como as p6, p8, p13 e p16, que pontuaram a equipe pedagógica. Já a p8 indicou também a família, e apenas as p9 e p17 assinalaram a opção médicos ou psicopedagogos. Somente a p13 assinalou a opção núcleo de educação especial. Como complemento, a p1 relatou que esse encaminhamento acontece quando o aluno não possui laudo, pois quando ele já o traz, é indicado automaticamente para as SRM, no ato da inscrição. O discurso das professoras

é uníssono ao anunciar o laudo médico como indicador inquestionável para a entrada na sala.

A quinta questão focou o tempo de duração do processo de avaliação e encaminhamento para que o aluno possa ingressar na Sala de Recurso Multifuncional, ou seja, quanto demora o processo de avaliação (aplicação de instrumentos, entrevistas), quando for o caso, até iniciar o atendimento nas SRM. Dezesete professoras relataram que demoram, em média, até 30 dias para realizar a avaliação; duas disseram que demoram até sessenta dias, nos casos em que pedem para a família procurar atendimento médico para obter o laudo da deficiência e, assim, prosseguir com o atendimento na SRM. Duas professoras não disseram o tempo exato, mas relataram a variação conforme as dificuldades do aluno e o tempo que elas usam com a observação dele no ambiente da sala regular. Duas professoras comentaram sobre esse processo de avaliação e encaminhamento, dizendo que, após o relatório do professor regente, é feita uma observação do aluno em sala e uma avaliação com jogos, na sala de recurso multifuncional. A partir do laudo que o aluno traz, que segundo elas facilita esse processo, há o tempo necessário para o preparo do andamento das próximas atividades. Fica evidente, pois, como a prática médica influencia no andamento das atividades das salas de recursos multifuncionais dessa região pesquisada.

Quando o aluno não tem laudo e chega à sala especial com suspeita levantada pela professora regente, a família é acionada e orientada a levá-lo ao médico. Elas relataram que iniciam o trabalho com o aluno nas SRM, porém aguardam o laudo para realizar a sua segunda matrícula. O aluno com laudo é encaminhado para a SEM, e a professora realiza a avaliação para observar o grau de comprometimento nas áreas cognitivas, psicomotora e da linguagem para que, a partir disso, realize as atividades pertinentes à SRM.

Por sua vez, a questão de número seis propôs saber se são realizadas entrevistas durante o processo de avaliação e encaminhamento. Em caso afirmativo, com quem são realizadas e se existe algum modelo padrão. Das que realizam entrevistas, todas as fazem com os professores da sala regular (incluindo educação física e artes) e com os familiares. Apenas seis professoras relataram que entrevistam a coordenação da escola e os profissionais que atendem aos alunos, como médicos, psicólogos e psicopedagogos. Algumas professoras comentaram sobre a anamnese (anexo II) realizada, que é igual para todas, contudo algumas disseram que alteram algumas perguntas e/ou utilizam outros questionários quando acham necessário. Em relação ao padrão, apenas duas

escolas não seguem o padrão proposto pela secretaria de educação nas entrevistas, conduzindo o trabalho de acordo com a necessidade do aluno.

Com o objetivo de saber se o processo de avaliação e encaminhamento tem a participação da família, foi proposta a questão sete, que teve resposta afirmativa de todas as participantes. Todas as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais conversam com os professores das salas regulares durante o processo de avaliação e encaminhamento, seja por entrevistas estruturadas, seja por meio de uma conversa livre. Os relatos das professoras das SRM reforçam a necessidade do contato com a família para entenderem o comportamento do aluno fora da escola e avaliarem a influência disso na participação nas atividades escolares. Durante essas entrevistas, a família é considerada como a principal fonte de esclarecimentos sobre e para o desenvolvimento do aluno. As professoras falaram também sobre a ida da família à escola para assinar o termo de autorização para a entrada dos alunos nas atividades das salas de recursos multifuncionais, e até mesmo para a desistência destas, assim como sobre uma possível opinião do médico especialista.

A questão oito buscou discutir sobre a utilização de outros instrumentos durante o processo de avaliação e encaminhamento. Três professoras não utilizam outros instrumentos para a avaliação, além da entrevista. As professoras que utilizam outros instrumentos comentaram a necessidade de se reforçar o que veio escrito no laudo médico. Por isso, realizam entrevistas, para que o aluno não fique rotulado. Quinze dessas professoras comentaram que observam esse aluno na sala regular e durante o intervalo, para avaliarem seu comportamento e sua interação com as demais crianças, além de realizarem outras entrevistas que não as oferecidas pela secretaria de educação, além da aplicação de jogos e brincadeiras.

Por fim, a questão de número nove procurou saber se as professoras realizam avaliação pedagógica dos alunos. Todas disseram que realizam a avaliação pedagógica. Uma delas usa-a para comprovar a deficiência e três avaliam o conhecimento pedagógico. Elas utilizam jogos no computador e enfatizaram a importância da tecnologia para trabalhar com esses alunos. A avaliação pedagógica ajuda-as a estabelecerem estratégias e recursos apropriados, tendo em vista a necessidade específica de cada um. A avaliação, processual e contínua, se estabelece como um guia para se verificar se as competências e habilidades que o aluno já possui estão de acordo com a sua idade/série.

### 4.3 Terceira Etapa- Reunião de Grupo Focal

Para enriquecer a pesquisa, foi realizado um encontro de grupo focal em parceria com a Pesquisa em Rede “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum”, coordenada pelo Professor<sup>5</sup> Doutor Reginaldo Célio Sobrinho, da Universidade Federal do Espírito Santo. O grupo ocorreu em uma escola municipal de Dourados/MS.

**Participantes:** Duas mães de alunos com Deficiência (M1 e M2), uma professora regente (PR), três professoras de Salas de Recursos Multifuncionais (PSRM 1, PSRM 2, PSRM 3), duas coordenadoras pedagógicas (C1 e C2) e uma gestora local (GL).

Não houve categorização ou análise específica dos conteúdos obtidos com a reunião do grupo focal. Os recortes devem ser lidos como comentários que enriquecem os dados sistematizados. Será apresentada cada uma das questões que compuseram o questionário, bem como as respostas obtidas. Para a coleta dos dados, um dia foi suficiente para colher todas as informações. As perguntas em si não estavam relacionadas diretamente com esta pesquisa, contudo durante o andamento do grupo e das falas das participantes foi notório que algumas preocupações vão ao encontro desta.

#### **Questões disparadoras:**

- 1) Participação conjunta da família e dos profissionais do ensino na escolarização de estudantes com deficiência;
- 2) Preocupações dos profissionais que atuam na administração pública;
- 3) Participação de outras instituições especializadas em educação especial;
- 4) De maneira geral, quem mais identifica o aluno para a SRM?

A reunião do Grupo Focal se deu devido à necessidade de se “dar voz” às dificuldades apresentadas pelas professoras durante a aplicação dos questionários. Nela foi discutida também a importância de se conhecer a realidade das professoras especialistas, assim como a visão das mães e das professoras regentes, coordenadoras e gestoras do município com relação ao serviço de atendimento educacional especializado.

---

<sup>5</sup> Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais e coordenador da Pesquisa “ Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado entre Brasil e México. (CNPQ)

O que ficou evidente em todo esse processo de aplicação do questionário e análise das falas do grupo focal foi a grande diversidade de deficiências atendidas por todas as professoras das SRM entrevistadas. Tivemos uma amostra da sobrecarga no trabalho, que exige pessoal com cada vez mais formações para suprir essa demanda, sempre com a crença de que essas formações vão ajudar. Ao professor especialista é cobrado o máximo para que dê conta dessa população. Já para os professores regentes existe a prerrogativa de que ele deve “encaminhar”, passar o aluno para frente, como se esta não fosse sua responsabilidade, e deixar toda a clientela PAEE nas mãos dos professores especialistas.

mas já trabalhei em outras unidades e em outras situações que não havia essa receptividade, o aluno é teu, pode ficar tranqüila que ninguém vai te incomodar, não sou babá, não vou passear com ele pela escola [...] (Fala da PSRM 2).

Outro ponto presente é a falta de compreensão por parte de alguns professores que encaminham alunos com dificuldades de aprendizagens e problemas de comportamento para essas salas.

muitos diagnósticos tdah, dislexia não é publico alvo da educação especial, nos não estamos dando conta da escola, hoje ainda falei para a minha coordenadora, a escola começa ligar na secretaria de educação pra ver de quem é a responsabilidade, pra ver se os nossos gestores, começa a oferecer outros serviços para atender a essa demanda também, que a gente sabe que tem os seus direitos e adequações só que a escola sozinha não da conta, o professor além da formação também tem tudo isso na sala, ele chega se prepara com essa diversidade, com tantas outras situações que a gente sabe (Fala da PSRM 2).

Durante a reunião do NUEDESP, na qual foi feito o contato inicial para esse trabalho, e nas respostas à questão de número dois, sobre as formações continuadas, ficou claro o esforço, tanto do município quanto das professoras, para realizar e participar das formações. Isso, contudo, não se mostra suficiente, já que o maior descontentamento por parte das professoras é o excesso de informações que lhes são passadas, o que sobrecarrega o seu trabalho.

Tanto é que por isso estamos aqui, lutando e correndo atrás, participando de formações porque nós realmente queremos [...] tem muitos da educação especial que não vão, eu não vou por isso, eu não posso por aquilo, se não houver coerção, muitas não vão. Não vai haver uma possibilidade de aprendizagem enquanto o fator humano não colaborar, infelizmente (Fala da PSRM 2).

É, porém, muito importante que se dê atenção às formações realizadas. Ainda que o contingente de maior demanda seja o da deficiência intelectual, não há formações específicas oferecidas e nenhuma das participantes tem formação continuada nessa modalidade. Outra ressalva é a de que, ainda que a demanda de crianças com deficiência auditiva seja pequena (%), a maior parte das professoras tem formação em Libras. O mesmo acontece com a formação em Orientação e Mobilidade com relação à demanda de crianças com cegueira e baixa visão. Ou seja, as formações não estão em consonância com os problemas apresentados pela clientela atendida. Parece possível afirmar que as formações tendem mais a uma exigência burocrática do que à realidade das SRM. Uma das professoras aponta que:

eu queria retomar o que minha colega falou em relação a formação, porque hoje a gente tá dentro do contexto da escola, a discussão vem sendo muito difícil, porque os nossos professores estão em salas de aula, tem 40 horas, tem tantos alunos, tantas realidades dentro do contexto da sala de aula que fica difícil a gente trabalhar com o professor, às vezes não é que não querem e não aceitam é que aquela diversidade dentro da sala de aula é uma problemática que tá relacionada com a educação especial, uma sala, um aluno que precisa de uma rotina de toda aquela adequação e o professor tem mais não sei quantos alunos em diversas situações (Fala da PSRM 3).

Um fato importante, e que vem sendo debatido, é o destaque que se dá à influência da avaliação médica para a entrada e permanência do aluno nas SRM simplesmente pelo fato de ele ter esse laudo. Na fala da coordenadora pedagógica, fica evidente a influência desse diagnóstico médico para a entrada do aluno nas SRM.

eu como coordenadora pedagógica eu vou lá e olho a criança e vejo que ela tá meio diferente, lógico que a gente não vai discriminar e nem falar para a mãe e nada a gente vê, chama a

família ,se tem possibilidade de ta levando ao medico, como ela é na casa, ela é assim mesmo (CP 2).

Em nenhum momento se questiona se o laudo está correto e se é necessária a entrada desse aluno nessas Salas especiais. A definição médica de uma deficiência não tem ajudado muito na derivação de práticas pedagógicas inclusivas. O laudo médico pouco ou nada avalia a criança em relação às suas necessidades e competências acadêmicas e de desenvolvimento. Ele muito mais rotula e legitima a segregação. É preciso desmistificar a decisão médica como suprema e passar a avaliar a criança de acordo, também, com os processos pedagógicos, *“leva no médico, ele pode não aceitar (pai), tem uma resistência, mas o médico falou, está falado (gestora)”*.

O médico tem um caráter de estabelecidos frente aos demais profissionais, uma vez que essa profissão já dominou seu espaço e se impõem como tal, por vezes acabamos por desconsiderar o conhecimento dos professores especialistas simplesmente pelo fato do tempo de faculdade de um médico em comparação ao do professor. Esse fator está presente no trabalho de Elias *”Estudo sobre a gênese da profissão naval: cavalheiros e tarpaulins”*, em que ele narra a formação de novas profissões, o que nos leva a pensar que o professor especialista tem conhecimentos suficientes para questionar, por exemplo, um laudo médico.

Em relação ao laudo médico, tão usado para indicar a entrada e permanência do aluno nas atividades do AEE, eles vem ao encontro da perspectiva de estigmatização social utilizada por Elias e Scotson (2000), que defendem que o aluno não vai aprender, ou que terá uma aprendizagem limitada, caso em que tanto o médico como o professor demonstram sua descrença com relação a esse aluno. Para Elias e Scotson (2000, p.21), *“dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa”*.

Outra questão discutida foi a participação da família nesse trabalho, que tem sido apenas de “informantes”, e não de participantes ativos de todo esse processo. Ficou evidente que se deve incluir a família e mostrar como a sua participação é fundamental para o andamento do processo de ensino e de aprendizagem do aluno. A família precisa entender que faz parte da formação do aluno; sua participação em todas as atividades escolares será de fundamental importância para a formação desse indivíduo.

É preciso olhar as famílias como parceiras da escola, “*eu acho que esse trabalho colaborativo ele é fundamental, com o diálogo, nesse processo de inclusão*” (Fala da PSRM 3).

não de convivência , eu concordo com a mãe , que toda a mãe não tem que concordar comigo o tempo todo [...], mas que a gente também, passa por um momento de divergência nesse processo de inclusão, porque isso faz a gente crescer, é fundamental ,porem tem que ter esse momento de diálogo e de discordância também, porque a gente entende muito bem a mãe, eu sempre falo pra elas, esse seu papel de mãe,, o meu é de escola que vai trabalhar assim e assim, pra gente ter resultado, porque quando a mãe e a família começam a ver o resultado, eles começam a ver validade no trabalho em conjunto (Fala da PSRM 3).

A fala da mãe vai ao encontro da preocupação do trabalho em conjunto exposto pela professora da Sala de Recurso Multifuncional; é preciso compreender as relações de interdependência existentes em um ambiente escolar, a função de cada um na participação da formação do indivíduo.

eu concordo com ela (professora da SRM), porque quando eu cheguei com o meu filho aqui, ele ainda era do Ceim e eu trazia ele pra sala de recurso , então assim, a gente acha que sempre a gente ta certa, cria o filho numa redoma enfim, mas eu aprendi que a gente tem que deixar nosso filho a ter autonomia própria [...] a gente tem que deixar o nosso filho ter autonomia, ser independente, eu aprendi muito na escola também(M 2).

As professoras estão “presas” a um diagnóstico médico que interfere no modo de trabalho a ser desenvolvido com cada aluno. Quando o aluno não tem laudo, muitas vezes elas ficam de mãos atadas por não poderem trabalhar de maneira a garantir maior empenho e aprendizado dos alunos. A relação dos professores das salas de recursos multifuncionais com os professores regentes é fundamental para a inclusão do aluno não só na escola como espaço físico, mas em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Outra relação que merece atenção é a dos professores com os familiares. A presença destes no contexto escolar se faz necessária para uma interação positiva. A avaliação e encaminhamento devem ter maior atenção por parte das políticas públicas,

visando a uma definição do que deve ser feito para a garantia de que as potencialidades desses alunos serão trabalhadas e, assim, dar-se-á a sua inclusão escolar. Para Melo e Martins “a avaliação só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos” (2013).

Quando questionadas sobre o responsável por identificar o aluno para essa avaliação nas SRM, tanto nos questionários quanto no grupo focal, as professoras comentaram a participação fundamental do professor regente, “*eu acredito que começa tudo com a professora, professora regente*” (C2); “*eu vejo que é as professoras, principalmente em relação a deficiência intelectual*” (Fala da PSRM 3).

na turma de pré, eu me sinto na obrigação de acusar a família o que eu to percebendo, né? E ai eu percebo que você fica patinando realmente [...]me sinto na obrigação de fazer o relatório e de repente alguém falar assim você ta errada, por mim não tem problema, que seja eventual e que me provem que to errada [...] (PR).

Quando um professor da sala de aula comum passa toda a responsabilidade do aluno PAEE para o profissional do AEE, ele acaba excluindo e estigmatizando esse aluno. Com isso, pode-se pensar no *ser professor*, pois tanto o professor regente quanto o especialista têm o mesmo objetivo: ensinar. Contudo, a formação de um e do outro se diferem apenas no momento de suas especializações, o que acaba diferenciando-os e gerando conflitos dentro do ambiente escolar.

isso seria afirmar que o professor é um ser eminentemente social e histórico. Ele não vive isolado e é inseparável do meio em que se encontra inserido; é um ser embriagado de cultura, e sua forma de pensar e agir são direcionadas, esteja ele consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo, que é fruto de todo um passado. (HUNGER, ROSSI e NETO, 2011).

Assim, faz-se necessário pensar na profissão para tentar compreender suas particularidades:

Todas as profissões, as ocupações, ou qualquer que seja o nome que tenham são, de uma forma peculiar, independentes, não das pessoas, mas daquelas pessoas em particular pelas quais elas são representadas em uma certa época. Elas continuam existindo depois que esses seus representantes morrem. Como as línguas, pressupõem a existência de um grupo. E se mudam, se novas ocupações surgem em uma comunidade, tais transformações não se

devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular, nem mesmo de cientistas ou inventores. É a situação de mudança de uma comunidade inteira que cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento. (ELIAS, 2001, p90-91)

A professora regente tem um papel importante na identificação e no encaminhamento do aluno para os serviços do AEE, já que, como visto anteriormente, é ela que tem que ter a percepção para identificar se o aluno precisa ou não ser avaliado.

Os professores regentes, assim como as famílias, devem trabalhar ao lado dos professores especialistas durante todo o processo de avaliação, para que esta seja bem feita e com as ressalvas necessárias como: o que se espera desse aluno ao frequentar essa SRM, quanto tempo ele deve permanecer e os meios de avaliação pedagógica que serão utilizados.

A avaliação e encaminhamento do aluno não vêm sendo feitas de acordo com a sua real necessidade. Ao entrar na SRM, ele costuma permanecer naquele serviço por todo o seu processo escolar, sem previsão de uma possível saída, o que faz com que esse aluno continue pertencendo ao grupo dos *outsiders* frente aos colegas que não frequentam essas salas especiais.

O estigma gerado no aluno, apenas por frequentar a SRM, acompanha-o por toda a sua vida escolar. O laudo, além de garantir a vaga do aluno nas SRM, também o rotula por toda a sua vida acadêmica, como pontuado nos trabalhos de Capellini, *et al* (2015) e Anache, *et al* (2015).

Segundo Veltrone (2011), é preciso que a avaliação possibilite mudanças e que avalie essas mudanças. Há que se reconhecer as habilidades e limitações dos alunos para que suas demandas sejam supridas. Não basta apenas colocá-lo nessas SEM, ou com professores apoio para “facilitar” o serviço do professor regente; é importante que todos da escola considerem que todos os alunos são capazes de aprender, bastando que se respeite o tempo de cada um e o modo como aprendem. Para que isso aconteça, é necessário que todos trabalhem em conjunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das discussões geradas em torno deste trabalho, o que nos parece evidente é a necessidade de se compreender a avaliação, não apenas de maneira teórica, mas principalmente em sua implementação prática, essencialmente com relação às suas implicações. Especificamente no caso dos assuntos tratados neste trabalho, como os fatos de a avaliação gerar a entrada ou não no serviço de AEE e de uma entrada que não prevê saída, não há receitas prontas para avaliar aos alunos, considerando-se que cada indivíduo é único. Como apresentado por Elias, vivemos em sociedade, mas cada pessoa tem consigo sua individualidade e é isso que precisa ser considerado também no ambiente escolar.

As Políticas Públicas buscam garantir os direitos de todos, contudo cada um de nós é responsável por executá-las. A partir do entendimento dessas leis, do que é necessário para atender a todos, sem excluir, é que poderemos pensar em mudanças e no surgimento de novas formas de agir.

Um dos maiores desafios encontrados na escola tem relação com a mudança da ideologia dominante, uma alteração na concepção de ensino e no papel da escola enquanto instituição que interfere nos caminhos da sociedade. Para isso, busca-se uma escola democrática e pluralista, que valorize a diversidade presente enfrentando todas as problemáticas sociais. Para Ropoli (2010), as escolas que adotam uma educação inclusiva buscam a valorização das diferenças e da diversidade humana, assim como o aperfeiçoamento docente constante. As formações continuadas apresentam-se de fundamental importância para o conhecimento das professoras, contudo é necessário que essas formações aconteçam em consonância com a necessidade de cada Sala de Recursos Multifuncionais.

As políticas públicas, que levaram anos para serem sancionadas e ainda estão em processo de aplicação, devemos lembrar que o processo de inclusão escolar exige aprendizagem permanente. Para a efetivação das políticas públicas em Educação Especial, é preciso articulação entre os professores regentes e os professores das salas de recursos multifuncionais, assim como a criação de uma relação mais ampla com as famílias desses alunos. Só assim os atendimentos educacionais especializados serão efetivos no processo de ensino e aprendizagem do aluno que frequenta as SRM.

Ao refletirmos sobre a trajetória e sobre todas as lutas do público alvo da educação especial em busca de uma escola inclusiva, notamos a importância das mudanças nas práticas pedagógicas que têm sido fundamentais para a inserção escolar. Muito terá que ser feito ainda, todavia, para se concretizar a ideia de inclusão escolar. O que já foi conquistado até agora só foi possível devido às rupturas com o senso comum com relação às pessoas diferentes, com o reconhecimento de suas habilidades e capacidades e com a promoção da integração delas nas escolas comuns sem prejuízo de aprendizagem para os demais colegas.

Na construção e condução desta pesquisa, cujo objetivo geral foi conhecer e analisar o processo de avaliação dos alunos público alvo da educação especial e o encaminhamento deles para o atendimento educacional especializado na rede Municipal de ensino de Dourados/MS, foi possível conhecer e compreender os processos de avaliação da clientela público alvo da Educação Especial pelo trabalho desenvolvido pelas dezoito professoras participantes.

O contato com as professoras permitiu adentrarmos no espaço das SRM e, a partir desse contato, concebermos formas de se elaborar avaliações e estratégias de atendimento dessa população. Com a realização no grupo focal, foi possível compreender, a partir das falas das participantes, os problemas enfrentados pelo aluno com deficiência no ambiente escolar, as falhas existentes e também o que de positivo vem sendo feito para colaborar com a inclusão desse aluno. Apenas a aplicação do questionário não traria com riqueza a colaboração do grupo focal, que veio ao encontro das nossas necessidades, enriquecendo esta pesquisa.

Pesquisas futuras poderão investir em modelos ou parâmetros de avaliação que favoreçam a ideia de aprendizagem tendo o próprio sujeito como ponto de partida e de chegada. Essas avaliações deverão ter como meta a superação de desafios e o alcance de objetivos (traçados individualmente). A partir desse caminho, deverão propor metas que estabeleçam não só a promoção no nível de escolaridade, mas principalmente na definição de que essas crianças não são alunos das SRM, mas farão uso delas enquanto isso for o mais positivo e produtivo para eles. Isso tudo sem perder de vista a necessidade de se pensar em redes de apoio e suporte que atendam a todas (e diferenciadas) às necessidades de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Micheli Silva Souza Agra; COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências de avaliação nas salas de recursos multifuncionais no município de Niterói: Para quê?. In: Mende Enicéia, Cia, Fabiana; D'affonseca, Sabrina. (Org.). *Inclusão Escolar e a Avaliação do público Alvo da Educação Especial*. 1ed.São Carlos S.P.: Manzine & Marquezine, v. 1, 2015.

ANACHE, Alexandra Ayach. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. *Revista Em Aberto*, Brasília, v.23, n.83, p.73-93, mar/2010.

ANACHE, Alexandra Ayach. O preparo profissional e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.1, n.3, p.05-22, set./dez. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1998). Brasília,DF: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

\_\_\_\_\_. *DELIBERAÇÃO CEE/MS*, Conselho Estadual de Educação. Nº9.367, Setembro de 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. SEESP/MEC, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. *Nota Técnica MEC/CGPEE/GAB n. 15, de 02 de julho de 2010*. Assunto: Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada. Brasília, DF: MEC/CGPEE/GAB, 2010.

\_\_\_\_\_. *Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE n. 62, de 8 de dezembro de 2011*. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2010.

\_\_\_\_\_. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. *Portaria normativa n. 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2007

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. *Resolução SE 61, de 11 de outubro de 2014, Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, 2014*.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. 2009.

\_\_\_\_\_. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. [2.ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação).

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; OLIVEIRA, Ana Paula de; RINALDO, Simone Catarina de Rinaldo. *Procedimentos de encaminhamento e avaliação dos alunos para as salas de recursos multifuncionais do município de Bauru*. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia; Sabrina Mazo D'Affonseca. (Org.). *Inclusão Escolar e Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial*. 1ªed. São Carlos: Abpee - Marquezine & Manzini, v. 2, p. 423-439, 2015.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *Educação especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE)*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.25, nº44, p 449-464, 2012.

CORRÊA, Thaiza de Carvalho. *Avaliação, Diagnóstico e Encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina*. Londrina: UEL, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

CASTRO, Antonilma Santos Almeida; BASTOS, Edinalma Rosa OLIVEIRA; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro. *Problematizando a avaliação de estudantes com necessidades educacionais em salas de recursos multifuncionais em Feira de Santana*. In: Mende Enicéia, Cia, Fabiana; D'afonseca, Sabrina. (Org.). *Inclusão Escolar e a Avaliação do público Alvo da Educação Especial*. 1ed. São Carlos S.P.: Manzine & Marquezine, v. 1, 2015.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Documenta- Estudo sobre a gênese da profissão naval: cavalheiros e tarpaulins*. MANA 7(1):89-116, 2001.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos para Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FERREIRA, Windyz Brazão; ARRUDA, Maria do Socorro Feitosa; SILVA, Glorismar Gomes da; SILVA, Niedja Carla da. *Avaliação Escolar de Estudantes com Necessidades Educacionais: a experiência de Cabedelo na construção de uma abordagem avaliativa baseada na escola como um todo*. In: Eniceia G. Mendes; Fabiana Cia; Sabrina M D´Afonseca. (Org.). *Inclusão Escolar e Avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. 1ed. São Carlos: Marquesine e Manzini, p. 131-162, 2015.

HOSTINS, Regina Celia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo; FERREIRA, Valéria Silva. *A avaliação do estudante público-alvo da educação especial na concepção de professores de sala de recursos multifuncionais*, Balneário Camboriú-SC, . In: Eniceia G. Mendes; Fabiana Cia; Sabrina M D´Afonseca. (Org.). *Inclusão Escolar e Avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. 1ed. São Carlos: Marquesine e Manzini, p. -365, 2015.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; NETO, Samuel de Souza. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.4, p.697-710, dez/2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em [http://www. Ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)> Acesso em: 02 de abril de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>> Acesso em 02 de abril de 2016.

JESUS, Denise Meyrelles; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas Salas de Recursos Multifuncionais. *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p.399-416, 2012.

KROTSCH, Lucas Facundo. As lógicas escolares como espaço social: contribuições de Norbert Elias. Capítulo do livro *Educação, subjetividade e diversidade: pesquisas no Brasil e na Argentina/Catarina V. Kaplan, Magda Sarat (Org)*, Londrina:Uel, p.73-83, 2014.

Lei municipal nº 3.904 de 23 de junho de 2015 <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-n%C2%BA-3904-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME>.> Acesso em 12 de abril de 2016.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Os estabelecidos e os outsiders: currículo e inclusão no espaço escolar. In: *XIV Encontro Nacional de Didática e prática de ensino*, Porto Alegre, v. 1. p. 1-10, 2008.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v.27, n48, p.27-40, jan./abr. 2014.

MELO, Hellen Cristiey Batista de. *A versão das professoras das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação no atendimento educacional especializado*. Dourados: UFGD,2014. Dissertação (Mestrado em Educação).

MELO, Hellen Cristiey Batista; MARTINS, Morgana Agostini de Fátima. *A avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais- NEEs para as salas de recursos multifuncionais-SRMs em Dourados/MS*. In: VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina: EDUEL, v.01, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. 1ed. Araraquara: Junqueira & Martins, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via de colaboração entre Educação Especial e Educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n.14, p.81-93, jul/set,2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Carlos, v.11, n.33, set/dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 20 jul.2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Projeto do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, projeto nº 38/2010/CAPES/INEP, 2010.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista*. São Carlos: UFSCAR, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

MORAES, Welder Deyvid da Silva; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; SARMENTO, Viviane Nunes; CALHEIROS, David dos Santos. Aspectos da avaliação na política de implantação de salas de recursos multifuncionais na rede pública de Maceió/AL. In: Mende Enicéia, Cia, Fabiana; D`affonseca, Sabrina. (Org.). *Inclusão Escolar e a Avaliação do público Alvo da Educação Especial*. 1ed.São Carlos S.P.: Manzine & Marquezine, v. 1, 2015.

OLIVEIRA, Anderson Penalva de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá-Pará. In: Mende Enicéia, Cia, Fabiana; D`affonseca, Sabrina. (Org.). *Inclusão Escolar e a Avaliação do público Alvo da Educação Especial*. 1ed. São Carlos S.P.: Manzine & Marquezine, v. 1, 2015.

RESOLUÇÃO/ SEMED nº 015 de março de 2014. Dispõe sobre critérios de seleção de profissional da Educação para atuar na função de professor de Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos Multifuncionais das Unidades Escolares e Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS.” 2014.

RODRIGUES, Karoline Gonçalves; CIA. Fabiana. Caracterização das salas de recursos multifuncionais na educação infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 3, p. 75-87, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva*. Edilene Aparecida Ropoli. [et. al.] – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHNEIDER, Roseléia; RAVASIO, Marcele Homrich. Norbert Elias: Contribuições para a inclusão do aluno com deficiência. *Educação e Sociedade*, p.35-54, 2014.

SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da; Pereira, Rose Mary Fraga. *As políticas públicas de educação especial e o processo civilizador*. In: XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade e IV Seminário do Grupo de Pesquisa: Educação e Processo Civilizador, 2012, Dourados – MS, 2012.

SOBRINHO. Reginaldo Célio. *A relação família e escola a partir da processualidade de um Fórum de familiares de alunos com deficiência*: Contribuições de Norbert Elias. Vitória: UFES, 2009. Tese (Doutorado em Educação).

TARDUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes; BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques; DEUS, Daiane Moraes de. *Avaliação da Aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto da Educação Inclusiva em Goiás*. In: Mende Enicéia, Cia, Fabiana; D`affonseca, Sabrina. (Org.). *Inclusão Escolar e a Avaliação do público Alvo da Educação Especial*. 1ed.São Carlos S.P.: Manzine & Marquezine, v. 1, p. 213-238, 2015.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontiem, Tailândia: UNESCO, 1990.

VELTRONE, Aline Aparecida. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*. São Carlos: UFSCAR, 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial).

VENTURINI, Angela Maria; KELMAN, Celeste Azulay; COTA, Flávia dos Santos; GORNE, Carolina. A quem cave a avaliação dos alunos público alvo da educação especial? In: IV Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), 2014, São Carlos, SP: UFScar OEESP ABPEE, v. Único.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. *Avaliação em Larga Escala: um caminho para melhorar a aprendizagem*. In: Seminário da ANPAE Região Sul - Gestão e Políticas Públicas de Educação: Desafios Atuais, Pelotas, p.1

## APÊNDICE

### Apêndice I – questionário piloto

#### **QUESTIONÁRIO PARA O (A) PROFESSOR (A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)**

1. Caracterização :

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Instituição que trabalha \_\_\_\_\_

Efetivo na rede? Sim ( ) Não ( )

Tempo de serviço na Educação Especial \_\_\_\_\_

Tempo que atua na sala de recurso? \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: Ensino Médio/ Graduação /Especialização

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Formação Continuada

Libras ( )

Sorobã ( )

Orientação e Mobilidade ( )

Tecnologia Assistiva ( )

Outros ( )

Citar \_\_\_\_\_

3. Alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional

| Deficiência | Nº de alunos | Com laudo | Instrumentos utilizados na avaliação de repertório de entrada | Quem o indicou para a avaliação | Outros serviços de que esse aluno participa |
|-------------|--------------|-----------|---|---------------------------------|---|
|             |              |           |   |                                 |   |

|                                 |  |  |  |  |  |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|
| Deficiência Intelectual         |  |  |  |  |  |
| Cegueira                        |  |  |  |  |  |
| Baixa visão                     |  |  |  |  |  |
| Deficiência Auditiva            |  |  |  |  |  |
| Deficiência Física              |  |  |  |  |  |
| Surdocegueria                   |  |  |  |  |  |
| Transtorno do Espectro Autista  |  |  |  |  |  |
| Altas Habilidades/ Superdotação |  |  |  |  |  |
| Sem diagnóstico                 |  |  |  |  |  |
| Outros                          |  |  |  |  |  |

4. Realiza entrevistas? Sim ( ) Não ( )

Com quem? Comente:

---



---



---

5. Tem algum modelo de instrumento para fazer a avaliação?

Sim ( ) Não ( )

Se sim, qual? Comente:

---

---

---

6. A família participa dessa fase de avaliação? Sim ( ) Não ( )

Como: \_\_\_\_\_

---

---

---

7. Você faz trabalhos/reuniões específicos com os pais? Se sim, qual? Como?

---

---

---

---

8. O que é preciso para que comece o trabalho nas SRMs com o aluno indicado?

---

---

9. Descreva os passos realizados para a entrada de um aluno na SRM.

---

---

---

---

## APÊNDICE 2

### UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ FAED

#### QUESTIONÁRIO PARA O (A) PROFESSOR (A) DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

##### 1. Caracterização :

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Instituição em que trabalha \_\_\_\_\_

Efetivo na rede? Sim ( ) Não ( )

Tempo de serviço na Educação Especial \_\_\_\_\_

Tempo que atua na sala de recurso? \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: Ensino Médio/ Graduação /Especialização

---

---

---

##### 2. Formação Continuada

Libras ( )

Sorobã ( )

Orientação e Mobilidade ( )

Tecnologia Assistiva ( )

Outros ( ) Citar \_\_\_\_\_

##### 3. Alunos atendidos na Sala de Recurso Multifuncional

| Deficiência             | Nº de alunos atendidos | Nº de alunos atendidos com laudo | Deficiência                    | Nº de alunos atendidos | Nº de alunos atendidos com laudo |
|-------------------------|------------------------|----------------------------------|--------------------------------|------------------------|----------------------------------|
| Deficiência Intelectual |                        |                                  | Surdocegueira                  |                        |                                  |
| Cegueira                |                        |                                  | Transtorno do Espectro Autista |                        |                                  |
| Baixa visão             |                        |                                  | Altas Habilidades              |                        |                                  |
| Deficiência Auditiva    |                        |                                  | Sem diagnóstico                |                        |                                  |

|                    |  |  |        |  |  |
|--------------------|--|--|--------|--|--|
| Deficiência Física |  |  | Outros |  |  |
|--------------------|--|--|--------|--|--|

4. O encaminhamento inicial do estudante para a avaliação para a sala de recurso multifuncional é feita por quem?

- Professor da Sala regular
- Escola Especial
- Família
- Outros \_\_\_\_\_

5. Quanto tempo dura o processo de avaliação para que o aluno possa ingressar na sala de recurso multifuncional? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Realiza entrevistas durante o processo de avaliação e do encaminhamento? Sim ( ) Não ( )

- Com quem?  Professor da Sala regular
- Escola Especial
  - Família
  - Outros \_\_\_\_\_

Tem algum modelo padrão para entrevista? ( ) Sim ( ) Não

Comente:

---



---



---

7. No processo de avaliação e do encaminhamento há participação da família

- Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, comente:

---



---

---

---

8. Além da entrevista, você utiliza outros instrumentos durante o processo de avaliação e do encaminhamento? ( ) Sim Não ( )

Em caso afirmativo, quais?

---

---

---

9. Realiza avaliação pedagógica do aluno? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, comente:

---

---

## **ANEXOS**