

GT 15 – Educação Especial**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AVALIAÇÃO PARA
IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS/MA**

Hilce Aguiar Melo (UFMA)

Angélica Moura Siqueira Cunha (COLUN/UFMA)

Regiana Sousa Silva (IFMA)

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado - AEE - tem se configurado, no âmbito da Política Nacional de Educação Especial, apoio impreterível, provedor do acesso ao currículo do ensino regular, quando se trata do público alvo desta modalidade. Contudo, ao se observar a expressão dessa política nas relações escolares e nas próprias falas de professores de salas de recursos, constata-se uma situação que pode ser trazida sob a forma de indagações: Quem são estes alunos? Como são identificados como alvo da Educação Especial no contexto do ensino regular? Que fundamentos legais, teórico-metodológicos sustentam as possibilidades dessa identificação ou mesmo da intervenção? Sustentam o nosso olhar na identificação que realizamos e a nossa relação pedagógica?

Apresentam-se as primeiras análises ligadas a pesquisa do tipo colaborativa de âmbito nacional “Observatório Nacional de Educação Especial”¹, cuja representação da

¹Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP - pesquisarealizada em três níveis: Município, Estado e Federação. Em andamento desde 2011 (prevista para realizar-se até 2014) se efetiva por meio da produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira que visa avaliar, em âmbito nacional, o programa de implantação de “Salas de Recursos Multifuncionais” (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC que desde 2005 vem apoiando a criação deste serviço de atendimento educacional especializado (AEE). As ações da pesquisa se voltam para

Universidade Federal do Maranhão - UFMA, na consecução dos objetivos desta, se faz sob o título do projeto “Atendimento Educacional Especializado em salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns no Estado do Maranhão”. Neste caso, a abrangência da pesquisa está voltada para a realidade das Redes Municipais de Educação de São Luís e de Imperatriz.

A partir das informações levantadas presencialmente, em grupos focais, junto aos professores de salas de recursos das referidas redes de ensino, organizou-se este trabalho tendo como referência a Política vigente para a Educação Especial/2008, a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 que trata das diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado em Educação Especial, bem como autores cujas pesquisas tangenciam a questão da avaliação sob a perspectiva da identificação e da intervenção pedagógica para a aprendizagem escolar. Privilegiaram-se análises por categorias que surgem a partir de aspectos relacionados pelos professores quando tratam da questão “avaliação para a identificação do alunado público-alvo do Atendimento Educacional Especializado”. Tais categorias são encaminhamento e identificação que assim se relacionam entre si: o **encaminhamento** de alunos ocorre quando há suspeita de serem público alvo da Educação Especial e no cerne desta suspeita são requeridos dos sujeitos envolvidos, papéis a serem desempenhados neste processo de avaliação para **identificação** do aluno visando responder se o mesmo será alvo do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. O que será tratado em tópico deste trabalho, intitulado **Identificação do alunado da Educação Especial na Rede Municipal de São Luís**.

A concepção de Atendimento Educacional Especializado disposta na Política de Educação Especial/2008 nos dá pistas sobre a necessidade de serem esclarecidas as formas da identificação desse alunado quando assim enuncia:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função **identificar**, elaborar e organizar **recursos pedagógicos e de acessibilidade** que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10). (**Grifos nossos**).

três focos principais: **Atendimento** educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, **avaliação** para a identificação e para o ensino e **formação** de professores para a inclusão escolar do alunado da Educação Especial.

Quando se situa a questão avaliação para identificação do público alvo da Educação Especial, segundo as diretrizes nacionais, fato curioso, senão um indicativo de fragilidade, refere-se à inobservância quanto a esse processo em documento normativo ou orientador do atendimento educacional especializado. Na Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, é notória a omissão de conteúdo que remeta a uma compreensão de quem serão os responsáveis por tal avaliação, ou mesmo que aspectos, serviços, políticas estão implicados. Sobre esse assunto, ROMANO (2013, p. 72) nos chama a atenção para um fato:

Em relação à identificação dos alunos para a frequência no Atendimento Educacional Especializado, observo não existir referência no texto a essa ação como uma atribuição do professor do AEE. Como função desse serviço, tem-se a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a plena participação dos alunos. Dessa forma, compete ao professor o trabalho com o aluno já identificado, e não a identificação e a escolha dos alunos que devem frequentar este espaço, como se eles já estivessem, a priori, identificados, sem a presença do olhar e da ação escolar.

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNADO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS/MA

O quadro que se apresenta a seguir refere-se à organização inicial de informações levantadas junto a professores de salas de recursos multifuncionais, como parte da citada pesquisa de âmbito nacional com desdobramentos a partir da realidade Maranhense.

Quadro 1: Avaliação para a Identificação do alunado público-alvo do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de São Luís/MA.

Avaliação para a Identificação	Justificativa/Condição
Encaminhamento em caso de suspeita	<ul style="list-style-type: none"> • Se aluno vem de outra escola, geralmente quem encaminha é o itinerante. II • Se o aluno é da escola onde trabalha o professor do AEE, é encaminhado pelo diretor. I • Depois do encaminhamento é que o aluno será submetido às avaliações propostas pela SEMED. I • No primeiro momento a observação é feita pelo professor na sala de aula. Este informa a direção, e quando o itinerante comparece faz a avaliação e encaminha para a sala de recursos, muitas vezes sem diagnóstico. I

	<ul style="list-style-type: none"> • O professor encaminha para o supervisor da escola que leva a demanda para o professor da sala de recursos. Esta solicita a avaliação pela equipe técnica da SEMED, e só então esta equipe encaminha para a sala de AEE. I • Só os técnicos da SEMED fazem a avaliação. I
<p>A avaliação para identificação do aluno com Necessidades Educacionais Especiais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se o aluno vem sem um laudo, o professor da sala de recursos trabalha com o aluno, e ainda o meu itinerante responsável agenda atendimento com os técnicos da para diagnosticar a necessidade do aluno. I • A avaliação em sua forma se configura como inquietação para a professora da sala de recursos. I • No momento em que o aluno chega na sala de recursos é feito um diagnóstico, tendo como suporte uma ficha diagnóstica. I • Quando o aluno é encaminhado não vem com nada, às vezes chegam com um papelzinho “Aluno com deficiência na lectoescrita, déficit de memória, déficit de atenção”. I • Uma ficha é entregue para os professores das salas de recursos fazerem a avaliação de identificação. II • A ficha de avaliação diagnóstica preenchida duas vezes ao ano vai para o dossiê do aluno na sala de recursos. I

Desta realidade, em vias de construção, constata-se diversas situações envolvendo desde compreensões que convergem para um consenso, sobre a identificação, até aquelas que se distanciam em determinados aspectos desta compreensão. Um exemplo: “*Porque você usou dois termos: identificação e encaminhamento. Não, a identificação é do professor da sala regular, agora encaminhado ele vem ou pela direção, ou pelo itinerante*”. (Prof. “A” de AEE). Ou ainda, “*Aquele aluno tem uma suspeita de uma dificuldade e é chamada a itinerância. Ela só encaminha e os técnicos da SEMED é que fazem a avaliação. [...], essa avaliação por parte da itinerância eu desconheço*”. (Prof. “C” de AEE). Nas falas dos Professores “A” e “C” de AEE, fica evidenciado, portanto, uma concepção de avaliação estanque, fragmentada, reduzindo o sujeito de suas dimensões biopsicossociais. Os mesmos não reconhecem o itinerante e nem se veem como partícipes desse processo.

Sobre essa mesma visão fragmentada de avaliação, ainda é pertinente considerar que em algumas falas observou-se o reforço a “reificação” do próprio professor da sala de

recursos no processo de avaliação para identificação do alunado a ser atendido neste espaço de apoio à inclusão nas salas de aula regular. Como se pode constatar:

[...] às vezes, como é a gente que passa mais tempo com ele, [...] chegam com, ou sem nenhuma avaliação para nós, vem só com um laudo fechado, não tem nenhuma avaliação mais técnica do itinerante, da equipe. Tem muita dificuldade porque a gente perde muito tempo observando aquele aluno para ver qual é a deficiência dele. Então a gente perde muito tempo nesse caso bem aí. Chega um determinado tempo que a gente até desconfia que esse aluno não tem nenhuma necessidade, não tem porque ele tá aqui, aí a gente discute com eles, aí vai pra lá de novo e nunca tem uma resposta... eu pelo menos nunca tive nenhuma resposta da equipe. Eu já encaminhei alunos que eu tive muita dificuldade e nunca tive resposta do que eles conseguiram fazer com esse aluno lá. Se eles conseguiram avaliar nunca tive nenhuma resposta a favor disso, da técnica da SEMED. E uma das minhas inquietações é essa: como que é avaliado esse aluno? Eu sei que quando ele chega na sala de recursos a gente faz um diagnóstico, uma sondagem, a área cognitiva através de testes, área cognitiva, área social e aí a gente faz alguns apontamentos. Aponta o quê que a gente observou lá no dia-a-dia. Mas aí não tem uma resposta se a gente tá trabalhando exatamente como... se deveria ser dessa forma. (Prof. "D" de AEE).

Percebe-se então que a identificação do alunado da Educação Especial representa a porta de entrada num processo que poderá se prolongar por toda escolarização do aluno. Portanto, nesse o momento, no caso da rede municipal de São Luís, parece haver muita dúvida com relação a esse processo. As dúvidas são expressas nas falas dos sujeitos professores de salas de recursos e parecem ter origem na falta de unidade com relação a sistemática dos processos e também nas distintas concepções de avaliação. Ora essas concepções se fundamentam em conceitos de caráter clínico, ora em concepções de abordagens educacionais que privilegiam o sujeito a partir de suas dimensões biopsicossociais. Neste último caso, a equipe técnica multidisciplinar da SEMED/ São Luís atua em parceria com o professor da sala regular e da sala de recursos. Veja-se, a título de exemplo, dessas diferentes concepções, como a Professora "D" e o Professor "E" se percebem em meio a esse processo de identificação do alunado:

[...] do itinerante ou equipe da SEMED só vem isso não vem mais nada. Às vezes o aluno não chega com isso chega com um laudo tal, [...] aí a gente vai lá faz a pesquisa, faz um diagnóstico, sonda aquele aluno com testes e vai apontando os melhores caminhos para trabalhar com ele de acordo com a necessidade dele, dessa forma. (Prof. "D" da sala de AEE).

O professor "E" se referindo às colocações da professora "D", expressa o seguinte:

Isso que a professora coloca eu penso que é da realidade de muitos, inclusive da minha. E isso é angustiante... eu estava comentando, e às vezes chega a ser duvidoso, porque assim a gente realiza nossa avaliação a partir do que a gente conhece, tem habilidade em fazer, mas a gente não tem competência pra isso.

Porque assim, a gente precisa dos outros profissionais, a gente precisa da avaliação do psicólogo, a gente precisa da avaliação do fono, a gente precisa de tudo isso, desse conjunto de profissionais. Se a gente não parte [...] daquilo que tá ao nosso alcance [...] eu, por exemplo, quando eu cheguei até aquela ficha eu criei uma outra em cima daquilo porque eu achava que aquela era insuficiente pra mim. Então eu criei um outro instrumental pra mim, e aí a gente parte disso. Mas essa avaliação, esse encaminhamento, porque não chega nem a ser uma avaliação, um encaminhamento mesmo ele é muito... é precário mesmo, ele é insuficiente pra aquilo que a gente pretende desenvolver em sala. E essas dúvidas que as colegas colocam são também sentidas por mim, às vezes a gente fica se perguntando: Mas e agora? Eu vou até aqui, mas e a partir daqui? Precisava de um diagnóstico de um profissional de alguma outra área pra gente começar a perceber, a entender determinadas questões que muitas vezes fica não sei se duvidoso, mas fica... é insuficiente mesmo a palavra é essa. (Prof. “E” de AEE).

No entanto, percebe-se em outras falas, como a do professor “A”, que essa visão fragmentada, aos poucos vem sendo transformada por outra mais ampla, que se aproxima de uma concepção de avaliação que situa o sujeito da aprendizagem no tempo e no espaço históricos e não o reduz em suas características humanas.

Vale lembrar que a nossa avaliação não é para definir qual é a deficiência, qual a doença que o aluno tem, por exemplo. É em cima das habilidades. Nossa avaliação consiste no seguinte: em cima das habilidades a gente percebe que o aluno tem uma dificuldade, a gente vai traçar as atividades. Então, a avaliação, por exemplo, é para perceber as habilidades (*as áreas*) que aquele aluno tem dificuldade como: atenção, concentração, coordenação motora. Então, a nossa avaliação, ela consiste nesse sentido de diagnóstica, não é dizer qual a deficiência, qual a doença que acomete esse aluno. (Prof. “A” de AEE). ***Os grifos são nossos para esclarecer o sentido do uso da palavra habilidades pelo professor.***

Uma visão de avaliação, cujo caráter dinâmico, não reducionista e cauteloso com os recortes do sujeito da aprendizagem de seus contextos sociais, para nós, pode ser generalizada na medida em que, se entende ser a avaliação instrumento fundamental e contínuo na condução dos processos escolares. Essa visão de avaliação é apontada por Sforini, (2004) ao evidenciar que:

A ausência de critérios para a análise da aprendizagem dos alunos traz, conjuntamente, a ausência de critérios para a análise das ações docentes, o que acarreta o desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo tanto para o aluno quanto para o professor. O desenvolvimento profissional docente implica também a capacidade de pensar teoricamente as situações de ensino; este é diferencial profissional do professor. SFORINI, (2004, p. 185).

Há urgência na constituição de uma identidade conceitual nesse atendimento educacional especializado, sobretudo para substituir essa visão reducionista da avaliação, quer seja para a identificação, quer para efeito interventivo junto ao alunado. Faz-se necessário fomentar um movimento de “inclusão” entre diferentes profissionais, que se envolvidos no

processo, pela necessidade da demanda, devem situar seu foco de trabalho no objetivo a ser alcançado: a provisão das condições para que o alunado da Educação Especial se beneficie do currículo da escola regular; no caso, trata-se então, de um objetivo educacional, com fins educacionais e proposta educacional. Porquê? Porque se fala em nome do espaço Educação, cuja linguagem não pode ser outra, senão a da educação. Portanto, tal identidade deve valer-se de instrumentalização avaliativa nos seguintes moldes:

Em termos gerais, é possível dizer que que precisam de atendimento educacional diferenciado todas aquelas pessoas, crianças, adolescentes e adultos que viveram algumas situações biológicas, físicas, psíquicas, sociais, culturais e econômicas atípicas, etc., e que por isso não foram capazes de aprender aquilo que a comunidade exige e espera de todos os seus membros para se poder viver satisfatoriamente nela, [...].(GONZÁLEZ, 2007, p. 24).

A título de complementação em relação a esse processo de identificação do referido alunado, é ainda González (2007) que esclarece:

A intervenção educacional, para ser eficaz, deve “proporcionar uma formação integral para a pessoa e, portanto, atender sua globalidade. É óbvio que a globalidade da pessoa, deficiente ou não, exige que os diferentes componentes educacionais, psicológicos, sociais, médicos, etc., da intervenção atuem formando uma mesma linha de interdisciplinaridade”. Assim [...] “a identificação e a avaliação das necessidades educacionais especiais desses alunos será realizada por equipes integradas por profissionais de diferentes qualificações”. (GONZÁLEZ, 2007, p. 28).

Outro aspecto a ser observado na identificação do público alvo da Educação Especial na referida rede de ensino, se refere às contradições de ordem estrutural. Uma delas é a insuficiência de profissionais para atender a demanda de alunos da rede tendo em vista a complexidade do processo. De acordo com a Professora “E”

Por outro lado a gente vê também... e aí eu comentava com o colega aqui, e ele dizia assim: O meu problema é de sistema. A gente ainda encontra algumas questões que são a nível mais interno na escola, nível de concepção e tudo. Mas o problema do sistema[...] na última formação foram passados pra nós as datas que os profissionais, no caso psicólogo, fono da SEMED, irão visitar a nossa sala pra de repente fazer uma avaliação com os alunos que ainda não tem, na sala de recurso. A data da minha escola é só em dezembro. Os profissionais, eles... são poucos [...] também para acompanhar. Então quer dizer, o profissional que tá no nosso núcleo ele tem que dar conta de todas essas avaliações, todas essas salas. Tanto é que a minha, esse ano, eu não vou ter mais esse tipo de atendimento para esses alunos, eu só vou ter em dezembro, assim no final de dezembro. Então é extremamente complicado, é uma questão de sistema também, né? (Prof. “E” da sala de AEE).

Ao se tomar como referência a educação brasileira de um modo geral, sem envolver as especificidades das modalidades, é ponto pacífico que as concepções e práticas avaliativas

sob perspectivas classificatórias e excludentes do processo de aprendizagem curricular são ainda hegemônicas. Portanto, as contradições que aparecem no âmbito da avaliação para identificação do Alunado da Educação Especial a ser contemplado com os serviços do professor especializado em salas de recursos multifuncionais, são de natureza formativa. As práticas avaliativas reducionistas e em muitos aspectos influenciadas por concepções ambientalistas ou inatistas de aprendizagem, infelizmente, ainda são a tônica da educação em nosso país. Tal realidade se observa nos diferentes níveis, mas a sua maior expressão, acredita-se, se dá nos atendimentos voltados para aqueles segmentos sociais categorizados como excluídos. E o processo de homogeneização de ensino, de avaliação, de aprendizagem que se configura como um dos principais promotores da exclusão escolar, e está presente nas salas de aula regular, é ofuscado quando uma dada política desvia o foco dessa realidade para um apoio - o do atendimento educacional especializado em sala de recursos - que a despeito de ser o principal responsável pelo acesso escolar do alunado da Educação Especial que dela demandam, segue reproduzindo os mesmos “vícios” de concepções da educação nas salas de aula regular. Disto apreende-se na própria expressão da Professora “D”:

Outra inquietação, (é sobre) a questão da avaliação na sala regular que a gente também não tem nenhum retorno. Então, às vezes o quê que eu procuro? Eu procuro, quando tem um tempo, tem que fazer uma mágica, e visitar esse aluno lá, observar esse aluno lá na sala. Aí... os professores da sala regular eles reclamam muito, eles querem isso, eles querem alguém que dê apoio pra eles, então quando eu tenho tempo, que eu vejo que é aquele aluno que eu estou com mais dificuldade, aí vou lá na escola, na sala regular e chego lá, o professor tá mais perdido do que... ali ele tem uma sala de 40 alunos, aí, dois ou três alunos com deficiência, necessidades específicas. E os três alunos com necessidades específicas, eles não estão acompanhando o conteúdo que ele está dando[...] eles estão lá com o jogo no chão... ontem mesmo eu cheguei lá e o aluno estava com aquele jogo de futebol de botão no chão jogando... e a professora lá com a mesa cheia de cadernos atendendo os outros... e o menino lá... aí foi que eu cheguei, conversei com ela e entendi a dificuldade dela. Ela não tem nenhum apoio, é uma artista, no caso, [...], não sei como ela consegue trabalhar. Ela disse: eu estou desesperada. Ela quase disse isso pra mim – eu estou desesperada. E aí, eu anotando aqui com ela, vendo a melhor forma... porque a família também reclama, a mãe chega para pegar seu filho e vê debaixo da carteira do menino[...] baralho, era dominó. Era o jeito que ela tinha e ele não tem aptidão pra fazer atividade, como ele já está acostumado a só brincar, quando ele chega na sala de recurso ele que brincar, só brincar, só jogar, só jogar... aí eu estou condicionando ele[...]: Você faz a atividade aqui, terminou a atividade, vamos para o jogo. Mas eu estou achando que não estou tendo resultado, por isso eu fui na sala regular, cheguei lá ele fica a manhã toda brincando. (Prof. “D” da sala de AEE).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muitas reflexões poderão ser desencadeadas a partir do discurso deste professor de salas de recursos multifuncionais, contudo, há outras expressões que podem dar um novo sentido a esses discursos. Tais expressões trazem elementos da realidade da sala de recursos, sob a perspectiva da Política Nacional da Educação Inclusiva/2008, a partir de outras vertentes, como as da aprendizagem e da formação. Nesse entendimento, é preciso uma pausa para que a construção do conhecimento não siga os rumos, alvo de crítica nesta pesquisa, do reducionismo e falta de unidade de algumas práticas.

Pensa-se que para fazer jus ao AEE, sob a proposta de avançarmos com as discussões que condicionam esse atendimento à posse de laudos ou diagnósticos, deve-se/dever-se-ia ampliar esse debate pontuando o seguinte: que tipo de conhecimentos seriam necessários ao professor, quer do ensino regular, quer do AEE para fomentar e priorizar no processo de ensino, as possibilidades de identificação das demandas pedagógicas e metodológicas do aluno sob bases de conhecimentos que lhes deem suporte para tal comportamento. Esse seria, em nossa opinião um posicionamento, necessário, que se distancia do fato de suspeitar ou não da “ocorrência” da demanda para a Educação Especial. Acaso apresentar déficits cognitivos, deficiências sensoriais, transtornos de desenvolvimento, habilidades acima da média, são pretextos para que a escola possa se eximir de pensar a respeito do assunto “aprendizagem escolar?”. Trata-se de desenvolver no âmbito da docência uma postura cuja pedagogia se dê sob o caráter investigativo, munido dos conhecimentos que permita ao professor avaliar sob parâmetros que não sejam superficiais e levem em consideração o sujeito situado num dado contexto histórico, com as devidas relações que o mesmo estabelece com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GONZÁLEZ, Eugênio Et al. **Necessidades educacionais específicas**. Porto alegre: Artmed, 2007.

ROMANO, Fabiane de Souza Bridi. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 201. (Tese de Doutorado).

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara: JM Editora, 2004.