


Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília – SP

ROSAMARIA CRIS SILVESTRE

**FLUXO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: DO PRESCRITO AO VIVENCIADO**



Marília – SP
2019

ROSAMARIA CRIS SILVESTRE

**FLUXO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: DO PRESCRITO AO VIVENCIADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Marília – SP
2019

S587f

Silvestre, Rosamaria Cris

FLUXO DE ENCAMINHAMENTO DOS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL : DO
PRESCRITO AO

VIVENCIADO / Rosamaria Cris Silvestre. -- Marília, 2019

127 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,
Marília

Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Atendimento Educacional Especializado. 2.
Deficiência Intelectual. 3. Educação Especial. 4. Sala
de Recursos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da
Unesp.

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Dados fornecidos pelo autor(a).

ROSAMARIA CRIS SILVESTRE

**FLUXO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: DO PRESCRITO AO VIVENCIADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora: _____
Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Universidade Estadual Paulista (Unesp, Marília)

2^a Examinadora: _____
Prof.^a Dr.^a Rosângela Gavioli Prieto, Universidade de São Paulo (USP, São Paulo)

3^a Examinador: _____
Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, Universidade Estadual Paulista (Unesp, Marília)

Marília, 15 de janeiro de 2019

Dedico este trabalho a todos meus alunos, os pequenos da primeiríssima infância da Teia de Aprendizagens até os universitários da UniCEU/São Camilo, que disseram:

– Rosa! Terminou o mestrado?

– Não se esqueça! A sua vitória é a nossa vitória!

AGRADECIMENTOS

O verbo agradecer significa reconhecer, oferecer graças, demonstrar ou expressar **gratidão**, verbo que apresenta múltiplas regências e, neste momento, eu tenho muitas pessoas a agradecer e tenho muito medo de esquecer alguém, pois acredito que além de ter muitas pessoas a agradecer, com certeza farei de diversas formas os agradecimentos, mas por enquanto, o reconhecimento por este trabalho nesta página, realizo àqueles que estiveram mais próximos no cotidiano, acompanharam o processo desde seu início.

O início, sem dúvida nenhuma, à Deus força maior da minha vida, a minha família, minha mãe e meu irmão, os primeiros a incentivarem e os que mais sentiram minha ausência, nunca se queixaram, pelo contrário incentivavam ainda mais, riram e choraram comigo em todos os momentos.

A extensão da minha família, todos os amigos, porém gratidão é pouco para expressar o que sinto em compartilhar este trabalho com o Fábio Junio, responsável por me conduzir nas primeiras viagens à Marília para participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social (GEPIS), em dividir comigo a tarefa da pesquisa em São Paulo, de apoiar a segunda viagem à Cuba, palavras de incentivo durante o processo seletivo na Unesp, me levar para qualificação, pois estava impossibilitada de locomoção, meu leitor, revisor junto com a Juliana, maravilhosa, e tudo isto ele resumiu apenas em: “[...] quem auxilia um amigo não se incomoda jamais [...] ganha pontos para uma vida longa e cheia de conquistas dos amigos [...] suas conquistas deixam minha vida mais significativa [...] e eu aprendo muito e gosto disso”.

A minha amiga Cátia Gravosky que, assim como Fábio, não me abandonou um minuto, a primeira a ouvir “não vou tentar o Mestrado”, “consegui ser aprovada no processo seletivo”, “eu vou desistir do Mestrado”, sim, muitas vezes pensei em desistir, e ela sempre com palavras de bom ânimo e fortalecimento.

Falar de fortalecimento é lembrar de físico, força, mas meu emocional foi primordial neste período, muito bem acariciado pela Adriana Paula, Aguinilda, Luiz Gebara e, por aquele que zela pelo meu espiritual, Paulo Oliveira.

Agradecer aos responsáveis pelo físico, Alexandre Isaias e toda equipe do *Team Bike* que se alegraram quando fui aprovada no processo seletivo e compreenderam muito bem quando disse que me afastaria dos treinos em virtude dos estudos, aos médicos Vinicius de Paula e Fernando Umada, a cada consulta

perguntavam como estava à dissertação e até alteraram agendamento de exames e consultas para melhor desempenho e dedicação. Minhas fisioterapeutas Amanda e Regiane com o compromisso e responsabilidade de me deixar de pé até a defesa, conseguiram muito antes com louvor!

Aos meus colegas da Prefeitura de São Paulo, com destaque à Rosangela Jacob com sua brevidade e comprometimento com minha pesquisa, a atenção da Silvana Drago e equipe, meus diretores e colegas no incentivo da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Eldy Poli Bifone e EMEI Mário de Andrade.

Aos Diretores Regionais Maria Khadiga Saleh e Marcos Mendonça que não mediram esforços para o deferimento do afastamento para o Mestrado, mas que, infelizmente, não foi aceito, coincidentemente, hoje ambos aposentados, com legado de gestão de qualidade na educação pública paulistana inquestionável! Serão sempre meus exemplos!

A todos meus colegas do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) e todas as coordenadoras com ótimas contribuições, em especial minha equipe da Diretoria Regional de Ensino (DRE) Ipiranga: Adriana Gomes, Alexandre, Claziane, Solange e Luciana.

As queridas colegas e professoras do Centro Universitário Assunção (UNIFAI): Lilian Barone e Solange Fustinoni por todo carinho e incentivo.

Aos meus colegas do GEPIS, companheiros de caminhada acadêmica Angelo, Luiz, Mariana, Salete, Glaciélma, Fernanda Dourado, Kátia Fonseca, Patricia Lara. Agradecimento especial à Kátia Paixão pelo apoio, dedicação com minha documentação e dissertação para qualificação, Márcia por incansáveis horas ao telefone, palavras de carinho, amor e entusiasmo, Diego sendo tão “estrangeiro” quanto eu, me apresentou a cidade de Marília.

Aos colegas de Unesp Maewa, Fernanda, Camila, Ana Paula, Regiane, Amabriane, Fabiana Koga que harmoniza com sua música e caronas, Elaine a amiga do coração, Cris Marin atenta a todos os prazos e datas, Lucas Prado preocupado com a boa alimentação e prestativo com a documentação.

Quando lembro de documentação, lembro das secretárias acadêmicas atenciosas e pacientes, Ana Paula, Luciana, Denise e Valderez.

Ainda no município de Marília, agradeço pela hospitalidade do casal da Pousada Santa Mônica, ao taxista Sr. Manoel que além de me conduzir com cordialidade, pontualidade, negociava com o motorista minutos de atraso enquanto

realizava a troca de passagens, e ainda dizia: "[...] não se preocupe, se perder o ônibus a gente corre atrás [...] e mesmo assim se a gente não conseguir te levo até São Paulo [...] importante que você estude!"

Realmente, foram muitos dias de estudo, muitas reflexões, aulas maravilhosas com os mestres Prof. Sadao Omote, minha eterna reverência, Prof.^a Graziela Abdin extremamente humana, principalmente no momento da avaliação que estava em licença e considerou mais a avaliação processual que a avaliação final.

Agradecer a todos os professores da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, Guarulhos e São Paulo) que me acolheram verdadeiramente como aluna do campus, a generosidade do Prof. Marcos Cezar de Freitas, o entusiasmo e preocupação da Prof.^a Denise De Micheli, meu respeito e admiração ao trio de professores inovadores Prof.^a Magali Silvestre, Prof. Umberto de Andrade Pinto e Prof. Jorge Luiz Barcelos.

Aos meus professores da banca de qualificação e defesa Prof. Miguel Claudio Moriel Chacon muito generoso com a estética, organização, minucioso em todos os detalhes; à Prof.^a Rosangela Gavioli Prieto que, assim como Fábio, acompanha minha trajetória muito antes do Mestrado, corrigiu todos os textos de conclusão de aula enquanto fui sua aluna ouvinte e todos os meus projetos de pesquisa, foi, sem dúvida, uma honra e um privilégio todas estas contribuições durante a Dissertação.

E a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, difícil encontrar palavras que expressem todo o meu agradecimento, desde as orientações noturnas durante a especialização compromissada com o Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual (RAADI), extremamente dedicada, atenta, responsável até o ponto final desta dissertação. Seu maior legado na minha vida acadêmica é o olhar humano aos seus orientandos e o olhar no chão da escola!

Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande. Se não puder andar rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito. Martin Luther King

RESUMO

Este trabalho situa-se no campo dos estudos sobre a educação escolar de estudantes com deficiência intelectual. Destaca como objeto de investigação o Fluxo de Encaminhamento destes estudantes à sala de recursos e objetivou analisar os critérios de identificação e encaminhamento. Os objetivos específicos foram: investigar a existência de diretrizes que definam o fluxo de identificação e encaminhamento para a sala de recursos; identificar como o Centro de Formação e Apoio à Inclusão de cada região do município de São Paulo tem orientado o encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para a sala de recursos; analisar os critérios e orientações sobre avaliação e o encaminhamento com base nas diretrizes municipais e na literatura da área. Também se recorreu às contribuições de pesquisadores brasileiros que abordam o campo da prática educacional e o da avaliação do público-alvo da educação especial, mais diretamente à educação de pessoas com deficiência intelectual em suas relações com os modos de conceber esta deficiência. A pesquisa foi desenvolvida através da realização de entrevistas com um grupo de 13 coordenadoras do Centro de Formação e apoio à Inclusão, e do estudo de documentos nacionais e municipais orientadores do encaminhamento de estudantes ao Atendimento Educacional Especializado, com ênfase no município de São Paulo. As análises foram construídas pelo cotejamento do que dizem as coordenadoras com os documentos estudados e permitiram constatar que cada região segue uma orientação específica para o encaminhamento dos estudantes, orientações formuladas não são suficientes para um roteiro de encaminhamento, muitas dificuldades ainda são enfrentadas, relacionadas, entre outras coisas, aos modos de elaboração dessas orientações e ao seu impacto sobre as coordenadoras, e aos modos de compreender avaliação e deficiência intelectual.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual. Educação Especial. Sala de Recursos.

ABSTRACT

This work is in the field of studies on school education of students with intellectual disabilities. It highlights as object of investigation the Flow of Routing of these students to the resources room and aimed to analyze the criteria of identification and referral. The specific objectives were: to investigate the existence of guidelines that define the flow of identification and referral to the resource room; identify how the Center for Training and Support to Inclusion in each region of the city of Sao Paulo has guided the referral of students with intellectual disabilities to the resource room; analyze criteria and guidelines on evaluation and referral based on municipal guidelines and literature in the area. We also resorted to the contributions of Brazilian researchers who approach the field of educational practice and the evaluation of the target audience of special education, more directly to the education of people with intellectual disabilities in their relations with the ways of conceiving this deficiency. The research was developed through interviews with a group of 13 coordinators of the Training Center and support to Inclusion, and the study of national and municipal documents guiding the referral of students to the Specialized Educational Assistance, with emphasis in the city of São Paulo. The analyzes were constructed by comparing the coordinators with the documents studied and allowed to verify that each region follows a specific orientation for the referral of students, guidelines are not enough for a routing script, many difficulties are still faced, related, among other things, the ways in which such guidelines are developed and their impact on coordinators, and ways of understanding intellectual disability and assessment.

Keywords: Specialized Educational Service. Intellectual Disability. Special Education. Resource Room.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação do material levantado	60
Quadro 2 – Matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial por DRE no município de São Paulo em 2016, e número de estudantes com DI.....	65
Quadro 3 – Definição e descrição das categorias de análise	68
Quadro 4 – Dados sobre a Formação Inicial das Coordenadoras.....	82
Quadro 5 – Dados sobre a Especialização das Coordenadoras	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão geográfica administrativa da Prefeitura de São Paulo, conforme Diretoria Regional e respectivas subprefeituras	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADEFVAV	Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual
ANDE-Brasil	Associação Nacional de Equoterapia
AHIMSA	Associação Educacional para Múltipla Deficiência
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
DI	Deficiência intelectual
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT-EE	Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial
DRE	Diretoria Regional de Educação
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social
GRAAC	Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer
IMT	Iniciação ao Mundo do Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
NANI – Unifesp	Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar da Universidade Federal de São Paulo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONEESP	Observatório Nacional da Educação Especial
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PAPNE	Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais

PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAADI	Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAP	Sala de Apoio Pedagógico
SAPNE	Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SPDM	Associação Paulista para Desenvolvimento da Medicina
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEG	Transporte Escolar Gratuito
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO	24
1. Os estudantes com deficiência intelectual na escola: o prescrito.....	32
1.1 Produção do conhecimento sobre processo de avaliação na área da Deficiência Intelectual: dados da literatura	37
1.2 Contribuições dos pesquisadores da rede Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP)	43
2. O estudante com deficiência intelectual e a constituição de políticas públicas: análise do prescrito nas legislações.....	46
2.1 Notas sobre a avaliação pedagógica na Educação Brasileira.....	46
2.2 Política de Educação Especial do município de São Paulo.....	52
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	59
3.1 Material e método.....	60
3.2 Entrevistas Semiestruturadas.....	62
3.3 Local de pesquisa	63
3.4 Participantes.....	66
3.5 Procedimento de análise dos dados	67
4. Fluxo do encaminhamento: o prescrito nos documentos	69
5. EM BUSCA DO VIVENCIADO	81
5.1 Caracterização dos Entrevistados.....	81
5.2 O vivenciado na voz dos Coordenadores.....	86
5.2.1 Fluxo de encaminhamento: Identificação	86
5.2.2 Fluxo de encaminhamento: Avaliação.....	97
5.2.3 Fluxo de encaminhamento: Indicação.....	102
5.2.4 Fluxo de Encaminhamento: desafios, contradições e necessidade para exequibilidade de cada etapa.....	106
6. PARA NÃO CONCLUIR... ..	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	125
ANEXOS	128

APRESENTAÇÃO

Morena de Angola que leva
o chocalho amarrado na canela
Será que ela mexe o chocalho
ou o chocalho é que mexe com ela.
Será que a morena cochila escutando o cochilo do chocalho
Será que desperta gingando e já sai chocalhando pro trabalho.
(MORENA, 1980).

Não sou morena, sou negra, não sou de Angola, mas meus antepassados com certeza são. Meu nome: Rosa, da minha avó e Maria, da minha Bisavó. Então, sou Rosamaria.

Nasci no Brasil, em plena ditadura militar, na cidade de São Paulo. Meu avô fundou uma das primeiras Escolas de Samba na cidade de São Paulo. Quando nasci, meu pai era presidente da Escola, portanto, cresci no samba e dentro de uma escola, que não era de ensino regular, mas de efervescência cultural.

Minha infância foi alegre e feliz no meio de tanta diversidade. Meu primeiro contato em escola regular e pública aconteceu aos sete (7) anos, porém fiquei apenas um (1) ano, pois, segundo minha professora, a escola pública não era para mim, meus pais deveriam investir em um ensino particular. Na opinião da professora eu não tinha perfil de estudante de escola pública, uma vez que ingressei no ensino fundamental alfabetizada e o ensino privado, na ocasião, e na interpretação de minha professora, oferecia mais “conhecimento”.

Na realidade, a escola na década de 1980 vivia um momento de exclusão, ora com alto índice de repetência, lembro-me de colegas terem permanecido três (3), quatro (4) anos na 1ª série, ora excluía quem se apresentava “acima da média”, então vivi meu primeiro momento de exclusão.

Cursei toda a educação básica na mesma instituição particular, na qual meus professores foram fundamentais para minha escolha profissional. Lembro o quanto meu pai desejava meu ingresso na graduação do curso de Engenharia, assim como fez meu irmão, mas meu professor de Matemática Benedito, meu amigo até hoje, conseguiu me convencer que eu seria uma ótima Pedagoga, por tudo que vivenciei em sala de aula e nas atividades de Estudo do Meio (viagens à Angra dos Reis, Universidade de São Paulo (USP, São Carlos), Cidade Histórica de Santos, Cidade Histórica de Minas Gerais, entre outras), pois esclarecia meus colegas, fazia

apresentações para outras séries, além de ser aluna eleita representante da turma por quatro (4) anos consecutivos, para mediação de conflitos e oradora da turma da 8ª série (hoje 9º ano do ensino fundamental). Talvez teria alguns saberes necessários para prática educativa?

Segundo Paulo Freire (2014), ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Com este sentimento de fazer a diferença, e de intervir no mundo, ingressei no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com imensa alegria e satisfação, pouco frustrada, pois o então educador Paulo Freire, na ocasião, só lecionava para o curso de pós-graduação, mas generoso e humilde como era, sempre que possível dialogava conosco, seja em aula ou nos corredores da Universidade.

Minha ansiedade por atuar era tanta que no mesmo ano do início da graduação comecei a lecionar em uma escola particular, porém na primeira oportunidade retornei à escola pública lecionando no ensino público como educadora de uma creche na Secretaria do Menor. Importante destacar que em 1992 as creches não eram responsabilidade da educação, mas da assistência social.

Neste período de 1992 até a conclusão de minha graduação, tinha total certeza que atuaria na Educação Infantil, pelo direito à creche, pela luta da creche ser do setor educacional e não apenas assistencial, o que persistiu na minha atuação como Coordenadora Pedagógica no Serviço Social. Após 10 anos, com muita perseverança, ingressei como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura de São Paulo (PMSP). Entretanto, apenas em 2004 as creches se tornam responsabilidade da secretaria da educação.

Entretanto, minha trajetória toma novos rumos bem significativos pouco antes disso, com o falecimento de meu pai, em decorrência de câncer no estômago. Em 1997 me torno voluntária do Grupo de Apoio ao Adolescente e à Criança com Câncer (GRAACC), onde passo a realizar a contação de histórias para as crianças e jovens no setor denominado Quimioteca. Um dos critérios do voluntariado do GRAAC, o qual me agradava muito, era o fato de que o voluntário deveria atuar em um setor que não correspondesse a sua profissão.

Alguns anos mais tarde, minha melhor amiga entra em episódio psiquiátrico, e a minha presença ou de sua irmã eram o seu alicerce para ações simples do cotidiano, tais como, escovar os dentes, ir trabalhar, etc. Como diz o poeta na música “Amizade” do conjunto Fundo de Quintal, “[...] quero chorar o teu choro, quero sorrir teu sorriso, valeu por você existir amigo [...]”.

Valeu muito por existir minha amiga Luzia, pois ao participar de seu acompanhamento terapêutico fui apresentada à equitação, esporte recomendado pelo terapeuta para que ela “tomasse as rédeas da sua vida”. E, um dia, enquanto aguardava a terapia de minha amiga, o dono da hípica realizava atendimento a um menino com Síndrome de Down e solicitou o meu auxílio, sabendo que eu era professora. Fiquei muito feliz em ter apoiado o atendimento, amo cavalos e amo crianças, e ao dizer estas duas frases o dono da hípica sugeriu que eu estudasse e fizesse um curso em Equoterapia.

Fiz o curso em Equoterapia pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDE-Brasil), tornando-me pedagoga de Equoterapia, no qual atuei como voluntária na cavalaria da Polícia Militar e em algumas hípicas na cidade de Santo André (SP), como a Coração Valente, o que me possibilitou vivenciar educação menos formal.

Neste período, a Prefeitura de São Paulo ofereceu vagas para os professores da rede municipal realizarem um curso de especialização em Educação Especial, promovido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Confesso que a princípio não me interessei, mas minha coordenadora pedagógica me incentivou, porém não pude realizar a inscrição, pois um dos critérios era que tivesse um escolar com deficiência na turma ou que tivesse realizado cursos na área, oferecidos exclusivamente pela prefeitura.

Nesta ocasião, uma coincidência aconteceu, se é que podemos chamar de coincidência, houve o ingresso de estudante com Síndrome de Down na escola de educação infantil onde eu lecionava, a fala do diretor foi: “Rosa você que leva jeitinho com os especiais, pode ficar com este estudante?”

No momento fiquei surpresa e sem reação, não acreditava que professor “leva jeitinho”, além de ficar muito apreensiva com a nova situação, pois não contaria com a presença de um cavalo na escola para apoiar nas aulas, como acontecia na Equoterapia. Então, como faria?

Por ser a professora que “levava jeitinho” tive prioridade na realização de cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) na área da

Educação Especial e, então, após ficar em uma lista de espera consegui retornar à escola pública novamente como aluna, cursando a especialização em Deficiência Intelectual (DI) oferecida pela Unesp/Marília em parceria com Prefeitura de São Paulo (2010).

Preciso salientar que esta formação era uma formação em serviço, então, após anos de magistério pude desempenhar a função de professora de Educação Especial na Diretoria Regional de Itaquera-SP.

Para mim, foi um grande desafio, pois nesta região de São Paulo, à época, todos os estudantes com deficiência estudavam em uma única escola. Com a mudança da Diretora Regional e da Coordenadora do setor de Educação Especial (CEFAI), houve a necessidade de orientar todos os diretores de escola desta região quanto a mudança de paradigma, houve a implantação das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) sendo eu, então, uma das primeiras professoras regente de SAAI dessa região.

Em meio a toda discussão sobre educação especial e enfrentamento no cotidiano escolar, em que a maioria dos professores não concordava com a abertura da SAAI, em que os estudantes com deficiência não participavam de passeios e outras diversas situações atitudinais, refleti, então, sobre meu papel como professora e, a partir disso, surgiu meu tema de artigo para finalizar a especialização que cursava: *A sala de apoio e acompanhamento à inclusão no município de São Paulo: reforço escolar ou acompanhamento educacional?*

Minha maior inquietação era, de fato, qual o papel da SAAI? Como deveria atuar com os estudantes? Como apoiar os professores? Eu já tinha consolidada experiência como coordenadora pedagógica, porém na educação infantil e, neste momento, tinha tantos outros questionamentos sobre a questão do trabalho inclusivo e de suporte na educação especial. Importante destacar que, entre minhas escolhas profissionais, nunca tinha cogitado a educação especial, entretanto minha trajetória profissional me impulsionou para este caminho.

Foi neste momento que iniciei profissionalmente a atuação em Classe Hospitalar no Hospital São Paulo e desta atuação surgiram muitos questionamentos, angústias, com este alunado, excluídos do convívio físico da escola comum. Nesta área, as experiências eram muito diferenciadas do cotidiano escolar, como, por exemplo: vivenciar o luto como rotina; o fazer pedagógico com algumas estratégias que passaram a ter outro significado, como, por exemplo, contar uma história e não

deixar uma parte para depois, mas sim contá-la, do início até o fim, uma vez que não havia como prever se o estudante estaria no leito no dia seguinte.

Essa angústia do exercício docente vivenciada no interior de um hospital atrelada a minha atuação com vistas a melhorar a qualidade da SAAI e a elaboração de minha monografia me permitiu várias reflexões sobre o assunto.

Finalizei a especialização em 2011 e submeti um artigo com total apoio da Prof.^a Anna Augusta sobre o assunto, o qual foi aceito no Congresso Internacional de Educação Especial em Cuba no ano de 2012. Foi uma importante experiência em minha vida profissional, pois, um novo mundo, em todos os sentidos, se abriu à minha frente, conheci outra cultura, na qual se pode juntar salsa e samba! Retorno ao Brasil, com muita vontade e ânimo para estudar cada vez mais a área da Educação Especial.

Deste modo, iniciei os estudos como ouvinte na disciplina da Prof.^a Rosangela Prieto na USP, “Políticas Públicas em Educação Especial”, com intuito de aprofundar os estudos sobre SAAI. Esta disciplina foi fundamental para minha formação, pois passei a entender a importância da legislação, a conhecer e analisar sua relevância para o cenário educacional em qualquer modalidade de ensino.

A disciplina e a visita à Cuba foram um “chocalho” para meu estudo. Me sacudiram tanto que não parei mais de estudar e ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social (GEPIS), da Unesp de Marília; fui colaboradora do Núcleo de Atendimento Neuropsicológico Infantil Interdisciplinar da Universidade Federal de São Paulo (NANI-UNIFESP); participei de todos os Congressos de Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) a convite da Gabriela Tannús Valadão, Lucélia Cardoso e outras colegas que conheci em Cuba, que faziam parte do grupo de orientandas da Prof.^a Enicéia Mendes e tentei, por várias vezes, o processo de seleção de mestrado na UFSCar, Unifesp, Unesp até ingressar na Unesp em Marília no ano de 2015.

Para além de todo este movimento acadêmico, tenho a certeza que uma das minhas principais motivações para o estudo foi minha experiência como Coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) iniciada em 2013, na Diretoria Regional do Ipiranga, responsável por toda região da Sé, Vila Mariana, Ipiranga e Vila Prudente no município de São Paulo. Esta diretoria apresenta uma interessante particularidade, pois é a região com o maior número de instituições conveniadas da área da Educação Especial, dentre elas, Associação de

Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual (ADEFV), Associação Educacional para Múltipla Deficiência (AHIMSA), Nossa escola, Nosso Lar, entretanto, na ocasião contava com poucas salas de recursos, em funcionamento, apenas sete (7).

Uma das atribuições do CEFAL é realizar o encaminhamento do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) para estas instituições conveniadas, em um curto período, menos de um (1) mês. Recordo-me, durante à época de minha gestão no CEFAL, fizemos mais de 30 encaminhamentos para as instituições. O setor de Convênios/SME me parabenizando pelo número e agilidade, porém, fizeram-me alguns questionamentos nos quais jamais esqueci: Como foram avaliadas as pessoas que vocês encaminharam? Quais foram os critérios? Por que vocês optaram por uma instituição e não por outra?

Fiquei paralisada por alguns momentos, sem ação, porque na realidade nenhum encaminhamento havia passado por avaliação, era comum que apenas algum familiar entregasse os documentos necessários ou recebesse o telefonema de uma ou outra instituição, pois a pessoa com deficiência já frequentava a instituição e era necessário formalizar a matrícula.

Minha maior constatação foi de que, na verdade, não estudávamos tanto encaminhar papéis ou pedidos, não trabalhávamos em cartório e, sem perceber, desconsiderávamos o nosso maior objetivo, que era apoiar a qualidade de vida e que precisávamos de um olhar mais apurado sobre estes encaminhamentos.

Entendo que apesar da distância do chão da escola, como gestora nunca deveria me distanciar do papel principal nesse processo: a docência, realizar avaliação inicial e formativa, realizávamos uma vez por mês supervisão nas instituições e, raramente, acompanhávamos a trajetória destes estudantes após o encaminhamento. Minha grande motivação para esta pesquisa no âmbito do mestrado foi repensar o papel do CEFAL, no que diz respeito ao encaminhamento a sala de recursos, pois acredito que esta seja a porta principal para muitos desdobramentos das ações pedagógicas na escola comum, e que se deve ter cuidado para que não se torne apenas mais uma ação administrativa.

Encerro esta breve apresentação com as palavras que recebi de meu pai, por meio de trecho de psicografia intermediado por Osvaldo Silvestre, em 12 de outubro de 2005:

Não sei se nós, como pais, te oferecemos todas as orientações, o que sei, porém, é que você soube aproveitar o pouco que o nosso conhecimento ofereceu, transformando esse pouco num material tão extenso e profundo. Essa alegria compensa toda a minha dor de saudade [...] (SILVESTRE, 2005).

Espero que o pouco registrado nesta dissertação possa se transformar em um material que possibilite o repensar de muitas vidas.

INTRODUÇÃO

O Brasil vem se esforçando nos últimos anos para efetivar a concepção de educação inclusiva, preconizada no marco normativo da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), como resultado há um aumento significativo de matrículas nas salas comuns de estudantes público-alvo da educação especial, entre aqueles com deficiência intelectual.

Pesquisadores como Meletti e Bueno (2013), identificaram que deste aumento significativo de matrículas, o maior número se encontra entre os estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, não podemos desconsiderar a afirmativa de Veltrone e Mendes (2011) sobre a subjetividade da própria identificação da deficiência intelectual, dizem as autoras:

É importante considerar que apesar da porcentagem alta de alunos com deficiência intelectual esta identificação nem sempre é precisa. Isso ocorre porque a nomenclatura e conseqüente definição do que seja a deficiência intelectual sofreram e ainda sofrem alterações ao longo da história. (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 414).

Outros autores (OLIVEIRA, 2015), do mesmo modo, reafirmam esta fragilidade do conceito e diagnóstico deste público, seja pelos parâmetros subjetivos de avaliação, ou seja, pela dificuldade diagnóstica da rede de saúde.

A deficiência intelectual caracteriza-se como uma condição complexa, historicamente apresentou variações significativas na compreensão e definição conceitual (ALMEIDA, 2004), segundo Aranha (2000) até o século XVIII a deficiência intelectual advinha de conceito médico como uma doença mental, com os avanços de estudos na área da Psicologia e da Pedagogia, no século XIX inicia-se intervenções educacionais e um entendimento da diferenciação ente a doença e a deficiência intelectual, que neste período era denominada deficiência mental, porém apenas na segunda metade do século XX que as pessoas com deficiência intelectual começam a se integrar na escola e na sociedade. De acordo com Jannuzzi (2004), se observa no decorrer da própria definição de deficiência intelectual uma alteração de paradigma, daquele focado no ambiente e não apenas na deficiência/organismo. Oliveira (2018) enfatiza que “[...] embora persistam visões

biologizantes da deficiência intelectual, podemos apreender novas formas de conceber e localizar estes sujeitos [...]” e com base na teoria Vygotskyana afirma o caráter histórico da constituição do próprio sujeito e das interpretações sociais sobre sua condição.

Em consonância com De Carlo (2006, p. 68), cuja base teórica é Vygotskyana, entendemos que a “[..] deficiência tem caráter mais social do que biológico [...]”, portanto, há de se considerar as relações sociais como afirma Barroco (2012, p. 12) “[...] se acompanharmos esse indivíduo na sua experiência prática social, poderemos ver como sua capacidade natural sofre modificação, conforme as demandas e os recursos criados pelos homens [...]”, assim, sem desconsiderar sua condição primária, de ordem biológica, é preciso compreender a condição de deficiência intelectual numa complexa relação com o contexto social, no qual se constroem as interpretações com base nas referências sociais e historicamente colocadas.

Não há como pensar a deficiência intelectual e suas implicações meramente no plano biológico, é preciso considerar o plano social – o ambiente concreto e material de vida –, no qual se podem criar as possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas, que é, justamente, onde devemos centrar a atenção: como podemos criar possibilidades de desenvolvimento para estas pessoas e apreender suas dificuldades olhando além dos fatores inerentes à condição biológica, como, também, aqueles provenientes das limitações do contexto social e histórico (OLIVEIRA, 2018).

Neste sentido, aumenta a responsabilidade da escola e do professor, e a avaliação que é uma prática pedagógica, assume sua importância, pois permite a identificação das particularidades e especificidades dos estudantes com DI e conduz o fazer pedagógico.

O processo de avaliação pedagógica ao levantar hipóteses sobre a condição de deficiência intelectual, conforme preconizado pela legislação atual, define a elegibilidade do escolar para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme Art. 21 - O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se

necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento (SÃO PAULO, 2016a).

Segundo Veltrone e Mendes (2011), estudos anteriores já apontavam essa problemática (ALMEIDA, 1984; DENARI, 1984; MENDES, 1995; JANUZZI, 2004), evidenciaram a dificuldade nos procedimentos de identificação e diagnóstico desses estudantes para a elegibilidade para encaminhamento aos serviços educacionais especializados, e como resultado apontaram a precariedade do processo de avaliação, no caso a diagnóstica, e a falta de formação de todos os envolvidos neste processo.

Estudos mais recentes como o de Bridi (2011) coloca em discussão justamente o dilema atual, ou seja, como resultado da avaliação pedagógica cabe ao professor especializado decidir sobre o encaminhamento ao AEE e o registro do estudante em uma das categorias do PAEE definidas pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (MEC/INEP). Sem dúvida, impõe uma decisão bastante difícil para o professor especializado que, se por um lado, não tem competência técnica para atestar a condição de deficiência intelectual, por outro lado, ao perceber as dificuldades das crianças acaba por incluí-la no AEE com o objetivo de contribuir com sua aprendizagem. É fato que a Nota Técnica nº 4/2014 (BRASIL, 2014a) esclarece que a ausência do laudo não é impedimento para que o estudante frequente o AEE e que o relatório pedagógico do professor especializado pode indicar a necessidade ou não de encaminhamento. Entretanto, na definição do PAEE está explicitado entre um dos públicos, aqueles com *deficiência*, portanto ao registrar o estudante sem laudo específico, a escola estaria assumindo condição a qual ela não tem como avaliar, o que tem gerado muita angústia no professor especializado.

Dessa forma, acredito que, cada vez mais, temos colaborado para o desenvolvimento de associações como estas: se o aluno frequenta o Atendimento Educacional Especializado, é, portanto, um aluno deficiente. Essas associações são desencadeadas a partir de uma definição mais delimitada do universo de alunos da educação especial encaminhados a frequentar o atendimento (BRIDI, 2011, p. 504).

Veltrone (2011), da mesma forma, aponta a questão histórica na área da educação especial em relação à indefinição de critérios para a identificação da

deficiência intelectual e se propõe a realizar um estudo para conhecer os processos de identificação e, sem querer simplificar a riqueza de seus dados, eles apontam o quanto a ausência de parâmetros mais claros e objetivos tem trazido como consequência avaliação subjetiva e arbitrária em relação à condição de deficiência intelectual.

Outras autoras a tratar do tema foram Fantacini e Dias (2015), esclarece a importância do papel da escola e do professor da sala comum na indicação da possibilidade de encaminhamento de um estudante com DI para avaliação de outros profissionais da educação, entretanto, geralmente, o professor especialista é o único profissional que assume esta tarefa.

As pesquisas de Veltrone e Mendes (2011) anunciam que os documentos que versam sobre o AEE para os estudantes com deficiência intelectual não esclarecem com objetividade a função deste serviço, além dos profissionais da educação apresentarem dúvidas como estes estudantes lidam com o saber e a produção do conhecimento. Consequentemente, a indefinição do papel a ser desempenhado pelo AEE colabora com a fragilidade da avaliação pedagógica, pois se não sei para quê e o porquê da frequência no AEE, o quê avaliar? Como planejar a ação pedagógica?

Todas essas questões se fazem presentes na organização da educação especial dos municípios, principalmente relacionadas à deficiência intelectual, desde a identificação à prática pedagógica. Os documentos nacionais estabelecem diretrizes gerais as quais devem orientar as políticas municipais e estaduais.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) estabeleceu sua política de educação especial pelo Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004 (SÃO PAULO (Município), 2004a), e pela Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004 (SÃO PAULO (Município), 2004b), e segundo esta legislação as SAAI destinam-se ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar ou suplementar aos estudantes público-alvo da educação especial, desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio de realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem.

Segundo o Decreto nº 51.778, Parágrafo único do Art. 10:

[...] esta avaliação educacional será o instrumento orientador para definir a utilização do serviço de apoio pedagógico especializado, que permeará todos os encaminhamentos, e será realizada com a participação da família, do Professor regente da SAAI, do Supervisor

Escolar e do Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI), e se preciso for dos profissionais da saúde e de outras instituições. (SÃO PAULO (Município), 2010).

Podemos observar que isto traz a ideia de avaliação educacional, a qual é mais abrangente que avaliação pedagógica ou mesmo clínica diagnóstica e o faz envolvendo múltiplos olhares, como o da família, da escola e mesmo da saúde. Entretanto, essa indicação do Decreto não é suficiente para se definir o fluxo de encaminhamento e os critérios para acesso, no caso, à SAAI que, posteriormente, receberá a denominação de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (SÃO PAULO, 2016b). Embora o município possua documentos orientadores em relação à avaliação pedagógica, especificamente na área da deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008, 2012), trata-se de referências de avaliação de desempenho curricular, a ser realizada pelo professor da classe comum. Documentos complementares ao Decreto e mesmo posteriores, ainda não definem claramente como se deveria conduzir o processo de identificação, avaliação e encaminhamento para a SRM do estudante com deficiência intelectual.

A partir desse contexto e da problemática relacionada ao encaminhamento para os serviços de educação especial nos propomos a realização desse estudo e temos a expectativa de responder as seguintes questões:

1. Quem realiza a identificação, avaliação do encaminhamento para a sala de recursos no município de São Paulo?
2. Qual instrumento de avaliação ou quais os critérios são utilizados para encaminhar os estudantes com deficiência intelectual para a sala de recursos neste município?
3. A política Municipal paulistana orienta o fluxo de encaminhamento para os estudantes com deficiência intelectual?

Algumas destas questões foram anunciadas por Prieto (2006) que ao se referenciar ao encaminhamento de 310 estudantes para a sala de recursos então denominada Sala de Atendimento aos “Portadores de Necessidades Especiais” (SAPNE), desses, 123 estudantes não foram indicadas as razões para esse encaminhamento, ainda que houvesse a necessidade de justificativa médica ou psicológica. O estudo desta autora, embora em momento diferente do atual, já

apontava alguns problemas relacionados à avaliação, encaminhamento e acesso aos serviços de educação especial.

Essa constatação reitera evidência já registrada na tese de doutorado de Prieto no período de 1986 a 1996 quando se indicou que: embora todas as professoras demonstrassem conhecer a necessidade de uma avaliação dos estudantes, feita por profissional habilitado para o diagnóstico da deficiência intelectual, em complementação ao diagnóstico educacional, feito pela professora da classe em que o estudante estava matriculado, foram unânimes em reconhecer que este procedimento dificilmente era seguido, pela excessiva demora em se obter a avaliação, realizada por instituições conveniadas com a Prefeitura (SOUSA, PRIETO, 2000).

As professoras que informaram as razões que levaram os estudantes a serem encaminhados às SAPNE expressaram-se com diferentes graus de precisão, bem como, algumas delas, indicaram mais de uma causa, não destacando a causa principal ou a queixa específica para caracterizar a necessidade de apoio especializado. Ao que parece, a decisão de encaminhamento do estudante à SAPNE era apenas da escola, usualmente envolvendo a professora da classe comum e a da SAPNE, em que essas nem sempre dispunham, mesmo quando necessário, de subsídios de laudos psicológico ou médico que apoiassem tal encaminhamento. Como nos indicam as pesquisas, a problemática parece permanecer até a atualidade, com indefinições e imprecisões relacionadas à deficiência intelectual, seja no que se refere à avaliação pedagógica ou mesmo procedimentos para assegurar a avaliação diagnóstica, considerando-se a definição do público-alvo da educação especial nos documentos nacionais e municipais, que relaciona o AEE com a condição do sujeito, no caso em estudo, com a deficiência intelectual.

Por isso, nosso estudo se concentra na investigação sobre o fluxo de encaminhamento (identificação-avaliação-indicação) para a SRM de estudantes com deficiência intelectual. Como mencionado, entendemos que a problemática apontada em estudos anteriores podem não ter sido superada. A literatura ainda tem demonstrado maior prevalência para esta deficiência voltada a esses estudantes, depositadas no professor especializado, embora o AEE seja para aqueles com deficiência intelectual, condição que a escola não tem como atestar.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral: investigar e analisar as diretrizes legais, os critérios de identificação, avaliação utilizados para a indicação dos estudantes com deficiência intelectual à sala de recursos multifuncional na rede de ensino paulistana; e como objetivos específicos nos propomos a:

1. Identificar e analisar quais norteadores utilizados e aplicados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) de cada região em relação ao fluxo de encaminhamento.
2. Identificar os desafios, contradições e necessidades para exequibilidade de cada etapa desse fluxo.

Com a publicação do Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b), que institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, foram transformadas em Salas de Recursos Multifuncionais.

Destacamos que esta investigação foi conduzida durante a implementação desta última legislação da Educação Especial Paulistana.

Organizamos esta dissertação em cinco (5) seções. Na Seção 1, intitulada: “Os estudantes com deficiência intelectual na escola: o prescrito”, apresentamos o aporte teórico, papel do Atendimento Educacional Especializado, e o público-alvo da educação especial, com ênfase nos estudantes com deficiência intelectual.

Na Seção 2: “O estudante com deficiência intelectual e a constituição de políticas públicas: análise do prescrito nos documentos” nos propomos a retomar a legislação municipal no que tange suas ausências, avanços, retrocessos para a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

A seguir, na Seção 3: “Caminhos Metodológicos” apresentaremos o percurso metodológico, o universo da pesquisa, o instrumento de investigação e os participantes que contribuíram para este estudo.

Logo após, na Seção 4: “Fluxo de encaminhamento: o prescrito nos documentos” nos propomos a retomar a legislação municipal no que diz respeito suas ausências, avanços, retrocessos para a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

Por fim, na Seção 5: “Em busca do vivenciado” apresentaremos a narrativa dos coordenadores do CEFAl de cada região, responsáveis pelo delineamento e execução das ações relacionadas ao fluxo de encaminhamento ao AEE no município de São Paulo, como lidam com as tensões e pistas que nos indicam para o constante diálogo com a Política de Educação Especial Paulistana.

Ao finalizarmos o estudo, elaboramos algumas considerações finais discutindo nossas hipóteses teóricas a partir das diretrizes para a organização e funcionamento do AEE, à luz da literatura da área.

1. OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA: O PRESCRITO

Elogio ao aprendizado
Aprenda o mais simples!
Para aqueles cuja hora chegou
Nunca é tarde demais!
Aprenda o ABC; não basta, mas
Aprenda! (BRECHT, 1986).

O acesso à escola regular para os estudantes público-alvo da educação especial está garantido desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), evidencia-se no Art. 58, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino. Nota-se, entretanto, que apesar desta prerrogativa, na prática os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) continuavam inseridos em ambiente segregados.

Os avanços da escola brasileira na perspectiva de inclusão têm acontecido lentamente, como anunciado por Bertold Brecht (1986) que nunca é tarde demais, a partir de 2001 com a Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001a), ao descrever que o atendimento dos estudantes com deficiência terá início desde a educação infantil, que a educação especial deve ser definida dentro de uma proposta pedagógica da escola regular, que as mesmas devem se organizar para o atendimento começar a mencionar e denomina as salas de recursos para viabilizar e intensificar este acesso a rede regular de ensino, há, portanto, um impulsionar da inclusão escolar.

Com o impacto da legislação na reorientação das escolas, nos preocupamos nesta seção em descrever ainda que sucintamente, a trajetória vivenciada pelos estudantes PAEE na garantia de direito à escolarização, com base nas normativas e literatura da área da educação especial, com destaque para a avaliação na educação especial, pois acreditamos que esta é um dos instrumentos essenciais na efetivação com qualidade à escolarização no âmbito da Educação Básica, seja com o acesso a sala de recursos ou outro serviço de educação especial.

A *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) reafirma o compromisso com a ideia de uma escola para todos e uma perspectiva de oferta de serviços da educação especial que transversaliza da educação básica ao ensino superior.

Esses serviços estão definidos e caracterizados como atendimento educacional especializado (AEE) ao público-alvo da educação especial e deve ofertar serviços e recursos que possam garantir seu acesso e permanência em toda sua trajetória escolar. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, preconizava o público-alvo do AEE, como:

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).

O AEE no Brasil se caracteriza, mediante o acesso do público-alvo da Educação Especial às Salas de Recursos Multifuncionais (BAPTISTA, 2011), ambientes que, segundo o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) devem ter por objetivos:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado 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;

IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Importante ressaltar que apesar do AEE no Brasil se caracterizar prioritariamente com o atendimento nas salas de recursos, o mesmo pode ocorrer em centro de atendimento educacional especializado da rede pública conveniadas

com a Secretaria de Educação, em ambiente hospitalar, ou ainda em ambiente domiciliar (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, visa efetivar, o acesso e a qualidade da educação por meio de estabelecimento de diretrizes para as políticas públicas, no decênio (2014-2024). Entre 20 metas estabelecidas pelo PNE a meta 4, diz respeito à educação especial:

[...] universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recurso multifuncional, classes escolas ou serviços especializados, público ou conveniados (BRASIL, 2014b).

Segundo INEP (2016b) o primeiro relatório de metas do PNE, em 2010 o percentual de estudantes de quatro (4) a dezessete anos com deficiência que frequentavam a escola regular era de 80%, e passou para 88,4% em 2015 (INEP, 2016b).

A realidade atual mostra um aumento significativo no número de estudantes PAEE no ensino comum, em consonância aumenta o desafio da comunidade educativa – gestores, professores, funcionários da escola, família – que não se sente preparada para efetuar as acomodações necessárias, desconhecem as especificidades de algumas deficiências e não compreendem as possibilidades desses estudantes (STAINBACK, 1999).

Estas dúvidas dos profissionais da educação são evidenciadas quando se faz necessário realizar uma das muitas tarefas complexas na educação, a avaliação. A avaliação pode representar a exclusão, se não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada estudante (HOFFMANN, 2005).

A Educação Especial apresenta, sem dúvida, papel importante a desempenhar perante os estudantes com deficiência, e a avaliação educacional é essencial nesse processo, pois é por meio da avaliação que se pode decidir sobre os suportes especializados necessários (e se necessários) e as suas possibilidades de aprendizagem.

A avaliação pedagógica na educação especial é um tema pertinente, polêmico, e, além disso, com diferentes funções, como, por exemplo, historicamente, a avaliação cumpria papel de identificar estudantes que se destacavam fora dos padrões, os chamados, “alunos-problema”, (FREITAS, 2013) e estes eram encaminhados para as classes especiais, no ambiente escolar, conforme paradigma da época e, como consequência, muitas vezes, excluídos da interação dos demais estudantes. Neste período, a avaliação para o encaminhamento destes estudantes para os serviços de educação especial era baseada por orientações de modelos médico/terapêutico, portanto, com caráter clínico com foco na condição individual, muitas vezes com ênfase no diagnóstico e no tratamento.

Outra função da avaliação localiza-se na aprendizagem, ou seja, formas de analisar o desempenho escolar dos estudantes. Assim, que a escola adotava uma concepção estática de avaliação (LUNT, 1995), com foco no produto de aprendizagem e na verificação, na classificação, por meio de provas que quantificavam o quanto o estudante aprendeu. Esta dupla função da avaliação e a articulação com concepções lineares e centradas no indivíduo, contribuiu para evidenciar o fracasso, localizado no sujeito e decisões de encaminhamento baseadas mais no diagnóstico clínico, do que em avaliações pedagógicas, como evidenciado por número expressivo de pesquisadores, os quais investigaram o encaminhamento de crianças com deficiência para as classes especiais ou as marcas da exclusão no processo de aprendizagem de muitas crianças da escola brasileira (PASCHOALICK, 1981; FERREIRA, 1989; CORREA, 1990; WERNER JUNIOR, 1993; PATTO, 1993; PADILHA, 1994; MENDES, 1995; JANNUZZI, 2004).

Com o advento do paradigma da inclusão escolar, verifica-se mudança de foco, o qual passa a ser o contexto, os apoios e a ênfase para a melhoria na qualidade de educação para todos e com todos, no reconhecimento da unicidade do processo de aprendizagem, numa perspectiva de diversidade e heterogeneidade. Documentos como “Saberes e Práticas da inclusão” (BRASIL, 2006a) apresentam subsídios para os sistemas de ensino na reflexão de seus atuais modelos de avaliação e na busca de novas estratégias educativas. Entretanto, ainda é possível identificar várias queixas dos professores e suas angústias nos corredores escolares com falas como: “sei que ele tem algo [...] só não sei dizer o que?”, ao se referirem aos estudantes com suspeita de deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o que demonstra a importância de constituir formas de avaliação que possam contribuir

para apontar caminhos de ensino e consolidação da aprendizagem na direção proposta pelos documentos que preconizam a ideia de uma educação inclusiva.

Segundo Jesus (2004) estes discursos ganham importância porque demonstram os medos e angústias dos professores, os quais encontram nova organização de sala de aula e são responsáveis pelo ensino, o qual deve considerar a diversidade, a heterogeneidade e a particularidade de cada um dos estudantes, sejam eles com deficiência ou sem deficiência.

Se considerarmos de forma mais particular a deficiência intelectual, encontramos situação ainda mais complexa, seja pela questão diagnóstica ou pela avaliação pedagógica e curricular, ou ainda, como apontam Veltrone e Mendes (2011) os documentos que versam sobre o AEE para os estudantes com deficiência intelectual não esclarecem a função deste serviço, portanto, os professores, sejam especializados ou os da classe comum, continuam a apresentar dúvidas de como conduzir o processo educativo. Certamente, estas dúvidas, poderiam ser equacionadas por meio do processo de avaliação, desde que os critérios ou as referências avaliativas estivessem mais claros, como proposto e analisado no estudo de Oliveira (2015) ao focar a avaliação pedagógica, a ser realizada pelo professor da classe comum, com base nas expectativas curriculares, propostas pelo sistema educacional, no caso, o de São Paulo (SÃO PAULO, 2007).

Ao analisarmos o processo histórico do tema da avaliação na educação especial, podemos notar que tem sido difícil passar de um modelo de avaliação diagnóstica com resquícios de atendimento clínico-terapêutico, realizada por especialistas da área da saúde, com propósito de identificação, sustentada numa concepção de avaliação normativa, para mais recentemente, uma visão da avaliação pedagógica e formativa, a qual considera o processo, e não o produto, respeita e responsabiliza todos os envolvidos no processo educativo – professores, família, especialistas, escola e estudante.

Anache e Resende (2016) sinalizam a importância da avaliação e sua implicação, inclusive na construção de valores culturais que permeiam o cotidiano da escola e sua influência no futuro escolar dos estudantes, e, assim, como reconhecido por Valadão (2013) e Veltrone (2011) cada estudante é único, singular, com suas necessidades educacionais específicas e cabe à escola identificar e prover a melhor resposta educacional possível, tanto em termos de definir qual o

serviço educacional especializado que necessita, quanto tempo ficar neste serviço, e outras decisões que se fizerem necessárias.

O ideal e preconizado pela proposta de uma educação inclusiva, seria uma avaliação dinâmica, na qual o professor dialoga com o estudante e com todos os envolvidos, seja na comunidade escolar, na família ou com os especialistas clínicos. Outro aspecto a ser mencionado seria o Projeto Político Pedagógico como um documento norteador, uma diretriz a partir da qual se compartilha os múltiplos caminhos de aprendizagem e com isso o estudante com deficiência intelectual recebe outro olhar, ou deveria receber, o olhar que respeita sua diferença, considera suas potencialidades e a avaliação pedagógica como sinalizadora na tomada de decisões coletivas e compartilhadas a respeito do estudante com deficiência intelectual.

Neste sentido, nos preocupamos em apresentar alguns passos que já foram trilhados por pesquisadores anteriormente a este estudo.

1.1 Produção do conhecimento sobre processo de avaliação na área da Deficiência Intelectual: dados da literatura

A produção científica na área de Educação Especial vem aumentando consideravelmente, porém, parece-nos que o conhecimento produzido pelas pesquisas não tem gerado impacto na construção e na prática das políticas educacionais desta área (MENDES, 2010).

Com o intuito de conhecer a produção na área sobre o assunto em tela – avaliação pedagógica na área da DI – realizamos levantamento bibliográfico, tendo como fonte de dados teses e dissertações indexadas no Banco de Teses da Capes sobre encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual aos serviços de educação especial, publicadas entre os anos de 2008 a 2017. O período foi escolhido levando-se em consideração a publicação da Portaria nº 13 (BRASIL, 2007) a qual dispõe sobre a implantação da sala de recursos como apoio à oferta do atendimento educacional especializado. Além disso, as pesquisas sobre os estudantes com deficiência intelectual começaram a apresentar mais investigações após o programa de implantação de sala de recursos multifuncionais (SRM), em 2007 (FANTINATO; MENDES, 2016).

Nossa busca no Banco de Teses da Capes foi orientada pelos seguintes descritores: avaliação; identificação; deficiência intelectual. Ao utilizarmos o descritor *avaliação* encontramos extenso número de pesquisas, que remetem a avaliação de projetos, avaliação de sistemas, entre outros.

Com o descritor *identificação* foram encontrados, no período de 2008 a 2017, 262 trabalhos, sendo destes, 83 teses e 179 dissertações, nos quais 34 eram do público-alvo da educação especial e 30 eram voltados especificamente ao estudo sobre a deficiência intelectual. Dentre estas, elegemos 11 que mais tangenciam com o nosso tema. Para realizarmos a análise das pesquisas encontradas, seguimos o roteiro de análises de teses e dissertações produzido por Mendes et al. (2002), analisamos objetivos, metodologia e resultados e organizamos, cronologicamente, a descrição dos estudos.

Veltrone (2008) identificou, descreveu e analisou a percepção dos estudantes com DI a respeito da matrícula na classe comum, por meio de entrevistas com 20 estudantes, sendo 10 deles egressos de classes ou escolas especiais e 10 eram seus colegas de classe. Além da entrevista, a autora fez uso da técnica de desenhos com interrogações. Os resultados apontaram que os estudantes consideraram tanto aspectos positivos quanto negativos e há relatos tanto de acolhimento quanto de exclusão nos espaços educacionais inclusivos. Os relatos positivos destacam os apoios dos serviços de educação especial e os negativos referem-se as dificuldades na aprendizagem do conteúdo.

A tese de Bridi (2011) teve como objetivo conhecer os processos de identificação e diagnóstico dos estudantes com DI, no contexto do AEE. A autora analisou manuais diagnósticos e classificatórios com o propósito de “[...] conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico” da DI, bem como “[...] suas dimensões clínica e pedagógica, suas relações e seus efeitos no campo escolar” (BRIDI, 2011, p. 6).

O estudo foi desenvolvido na rede municipal de ensino de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Para atingir os objetivos, Bridi (2011) utilizou como fontes os documentos oficiais, pareceres descritivos elaborados pelas professoras, questionários e entrevistas. Os resultados apontaram que a identificação do estudante com DI que frequentava o AEE, naquela realidade, era realizada, na maioria das vezes, pelo professor de educação especial. Apesar da identificação desse estudante priorizar os aspectos pedagógicos, em muitos dos casos

investigados pautava-se em premissas clínicas para a identificação da DI. Quanto ao parecer das professoras, parte dedicava-se a destacar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes e propostas para atividades escolares. Outra parte evidenciava nos pareceres as limitações do estudante deixando de sinalizar recursos que poderiam auxiliar na aprendizagem dos mesmos.

A tese de Veltrone (2011) descreveu o processo de avaliação para identificação dos estudantes com DI no estado de São Paulo. O estudo foi dividido em diferentes etapas. Inicialmente, foi realizada análise da documentação oficial que regia, na época, o processo de avaliação e identificação do estudante PAEE no país e no estado de São Paulo. A autora chegou à conclusão de que faltavam diretrizes para a definição e avaliação do estudante com DI. Posteriormente, o estudo visou descrever o processo de avaliação e diagnóstico e, para isso, investigou como este era realizado na esfera municipal, estadual e na escola especial. Na esfera pública percebeu que a avaliação era feita principalmente por professores da classe comum, enquanto que na escola especial havia a equipe multidisciplinar, cujo objetivo era o diagnóstico. O estudo foi realizado em cinco municípios paulistas e, em cada um deles, foram analisadas as três (3) instâncias envolvidas no atendimento ao estudante com DI oferecidos pelo município. Ao todo, o estudo totalizou 15 locais de coleta de dados, envolvendo o uso de entrevistas e desenvolvimento de grupos focais.

As evidências permitiram concluir que não há diretrizes comuns no processo de avaliação para identificação do estudante com DI, pois o número e formação dos profissionais envolvidos, bem como os critérios e procedimentos utilizados variam para cada equipe entre os diferentes locais, mesmo considerando-se um mesmo município. Assim, um mesmo estudante pode ser identificado em um local, e possivelmente, não o seria em outras dessas instâncias.

Com uma perspectiva de discussão que se aproxima daquela praticada por Veltrone (2011), o estudo conduzido por Delevati (2012) analisou as configurações do AEE na rede municipal de Gravataí/RS, a partir da observação participante e análise documental, verificou-se que o processo de encaminhamento dos estudantes para o AEE é orientado por um roteiro organizado pelo Núcleo de Educação Especial. Os estudantes são encaminhados, preferencialmente, com o diagnóstico de deficiência comprovado por parecer técnico. Os estudos de Veltrone

(2011) e Delevati (2012), além do objeto de estudo em comum com nossa temática, contribuem ao considerar a avaliação da equipe multidisciplinar.

A pesquisa relatada por Milanesi (2012) teve como objetivo verificar se existiam três (3) formas nos municípios pesquisados para identificação e encaminhamento dos estudantes para as SRM, quais sejam:

- a. quando o professor da sala comum faz a queixa inicial e então o professor da SRM fará pré-avaliação para ver se há necessidade ou não de o estudante começar a frequentar a SRM;
- b. quando a criança possui alguma deficiência e já frequenta uma instituição especializada no município e, então, em casos como esse, a criança já frequentaria a escola com o laudo e com o apontamento da necessidade de frequentar a SRM; e,
- c. quando, no momento da matrícula escolar, a família informar que o estudante possui alguma especificidade, nesse caso, a equipe gestora da escola já encaminharia para avaliação na SRM. Este estudo detalha a etapa inicial da avaliação que denominamos identificação, pretendemos além desta etapa detalhar todo o processo, a identificação, a avaliação até a indicação se o estudante com DI será encaminhado à sala de recursos ou outro serviço de educação especial.

A tese de Gonzalez (2013) buscou analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos estudantes para salas de recursos da rede municipal de ensino de São Paulo, com recorte de gênero e cor/raça, e pode apontar que em 2011 a maioria dos estudantes atendidos em salas de recursos era composta por aqueles identificados com deficiência intelectual, sendo que 60% eram do sexo masculino. Mas em relação a cor/raça foi registrado supremacia de estudantes classificados pela escola como brancos 42%, pardos 29% e negros 6%. A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal paulistana de ensino fundamental, foram entrevistadas a coordenação pedagógica e a professora de sala de recursos, bem como analisados os prontuários dos estudantes.

Esta pesquisa apontou que o laudo médico foi o principal motivo de encaminhamento para este serviço, enquanto que procuramos anunciar se há outros motivos e quais seriam estes motivos para encaminhamento.

Correa (2013) analisou a avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos estudantes com deficiência na rede municipal de Londrina, a partir de entrevistas com a equipe psicopedagógica, composta por 12 profissionais, entre eles: coordenadora, quatro (4) psicólogos e sete (7) psicopedagogos, além de quatro (4) professoras da sala de recursos, a análise de laudos de encaminhamento complementou este estudo. Embora este município apresente alguns responsáveis para avaliação, destacou-se que o papel da avaliação e do encaminhamento ficou a cargo da professora da sala de recurso, a qual tem a função de fazer todo o processo avaliativo com o estudante, em relação ao diagnóstico, a ênfase foi dada as questões do indivíduo em detrimento do pedagógico, sendo o processo mais voltado ao funcionamento subjetivo do estudante do que suas relações estabelecidas com o meio de aprendizagem. Para os encaminhamentos, os procedimentos adotados foram, predominantemente, os tradicionais instrumentos de avaliação psicológica, os testes psicométricos realizados por psicólogos, que avaliam a queixa escolar, diagnosticando as prováveis deficiências.

Heradão (2014) realizou um estudo no qual objetivou identificar e analisar os instrumentos e procedimentos sugeridos pelas professoras da sala de recursos na elaboração da avaliação pedagógica, apresentou indicações de instrumentos e procedimentos importantes para a concretização da avaliação pedagógica como condição de entrada de estudantes na sala de recursos multifuncionais, para estudantes com deficiência intelectual no município de Osasco. Foi realizado grupo focal com cinco (5) professoras especialistas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Como resultado foi apontado o uso de ficha de encaminhamento, roteiro de entrevista, ficha de entrevista com pais e atividades a serem realizadas pelos estudantes, porém questiona-se até que ponto tais instrumentos identificam as potencialidades dos estudantes e se são suficientes na tomada de decisão para matricular os estudantes com DI na sala de recursos.

Com a preocupação de analisar o processo na avaliação de identificação, planejamento e rendimento dos estudantes com DI, Aguiar (2015) em sua tese realizou entrevistas com as professoras das salas de recursos de dois (2) municípios, Vitória/ES e Serra/ES e, além das professoras no município de Serra, também entrevistou gestores, professores e estudantes com DI, o que resultou no anúncio da necessidade de tornar o tema avaliação mais recorrente nas formações

dos professores, estes apresentaram muita dificuldade em lidar com a avaliação para identificação.

Ainda sobre as concepções dos professores e a participação da família a pesquisa, “Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o AEE na rede municipal de Dourados/MS” de Pietrobon (2016), objetivou analisar o processo de avaliação e os processos de encaminhamento dos estudantes PAEE, para isso foi aplicado questionário para 18 professoras de sala de recurso e grupo focal, como resultado apontam que cada professora realiza um modelo diferente de avaliação, que as avaliações têm sido usadas prioritariamente para definir a elegibilidade do estudante para o serviço e que não há previsão de término nessas propostas de avaliação. Esses resultados evidenciaram 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.

Nesta perspectiva, Almeida (2016a) investigou a avaliação inicial/diagnóstica realizada pelas professoras especializadas para definir o público-alvo da educação especial e as condições e modos de realização desta avaliação, se preocupa em como as orientações do município de Osasco (SP) impactam nesta avaliação, e quais concepções de avaliação e deficiência intelectual emergem desta prática. Foi realizada entrevista com seis (6) professoras especialistas responsáveis pela avaliação inicial, bem como análise de documento orientador da etapa inicial do encaminhamento dos estudantes ao AEE. Constatou-se que as orientações formuladas não são suficientes e muitas dificuldades são enfrentadas, como, por exemplo, o modo de conceber avaliação e deficiência intelectual, o que limita a relação com estes estudantes e a possibilidade de mudanças das práticas educativas.

Desses estudos extrai-se significativa dificuldade dos professores, sejam eles especializados ou não, na realização da avaliação com vistas ao suporte e possibilidade pedagógica desses estudantes. Isto reforça a necessidade de formação continuada sobre o tema avaliação para todos os docentes, a fim de eliminar barreiras e melhorar efetivamente a prática educativa para todos.

Com o foco de estudar a política e as práticas educativas referentes à inclusão escolar brasileira, foi criado o Observatório Nacional de Educação Especial

(ONEESP), que teve como missão contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida ao PAEE no Brasil. Com esta preocupação, em 2015 foram organizados três (3) livros: “Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial”, “Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial” e “Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado”, destes três (3) livros destacamos o segundo da série, que apresenta coletânea de 22 estudos sobre o eixo de avaliação dos estudantes atendidos nas salas de recursos, destes 22 estudos, elegemos 10 estudos que tratam mais diretamente da temática do nosso estudo. Assim, a seguir, descreveremos, resumidamente, os resultados de tais pesquisas, uma vez que podem contribuir na ampliação de nossa análise sobre o fluxo de encaminhamento para a SRM na perspectiva da política de inclusão escolar.

1.2 Contribuições dos pesquisadores da rede Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP)

Segundo Mendes e Valadão (2015), algumas pesquisas que focam regiões ou estados brasileiros retratam ainda mais o cenário frágil em torno da educação inclusiva, pois revelam a aplicabilidade das políticas públicas dessa proposta, diretamente *in loco*, a partir das vozes de seus participantes e confirmam a realidade das ações previstas nos documentos até então apresentados.

Neste cenário, é oportuno comentar algumas pesquisas realizadas pelo ONEESP, que em 2011 se constituiu como grupo de pesquisadores preocupados em produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira.

O estudo inicial se propôs a investigar limites e possibilidade que oferecem SRM, como serviço de apoio para todos os tipos de estudantes PAEE. As pesquisas foram conduzidas em 56 municípios de 16 estados brasileiros – Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná – e o projeto enfocou três (3) eixos para avaliar esta política, a saber: a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM; a organização e funcionamento das SRM; e o processo de avaliação do estudante da

SRM para identificação, planejamento e do desempenho, este último se aproxima do objeto do nosso estudo, portanto, faremos um destaque para as pesquisas deste eixo por aproximação e distanciamento de conclusões.

Na região Norte, no estado do Pará, a avaliação para encaminhamento para as SRM feita pelos professores, apresenta dois momentos importantes, a inicial que verifica aspectos clínicos e pedagógicos importantes para compreender o encaminhamento, considera a apresentação do laudo, e a segunda avaliação que verifica apenas aspectos pedagógicos. Diferentemente do município de Camboriú (SC) que é realizada apenas uma avaliação e os responsáveis pela definição do encaminhamento dos estudantes com DI para a SRM são o Pediatra e Neurologista.

No município de Maceió (AL) há uma preocupação em analisar o diagnóstico clínico, mas, inicialmente, o encaminhamento é feito pelo professor da sala comum, que em segundo momento encaminha para o professor especializado, verificaram que as escolas públicas deste município apresentavam processo de identificação e encaminhamento diversificados, porém o encaminhamento não era atrelado ao laudo clínico. Importante destacar que o AEE ainda se deparava com encaminhamento precipitado de estudantes com problemas de aprendizagem, o que nos leva a questionar a capacidade dos educadores em distinguir entre os estudantes com dificuldade de aprendizagem e os estudantes com deficiência intelectual.

Destacamos a preocupação do estado de Goiás, que buscam discutir o modo como os estudantes têm sido identificados para o encaminhamento ao AEE, o diagnóstico (laudo clínico) dificulta o processo de educação inclusiva, existem muitos percalços para a obtenção e só serve para coibir a entrada dos estudantes que não possuem deficiência.

Ainda na região central, precisamente em Mato Grosso do Sul, buscou-se identificar os critérios para encaminhar um estudante, foram identificados dois (2) critérios: laudo médico e avaliação acadêmica. Assim, com base no relato da dificuldade no processo de aprendizagem, dos problemas de comportamento, e do laudo médico, determina-se o acesso ou não ao AEE. A avaliação de desempenho acadêmico foi o principal critério apontado para o encaminhamento dos estudantes com DI, porém um quantitativo maior de estudantes com diagnóstico de DI foi encaminhado com base na exigência do laudo, sem considerar o baixo desempenho acadêmico. Ao contrário do mencionado pelos estados da região Norte e Nordeste,

no estado do Espírito Santo o laudo não é o único dispositivo para efetivar a matrícula, devido à morosidade no processo em se obter o laudo, educadores desta região se preocupam em buscar ações de intervenção nas SRM tendo por base a indicação do professor da sala comum, do pedagogo e do professor especializado em Educação Especial.

Para os estudos no estado de São Paulo, destacamos os municípios de Rio Claro, Bauru e São Carlos, os quais estão descritos nas pesquisas do ONEESP. No município de Rio Claro, estudantes sem laudo frequentam o AEE, percebe-se que existem procedimentos variados, envolve desde a exigência de laudo por profissionais fora da escola até avaliações exclusivamente pedagógica. No município de Bauru evidencia-se uma preocupação com a avaliação processual, contudo, sem uniformidade ou consenso quanto a esse processo, o encaminhamento inicial pode ser realizado por um professor da classe comum ou pelo diretor da escola que indica para a professora de SRM, outra possibilidade, menos frequente, a procura do serviço pela família.

Em São Carlos foi possível constatar variações no processo de identificação de estudantes PAEE, este processo ocorre após o ingresso da criança na escola, a partir de seis (6) anos de idade. O encaminhamento passa por uma triagem de responsabilidade do professor de sala comum e a entrada na SRM é definida pelo professor especializado, mediante avaliação pedagógica. Ambos os professores se dizem desconfortáveis com o papel de protagonistas na identificação e encaminhamento à SRM.

Diante das pesquisas aqui apresentadas, percebemos que cada município se organiza de forma muito particular, portanto a legislação nacional permite a autonomia e liberdade na construção de suas políticas educacionais, porém os documentos negligenciam a necessidade de identificação e favorecem a avaliação pelos profissionais da escola, não apontam os critérios que deveriam ser utilizados na avaliação, não oferecem diretrizes claras sobre o procedimento de identificação, as indicações do estudante com DI aos serviços podem apresentar incertezas, haja vista ser realizada de modo subjetivo.

Se cada município apresenta suas particularidades para avaliação, encaminhamento, nos debruçamos em investigar como ocorre no município de São Paulo com território tão amplo, além de citarmos sobre a indicação que remete a elegibilidade do estudante com DI aos serviços, pouco explorada nestes estudos.

Sem dúvida, as pesquisas na área da educação especial precisam avançar nessa discussão, buscar caminhos de análise e proposição de ações no que se refere ao encaminhamento à SRM, e na área da deficiência intelectual, isso não é algo simples. Considerando essa problemática, nosso estudo busca, justamente investigar o fluxo de encaminhamento do estudante com Deficiência Intelectual para a sala de recursos.

2. O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A CONSTITUIÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: ANÁLISE DO PRESCRITO NAS LEGISLAÇÕES

Como todas as coisas deste mundo, e certamente de todos os outros, o juízo dependerá do ponto de vista do observador. (SARAMAGO, 2014).

2.1 Notas sobre a avaliação pedagógica na Educação Brasileira

O tema avaliação tem sido muito explorado na área da educação, com variados enfoques de tratamento, marcada em sua trajetória por abordagem psicométrica, avaliação dos objetivos ou quantitativa até avaliação qualitativa, isto sem citarmos avaliação institucional, a qual não iremos aprofundar nesta discussão, pois se distancia do nosso objeto.

A abordagem psicométrica surgiu no final do século XIX, no Brasil se intensificou entre as décadas de 1930 a 1950, a partir de discussões sobre inteligência e sua medição, os testes normalizados utilizados por psicólogos, se tornou importante por se sustentar nos fundamentos de medida em ciências, garantia, portanto, legitimidade e cientificidade aos testes. A padronização de testes refletiu no ambiente escolar, de forma que são aplicados testes e provas escritas para observar o rendimento do estudante, esta classificação muitas vezes baseada em testes de QI, pressupõe uma classificação intelectual, este processo enfatiza o fracasso de muitos estudantes que foram encaminhados às “classes especiais”.

A partir dos fundamentos da pedagogia tecnicista (década de 1960 à década de 1970), o modelo de avaliação se estrutura no processo de ensino, com base nas mudanças de comportamento dos estudantes. Parte do princípio de treinamento e memorização, acreditava-se que com boas técnicas, seria possível alcançar o comportamento desejado aos estudantes, há uma excessiva preocupação com a obtenção de dados que comprovem o aproveitamento em relação aos objetivos planejados pelos professores, neste contexto os testes objetivos configuram um modelo tradicional de educação, uma abordagem de avaliação quantitativa.

Para Luckesi (2011), há 40 anos estamos estudando este tema e essa prática escolar, até então denominada exame escolar, com a Lei nº 5.692/71, se redefine o sistema de ensino no país e deixa-se de utilizar o termo exame escolar e assume a expressão aferição de aproveitamento escolar, mas ainda não se serve dos termos avaliação da aprendizagem, esta que foi citada na LDB, no Art. 5º sobre os critérios do rendimento escolar:

a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais (BRASIL, 1996).

Nota-se que a LDB preconiza o processo de avaliação e não apenas o produto final, a fim de esclarecer a diferença sutil entre verificação e avaliação, Luckesi (2011) pondera que a verificação se configura na observação, coleta, síntese de dados e se encerra com a informação do que se busca, enquanto que a avaliação vai além, porque realiza o mesmo processo da verificação, mas conduz a uma nova decisão. A verificação congela, é estática enquanto que a avaliação é a dinâmica da ação, que qualifica e subsidia o encaminhamento para a melhor forma de condução do ensino escolar.

Segundo Libâneo (2012), a avaliação dentro do processo educacional apresenta diferenças com a simples medição, pois essa última “[...] refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos, no cotidiano escolar a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação, tanto que muitos estudantes estudam para tirar nota, e não para aprender” (LIBÂNEO, 2012, p. 264).

Em consonância a esta diferenciação apontada pelo autor, no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* se faz a seguinte afirmação:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 12-13).

De certa forma, podemos conjecturar que a orientação deste documento ratifica o teor do que vinha anunciado na Resolução nº 2/2001, no Art. 6º, que determina enfaticamente que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a).

Ao considerar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, podemos reiterar que não é uma tarefa fácil, entretanto no documento *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*, se busca a qualidade ao definir:

[...] avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidade educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis; as que incidem na aprendizagem; as de cunho individual, as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas (BRASIL, 2001b, p. 34).

Em termos de política educacional, é possível notar um esforço em reduzir as práticas classificatórias e excludentes a favor da avaliação apontada como processual, que produza planejamento e decisões, com vistas à efetiva inclusão.

O grande desafio está justamente em como se dá este processo, como afirma Oliveira (2011, p. 14) “[...] não são poucas as dificuldades encontradas para que se

encontrem critérios e procedimentos adequados que, realmente, possa garantir a análise de todo o processo educacional [...].”

Neste sentido, o documento oficial “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006b, p. 9) preconiza:

Avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permitem identificar as necessidades dos alunos, de suas famílias, as escolas e dos professores. Mas identificá-la, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente satisfazê-las.

Com o intuito que se concretize estas propostas avaliativas inclusivas, no mesmo documento é sugerido que tenham equipes de avaliação cuja tarefa seja “[...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial [...]” (BRASIL, 2014b).

Mendes e Veltrone (2011) ao sistematizar e analisar os documentos oficiais sobre avaliação do estudante com DI constataram que há necessidade de procedimento mais sistemáticos que incluam critérios para a identificação, avaliação e indicação para os serviços de educação especial.

Com base nas orientações do documento “Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006b), o qual considera que na avaliação não basta apenas a identificação, mas é preciso construir propostas e tomar providências que permitam concretamente satisfazê-las, podemos entender que a avaliação na educação especial com o objetivo de tomar decisões sobre o encaminhamento para os serviços de apoio pedagógico, como o AEE, é um processo que se deveria se dar em três etapas importantes: a identificação, a avaliação pedagógica e a indicação.

A primeira etapa compreende a **Identificação**, a qual se dá a partir da queixa do professor comum, com base em suas observações em sala de aula ou a partir da família, capaz também de identificar as necessidades de seu filho, entretanto, não apenas com o foco no sujeito, mas no contexto e nas condições próprias do estudante, da escola ou da família.

A segunda etapa deve se caracterizar por estabelecer as **condições de aprendizagem** do ensino, analisar o empenho pedagógico, os conhecimentos

prévios do estudante para oferecer subsídios para o planejamento. E a terceira etapa seria a **Indicação**, a qual irá definir a elegibilidade do estudante aos serviços pedagógicos especializados disponíveis, indica os recursos humanos necessários, e também, a indicação de propostas orientadoras para o trabalho pedagógico em sala de aula para a organização curricular, portanto finaliza o processo como iniciou, ou seja, com uma devolutiva para o professor da classe comum.

A análise do proposto nestas etapas, por documento do próprio Ministério da Educação, nos traz algumas inquietações: como ocorre a identificação dos estudantes com DI? Essas orientações para a identificação, orientação e indicação são seguidas? Os critérios para o fluxo de encaminhamento são pouco claros? Os instrumentos são precários? Para a escola o que é mais importante?

Para a escola muitas questões, sem dúvida, são importantes, uma delas é o envio de dados corretos ao Censo Escolar, o qual objetiva ter acesso a informações essenciais sobre a Educação Básica Brasileira, portanto é uma referência para a elaboração e a avaliação das políticas educacionais do país, estado e municípios, e certamente, identificação correta das necessidades dos estudantes com DI – assim como de outras condições – pode possibilitar melhor organização e gestão dos sistemas de ensino às respostas educacionais mais adequadas para garantir a aprendizagem e a escolarização com sucesso destes estudantes, na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, considerando a heterogeneidade e a diversidade na constituição dos conhecimentos científicos.

Meletti e Bueno (2011), com base no Censo Escolar realizaram um levantamento de matrículas por tipo de deficiência entre 1998 e 2006, e encontraram maior concentração de estudantes com deficiência intelectual. França (2014) em seu estudo na região de Corumbá (MS), também identificou maior aumento de matrículas dos estudantes com deficiência intelectual.

Podemos salientar que a partir de 2014, com a Nota Técnica nº 04, foi retirada a exigência do laudo para registro do Censo Escolar, o que pode ter contribuído para o aumento das matrículas dos estudantes com DI, conforme segue:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação do laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE, caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014a, p. 57).

Entretanto, apesar dessa indicação, não estabelece diretrizes, procedimentos ou critérios norteadores para tal definição, uma vez que a escola não dispõe de instrumentos ou profissionais para avaliar a condição de deficiência intelectual, portanto, o problema permanece, se não é necessário laudo, como justificar o encaminhamento para a SRM se a própria legislação nacional delimita o público-alvo para o AEE e, entre eles, aquele com DI?

Outro aspecto importante foi considerado por Silva (2016) ao analisar o aumento das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual no estado do Rio Grande do Sul, observou que este aumento ocorreu após 2011, quando há mudanças no preenchimento do Censo Escolar, e a alteração da nomenclatura deficiência mental para deficiência intelectual. O autor com base nos dados encontrados, aponta que a complexidade do processo de diagnóstico e precariedade de instrumentos norteadores para as escolas, resulta na tendência a incluir no grupo de estudante com DI grande número de sujeitos com dificuldade de aprendizagem. Assim sendo, Kassar e Leijoto (2017) colaboram ao analisar as orientações para identificação da deficiência intelectual expressas nos Cadernos de Instrução de 2007 a 2014, podemos notar que em curto prazo de tempo as alterações nas definições podem ter contribuído para dificuldades no preenchimento do Censo Escolar.

Sem dúvida, a complexidade do processo de diagnóstico tem relação direta com a precariedade de instrumentos norteadores para as escolas, e essa problemática está no bojo da avaliação na educação especial, principalmente na área da deficiência intelectual cujos parâmetros avaliativos são subjetivos e polêmicos, pois envolvem a própria conceituação de deficiência intelectual, a qual sofreu alterações significativas ao longo dos anos, modificando critérios e referências avaliativas, conforme consta nos Manuais de Classificação e também analisado nos estudos de Carneiro (2006); Almeida (2012) e também por Santos e Morato (2012).

Caiado e Rustichelli (2017) apontam que em 2017, de 15.323 estudantes cadastrados com alguma deficiência matriculados nas escolas estaduais, 13.041 estavam cadastrados com deficiência intelectual, ou seja, mais de 85% das matrículas de estudantes com deficiência eram da área da deficiência intelectual e das 4.185 salas de recurso funcionando em todo o estado, 3.428 eram específicas para a área da deficiência intelectual, o que corresponde a 82% do total de classes existentes. Isso demonstra a complexidade da deficiência intelectual e do fluxo de

encaminhamento a ser estabelecido nos sistemas de ensino, com critérios de identificação claros, principalmente no que se refere ao encaminhamento aos serviços de apoio na área da educação especial.

Na busca de compreender como os municípios organizam o fluxo de encaminhamento dos estudantes com DI em toda a sua complexidade, optamos em nos debruçarmos na análise do município de São Paulo, seja pela sua magnitude no território nacional, pela história de constituição da educação especial e, também, por sermos professora dessa rede de ensino. Assim, na sequência iremos discorrer sobre a política de educação especial do município de São Paulo.

2.2 Política de Educação Especial do município de São Paulo

O município de São Paulo, desde meados de 1940 tem participado do atendimento educacional dos estudantes com deficiência, a partir da criação da primeira escola para deficientes auditivos, denominada “Hellen Keller”, porém nos documentos legais desse município o atendimento foi implementado a partir do Decreto nº 24.030, de 18 de junho de 1987, com autorização da instalação de classes de educação especial junto às Unidade Educacionais.

Com a Portaria nº 1.153, de 1988 o município já previa classe comum com apoio especializado e salas de recursos especiais e com o Decreto nº 32.066, de 1990, orienta a implantação do Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (PAPNE), que previa também uma classe no modelo de atendimento semelhante a sala de recursos e apresentava caracterização do público a se beneficiar desta serviço, como constituindo “[...] o conjunto de problemas apresentados pelos estudantes, decorrentes de deficiências de condições de saúde que os expõem à discriminação e exclusão dos equipamentos sociais e do processo pedagógico [...]” (SÃO PAULO, 1990). Na operacionalização do PAPNE estava prevista a supervisão de setores intersecretariais, composto por membro da Secretaria de Educação, Saúde e Bem-Estar Social, proposta afinada com a compreensão da época em relação à integralidade do sujeito e a ideia de que outros setores deveriam estar envolvidos para que a educação pudesse oferecer aos estudantes tudo aquilo que necessitavam, mesmo aquilo além das necessidades educacionais.

Na sequência, com a mudança de gestão política do município, o PAPNE foi desativado, e o Decreto nº 33.891 (SÃO PAULO, 1993) cria as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE), com nova nomenclatura e proposições, mas que permitiu a continuidade da política de educação especial do município. Estas salas se destinavam ao apoio à aprendizagem dos estudantes com deficiência de 1993 a 2004, foram instaladas 99 salas, sendo 46 salas instaladas no período de um ano entre 2003 e 2004, o que demonstra o impulsionar da SME na concretização desta proposta estabelecida pelo decreto (OLIVEIRA; DRAGO,2012).

Sousa e Prieto (2001) realizaram importante pesquisa que ilustra este período, com o objetivo de analisar as SAPNE e caracterizar como foram a implantação, a condição de instalação e funcionamento destas salas, coletaram informações de 22 salas, e um dos resultados que se aproxima do nosso objeto que consideramos relevante historicizar, diz respeito ao ano de 1997, quando foi realizada a coleta constatou-se a inexistência de um procedimento sistemático estabelecido pela SME, que garantisse adequada e oportuna avaliação dos estudantes, bem como ausência de planejamento do trabalho no âmbito da escola e, como consequência, ocorriam decisões individualizadas entre os professores com relação a este atendimento.

O Art. 9º do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004, introduz a organização dos serviços em Sala de Apoio Pedagógico (SAP) como apoio aos estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem, prevendo apoios também com instituições conveniadas, como podemos observar:

[...] serviços conveniados de Educação Especial prestados por instituições sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação, voltadas ao atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais cujos pais ou o próprio aluno optaram por esse serviço, após avaliação do processo ensino-aprendizagem e se comprovado que não podem se beneficiar dos serviços públicos municipais de Educação Especial (SÃO PAULO, 2004a).

A SME dá continuidade ao estabelecimento de sua política de educação especial por meio do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro e regulamentada pela Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro, ambos de 2004, nas quais foram estabelecidas diretrizes para a sistemática de matrícula, condições de atendimento

da demanda na rede municipal, avaliação pedagógica, definição do público-alvo a ser atendido pelos serviços de apoio especializado, organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade.

O referido decreto define os serviços de apoio especializado conforme segue:

Art. 5º O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAl, composto por membros da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras, por Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI e por Supervisores Escolares, é parte integrante das referidas Coordenadorias e será por elas suprido de recursos humanos e materiais que viabilizem e dêem sustentação ao desenvolvimento de seu trabalho no âmbito das Unidades Educacionais, na área de Educação Especial.

Art. 6º compete ao Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI o serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante à Comunidade Educativa, mediante a atuação conjunta com os educadores da classe comum e a equipe técnica da Unidade Educacional, na organização de práticas que atendam às necessidades educacionais especiais dos educandos e educandas durante o processo de aprendizagem.

Art 7º As salas de atendimento aos portadores de necessidades especiais SAPNE ficam transformadas em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI, competindo-lhes o serviço de apoio pedagógico para o trabalho suplementar, complementar ou exclusivo voltado aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, sendo instaladas em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino em que estiverem matriculados, podendo estender-se a alunos de unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino onde inexista tal atendimento (SÃO PAULO, 2004a).

Para Oliveira e Drago (2012), este decreto representou, na prática, tentativa de garantir o estabelecido nas leis nacionais e na municipal, qual seja, o de atender às especificidades dos estudantes público alvo da educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva.

Neste sentido evidenciamos o Art. 4º do Decreto nº 45.415 (SÃO PAULO, 2004a) que diz respeito ao encaminhamento para os serviços de educação especial que deve ocorrer após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem, quando for constatada tal necessidade. Houve preocupação em esclarecer como se dá esta avaliação educacional, que é iniciada pelo professor da classe comum e deve contar com a participação da equipe escolar, do supervisor escolar, do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e ser atendido na Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), pelo professor regente dessa sala,

pela família e, quando necessário, deve envolver a equipe multiprofissional da saúde ou instituições especializadas que atendam aos alunos da rede municipal de ensino.

No âmbito da discussão acerca da problemática sobre avaliação de estudantes com “necessidades educacionais especiais” é proposto, em 2007, o documento orientador “Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. O objetivo desse foi subsidiar o professor da classe comum quanto aos aspectos que envolvem a avaliação de aprendizagem dos estudantes com deficiência, e subsidiar os professores que atuam nos serviços de educação especial para que os mesmos identifiquem a necessidade e a adequação dos serviços do atendimento educacional especializado.

A concepção de avaliação do documento acima citado foi apresentada com o princípio de um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente na escola, envolvendo professores, coordenador pedagógico, diretor, professor especializado e família. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e a participação social, contribuindo para o desenvolvimento global do estudante e para o aprimoramento das instituições de ensino.

Para Oliveira e Drago (2012) a implantação destes serviços de educação especial proporcionou avanços consideráveis no período entre 2005 e 2008, ao que se refere à consolidação e ampliação dos serviços, quanto ao aumento na oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência.

Em continuidade ao direcionamento de ações diferenciadas com vistas à consolidação das práticas avaliativas, até então já iniciadas no interior das escolas, para que os professores pudessem planejar ações pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes e contemplassem suas especificidades, em 2008 é lançado na rede municipal o documento orientador “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual” (RAADI), elaborado pela SME-SP, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – Educação Especial (DOT-EE) e especialistas em Deficiência Intelectual dos CEFAL, sob orientação de pesquisadora da área.

Importante ressaltar que o RAADI aborda o modo de avaliar em três (3) grandes áreas: a instituição escolar, onde se examina a escola e os contextos de aprendizagem; as áreas do desenvolvimento dos estudantes com DI, tais como percepção, motricidade; e a área que diz respeito as áreas curriculares do 1º ao 5º

ano do Ensino Fundamental I, vinculadas aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade entre outros (SÃO PAULO, 2008).

A concepção de avaliação está em conformidade com o referencial anterior, reafirma os fundamentos teóricos e avança ao apresentar critérios na preocupação de elucidar a escola a ter maior clareza para avaliar os estudantes com DI no contexto da classe comum, tendo como referência as expectativas de aprendizagem do ano escolar de sua matrícula, e, como consequência, o professor possa traçar um planejamento didático que responda às suas necessidades de aprendizagem, e, além disso, orienta sobre como realizar os registros da evolução de sua aprendizagem e acompanhamento da trajetória escolar.

Notamos que apesar de as legislações neste período darem visibilidade necessária a avaliação, não era intenção delas orientar acerca do fluxo de encaminhamento para as SRM. A tônica do documento considera que a avaliação é iniciada no contexto educacional tomando o “[...] estudo de caso, a fim de verificar as condições e as adequações necessárias para o ensino aprendizagem do estudante com DI, seja no contexto geral da escola ou no contexto específico de aprendizagem, por meio de registro descritivo” (SÃO PAULO, 2008, p. 51).

Diante do panorama sobre o que significa a avaliação da aprendizagem do PAEE no âmbito da escola, é preciso entender que essa difere da avaliação para o encaminhamento para o AEE, porque essa tem como pressuposto a clareza sobre o que é preciso ofertar para que o PAEE acesse o currículo escolar, saber o que é específico desse público no processo coletivo de ensino e aprendizagem, estamos no referindo às especificidades que podem ser representadas pela eliminação das barreiras que os impedem de acessar o currículo. Essa distinção de avaliação é salutar para a garantia da permanência desse público na escolarização.

Segundo o Decreto nº 51.778 (SÃO PAULO, 2010), a avaliação educacional é o instrumento orientador para definir a utilização do serviço de apoio pedagógico especializado, e deve ser realizada com a participação da família, do Professor regente da SAAI¹, do Supervisor Escolar e do Centro de Formação e Apoio à Inclusão (CEFAI), e se preciso for dos profissionais da saúde e de outras instituições.

¹ Com a publicação do Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b), que institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAIs foi alterada a nomenclatura para Salas de Recursos Multifuncionais.

A trajetória da educação especial, na rede municipal de ensino de São Paulo apresenta crescimento significativo das ações político-administrativas com o objetivo de atender a demanda de estudantes PAEE, cada vez mais na perspectiva inclusiva. Desde o Decreto nº 45.415/2004 o município de São Paulo demonstra preocupação em legislar de forma orientadora em relação ao encaminhamento para os serviços de educação especial, uma vez que naquela ocasião, em seu artigo 4º definia que

[...] crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados serão encaminhados, durante o processo educacional, aos serviços de Educação Especial quando, após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem, ficar constatada tal necessidade (SÃO PAULO, 2004a).

Neste sentido, na legislação municipal há busca de esclarecimento do público que deveria ser atendido pelos serviços de educação especial, pois, a legislação nacional, em 1996, na LDB, introduziu a terminologia “necessidades educacionais especiais”, modificada para “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001b), portanto, estavam contemplados tanto o sujeito que apresentava deficiência intelectual, como aquele que apresentava dificuldades de aprendizagem, em respeito às singularidades e a necessidade de cada um. Porém, não temos indicativos legais de como deveria se proceder à avaliação destes estudantes para o encaminhamento aos seus respectivos suportes.

Em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* estabelece o conceito de Público-alvo da Educação Especial, conceituando como sendo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, limitando os serviços de educação especial para este público. Nesta direção, a SME de São Paulo institui Comissão Intersetorial para realizar avaliação das ações até então implementadas pelos diferentes setores da administração pública e planejamento de novas ações, o que irá culminar com a publicação do Decreto Municipal nº 51.778/2010 que institui o Programa Incluir, que entre outras providências, define o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), num alinhamento com o proposto pela política nacional (OLIVEIRA; DRAGO, 2012; SÃO PAULO, 2010).

Segundo Mendes (2015), a definição de quem é o público-alvo da educação especial é fruto da história e cultura do compromisso daquela localidade para a

educação dessa população, e de fatores imediatos, tais como: pressão política de governos ou grupos sociais.

Diante deste fato, podemos refletir qual a diferença entre PAEE e necessidades educacionais especiais para o acesso à sala de recursos? “Por que delimitamos públicos específicos para serviços específicos? Quem é o responsável por esta indicação?” (OLIVEIRA, 2014, p. 140).

Certamente, a introdução de terminologia específica a partir da qual se delimita também o acesso ao AEE, introduz também dificuldades expressivas para os sistemas de ensino, principalmente em relação à deficiência intelectual frente à subjetividade dos parâmetros conceituais e a tênue aproximação com as denominadas dificuldades de aprendizagem.

A literatura aponta que o encaminhamento para as salas de recursos multifuncionais de estudantes com deficiência intelectual é alvo de preocupação constante por ter como população estudantes com dificuldades de aprendizagem ou fracasso escolar, decorrentes de outras condições que não a deficiência e como consequência da difícil definição pedagógica entre uma coisa e outra. Segundo Baptista e Pedó (2013), se a sala foi planejada para receber estudantes com condições diversificadas, é necessária identificação de todas as barreiras dos estudantes com deficiência inseridos nesse espaço.

O município de São Paulo, anteriormente à 2010, em consonância com a política nacional, organizou os serviços de educação especial de forma categorial, assim a SAAI atuava com foco em uma única categoria de deficiência, sendo SAAI para a deficiência intelectual, SAAI para a deficiência visual, SAAI para a deficiência física, SAAI para a deficiência auditiva. Logicamente, ocorriam casos em que os professores regentes de SAAI também se viam diante da necessidade de receber estudantes de outra área que não especificamente à sua, mas a orientação política era por categoria de deficiência.

Claro que ao introduzir novas intenções na organização nacional da educação especial, se introduz a necessidade de reorganização dos serviços nos sistemas de ensino e, no caso brasileiro, a estrutura da educação especial e sua organização por meio do AEE modifica substancialmente a trajetória histórica do país em relação à mudança de um modelo categorial para outro – multicategorial. Oliveira (2014, p. 144) aponta que

[...] dados de pesquisa realizada pelo Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), por meio de levantamento de dados em todo o território nacional sobre as salas de recursos multifuncionais e o funcionamento do AEE, apontam que os municípios têm tido dificuldades em cumprir a orientação nacional e as diretrizes operacionais proposta pelo Ministério da Educação, seja em relação ao exercício do AEE centrado nas salas de recursos multifuncionais, nas múltiplas e complexas atribuições do professor do AEE, ou seja em relação ao público a ser atendido: os com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento, os com altas habilidades/superdotação.

Como vemos, não se muda práticas e trajetórias apenas com a mudança da legislação, embora ela possa apontar direções, nem sempre será compatível com as possibilidades das ações nos municípios.

Na próxima seção descreveremos os caminhos metodológicos deste estudo.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (ROSA, 1994, p. 86).

Nesta seção buscamos detalhar os rumos metodológicos que delineamos para esta pesquisa. Para a realização deste estudo foi necessário delimitarmos a área de deficiência a ser pesquisada e, entre as diferentes deficiências, optamos pela deficiência intelectual. Tal escolha não foi aleatória.

Estudos como de Prieto (2009) ao analisar os dados referentes a dois municípios paulistas, encontra nos estudantes com Deficiência Intelectual o maior número de estudantes de educação especial, e nos alerta que este índice pode denunciar a inserção indevida de muitos estudantes nesta categoria sem de fato pertencerem a ela. Enquanto que Bridi (2012) assinala significativo número de estudantes com dificuldade de aprendizagem categorizada como Deficiência Intelectual.

Em decorrência destes estudos realizados, restringimos a pesquisa à área da deficiência intelectual por entendermos que se trata da deficiência cujo conceito é

bastante subjetivo e, portanto, definições sobre o seu processo de escolarização e encaminhamento para os recursos especializados apresentam maiores fragilidades frente à dificuldade da escola em definir critérios pedagógicos diferenciais entre a condição de deficiência intelectual e a denominada dificuldade de aprendizagem.

Em face aos objetivos dessa pesquisa, quais sejam: investigar e analisar os critérios de identificação e avaliação utilizados para indicação dos estudantes com DI à sala de recursos na rede de ensino paulistana e identificar e analisar os norteadores utilizados pelo CEFAI de cada região, nesta seção detalharemos os instrumentos metodológicos utilizados nesta pesquisa para a análise do fluxo de encaminhamento, entendido como o processo de identificação, avaliação e indicação dos estudantes com DI para o AEE.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, passaremos a descrever os passos da pesquisa.

3.1 Material e método

Após levantarmos a documentação, realizamos a organização do material, com vistas ao olhar crítico, buscando averiguar como poderíamos proceder para torná-lo inteligível de acordo com o objetivo de analisar o fluxo de encaminhamento com base nas diretrizes municipais (Quadro 1). Optamos por realizar cotejamento das normativas, orientações, diretrizes municipais com as falas das entrevistadas, apontadas a seguir:

Quadro 1 – Relação do material levantado

Documentos municipais	a) Decreto nº 45.415/2004 – Diretrizes para o atendimento do público-alvo da educação especial no município de São Paulo (SÃO PAULO, 2004a)
	b) Portaria nº 5.718/2004 – Regulamentação ao Decreto 45.415/2004 (SÃO PAULO, 2004b)
	c) Decreto nº 51.778/2010 – Institui a política de atendimento para educação especial por meio do Programa “Inclui/2010” (SÃO PAULO, 2010)
	d) Portaria nº 5.550/2011 – Institui normas para a celebração de convênios de educação especial [...] (SÃO PAULO,

	2011)
	e) Portaria nº 2.496/2012 – Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento à inclusão (SAAI) (SÃO PAULO, 2012)
	f) Decreto nº 54.543/2013 – Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 2013)
	g) Decreto nº 55.309/2014 – Regulamenta a Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014, que institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2014)
	h) Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (SÃO PAULO, 2016b)

Fonte: Elaborado pela autora.

Organizar o material significa processar a leitura segundo critérios das diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos, por meio dos elementos mais simples do texto, consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo autor (CHIZZOTTI, 2006).

Deste modo, realizamos leitura do texto a partir dos seus significados, abordamos, a começar entendimento do contexto da produção, levantamento de termos e assuntos recorrentes, ou assuntos ausentes pertinentes ao objeto de estudo. Por exemplo, o objeto de estudo fluxo de encaminhamento é um assunto ausente nas normativas, enquanto que percebemos, professores, coordenadores são responsáveis pela ação da normativa, portanto estão em evidência constante na maioria das orientações, investigamos as rupturas e continuidade, exemplo, necessidades educacionais especiais alterou-se para público-alvo da educação especial.

Tendo em vista que, segundo Guba e Lincoln (1981), as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa, após esse procedimento inicial e com base em nossa perspectiva teórica, foram criadas as seguintes categorias:

1. identificação;
2. avaliação; e
3. indicação.

Após várias leituras do material consultado, em um processo dinâmico de descrição, apontamos o que está nos documentos em relação ao fluxo.

Após a exploração das diretrizes educacionais da rede paulistana, com vistas a implicações dessas orientações e sua implantação na rede municipal de São Paulo, optamos por combinar o uso do instrumento de pesquisa *entrevistas*, por permitir desvendar contradições aparentes ou outras discrepâncias, entre as fontes.

3.2 Entrevistas Semiestruturadas

A elaboração das entrevistas não foi tarefa tão fácil, utilizamos como critérios os objetivos da pesquisa, a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema, o cuidado de evitar indução de respostas, a escolha dos termos da pergunta, que fazem parte do universo linguístico do participante. Submetemos o roteiro de entrevista à apreciação de três (3) juízes, a fim de eliminar erros do instrumento, para verificar a sua adequação quanto à linguagem, forma de realização e sequência das perguntas, bem como abrangência do fenômeno estudado. Os juízes foram escolhidos por apresentarem ampla afinidade com o tema investigado, experiência de atuação em educação especial, e por serem pós-graduandos da área da Educação, linha Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação da Unesp, câmpus de Marília.

Escolhemos as entrevistas de levantamento que são utilizadas para obter informações de pessoas consideradas como sendo autoridades em seus campos, ou representativas de grupos, a respeito dos quais a informação é desejada.

Este tipo de entrevista é usada para levantamento de atitudes a respeito de programas educacionais, na determinação de ponto de

vista de professores a respeito de políticas administrativas, que podem afetar a orientação e assuntos de tomada de decisões em instituições educacionais (RUMMEL, 1981, p. 92).

Após as devidas adequações sugeridas pelos juízes no roteiro, realizamos entrevista piloto com uma professora da rede municipal de São Paulo, que já atuou na função de Coordenadora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), para análise da qualidade do roteiro final de entrevista, depois de acolhidas as sugestões dos juízes, que não implicou em mudanças significativas. Propusemo-nos a realizar 13 entrevistas, uma em cada CEFAI, no qual apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A), que explicitava os objetivos da pesquisa, a condição de sigilo e possibilidade de declínio de participação a qualquer momento, em local, data e horário definido pelas participantes.

A duração das entrevistas foi, em média, de 40 minutos à uma (1) hora e meia (30), sendo finalizada quando a participante disse não ter mais nada a declarar.

Salientamos nossa preocupação em compreender as proposições políticas da educação especial no encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual à sala de recursos, detalhando quais ações são realizadas em cada região. As entrevistadas não foram identificadas pelo nome, e sim por codinome, e as pessoas citadas também tiveram seus nomes mantidos em sigilo, sendo, portanto, modificados os nomes originais.

3.3 Local de pesquisa

O nosso universo de pesquisa foram as 13 Diretorias Regionais de Educação de São Paulo, especificamente, o setor responsável pela Educação Especial, os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). A fim de compreender a distribuição das Diretorias, apresentamos na Figura 1 as regiões de atuação de cada um dos CEFAI envolvidos na pesquisa. Como se pode observar a seguir, a totalidade das 13 DRE, onde se encontram os 13 CEFAI, corresponde a duas (2) ou mais subprefeituras.

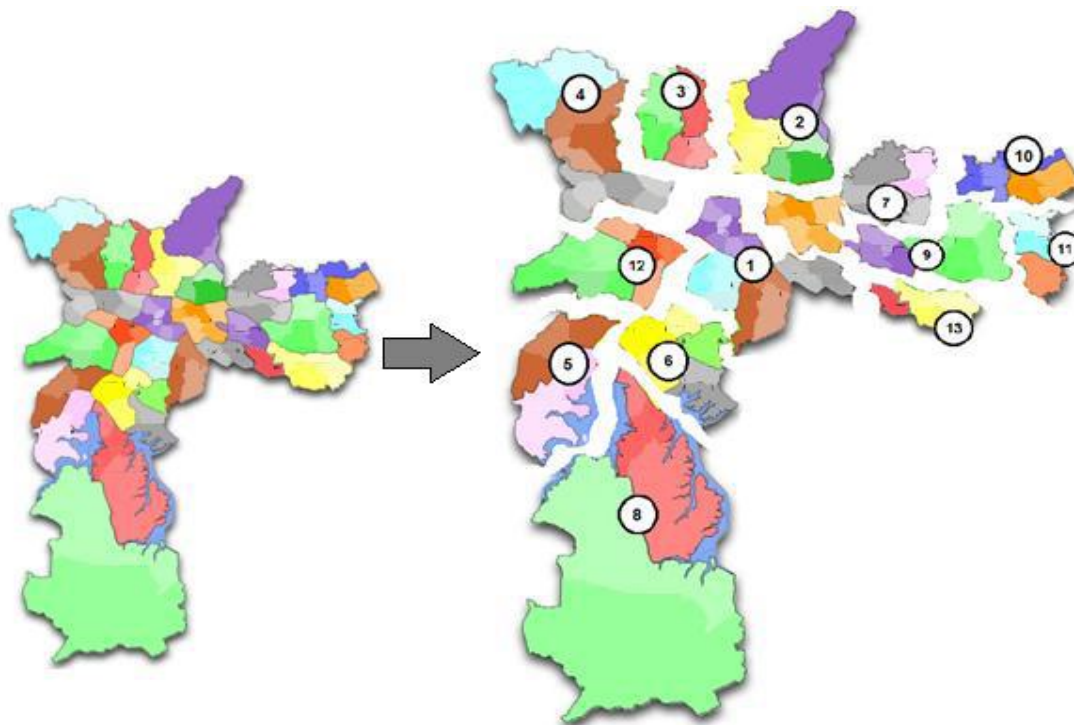


Figura 1 – Divisão geográfica administrativa da Prefeitura de São Paulo, conforme Diretoria Regional e respectivas subprefeituras²

² Legenda: 1. DRE Ipiranga: Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente; 2. DRE Jaçanã/Tremembé: Jaçanã/Tremembé, Santana/Tucuruvi e Vila Maria/Vila Guilherme; 3. DRE Freguesia/Brasilândia: Freguesia do Ó e Casa Verde; 4. DRE Pirituba: Pirituba, Lapa e Perus; 5. DRE Campo Limpo:

Fonte: Prefeitura de São Paulo (2010).

A cidade de São Paulo é considerada a mais populosa do Brasil, com 11.253.503 habitantes, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016).

Em 2002, São Paulo foi dividida em 32 subprefeituras, denominadas atualmente como Prefeituras Regionais, com o objetivo de acompanhar e cuidar regionalmente das questões da educação, saúde e cultura; realizar a manutenção do sistema viário, da rede de drenagem, limpeza urbana, vigilância sanitária e epidemiológica.

O município de São Paulo conta com regiões de extensões territoriais com densidade demográfica muito distintas, como a região de Capela do Socorro com 134,2 km² e uma densidade demográfica de 4.433 habitantes por km² e Guaianases com 17,8 km² para uma densidade demográfica de 15.085 habitantes por km². Com um total de 11.271.503 de habitantes, a Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo possui a maior rede de ensino municipal do país.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo possui uma Divisão de Educação Especial, e para organizar os serviços nas diferentes regiões de São Paulo, possui 13 Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI, localizados nas Diretorias Regionais de Educação. Para o apoio aos estudantes com deficiência, as escolas contam com Salas de Recursos Multifuncionais, denominadas até outubro 2016 como Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI.

O Quadro 2 apresenta os dados de estudantes com deficiência nos 13 CEFAI analisados e as regiões de São Paulo a qual pertencem:

Quadro 2 – Matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial por DRE no município de São Paulo em 2016, e número de estudantes com DI

DRE/CEFAI	Regiões de São Paulo	Nº de PAEE	Nº de ESTUDANTES	%
-----------	----------------------	------------	------------------	---

Campo Limpo e M'Boi Mirim; 6. DRE Santo Amaro: Santo Amaro, Cidade Ademar e Jabaquara; 7. DRE Penha: Penha, Mooca e Ermelino Matarazzo; 8. DRE Capela do Socorro: Capela do Socorro e Parelheiros; 9. DRE Itaquera: Itaquera e Aricanduva; 10. DRE São Miguel: São Miguel e Itaim Paulista; 11. DRE Guaianases: Guaianases e Cidade Tiradentes; 12. DRE Butantã: Butantã e Pinheiros; 13. DRE São Mateus: São Mateus e Sapopemba.

			COM DI	
Butantã	Butantã e Pinheiros	785	371	47
Campo Limpo	Campo Limpo e M'Boi Mirim	2.319	1.138	49
Capela do Socorro	Capela do Socorro e Parelheiros	1.297	559	43
Freguesia do Ó	Casa Verde, Cachoeirinha, Freguesia do Ó e Brasilândia	1.324	667	50
Guaianases	Cidade Tiradentes e Guaianases	1.092	475	43
Ipiranga	Ipiranga, Sé, Vila Mariana e Vila Prudente	1.005	407	40
Itaquera	Aricanduva, Vila Formoso, Carrão e Itaquera	892	399	45
Jaçanã/Tremembé	Jaçanã, Tremembé, Santana, Tucuruvi, Vila Maria, Vila Guilherme	1.167	480	41
Penha	Ermelino Matarazzo, Mooca e Penha	1.066	389	36
Pirituba	Lapa, Perus e Pirituba	1.485	601	40
Santo Amaro	Cidade Ademar, Jabaquara e Santo Amaro	1.268	559	44
São Mateus	São Mateus e Sapopemba	1.389	621	45
São Miguel	Itaim Paulista e São Miguel	1.203	520	43
TOTAL DE ESTUDANTES		16.292	7.186	44%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do EOL da SME (2016) e em Lara (2017).

Os estudantes público-alvo da Educação Especial no município de São Paulo são aqueles com: deficiência intelectual, física, auditiva e visual; altas habilidades/superdotação; e transtornos globais do desenvolvimento, conforme a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e o Decreto Municipal nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 (SÃO PAULO, 2016b). Conforme os dados de maio de 2016, haviam 7.186 estudantes com deficiência intelectual nas escolas municipais de São Paulo, representando por 44% em relação ao número total de PAEE, sendo que a Penha é a região com menor relação entre número de PAEE e DI, com 36% e a Freguesia do Ó é a maior, com 50%.

3.4 Participantes

Diante das diretrizes, da escolha do instrumento de pesquisa e do universo da pesquisa, escolhemos como participantes os Coordenadores do setor responsável

pela Educação Especial no município de São Paulo, CEFAl, localizado nas 13 Diretorias Regionais de Educação, que abrange todo o município.

Esta escolha ocorreu pelo papel atribuído a estas Coordenadoras, conforme a Portaria nº 8.764, de dezembro de 2016, no art. 7:

O CEFAl, por meio da atuação de seu Coordenador e pelo trabalho dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, profissionais vinculados a este Centro e que realizam o apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, terão como atribuições:

I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE. (SÃO PAULO, 2016a).

Para tanto, foi necessário solicitar autorização do estudo junto à Secretaria Municipal de Educação, após o seminário de pesquisa da Unesp e o projeto referendado neste encontro, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp-Marília, pois envolve seres humanos, sendo aprovada em julho de 2017.

O projeto foi encaminhado à SME, ao setor de Educação Especial da Divisão Pedagógica (DIPED), que realizou a leitura atenta e emitiu parecer favorável, somente depois disto, a Secretaria da Educação à época, autorizou e encaminhou um ofício à Unesp. De posse desta autorização, encaminhamos para ciência à todas as Diretorias Regionais de Educação. Ficou acordado que ao término da pesquisa os participantes terão acesso aos resultados, por meio de uma devolutiva sobre a finalização da pesquisa, bem como o envio de cópia do relatório final da pesquisa para o acervo da SME/COPED/Divisão Educação Especial e setor de Memória Técnica Documental. Importante destacar que das 13 Coordenadoras do CEFAl, foi possível entrevistar 10 Coordenadoras, o período no qual realizamos esta coleta coincidiu com o período de transição de gestão, portanto, alguns CEFAl estavam com sua equipe incompleta e uma Coordenadora se encontrava em licença médica.

3.5 Procedimento de análise dos dados

De acordo com Szymanski (2002), a análise dos dados implica a compreensão da maneira como o fenômeno se insere no contexto do qual faz parte. Este inclui interrupções, clima emocional, imprevistos. Durante as entrevistas

ficamos atentos à fala do entrevistado, assim como com todo o seu meio físico, social e as interações que o entrevistado estabelecia durante a entrevista.

Foi possível notar e anotar, posteriormente, a cada entrevista, o local escolhido a ser realizada a entrevista, se houve pela participante interrupção, seja telefonema, ou chamado de algum membro da equipe para resolução de “problema”, aqui entre aspas, pois em sua maioria as participantes dispensavam respeitosamente, priorizando o momento da entrevista, entre outros aspectos.

As transcrições foram literais, e com sua realização acreditamos ser um momento de análise, pois revivemos a cena da entrevista e refletimos a respeito.

As categorias de análise se constituíram por meio de leituras sucessivas realizadas com anotações às margens do texto e indicação das falas dos participantes que se referiram aos mesmos assuntos, relacionados às categorias previamente estabelecidas para o estudo do fluxo de encaminhamento: identificação-avaliação-indicação. A partir das falas foram extraídos os fragmentos mais significativos e que respondiam ao objeto de nosso estudo. Buscamos agrupar as coincidências e identificar as diferenças anunciadas pelas coordenadoras.

Após a análise de cada entrevista em separado, confrontamos estas falas em relação ao conjunto de todas as entrevistadas. Em suma, o procedimento de análise das entrevistas considerou: em primeiro momento o depoimento das participantes, analisamos as ideias mais importantes e recorrentes, potencialmente fecundas para tirar conclusões significativas. Estas ideias representam as categorias de análise: identificação, avaliação e indicação. Cada um dos termos foi definido para que pudessemos manter a mesma lógica na análise das enunciações das coordenadoras (Quadro 3).

Quadro 3 – Definição e descrição das categorias de análise

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Identificação	Apontamento inicial sobre a condição de um estudante da classe comum e solicitação de avaliação complementar para definir sobre a necessidade de encaminhamento para o AEE. Localizar o responsável por esta ação inicial.
Avaliação Pedagógica	Análise de todo o processo avaliativo para definição da condição do estudante, utilização de instrumentos, responsáveis.
Indicação	Indica se o estudante será encaminhado para sala de

	recursos ou outro serviço de educação especial, tais como instituição conveniada, ou se não haverá nenhum encaminhamento aos professores da classe comum.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção apresentamos o cotejamento das legislações em âmbito nacional e municipal relacionado a: ausências, avanços, retrocessos para a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

4. FLUXO DO ENCAMINHAMENTO: O PRESCRITO NOS DOCUMENTOS

Nesta seção apresentamos a análise dos documentos sobre política educacional concernentes à educação especial, nosso recorte nessa discussão foi a apreensão do que tais documentos trazem como possível fluxo de encaminhamento.

Esta análise foi organizada a partir do que definimos como categorias de análise na Seção 3, metodologia, para reorientar o leitor, lembramos que as categorias de análise definidas são: 1. identificação; 2. Avaliação; e 3. indicação. Após várias leituras do material consultado, num processo dinâmico de descrição, apontaremos o que está nos documentos em relação ao fluxo.

O Decreto nº 45.415/2004, que instituiu a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, estabeleceu os responsáveis pela avaliação para definição da elegibilidade para os serviços de educação especial:

Art. 4º. As crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais regularmente matriculados

serão encaminhados, durante o processo educacional, aos serviços de Educação Especial quando, após avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem, ficar constatada tal necessidade.

[...]

§ 2º. A avaliação educacional do processo ensino-aprendizagem de que trata o “caput” deste artigo será realizada pelos profissionais da Unidade Educacional com a participação da família, do Supervisor Escolar e de representantes da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras e, se preciso for, dos profissionais da saúde e de outras instituições. (SÃO PAULO, 2004a).

Essa orientação estava em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) e indicou os responsáveis pela identificação das Necessidades Educativas Especiais (NEE), terminologia e conceito da época – e pelo encaminhamento a serviços de apoio, se necessário. Eis o que apontava o artigo 6º

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário.

Com relação aos responsáveis pela avaliação e encaminhamento dos estudantes à sala de recursos, uma normativa de âmbito nacional, em 2001, menciona como citado acima, a ideia de uma avaliação compartilhada e com foco na avaliação pedagógica. O município de São Paulo, em 2004, com o Decreto nº 45.415, orienta como realizar a avaliação e em consonância com a diretriz nacional, compartilha esta atribuição com vários profissionais, desde professores de sala comum, professores especialistas, gestores, família, equipe multidisciplinar.

A Portaria nº 5.718, de 18 de dezembro de 2004, que regulamenta o Decreto nº 45.415, traz as responsabilidades dos diversos atores envolvidos com a organização da Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.

Essa Portaria, em seu Art. 1º, descreve quais os serviços relativos à educação especial:

Art. 1º - Os serviços de Educação Especial, inspirados na Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais, instituída pelo Decreto nº 45.415, de 18/10/04, serão oferecidos na Rede Municipal de Ensino de acordo com as normas e critérios estabelecidos nesta Portaria, e através:

- 1 - do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI
- 2 - da atuação dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI
- 3 - das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – SAAI
- 4 - das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE
- 5 - das Entidades Conveniadas (SÃO PAULO, 2004b).

A Portaria, além de estabelecer a estrutura e organização do funcionamento dos serviços de educação especial, por meio de um centro de formação, trabalho itinerante a ser realizado pelo PAAI, e salas de apoio nas escolas caracterizadas como SAAI, descritos detalhadamente nos artigos posteriores, buscou apontar formas de definição sobre o uso dos serviços de apoio, por meio da avaliação educacional, prevista no artigo 9º como forma de definir a necessidade de encaminhamento ao SAAI, desde que “[...] identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO, 2004b). Importante destacar que no artigo 9º também se define que as SAAI

[...] serão destinadas ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades).

No artigo 10º reafirmou o procedimento de avaliação educacional para orientar a decisão sobre o uso dos serviços e focou na questão da aprendizagem, como podemos conferir:

Art. 10 - A avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem mencionada no artigo anterior será o instrumento orientador da utilização do serviço de apoio pedagógico especializado, permeando e direcionando todos os

encaminhamentos e determinará o período de permanência e desligamento da SAAI.

Parágrafo Único - A avaliação será realizada pelos educadores da Unidade Educacional de origem do educando e educanda, com a participação da família, do Professor regente da SAAI, do Supervisor Escolar e do CEFAl e, se preciso for, dos profissionais da saúde e de outras instituições (SÃO PAULO, 2004b, grifos nossos).

Assim, foi estabelecido o procedimento por meio da denominada avaliação educacional, com foco no processo de ensino e aprendizagem e com o envolvimento de vários atores da escola, como também a família. Entretanto, não há o estabelecimento de critérios para definir o encaminhamento para os serviços, portanto, as referências e decisões ficaram a cargo de cada escola ou equipe e na área da deficiência intelectual isso foi um complicador frente à fragilidade do próprio conceito e definição de quem seria esse sujeito no contexto da escola.

O artigo 11 da referida Portaria esclarece o fluxo de encaminhamento e os procedimentos, orientando sobre alguns indicadores para a análise da escola, como os recursos, a proposta pedagógica da escola e da classe comum, a problematização da prática e indicação de formas de registro da avaliação (SÃO PAULO, 2004b).

Art. 11 - Os encaminhamentos para utilização do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na SAAI deverão considerar os seguintes procedimentos levados a efeito na classe regular comum:

I - os recursos pedagógicos registrados no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, numa perspectiva de 'educar para a diversidade' e considerada a visão de currículo discriminada no artigo 2º desta Portaria;

II - o projeto de trabalho proposto pela Unidade Educacional e pelo regente da classe comum para assegurar a aprendizagem de todos, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas;

III - a problematização, durante os horários coletivos e outros sob coordenação do Coordenador Pedagógico, das práticas pedagógicas desenvolvidas e o apontamento das justificativas que limitam o atendimento das necessidades educacionais especiais no âmbito da classe comum, ou por meio de outros serviços de apoio, e que definem o encaminhamento para o serviço de apoio especializado realizado pela SAAI;

IV - os procedimentos arrolados nos incisos I a III, bem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem, serão registradas em relatório, a ser mantido em arquivo próprio da SAAI, na Secretaria da Escola, com cópia no prontuário do educando e educanda.

Art. 12 - O desligamento dos educandos e educandas que frequentam a SAAI poderá ocorrer a qualquer época do ano, após avaliação do processo ensino e aprendizagem, objetivando a

reorientação do processo de apoio, a indicação de outros encaminhamentos que se façam necessários e a decisão quanto ao desligamento (SÃO PAULO, 2004a – grifos nossos).

Certamente houve um esforço da equipe de educação especial da SME para definir procedimentos, registros, referências e responsabilidades e, tudo isso, com o foco no processo de inclusão e na insistência de análise de toda proposta pedagógica da escola, por isso a ideia de avaliação educacional, a qual deveria envolver todos e a análise de todas as variáveis e interferências no processo educativo.

Houve, da mesma forma, a descrição das tarefas de todos os envolvidos no serviço, e aos denominados professores regentes de SAAI foram estabelecidas

Art. 19 - São atribuições do Professor regente da SAAI:

III - elaborar registros do processo de apoio e acompanhamento realizado junto aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, a fim de subsidiar a avaliação do seu trabalho e outros encaminhamentos que se façam necessários;

IV - discutir e analisar sistematicamente com os Professores regentes das classes comuns, bem como com a Equipe Técnica da Unidade Educacional e do CEFAl o desenvolvimento do processo de apoio e acompanhamento, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do trabalho; (SÃO PAULO, 2004b, grifos nossos).

Como podemos perceber no teor da referida Portaria, há a confluência entre os professores regentes de SAAI, professores da classe comum, Equipe Técnica e CEFAl para o a avaliação e oferta de serviço, nesse meandro entendemos que são eles também os responsáveis pelo fluxo de encaminhamento, ainda assim reforçamos que o professor regente de SAAI é peça fundamental para a organização e proposição de encaminhamentos.

Art. 10 - A avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem mencionada no artigo anterior será o instrumento orientador da utilização do serviço de apoio pedagógico especializado, permeando e direcionando todos os encaminhamentos e determinará o período de permanência e desligamento da SAAI.

Parágrafo Único - A avaliação será realizada pelos educadores da Unidade Educacional de origem do educando e educanda, com a participação da família, do Professor regente da SAAI, do Supervisor Escolar e do CEFAl e, se preciso for, dos

profissionais da saúde e de outras instituições (SÃO PAULO, 2004b, grifos nossos).

O que podemos vislumbrar como fluxo de encaminhamento nesta Portaria é o Art. 11, cujo teor destaca-se:

Art. 11 - Os encaminhamentos para utilização do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na SAAI deverão considerar os seguintes procedimentos levados a efeito na classe regular comum:

I - os recursos pedagógicos registrados no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, numa perspectiva de 'educar para a diversidade' e considerada a visão de currículo discriminada no artigo 2º desta Portaria;

II - o projeto de trabalho proposto pela Unidade Educacional e pelo regente da classe comum para assegurar a aprendizagem de todos, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas;

III - a problematização, durante os horários coletivos e outros sob coordenação do Coordenador Pedagógico, das práticas pedagógicas desenvolvidas e o apontamento das justificativas que limitam o atendimento das necessidades educacionais especiais no âmbito da classe comum, ou por meio de outros serviços de apoio, e que definem o encaminhamento para o serviço de apoio especializado realizado pela SAAI;

IV - os procedimentos arrolados nos incisos I a III, bem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem, serão registradas em relatório, a ser mantido em arquivo próprio da SAAI, na Secretaria da Escola, com cópia no prontuário do educando e educanda.

Art. 12 - O desligamento dos educandos e educandas que frequentam a SAAI poderá ocorrer a qualquer época do ano, após avaliação do processo ensino e aprendizagem, objetivando a reorientação do processo de apoio, a indicação de outros encaminhamentos que se façam necessários e a decisão quanto ao desligamento (SÃO PAULO, 2004b, grifos nossos).

Nessa Portaria, além de regulamentar as Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SÃO PAULO, 2012), manteve a responsabilidade de vários profissionais pela avaliação daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação, assumindo a definição do público alvo conforme a legislação nacional, embora a SME de São Paulo já atuava nessa perspectiva. Esta Portaria detalhou a função da SAAI, com base no Projeto Apoiar que integrou o Programa Incluir e cujo objetivo foi o de ampliação e organização da SAAI, no que se referiu ao estabelecimento de ações de apoio desde a educação infantil, ensino fundamental, médio e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, responsabiliza vários profissionais pela avaliação do PAEE, o que constitui novidade é o fato de haver completa descrição da responsabilidade de cada um dos serviços envolvidos, na Portaria anterior havia descrição minuciosa das responsabilidades do CEFAL e dos professores regentes de SAAI, não havendo ainda a responsabilização direta pelo encaminhamento de outros membros da escola, o Art. 6º insere responsabilização sobre ingresso e permanência para a SAAI:

§ 3º - A avaliação educacional do processo de aprendizagem dos alunos deverá ser o instrumento orientador da utilização do serviço de atendimento especializado, e direcionará a tomada de decisão quanto ao período de permanência e desligamento do aluno na SAAI.

§ 4º - A avaliação referida no parágrafo anterior abrangerá todos os educadores da Unidade Educacional de origem do aluno, sob a coordenação da equipe gestora, com a participação da família, do Professor Regente de SAAI, o Supervisor Escolar, ouvido, se necessário, os profissionais da saúde e/ou de outras instituições. (SÃO PAULO, 2012, grifos nossos).

Outro aspecto inovador na Portaria foi o estabelecimento e detalhamento das funções do Coordenador Pedagógico e da Direção da Escola, em relação ao acompanhamento das ações relacionadas ao AEE e ao desempenho escolar do estudante com DI.

Art. 18 – Caberá ao Coordenador Pedagógico:

I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, tendo em vista os desafios do cotidiano escolar, as diferentes modalidades educacionais e os diversos turnos de funcionamento;

II – identificar, junto com a Equipe Escolar, casos de alunos que necessitem de atendimento educacional especializado e orientar quanto a tomada de decisão para os encaminhamentos adequados;

Art. 20 – Caberá ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAL:

I – responsabilizar-se pela tramitação, controle e fluxo das informações referentes à Educação Especial (SÃO PAULO, 2012, grifos nossos).

Além dessas funções citadas nos incisos I e II, coube ao Coordenador Pedagógico acompanhar o desenvolvimento do plano de trabalho do professor regente de SAAI, análise dos dados do RAADI e, se necessário, proposição de

novas formas de atuação pedagógica no contexto da classe comum, realização de estudos de casos e articulação com as famílias.

A avaliação nessa nova Portaria (SÃO PAULO, 2012) difere da anterior ao trazer uma mudança discursiva quanto à participação do CEFAl, se antes estava elencado, agora, com a regulamentação das SAAI, ele desaparece do texto. Outro aspecto que passa a ser previsto é a possibilidade da participação dos “[...] serviços médicos e de outras instituições”, antes aparece como “se preciso for”, agora consta como “se necessário”. Longe de enveredar sobre a distinção linguístico-semântico dessa troca, o que se mantém é a possibilidade de participação de serviços que não têm finalidade pedagógica.

Com intuito de também responder aos anseios dos professores do ciclo II e da EJA para encontrar caminhos de aprendizagem dos estudantes com DI no município, foi apresentado à rede de ensino o *Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do ciclo II do Ensino Fundamental* (RAADI II), a partir deste orientador todas as legislações citam o Coordenador Pedagógico como integrante para apoiar o professor especialista.

Neste sentido, percebemos a persistência, na busca do município em referendar o papel de todos da escola na atuação e responsabilidade de todos os estudantes, são tentativas para assegurar o avanço no direito de qualidade da educação, na perspectiva da educação inclusiva.

Com vistas a esta premissa, é instituída a portaria mais recente e, portanto, ainda em implementação que busca unir os esforços de vários documentos anteriormente citados em uma única normativa. A Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”.

Art. 7º - O CEFAl, por meio da atuação de seu Coordenador e pelo trabalho dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs, profissionais vinculados a este Centro e que realizam o apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, terão como atribuições:

I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;

Art.44 – Em relação ao AEE competirá:

I - Ao Coordenador Pedagógico:

- a) contemplando o AEE, em consonância com as diretrizes educacionais da SME;
 - b) identificar, em conjunto com a Equipe Escolar, na avaliação pedagógica/estudo de caso, os educandos e educandas que necessitam de AEE e orientar quanto à tomada de decisão para os encaminhamentos adequados;
- IV - Aos docentes da Unidade Educacional:
- a) participar da elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE, no âmbito da classe comum, nos diferentes tempos e espaços educativos, articuladamente com os professores responsáveis pelo AEE;
 - b) discutir com os educandos e educandas público-alvo da Educação Especial e familiares as propostas de trabalho da Unidade Educacional específicas do AEE, as formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação;
 - c) identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico e Professores responsáveis pelo AEE os educandos e educandas que necessitem desse atendimento. (SÃO PAULO, 2016a).

Segundo Almeida (2016b), a política pública é resultante de ações planejadas com ideologias claras, fundadas em projeto de nação, assim como vivenciadas num tempo que lhe dê condições de seu amadurecimento e enraizamento na realidade.

Com o amadurecimento e a consolidação das citadas legislações neste período, em resposta as reflexões e angustias de todos da escola, em 2016 o município fixa normas que estabelecem diretrizes para o encaminhamento, avaliação, identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como responsáveis pela realização deste processo.

A Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016 que Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva” ratifica as duas possibilidades de encaminhamento aos estudantes:

Art. 15 – Visando facilitar a necessária articulação entre o AEE e o ensino comum, os educandos e educandas devem ser, preferencialmente, atendidos pelos serviços de Educação Especial da rede direta e encaminhados para as Instituições Conveniadas de Educação Especial, quando constatada a necessidade, de acordo com o estabelecido no art. 11, do Decreto nº 57.379/2016. (SÃO PAULO, 2016a).

É possível constatar preocupação em evidenciar a importância da avaliação pedagógica, instrumento principal e norteador para a realização do encaminhamento do estudante ao AEE, bem como todos os responsáveis por este processo:

Art. 21 - O encaminhamento dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial para o AEE dar-se-á após avaliação pedagógica/estudo de caso conforme o Anexo IV desta Portaria, envolvendo a equipe escolar, o educando e educanda, os professores que atuam no AEE, os familiares e responsáveis e, se necessário, a Supervisão Escolar e outros profissionais envolvidos no atendimento.

§ 1º - A necessidade de avaliação pedagógica/estudo de caso de que se trata o caput deste artigo poderá ser constatada:

- a) pelos educadores das classes comuns e/ou pela equipe gestora;
- b) pelo PAEE, nas U.Es que contam com o profissional;
- c) pelo PAAI que realiza o acompanhamento pedagógico à U.E. (SÃO PAULO, 2016a).

Importante analisar que o encaminhamento deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto à proposta do AEE, portanto, o laudo médico não é condição para o encaminhamento para o AEE, e a depender do olhar do professor ou da escola, o laudo poderá restringir ou projetar imagem negativa da pessoa com deficiência, uma imagem do estudante ligado a aspectos clínicos que se não bem compreendidos, poderão levar a uma concepção de que ele é incapaz de aprender, portanto o laudo médico não é e nem deve ser condição para o encaminhamento para o AEE:

§ 2º - O encaminhamento dos educandos e educandas para o AEE deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto às atividades próprias deste atendimento, e não apenas pela existência da deficiência, TGD ou AH/SD. (SÃO PAULO, 2016a).

Este paragrafo referencia o que consta em âmbito federal, na Nota técnica nº 4/2014 – Laudo clínico (BRASIL, 2014a);

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Este excerto anterior apresenta controvérsia importante, pois ainda que não seja necessário laudo para frequentar o AEE, só está elencado como PAEE aqueles ou aquelas que apresentaram laudo!

Ao contrário do que era orientado anteriormente, onde o CEFAL, então setor responsável pelo encaminhamento dos estudantes, nesta portaria orienta que é responsabilidade do Coordenador Pedagógico para fazê-lo pautado no estudo de caso e avaliação pedagógica como afirma neste artigo:

Art. 44 – Em relação ao AEE competirá:

I - Ao Coordenador Pedagógico:

- a) coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da U.E., contemplando o AEE, em consonância com as diretrizes educacionais da SME;
- b) identificar, em conjunto com a Equipe Escolar, na avaliação pedagógica/estudo de caso, os educandos e educandas que necessitam de AEE e orientar quanto à tomada de decisão para os encaminhamentos adequados; (SÃO PAULO, 2016a).

Consta que dois (2) anos antes de vigorar esta Portaria, já existia uma prerrogativa que aponta como função do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA) (SÃO PAULO, 2016b) o encaminhamento destes estudantes público-alvo da educação especial:

Núcleo Multidisciplinar, que integra a equipe do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA, criado pelo Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014, desenvolvendo, quando necessário:

1. a) atividades de avaliação, apoio e encaminhamento dos educandos e educandas com suspeita ou quadros de deficiência, TGD, altas habilidades e outros.

Este Núcleo foi criado na perspectiva de atendimento a uma demanda de estudantes que passam por diversas situações de violação de direito, como, por exemplo, situação de acolhimento, violência doméstica, vulnerabilidade que

impactam diretamente na aprendizagem, com vistas a uma inclusão social, prioritariamente, como afirma Almeida (2016b, p. 25):

Dentro da perspectiva de inclusão mais ampla possível, de atender as crianças e jovens com algum tipo de situação que os levasse à margem dos processos de aprendizagem e participação da aprendizagem e do convívio com os seus, foi criado um setor de atendimento denominado Núcleos de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem.

Neste sentido, é apresentado ambas as possibilidades de encaminhamento em um curto espaço de tempo, e como se articula estes setores para efetivamente respeitar o direito ao AEE? Salienta-se que este núcleo foi criado em resposta a uma demanda de estudantes que foram encaminhados para avaliação da Equipe Multidisciplinar, por apresentar dificuldade de aprendizagem, problemas de outra natureza, segundo Almeida (2016b):

De acordo com dados da Associação Paulista para o Desenvolvimento da Medicina (SPDM), 50% dos educandos encaminhados para a Educação Especial apresentam problemas de outra natureza. O Naapa surge da necessidade de acompanhar estes educandos (as) com questões relativas a dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar destas brechas, que ora a equipe multidisciplinar compõe com os responsáveis para avaliação do processo de encaminhamento dos estudantes com deficiência e ora esta mesma equipe acumula a responsabilidade de avaliar os estudantes com dificuldade de aprendizagem, estes que também poderão apresentar alguma deficiência, possibilita ausência de clareza nos responsáveis para o encaminhamento, e falta de articulação destes dois setores para efetivar os encaminhamentos. Anuncia-se, portanto, que o estudante que não necessita do encaminhamento deste atendimento, se porventura apresentar dificuldade de aprendizagem terá em sua avaliação um plano com tal orientação, mas este será realizado pelos professores da educação especial (PAEE e PAAI) responsáveis por tal avaliação.

Art. 18 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI

serão os responsáveis pelo AEE, e por sua oferta, de maneira articulada com os educadores da U.E observada as funções que lhe são próprias.

§ 1º – Para cada educando ou educanda atendido deverá ser elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado, conforme disposto no Anexo III, parte integrante desta Portaria, que se constituirá em orientador do atendimento, independentemente da forma ofertada.

§ 2º – Quando, após avaliação pedagógica/estudo de caso se constatar que o educando ou educanda **não será encaminhado ao AEE, em quaisquer de suas formas, para fins de registro, o Plano do AEE deverá ser elaborado com esta orientação** (SÃO PAULO, 2016a, grifos nossos).

O excerto anterior nos deixa com dúvida quanto à finalidade desse plano de AEE. Seria é um plano para um serviço que visa a eliminação de barreiras de acesso ao currículo? O estudante será encaminhado para ele? Para que esse plano? Será por causa da deficiência ou pelos apoios específicos que essa deficiência demanda no ambiente escolar? Isso não está claro!

Se considerarmos o Art. 20 que diz respeito ao encaminhamento, não é definido um fluxo de encaminhamento, porém é responsabilização do CEFAL o trâmite e tomada de decisão:

Art. 20 – Caberá ao Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAL:

I – responsabilizar-se pela tramitação, controle e fluxo das informações referentes à Educação Especial; (SÃO PAULO, 2012).

Historicamente, é um município que consolida sua organização política para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, e no presente momento vivencia a implementação da política atual, resta saber o impacto que ocasiona na escola e no encaminhamento dos estudantes ao acesso a sala de recursos.

5. EM BUSCA DO VIVENCIADO

Todo pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social e de um projeto político e social. (GADOTTI, 2000, p. 29).

5.1 Caracterização dos Entrevistados

Nesta seção descrevemos os resultados da pesquisa, a qual teve como objetivo analisar o fluxo de encaminhamento dos estudantes com DI às salas de recursos, considerando-se o processo de encaminhamento como, identificação, avaliação e indicação, definidas como categorias analíticas para a descrição dos dados provenientes das entrevistas com os coordenadores do CEFAl.

As entrevistas com o CEFAl coincidiram com momento peculiar do município, logo após as eleições de 2016, cujos resultados definiram a mudança na gestão, uma vez que assumiria um novo partido. Há de se pontuar também a publicação da Portaria e do Decreto que instituiu a *Política Paulistana da Educação Especial na perspectiva inclusiva* (SÃO PAULO, 2016ab), publicada pela equipe da gestão anterior. Com a mudança na condução política e nova configuração da Secretaria de Educação, não houve a manutenção da equipe da Divisão de Educação Especial, a qual havia elaborado e publicado a Portaria e o Decreto. Esse momento político também provocou mudanças nas equipes do CEFAl, uma vez que as Diretorias Regionais possuem autonomia na constituição de suas equipes. Desta forma, os dados que iremos apresentar foram coletados em um momento de transição, embora a maioria dos participantes apresentem experiência de atuação no setor responsável pela educação especial nas Diretorias Regionais, ou seja, os CEFAl.

A partir deste contexto, apresentamos, brevemente, a caracterização da população-alvo do estudo, grau de escolaridade e tempo de atuação no CEFAl. Para isso, antes do início das entrevistas, cada participante preencheu breve questionário de caracterização (APÊNDICE A) que versava sobre sua formação acadêmica e experiência profissional, a fim de contextualizar o perfil dos entrevistados.

No que se refere à formação inicial, as 10 Coordenadoras entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, três (3) Coordenadoras informaram ter concluído a primeira formação em Psicologia e a segunda graduação em Pedagogia, o que, possivelmente, contribui para um olhar interdisciplinar para a realização da avaliação, duas Coordenadoras apresentam diferencial na primeira graduação, sendo uma educadora física e uma advogada, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Dados sobre a Formação Inicial das Coordenadoras

Primeira Graduação/Segunda Graduação	Nº de Coordenadoras
--------------------------------------	---------------------

Psicologia/Pedagogia	03
Pedagogia/Psicologia	01
Educação Física/Pedagogia	01
Pedagogia	04
Direito/Pedagogia	01
Total de Coordenadoras	10

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível notar que a especialização em Deficiência Intelectual é predominante no grupo, com um total de quatro (4) coordenadoras especializadas nesta área, seguida da Deficiência Auditiva com três (3) coordenadoras, na área da Deficiência Física são duas (2) coordenadoras e, apenas uma (1) coordenadora com especialização em Deficiência Visual. Atualmente, a formação dos profissionais em educação especial enfatiza a especialização em Deficiência Intelectual e em Deficiência Auditiva (Quadro 5).

Quadro 5 – Dados sobre a Especialização das Coordenadoras

Pós-Graduação	Nº de Coordenadoras
Especialização em Deficiência Intelectual	04
Especialização em Deficiência Auditiva	01
Psicopedagogia	01
Atividade Motora Adaptada	01
Especialização em Deficiência Física	01
Distúrbios da Comunicação	01
Especialização em Deficiência Visual	01
Total de Coordenadoras	10

Fonte: Elaborado pela autora.

As coordenadoras cursaram a Pós-Graduação em variadas instituições, como: Unesp, PUC, Unicamp, Unifesp e Faculdade São Luís.

Ao que se refere à formação *stricto sensu*, notamos que uma coordenadora é mestre em Comunicação e outra coordenadora é doutora em Educação, ambas realizaram suas investigações com os professores do município.

A teoria articulada à prática é o que qualifica o trabalho de qualquer profissional independente da função que exerça. Nesse sentido, destacamos o tempo de atuação no CEFAl, há variação considerável, de dois (2) meses à 11 anos, esta diferença de tempo de atuação no setor responsável pela educação especial

demonstra que o tempo de experiência provavelmente não é um critério para escolha do Coordenador(a).

Destacamos que 60% das Coordenadoras apresentaram tempo de atuação no intervalo de cinco (5) a oito (8) anos, entretanto, esta experiência não se deu em continuidade, uma vez que parte das coordenadoras atuou no setor em outra gestão do município, no período de 2005 à 2012, portanto sete (7) anos consecutivos, com a mudança administrativa do município e da Secretaria de Educação, que compreendeu o período de 2013 à 2016, essas coordenadoras estiveram ausentes do CEFAl, e retornaram no início de 2017, quanto houve, novamente, a mudança administrativa e na Divisão de Educação Especial foi designada a mesma diretora que atuou no período de 2005 a 2012.

A Coordenação do CEFAl por ser um cargo de confiança, função que deve ser designada, portanto, ao ocorrem mudanças políticas, pode ocorrer, da mesma forma, mudanças no quadro de coordenação e, como consequência, apesar da historicidade da educação especial do município e a consolidação de suas respostas, pode haver descontinuidade na condução do trabalho pedagógico.

No município não existe normativa que defina explicitamente como deve ocorrer à indicação de um Coordenador de CEFAl, podemos observar que a escolha fica a critério de cada Diretor Regional ou algum membro da equipe responsável pelo trabalho pedagógico. Ressaltamos que o Diretor Regional é um cargo de confiança, escolhido pelo então Secretário da Educação. Uma vez assumida a função de Coordenador de CEFAl, conforme a Portaria nº 8.764 de dezembro de 2016, este e sua equipe terão as seguintes atribuições:

- I - analisar a demanda do território otimizando o uso dos serviços de Educação Especial e dos recursos humanos disponíveis, visando ampliar a oferta de AEE;
- II - implementar as diretrizes relativas às Políticas de Educação Especial da SME, articular as ações intersetoriais e intersecretariais com vistas a fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada território;
- III - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos educadores das Unidades Educacionais por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudo, seminários e formação in loco, nos horários coletivos e em outros planejados pelas Equipes Gestoras;
- IV - participar das discussões sobre as práticas educacionais desenvolvidas nas U.Es, em parceria com o Coordenador Pedagógico, os familiares e responsáveis e demais educadores envolvidos, na construção de ações que garantam a aprendizagem, o

desenvolvimento, a autonomia e a participação plena dos educandos e educandas;

V - disponibilizar, com recursos fornecidos pela SME/DRE, materiais às Unidades Educacionais, bem como orientá-las quanto à utilização dos recursos financeiros para a aquisição de materiais e o desenvolvimento de suas ações voltadas ao AEE;

VI - apoiar a institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais;

VIII - realizar o AEE itinerante, por meio da atuação colaborativa, nos diferentes tempos e espaços educativos, dentro do turno de aula do educando e educanda, colaborando com o professor regente da classe comum e demais educadores no desenvolvimento de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

IX - orientar, acompanhar a elaboração e execução do Plano de AEE, de forma articulada com os demais educadores da U.E, nas formas de contraturno e colaborativo nos termos do § 3º do Artigo 5º do Decreto nº 57.379/16, dos educandos e educandas de acordo com o Anexo III, parte integrante desta Portaria;

X - acompanhar, avaliar e reorientar as ações desenvolvidas pelo Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE;

XI - promover ações que fortaleçam o diálogo, a participação e orientem à comunidade escolar, em relação aos direitos das pessoas com deficiência, bem como a importância do envolvimento dos familiares e responsáveis no acompanhamento da vida escolar;

XII - estabelecer parceria com o Supervisor Escolar, no acompanhamento, orientação e avaliação do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à SME;

XIII - sistematizar e documentar as práticas pedagógicas do território, produzindo dados e registros para contribuir na elaboração de políticas para a área no âmbito da SME;

XIV - elaborar e manter atualizados os registros do acompanhamento às U.Es e das demais ações desenvolvidas;

XV - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados. (SÃO PAULO, 2016a).

Diante de todas estas atribuições, desde aquelas com ênfase pedagógica, como formação aos professores, até mais administrativas, como manter atualizados registros e arquivos, não notamos com clareza a participação efetiva do Coordenador do CEFAl na realização do fluxo de encaminhamento, porém entendemos que a análise da demanda do território, bem como o uso dos serviços de Educação Especial com vistas a ampliar a oferta do AEE, impacta diretamente no acompanhamento e investigação cotidianamente das ações de avaliação educacionais no âmbito do acesso ao AEE. A partir desta análise da legislação, ainda perguntamos: Como como se dá o acesso dos estudantes com deficiência para os serviços de Educação Especial?

Segundo Brandão (2014) não bastam produzir documentos orientadores e legislação: é necessário implementação e concretização das medidas, com vistas aos cidadãos terem seus direitos garantidos. Embora muitas ações são cumpridas a partir da legislação, nota-se a falta de consideração do perfil de formação profissional, a infraestrutura de cada CEFAl e seu território.

Considerando nossos questionamentos, as atribuições agregadas ao tempo de atuação e formação justificam-se, portanto, a nossa escolha em entrevistar os Coordenadores, os quais terão voz a seguir.

5.2 O vivenciado na voz dos Coordenadores

Para análise das entrevistas, realizamos recortes das falas dos participantes e seus significados, com base nas categorias de análise: identificação, avaliação e indicação. A apresentação dos dados segue nesta sequência, considerando serem estas as fases do fluxo do encaminhamento.

5.2.1 Fluxo de encaminhamento: Identificação

A primeira categoria relacionada à identificação diz respeito ao que pode ser alçado como objeto da possível identificação dos estudantes, isso em relação com às necessidades específicas no que se refere à eliminação da barreira de acesso ao currículo.

Segundo Veltrone (2011) a avaliação para identificação visa identificar se determinado estudante apresenta ou não alguma deficiência para depois definir sua potencial elegibilidade aos serviços do AEE.

Com base nesta premissa, ao serem questionadas sobre a existência de normativas no município que prevê formas de identificação da necessidade de encaminhamento para o AEE e os responsáveis por tal apontamento, oito (8) coordenadoras dizem que sim e duas (2) que não, entretanto não há muita clareza em como proceder e cada CEFAl, com base em sua autonomia, conduz de uma forma.

Como podemos notar na fala de uma das coordenadoras que afirma ter normativa que oriente o processo de identificação:

[...] A legislação prevê sim que tenha o encaminhamento, independente de ter o laudo ou não, isso permanece, como era na outra legislação. Então, se tiver suspeita até que tenha a avaliação e a comprovação se é deficiência intelectual ou não, ele pode ir pra sala de recursos. Agora, não eu não consegui identificar na verdade como que eu posso fazer? (Coordenadora 01). (informação verbal³)

Enquanto que duas coordenadoras afirmam que não prevê:

Não prevê. Tanto que é uma [...] uma discussão grande que nós temos feito na secretaria dos procedimentos de quando encaminhar. Hoje regulamentado no final de 2016 que é o estudo de caso, com algumas [...] com alguns procedimentos. Mas mesmo assim, mesmo com este estudo de caso realizado pelo professor e toda a equipe dos [...] é [...] equipe escolar, professor sala de recursos, professor da sala de aula comum, isto ainda tem [...] os profissionais têm muitas dúvidas quanto o encaminhamento a serviços de apoio sem um laudo para a sala de recurso. (Coordenadora 09). (informação verbal)

Agora, não eu não consegui identificar na verdade [...] um [...] como que eu posso dizer? Um caminho pra uma avaliação. A avaliação eu não identifiquei na legislação. Ela prevê o atendimento, ela prevê a forma de encaminhamento, **mas não a avaliação específica**, isso [...] isso não. (Coordenadora 05). (informação verbal, grifos nossos)

Duas Coordenadoras relataram que o caminho de identificação inicia pela avaliação pedagógica e, em seguida, uma avaliação clínica, esta se dá a fim de subsidiar e justificar o direito a outros benefícios, tais como: Transporte Escolar Gratuito (TEG). Esta afirmação foi evidenciada nas falas das Coordenadoras 07 e 08:

Ontem mesmo eu fiz uma consulta a SME quanto a isso? Essas crianças que estão em suspeita como que a gente vai proceder para identificar no sistema pra poder ter direito a sala de recurso, ao TEG? E o que ela coloca que, uma vez identificado pela avaliação pedagógica em que todos os atores estejam envolvidos e se faça presente nesta avaliação e [...] a gente tenha condição, ele tem direito a esse atendimento. Concomitantemente eu encaminho numa avaliação clínica que se faça fidedigna para outros benefícios [...]. (Coordenadora 07). (informação verbal)

³ Excertos das entrevistas realizadas pela pesquisadora como parte de sua coleta de dados. Foram entrevistadas 10 coordenadoras de 10 CEFAL (Figura 1) da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo. As entrevistas ocorreram em maio e junho de 2017.

Eu acho que a nossa legislação, ela possibilita por meio da avaliação pedagógica do especialista que a gente possa o encaminhar essa criança para a sala de recursos, concomitantemente, a gente tem que fazer o encaminhamento dessa criança para uma avaliação diagnóstica na área da saúde para que se comprove tudo isso. Neste CEFAL no período que eu estava e hoje a gente tem feito da seguinte forma, as crianças que tem o laudo, a partir da visita do PAAI na escola a gente observa, analisa e em conversa com a escola orienta que essa escola entre em contato com a família, faça uma conversa, explique o que é esse serviço de sala de recursos multifuncionais e se a família autorizar a gente faz o encaminhamento. (Coordenadora 08). (informação verbal)

Para duas (2) Coordenadoras o laudo é sinalizado como instrumento utilizado, porém não é referência única ou prioridade para ser realizada uma identificação, considera-se o estudo de caso que consta na legislação do município, em suas falas podemos constatar um esforço em superar a questão da necessidade do laudo para a identificação, entretanto os profissionais apresentam dúvidas para identificar quando não se apresenta laudo:

Eu vejo que essa questão ainda da identificação de laudo mesmo ainda é um problema que a gente tem embora eu via muito mais isso antigamente que tudo era, hoje percebe-se que as professoras especialistas e aí uma maneira geral já tem um pouco mais de clareza se é deficiência intelectual ou se não é. Quando não é, aparece sempre tem, pede ajuda o CEFAL, pra ajuda pro núcleo ou encaminha mesmo para as redes com UBS, com CAPSI, enfim, pra rede de apoio. (Coordenadora 06) (informação verbal)

[...] uma discussão grande que nós temos feito na secretaria do procedimento de quando encaminhar. Hoje regulamentado no final de 2016 que é o estudo de caso, com alguns procedimentos. Mas mesmo assim, mesmo com este estudo de caso realizado pelo professor e toda a equipe escolar, professor sala de recursos, professor da sala de aula comum, os profissionais têm muitas dúvidas quanto o encaminhamento a serviços de apoio sem um laudo para a sala de recurso. (Coordenadora 03) (informação verbal)

Não podemos desconsiderar que uma coordenadora aponta a fragilidade do apoio, parceria para a identificação das redes de proteção social, isso pode significar dificuldade de mapeamento dos equipamentos relativos à rede de proteção social da região das escolas:

A rede de proteção, da forma como ela vai se constituindo em cada região é que precisa se fortalecer, se consolidar, porque a escola faz todo um processo, mediante inclusive, o instrumento de estudo de

caso hoje como uma possibilidade para você olhar essa criança de forma mais abrangente, mas o processo de diagnóstico dessa criança dentro do serviço saúde é que está sendo o grande nó. (Coordenadora 09). (informação verbal)

Ao serem perguntadas sobre o motivo principal para a identificação, as coordenadoras apontaram vários, sendo que a maior incidência está na indisciplina, “comportamento diferenciado” e dificuldades de aprendizagem. Como podemos notar nestas falas:

Olha [...] o primeiro motivo que aparece geralmente é a **indisciplina**. A indisciplina não só [...] a questão de [...] a questão de uma atividade maior. Mas a criança que é mais apática, a criança que não tem o mesmo [...] a mesma resposta que os outros alunos daquela sala ou dos outros alunos daquela faixa etária. Mas geralmente eles vão apontar pra criança que apresenta **comportamento diferenciado**. Depois que eles vão olhar pra questão da aprendizagem. (Coordenadora 03) (informação verbal, grifos nossos)

Comportamental. Comportamental. É muito mais encaminhado do que a não aprendizagem. Se ele não aprende, mas ele é quieto, ele fica lá. Mas se ele tiver um comportamento de agitação, de uma certa agressividade, etc. Imediatamente encaminhado. (Coordenadora 06) (informação verbal, grifos nossos)

Vou levantar duas [...] duas questões que comumente eles são encaminhados e qual o nosso viés de concepção. Eles são encaminhados [...] geralmente o que [...] o que leva a escola suspeitar da deficiência intelectual especificamente, a primeira coisa que chama a atenção deles é a **questão cognitiva**, então se eles percebem mesmo esse prejuízo, essa dificuldade, né [...] mais focado na aprendizagem eles já começam a ligar um pisca-alerta, né, ficam alertas e aí a partir daí eles também podem levantam outros elementos, né: ‘ah ele tem [...] não consegue se alfabetizar já no sexto ano, tal, mas além disso a gente percebe também que ele tem ficado um pouco, um pouco [...] muito disperso, não está ali junto com os outros’. Então, os professores, as unidades levantando pra estes elementos e aí quando a gente problematiza um pouco essa questão é [...] o que mais [...] além da questão da aprendizagem, levantando mesmo todas as outras funcionalidades do estudante, mas a escola normalmente encaminha mesmo quando há questão da aprendizagem, do cognitivo, né. E aí a gente começa a problematizar pra ser mais específico, né o ser mais específico é o que [...] que ele já tem de potência. O que ele já sabe e o que ele não está conseguindo e aí a gente começa a questionar quais as intervenções, porque a gente tem que fazer o levantamento de tudo como pega mesmo a questão da aprendizagem e aí começa a problematizar o que já foi oferecido e como ele está respondendo antes de encaminhar pra uma avaliação e [...] aí mesmo a identificação do acesso ao currículo. Mas normalmente as unidades

encaminham pela questão cognitiva, de aprendizagem. O tempo está passando e eles não estão aprendendo. (Coordenadora 06) (informação verbal, grifos nossos)

Aqui na nossa região, a gente tem percebido muito isso. E a demanda que escola nos traz é: se essa criança tem uma questão de **dificuldade de aprendizagem**, dificuldade de aprendizagem e ela fala de um ponto de vista, de que dificuldade de aprendizagem é essa? É voltada para as questões de acesso ao currículo. Será que isso não tá muito implicada, e uma pergunta que inclusive eu faço, isso não está muito implicada com as questões como o professor vem planejando se ele tá pensando planejar para todos? Como que está como que tá pensando esse processo de planejar para todos? E aí a questão [...] que parâmetro que ele tem para dizer que aquele sujeito tem uma dificuldade, que essa dificuldade se caracteriza de ordem, inclusive, traz pistas de prejuízo cognitivo, de impedimento de longo prazo voltado da questão intelectual. E isso me preocupa muito. Que as questões de dificuldade de aprendizagem e que muitas vezes essa dificuldade não está centrada no sujeito, tem muito a ver com processo de ensinagem, inclusive, como que ele está olhando que se sujeito. (Coordenadora 07)

Aprender. “Ele não aprende, ele não faz, ele não consegue”. Ou então, ele tem um **comportamento** que foge do padrão, então, vamos supor, não para sentado. Todo mundo ali [...] tem que estar todo mundo sentado. (Coordenadora 09). (informação verbal, grifos nossos)

Concordamos com Denari (2014) ao afirmar que ainda é comum que o problema se concentra nos estudantes, seja por condições patológicas, seja por condições socioeducativas ou culturais, a elegibilidade e o encaminhamento aos serviços de educação especial na atualidade mantêm os resquícios de um conservadorismo que já deveríamos ter ultrapassado.

Nota-se que os professores da sala comum realizam a observação inicial e encaminham para identificação com critérios subjetivos, não há definido no município um modo de realizar esta avaliação inicial, ainda existe relutância em diferenciar dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual, por exemplo, quando a Coordenadora 06 cita que o estudante está no 6º ano e não aprende, não aprende por quê? Qual a trajetória escolar deste estudante? Será que demorou seis (6) anos para que se iniciasse um processo de identificação e encaminhamento deste estudante?

Mendes (2011) aponta a necessidade do momento de identificação apresentar minimamente critérios, visto que este momento irá definir para quem e

como serão os apoios, a indicação de suportes para escolarização, e, ainda, ressalta se o AEE será um trabalho colaborativo ou se deverá acontecer na sala de recursos.

Neste contexto, fica evidenciado o papel formativo do CEFAl, a responsabilidade em atuar na formação continuada destes professores na retomada constante de concepções sobre o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de estudantes indevidamente, resultado da ineficiência escolar e, ao mesmo tempo, estabelecer critérios de ordem pedagógica para definir a indicação para o AEE.

O aprofundamento teórico sobre as características das diferentes deficiências se faz necessário para o professor da sala comum, mas também para os professores especialistas, conforme aponta uma Coordenadora:

E aí eu tenho consciência ao ir pras unidades. R., que boa parte das nossas crianças que têm diagnóstico de deficiência intelectual que não estão associadas às questões síndrômica, ou não teriam deficiência intelectual. (informação verbal)

A Portaria nº 8.764/2016 define as atribuições do coordenador e de sua equipe, não estabelecendo especificamente o que é responsabilidade do Coordenador e o que cabe aos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), deste modo alguns coordenadores realizam ações *in loco* nas Unidades Educacionais e outros restringem esta ação apenas à equipe, ou seja, ao PAAI, e prioriza no seu cotidiano as outras atribuições. Estes critérios, tal como registrados na Portaria, não refletem qual deve ser a prioridade da gestão do CEFAl, se pedagógica ou administrativa, portanto, existem diversas formas de atuação como Coordenador de CEFAl, percebemos preocupação da Coordenadora em realizar visitas às Unidades Educacionais (SÃO PAULO, 2016a).

Eu acredito muito nisso. Eu tenho visto muito isso. E me preocupa muito. Eu não sei se em algum momento dentro da sua pesquisa, você vai ter contato com professor antigo [...] professor regente da sala, né, da SAAI, atual PAEE. Você vai se assustar com o que você vai ver. Tudo cabe na sala de recursos. Vou te falar principalmente pela minha região aqui. Tenho grandes, grandes dificuldades do professor, e quando eu falo professor é da escola, compreender que se esse sujeito tem uma dificuldade, seja da entrada da linguagem, né, seja dar entrada é [...] de compreensão e entendimento que se tem dentro do universo educacional, que isso não muitas vezes não caracteriza deficiência intelectual.

E ele está lá na sala de recursos e muitas vezes não identificado no sistema EOL como sujeito com deficiência intelectual e se ele tiver um estereótipo que lembra uma característica sindrômica, ele está cadastrado com deficiência múltipla. (Coordenadora 05). (informação verbal)

Salientamos que a região mencionada pela coordenadora é uma das regiões do município com maior número de estudantes com DI, tais considerações evidenciam a importância da realização do encaminhamento e avaliação dos estudantes, bem como instrumentalizar os professores para a realização da avaliação de forma mais assertiva.

Questionadas acerca de qual seria o papel da família no processo de identificação, duas (2) coordenadoras (02 e 05) apontam que está na anamnese, entretanto, argumentam que também se buscam informações da escola e as observações realizadas pelo professor para complementar o relato da família. Já outras coordenadoras (01 e 07) comentam que:

De vez em quando o pai traz alguma coisa, a maioria das vezes é a escola que vai depois chamar essa família, para que essa família também traga algumas informações que corroborem a observação que é feita na escola. Aí você tem o início dessa avaliação pedagógica. (Coordenadora 01). (informação verbal)

Se a escola entrar em contato conosco e apontar: “olha eu tenho uma criança que está observando que está com muita dificuldade, a gente tem uma suspeita”. A gente vai à escola e faz uma observação pedagógica, busca elementos no histórico dessa criança, chama essa família pra conversar na escola e busca fechar algumas questões com essa família. Normalmente nesse discurso da família a gente consegue levantar uma série de informações: que teve anóxia, que o parto teve algum problema? (Coordenadora 07). (informação verbal)

Na fala das Coordenadoras não aparecem especificações da atuação da família no momento da identificação, nem tão pouco em outros momentos do processo avaliativo, como mostraremos em breve, afirmam que fecham algumas questões com a família, mas que questões são fechadas?

Preocupa-nos algumas questões como exemplificada pela Coordenadora 02, se houve problemas no parto, se teve anóxia, estas informações já não constam no histórico escolar do estudante? Será este o objetivo da participação da família, ser chamada à unidade educacional para confirmar informações?

Cabe destacar que consta da legislação municipal paulistana o Anexo 4 (SÃO PAULO, 2016a) as seguintes orientações com relação à família:

D. Informações coletadas da/sobre a família ou responsáveis:

* Apontamentos da família ou responsáveis sobre a vida escolar do educando ou da educanda;

* Como é o envolvimento dos familiares ou responsáveis com a escola (participação em reuniões, eventos, entre outras atividades da Unidade Escolar);

* O que a família ou responsáveis conhecem sobre os direitos do educando ou da educanda quanto à educação e como se manifestam sobre a garantia de seus direitos;

* Habilidades, necessidades e dificuldades identificadas pela família ou responsáveis na vida pessoal e escolar do educando ou da educanda;

* Expectativas da família ou responsáveis em relação ao desenvolvimento e escolarização do educando ou da educanda; (SÃO PAULO, 2016a).

Notamos que as orientações da legislação posicionam a família como expectadora do desenvolvimento e escolarização do estudante com deficiência e não como corresponsável, participar de reuniões, eventos, é o mínimo que toda família deve cumprir com seus filhos, tenham eles alguma deficiência ou não.

Segundo Aranha (2014), nos Estados Unidos quando uma criança acessa o sistema educacional, ela é regularmente avaliada e todos seus dados são discutidos com a família, com vistas à caracterização do ritmo e peculiaridades do seu desenvolvimento, de maneira que a família participe ativamente do seu desenvolvimento, o que no Brasil a legislação federal não orienta, porém alguns estados, como Minas Gerais e Santa Catarina já adotaram o Planejamento Especializado Individualizado (PEI), um instrumento compartilhado com a família. (VALADÃO, 2013).

Além da família duas Coordenadoras de CEFAl apontam que a equipe multidisciplinar contribui na identificação, porém apresentam dificuldades em levantar os critérios de avaliação para identificação, que por conta de exercerem suas funções em outro setor direcionado a crianças de vulnerabilidade (NAAPA), se perderam em como podem ajudar na identificação em parceria com o CEFAl, deste modo o CEFAl realiza esta observação *in loco*, no contexto escolar, em todo ambiente, como é descrito pelas Coordenadoras 06 e 02, no entanto, mencionam a participação do Núcleo Multidisciplinar da SPDM:

Isso é um problema. A gente está tendo agora um problema com o nosso núcleo. Que antes tinha esse [...] essa normativa que tinha alguns testes pré-definidos e era para avaliação. Embora as meninas aqui antigamente ainda usavam a observação, é [...] conversa, desde de uma observação lúdica até uma conversa, até um pedido de leitura para ver o que conhecia. E quando esse núcleo passou para o NAAPA, perdeu-se um pouquinho é [...] como ele fazer e agora ele tá voltando, então pouco tempo [...] tanto a psicóloga quanto com a fono, elas estão com bastante dificuldade em levantar esses critérios. Na minha opinião a gente avalia primeiro olhando pra esse indivíduo de uma maneira geral, é [...] eu acredito que é que a observação, desde observação lúdica ou até como ele se relaciona com material gráfico mesmo: se ele se identifica, se ele gosta, se ele não gosta, se ele tenta, é [...] uma das questões. Como ele [...] se ele vê início, meio e um fim é [...] em uma história, na história da vida dele. Se ele consegue se relacionar com idade, essas questões básicas que a gente tem mesmo: qual é a sua idade? Qual o nome da sua mãe? Quantos irmãos você tem? É [...] uma resolução de problemas simples, né. Eu vejo isso como uma possibilidade, não acho que hoje em dia não daria para gente levantar como algum teste, por exemplo, o WISC. Só ele, eu acho que não dá, ele é ineficiente, porque muitas vezes essa criança não está disposta a fazer, essa criança não quer fazer ou tem medo, não conhece esse avaliador e aí aquele teste determina, acho que pode ser mais um instrumento. Mas hoje, eu acho que determinado na rede a gente não tem. No Cefai, nós como PAAIs, acho que a gente usa a observação não só do indivíduo separado da turma, mas como ele dentro da [...] da classe desse ambiente dele, então a gente observa como ele se relaciona com os materiais, com a professora, com o grupo, se ele consegue se vê nesse mundo: quem sou? Quantos anos eu tenho? Quem é essa minha família? Se ele atende ordem simples: então, vá até a sala da professora ao lado entrega esse bilhete (Coordenadora 06). (informação verbal)

Então, hoje nós temos novamente a equipe multidisciplinar que é composta pela fono, pela psico e pela assistente social. Então, nós a partir desse ano, essa equipe volta para o CEFAl com o objetivo de avaliar estes estudantes com uma suposta deficiência para o encaminhamento para os nossos serviços de apoio (Coordenadora 02). (informação verbal)

O CEFAl ficou sem a parceria da equipe multidisciplinar por um período significativo, a maioria dos CEFAl contam com vários profissionais da educação, tais como equipe gestora (Direção e Coordenação Pedagógica), e professor especializado da sala de recursos para realização desta identificação, como podemos notar na fala da Coordenadora 05:

Primeiro, o **professor da classe comum**. Então, quem vai identificar [...] a primeira identificação feita pelo professor da classe comum. E aí essa avaliação é feita pelo professor ou os professores da classe comum, que sempre tem mais de um, o **professor da sala de recurso, a coordenação e a direção da escola**. E aí com o apoio do Cefai que se uma escola que não tem na sala de recurso é o **Cefai** que tem que ir lá para ajudar fazer identificação dessa criança. Mas o processo é esse: professor da classe comum, o professor da sala de recursos, se tiver, a coordenação pedagógica da escola e a direção da escola. São esses quatro que fazem a identificação (Coordenadora 05). (informação verbal, grifos nossos)

Atualmente, com a nova normativa que estabelece o estudo de caso no processo de identificação, a maioria dos CEFAL se referem a este instrumento, como também o Anexo 4 (Estudo de caso sobre possíveis dificuldades de acesso ao currículo, esse feito pelos professores da classe comum que é encaminhado ao professor de atendimento educacional especializado, na parte inicial desse estudo de caso há espaço para o preenchimento da deficiência do estudante), o qual, como destacam as Coordenadoras 04, 03:

O que eu achei um ganho nessa legislação, porque antes a gente ficava amarrado esperando o serviço de saúde para poder fazer avaliação dessa criança. E muitas vezes essa criança precisa desse apoio pra se desenvolver e demorava demais até você conseguir avaliação do serviço médico. Então, se você tem uma certeza de que esta criança de fato tem uma deficiência, de fato uma dificuldade que é muito mais importante, já dá para você fazer esse processo. É a única coisa que, na minha opinião, você tem que ter critérios muito claro de como é que você faz isso. O anexo 4, ele é bem claro, né. É bem didático. Foi pensado de uma maneira bem didática, mas tem que ter esse critério, porque às vezes, você tem aquela coisa de sala de aula, que não vai. Mas às vezes é uma questão metodológica, às vezes é uma questão de didática, não é uma questão de doença (Coordenadora 04). (informação verbal)

Então, primeiro [...] primeiro de tudo é isso aqui ó, o anexo 4, o estudo de caso. Desse estudo de caso vai sair um plano de atendimento pra esse educando. Um plano de atendimento educacional especializado. Neste plano é que vai ser apontado se o trabalho vai ser só no colaborativo ou o colaborativo e contraturno, depende das necessidades dele, e esse plano é reavaliado. Então se fecha se ele vai ser avaliado bimestral ou trimestral, entendeu. Nesse estudo de caso é que vai se tirar até o processo, é [...] a periodicidade dessa avaliação (Coordenadora 03). (informação verbal)

Apesar da orientação apontada na legislação com relação à identificação, o apontamento inicial relatado por todas as Coordenadoras, foi o olhar do professor da sala comum em relação as dificuldades apresentadas pelo estudante, ainda sem saber se se trata de um estudante com DI ou não, ao observar disparidade pedagógica, comportamental ou ambas, evidenciadas frente ao grupo de estudantes da sala, o professor encaminha o caso para o professor especializado e a escola deve realizar o estudo de caso que ficou estabelecido na Portaria e no Decreto de 2016.

Alguém olhou e fez alguma indicação. Mesmo com o laudo, quando essa criança chega na sala de recursos, a gente orienta os professores da sala de recursos observar essa criança, chame a família e faça todos os protocolos que estão previstos tanto na Portaria, né, como no decreto (tosse). A gente ainda utiliza algumas questões, principalmente pra o deficiente intelectual, do RAADI. Não usa o RAADI porque ele não está mais sendo utilizado pela rede, mas ele é um instrumento importante, né. Ele traz elementos significativos para este sujeito. E aí este ano tem feito estudo de caso. A partir do estudo de caso. Quando necessário a gente faz uma discussão mais específica sobre esse [...] essa criança (Coordenadora 01). (informação verbal)

Então nós temos um protocolo em construção na DRE X de avaliação destes estudantes pelo professor da sala de aula e da sala de recursos. Então, nós temos um protocolo de avaliação, mas um protocolo que ele é muito parecido com aquele [...] aquela parte inicial do RAADI que vai dizer das questões mnemônicas, da linguagem e da coordenação e como que essa pessoa ela se coloca. Nós fazemos todo um estudo em cima ainda dessas questões e também acadêmicas, né. Como que essa pessoa [...] ela é na interação social e acadêmico (Coordenadora 02). (informação verbal)

Com a fala da Coordenadora 02 fica evidente a autonomia de cada CEFAl para realização da identificação, podemos apontar a utilização do RAADI, o estudo de caso, bem como um protocolo que está em construção por um dos CEFAl.

De acordo com as coordenadoras, o encaminhamento inicial pode ser realizado pelo professor da sala comum, pelo coordenador pedagógico, pela professora da SRM e ainda pelo professor especialista do CEFAl durante a itinerância nas escolas.

Para Anache (2011, 2012), o encaminhamento inicial oculta a fragilidade da compreensão sobre a possibilidade de aprendizagem do estudante com DI, apesar do esforço em superar o encaminhamento com base apenas no laudo apontado

pelas participantes, este é ainda muito presente no encaminhamento inicial, embora o laudo não informe sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, é um instrumento atrelado a questão da identificação inicial.

Além disso, constatamos que as orientações para fins de identificação da deficiência intelectual propostas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (2006) e a planificação dos apoios necessários para amenizar a situação de incapacidade dos alunos mediante a disponibilização dos suportes também não foram mencionadas pelos participantes, o que evidencia fragilidade na identificação.

Na sequência, passaremos à análise da categoria avaliação, na tentativa de esclarecer como ela é realizada, quais parâmetros são apontados efetivamente para o êxito do processo avaliativo a fim de justificar o encaminhamento.

5.2.2 Fluxo de encaminhamento: Avaliação

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema complexo, por implicar no futuro escolar dos estudantes, avaliar para o encaminhamento acarreta mudanças importantes em situações diferentes do contexto educacional.

Para Sacristán (1998, p. 298) o ato de avaliar pressupõe [...] qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um(a) aluno(a), de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores(as), programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Percebemos a preocupação em emitir avaliação em todos os CEFAI, a partir de um relatório, entretanto a função de avaliar com vistas ao ensino-aprendizagem e ao papel do professor merecem cuidado, na fala da Coordenadora 01, nota-se com clareza a definição do relatório na avaliação da vida escolar do estudante com deficiência intelectual:

[...] Ele tem coisas positivas e ele tem coisa que ele precisa melhorar. Então eu preciso ver o que há de positivo, que eu preciso manter. Mas eu preciso enxergar aquilo que não está respondendo aquilo que eu espero e como eu vou interferir. É pra isso que existe o relatório, não é para outra coisa. (Coordenadora 01). (informação verbal)

Apesar do olhar processual evidenciado na fala da Coordenadora, não esclarece se a avaliação ocorre em relação ao sujeito, ou em relação do sujeito no seu grupo de escola. Segundo Luckesi (2011), há duas (2) maneiras de avaliar a aprendizagem, uma com base em critérios e outra com base em normas, a primeira visa às metas que devem ser alcançadas pelo estudante no processo ensino-aprendizagem, e a segunda considera a norma planejada para o seu grupo de referência.

A maioria dos CEFAl afirma realizar avaliação com base em critérios e não em normas como podemos citar:

[...] se a avaliação vem para nós, né, então [...] é [...] vamos dizer que a escola levantou uma criança que está com o comportamento atípico, fez um relatório pedagógico e encaminhou para nós. Nós fomos à escola, observamos e falamos: “olha, acho que sim. Acho que esta criança está com algumas questões que a gente [...] é [...] que hipotetiza, né. Tem uma hipótese aí né, de que ela possa ter um déficit intelectual, né. A gente observa o discurso, a narrativa oral, a questão das atividades, observa o caderno, como é a organização na classe. A gente sempre procura fazer estas observações dentro da sala de aula, no espaço em que ele vive, na hora do intervalo, né. Procurando observar como é esse ambiente pra poder dar uma [...] uma devolutiva. (Coordenadora 02). (informação verbal)

[...] a gente usa a observação não só do indivíduo separado da turma, mas como ele dentro da [...] da classe desse ambiente dele, então a gente observa como ele se relaciona com os materiais, com a professora, com o grupo, se ele consegue se vê nesse mundo: quem sou? Quantos anos eu tenho? Quem é essa minha família? Se ele atende ordem simples: então, vá até a sala da professora ao lado entrega esse bilhete. (Coordenadora 07). (informação verbal)

A gente dá uma avaliada pedagógica. Vê lá os indicadores, ele se encaixa em três, quatro indicadores, né, então atividades de vida diária, segurança, comunicação, que não é só aprendizagem em si, né. Aí tem alguma suspeita. A gente tem também que pesquisar histórico familiar, né, porque tem tanta coisa que intervém aí, né. Não é simplesmente só ali alguns indicadores, mas vamos supor que o Cefai acha que tem. Então a gente explica pra escola, primeiro de tudo monta relatório pedagógico e a gente ainda frisa: “não põe só comportamental”. Se não fica [...] se você olhar relatório, vem só comportamental. (Coordenadora 09). (informação verbal)

Embora as Coordenadoras relatem como realizam suas observações, uma coordenadora pondera a necessidade de esclarecer critérios definidos na avaliação:

[...] Eu acho que as coisas precisavam ter um delineamento mais definido pra que a gente possa avaliar melhor. Está muito aberto. Tudo fica muito aberto. (Coordenadora 06). (informação verbal)

Apesar desta afirmação, uma das Coordenadoras assevera que a legislação municipal não prevê o processo de avaliação, entretanto, consta um estudo de caso, que a mesma considera ser um instrumento norteador para avaliação:

Agora, não eu não consegui identificar na verdade [...] um [...] como que eu posso dizer? Um caminho pra uma avaliação. A avaliação eu não identifiquei na legislação. Ela prevê o atendimento, ela prevê a forma de encaminhamento, mas não a avaliação específica, isso [...] isso não. (Coordenadora 07). (informação verbal)

Na própria portaria, ele traz um dos anexos dele, traz o [...] o instrumento pra o estudo de caso, todos os itens norteadores do que abordar neste estudo de caso, do que observar, do que discutir, então nós estamos nesse momento usando este norteador da própria portaria, um anexo do estudo de caso. (Coordenadora 07). (informação verbal)

Os critérios e os modos de avaliar evidenciam diversos olhares que preconizam a necessidade de não se apresentar tão abrangente. Segundo Sacristán (1998), a ação de avaliar é uma competência genérica que pode compreender práticas diversas, de acordo com as opções adotadas em cada um dos passos que devem ser dados nesse processo, os passos dados durante o processo não estão definidos no município.

Nota-se pelos critérios apresentados pelas coordenadoras que estes são pautados na condição da deficiência, em nenhum CEFAL aborda a possibilidade de aprendizagem do estudante, algo que é necessário aprofundar, discutir e redimensionar na rede municipal.

Anache (2011) anuncia que, no âmbito escolar, a avaliação deve ser direcionada para organização do trabalho didático, portanto, que permita o desenvolvimento do pensamento dos estudantes e possibilitem aprendizagem, é identificar em sala de aula o que os estudantes são capazes de realizar dentro e fora deste contexto, com ou sem ajuda para superar os obstáculos escolares.

Neste sentido, os CEFAL apresentam parâmetros subjetivos de avaliação, não há indícios de propostas avaliativas que ampliem os procedimentos ou aprimorem os

instrumentos para avaliar os estudantes e seu ambiente escolar com vistas à aprendizagem.

Fernandez (2002) anunciou a necessidade de ser realizada avaliação com propósitos opostos mencionados pelos CEFAl, que devemos deixar de enfatizar as variáveis internas do estudante e acentuar a análise de tarefas curriculares com finalidade de definir objetivos que sejam apropriados para cada sujeito.

A tarefa de analisar as barreiras de acesso ao currículo, oferecer subsídios para o planejamento, não é fácil, para que isto ocorra o ideal seria estabelecer alguns critérios, instrumentos e profissionais responsáveis, com a função de orientar as ações avaliativas em todos os CEFAl. Além disso, estabelecer parâmetros semelhantes para definição dos critérios para acesso à SRM, com respeito à trajetória e histórico de cada região.

Com relação aos profissionais responsáveis pela avaliação, pelos relatos, pudemos observar que alguns CEFAl se atentam com a participação de todos os profissionais envolvidos na identificação e buscam realizar a avaliação na unidade escolar a partir dos apontamentos iniciais feitos pelo professor:

Atualmente a gente tem ido mais para as escolas. Antes as escolas iam até a DRE para discutir ali com a equipe gestora e com a professora da sala de recursos, com o professor do atendimento educacional especializado. Atualmente nós temos ido mais das escolas, mesmo com a equipe multidisciplinar da SPDM, quando é um caso de equipe multidisciplinar da SPDM, pra discutir lá in loco, porque a gente percebeu que aí a professora da sala regular, sala comum pode participar também, né. Porque quando a gente chamava na DRE, muitas vezes, ela não participava. (Coordenadora 01). (informação verbal)

Constatamos empenho do CEFAl a fim de que todos os profissionais envolvidos sejam corresponsáveis na tarefa de avaliar, eles buscam a interlocução entre todos os profissionais com a finalidade de refletir sobre o que é melhor para o estudante com deficiência, esta reflexão coletiva feita no ambiente escolar é apropriada, cômoda para todos os professores, por isso, a maioria cita ser feita na escola.

Vale lembrar que essa equipe Multidisciplinar da SPDM, formada pelo Projeto Incluir, Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010, é constituída por psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais que integram os CEFAl. Reproduzimos, a seguir, a descrição da função desta equipe:

[...]

Parágrafo único. O Programa Inclui destina-se ao atendimento dos alunos, matriculados nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que apresentem quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, na perspectiva da construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo.

[...]

II - suporte técnico de equipe multidisciplinar, em parceria com os CEFALs, oferecendo orientação técnica às equipes escolares para atendimento das situações adversas do processo de inclusão;

III - avaliação dos alunos com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, por meio da aplicação e análise dos instrumentos registrados em relatórios sobre o desenvolvimento dos alunos e indicação de recursos de tecnologia assistiva;

IV - regulação com serviços de saúde pela intermediação entre as redes públicas de educação e de saúde para atendimento clínico e/ou terapêutico;

[...] (SÃO PAULO, 2010).

Outro aspecto importante, além dos critérios da avaliação, dos responsáveis pela tarefa, seria o período de realização dos relatórios de aprendizagem, bem como devolutiva às unidades educacionais, nota-se que são aleatórios, podendo ser bimestral ou semestralmente, conforme comentam as coordenadoras 06 e 10:

Nós fomos à escola, observamos e falamos: “olha, acho que sim. Acho que esta criança está com algumas questões que a gente [...] é [...] que hipotetiza. Tem uma hipótese aí né, de que ela possa ter um déficit intelectual. A gente observa o discurso, a narrativa oral, a questão das atividades, observa o caderno, como é a organização na classe. A gente sempre procura fazer estas observações dentro da sala de aula, no espaço em que ele vive, na hora do intervalo. Procurando observar como é esse ambiente pra poder dar uma [...] uma devolutiva. A gente devolve isso pra escola por meio de conversa com a a equipe e, se possível da participação do professor nem sempre é possível e faz algum tipo de orientação de encaminhamento. “olha, eu penso que vocês podem trabalhar desse jeito ou desse jeito (Coordenadora 06). (informação verbal)

Pra ficar neste setor da tua unidade [...] nós estamos fechando agora é [...] que mesmo na própria unidade, que todas as devolutivas, esse acompanhamento, essa conversa seja bimestral, né. Pelo menos bimestral, porque todos os alunos são pensados bimestralmente pelo conselho de escola, pelo conselho de classe, né, que já acontece bimestralmente, que o momento em que os estudantes são discutidos ali pelos professores. A gente está dando a mesma orientação, porque assim, tinha uma prática aqui dessas discussões, dessas devolutivas e uma avaliação, né, do retorno ser feito semestralmente e aí nos problematizamos isso esse ano, né. Porque

todos os alunos são pensados bimestralmente, são discutidos no Conselho e só os alunos com deficiência ou que estão sendo atendidos nos recursos tem que ser semestral, né. (Coordenadora 10). (informação verbal)

Este relato da Coordenadora evidencia propósito de praticar a avaliação do estudante com DI, no mesmo período que se discute, avalia qualquer outro estudante, revela-se, mais uma vez, concepção de avaliação na educação especial sustentada na deficiência e não no sujeito, se ele apresenta deficiência, portanto seu aprendizado é mais lento, por consequência, sua avaliação deve ser realizada com morosidade. Qual é o tempo necessário para a realização da avaliação para o encaminhamento à SRM?

O que nos instiga, para além da duração da realização do relatório avaliativo, nenhum CEFAL aponta com clareza à natureza do problema que mobiliza o encaminhamento do estudante com DI para a SRM, na legislação municipal isto também é apresentado de forma genérica, conforme o que citamos a seguir:

§ 2º - O encaminhamento dos educandos e educandas para o AEE deverá ser orientado pelas necessidades específicas quanto às atividades próprias deste atendimento. (SÃO PAULO, 2016a).

Quais seriam as necessidades específicas do estudante com DI? E quais atividades são próprias para este estudante com DI?

Em Portugal, por exemplo, segundo Brandão (2014), há uma definição clara de coleta de dados e informações na avaliação, há levantamento pormenorizado das necessidades do estudante, exemplifica-se com detalhes a necessidade de apoios especializados e intensivos à aprendizagem, com este conhecimento, seguimos para o passo seguinte, a indicação.

5.2.3 Fluxo de encaminhamento: Indicação

A questão da Indicação é essencial ao fluxo de encaminhamento, uma vez que, após todo o processo de análise, irá definir a elegibilidade do estudante aos serviços, é a tomada de decisão, se refere à decisão se o estudante deverá ser encaminhado à SRM ou não, pode propor orientações em sala de aula ou na organização curricular.

Para Luckesi (2011), essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória, e, se não for tomada decisão sobre isto, o ato de avaliar não completa seu ciclo.

Para o fechamento deste ciclo, podemos notar que 20% das coordenadoras entrevistadas anunciam que os protagonistas da tomada de decisão são os profissionais especialistas da região PAAI ou PAEE, até o encaminhamento à SRM, e este será finalizado com a devolutiva para a Escola, conforme uma Coordenadora explica:

A gente devolve isso pra escola por meio de conversa com toda equipe e se possível com o professor nem sempre é possível e ainda fazemos algum tipo de orientação de encaminhamento. “olha, eu penso que vocês podem trabalhar desse jeito ou desse jeito.” A partir daqui a gente entende que é importante fazer o encaminhamento pra UBS, CAPS, ou pra onde for. (Coordenadora 05). (informação verbal)

Demonstra claramente preocupação não apenas de encaminhamento, mas formação para os professores de sala regular e um acompanhamento da escolarização deste estudante, com relação aos encaminhamentos citados à Unidade Básica de Saúde (UBS) e Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), ambos serviços de saúde, Denari (2014) enfatiza que, conforme as suas peculiaridades, cada aluno deveria receber diferentes atendimentos, sem que isto constituísse demérito ou favorecesse o desencadear de um processo de marginalização.

Apesar deste cuidado em encaminhar para diferentes atendimentos, notamos que 30% dos CEFAl consideram que a escola toma a decisão e o CEFAl apenas o suporte, portanto, o contrário, anuncia-se uma contradição, ou duas formas distintas de realizar a indicação, esta última forma não mencionam quem é o responsável pela tomada de decisão, se dentro da escola, seria a equipe gestora, o professor de sala regular ou professor especialista:

[...] Mas esses encaminhamentos, eles não são feitos pelos CEFAl, eles são feitos pela escola. O CEFAl dá a retaguarda, explica mais ou menos como é que faz, explica ali mais ou menos o caminho das pedras e a escola que faz isso (Coordenadora 08). (informação verbal)

Pelos relatos, podemos identificar somente um CEFAl, que cita a presença da família no momento da indicação:

Então eu preciso de um outro tipo de atendimento que só a rede que é conveniada pode me dar? Então eu tenho que [...] percebendo essa criança, percebendo a necessidade dessa criança é que vou pensar qual seria o recurso. Mas o CEFAl sozinho não pode dar essa resposta, tem que ser em conjunto com o grupo que acompanha a criança [...] e família. Sempre a família tem que estar presente. (Coordenadora 07). (informação verbal)

Mais uma vez a participação da família é anunciada enfaticamente, porém, sem esclarecimentos ou critérios desta participação, seria para estar presente como mera observadora? E, em seguida, apenas tomar ciência das resoluções tomadas por um grupo que também não é mencionado?

Para Cortella (2014), na relação escola/família existe um paradigma que a família é uma unidade afetiva, e, portanto, subestimada pela escola e esta se coloca em uma relação unilateral. Algumas famílias vêm se omitindo em relação aos seus compromissos, em função da maior requisição de tempo que o trabalho obriga, este fato não desobriga a escola de insistir na parceria com a família e alerta, é preciso ter uma humildade pedagógica nesta relação para não se criar um abismo e afetar diretamente a criança.

O município de São Paulo conta com uma rede de instituições conveniadas que oferecem o AEE e a Iniciação ao Mundo do Trabalho (IMT), estas Coordenadoras demonstram esta preocupação na indicação, pois para um CEFAl, fica a critério da família escolher que seu filho(a) seja matriculado no AEE da instituição conveniada ou da SRM, alguns dos critérios utilizados pelas famílias são: o transporte e o horário nos quais são oferecidos os atendimentos, ambos são oferecidos no contraturno, porém, a família analisa se os horários coincidem com os horários de outras terapias que o estudante com DI já realiza na sua rotina, enquanto que para o outro CEFAl a coordenadora esclarece que a prioridade é a SRM, que será encaminhada à instituição conveniada se não tiver SRM no entorno.

[...] nós encaminhamos pro entorno e essa unidade não tem o agrupamento apropriado pra aquela criança no horário do PAEE e não tiver outra próxima do entorno, só neste caso, que a gente encaminha pra uma instituição conveniada. (Coordenadora 06). (informação verbal)

Definida e a elegibilidade do estudante com DI à sala de recursos ou não, a família participa dessa decisão, isso porque ela deve realizar ou não a matrícula nesse serviço. Importante registrar que a desistência de matrícula no contraturno não significa que ela não terá direito ao AEE, isso porque os apontamentos feitos pelos professores da sala comum junto a atuação integrada do professor de atendimento educacional especializado visa dar condições para que o estudante acesse o currículo.

Denari (2014) esclarece a importância destes apontamentos realizados pelos professores da sala comum e pelos especialistas, porque a resposta educativa é especificada no currículo proposto, em torno do qual faz sentido. Em última análise, a avaliação das necessidades educacionais dos estudantes é voltada para a tomada de decisões sobre o apoio que vai exigir do estudante para enfrentar as demandas da escola com sucesso. E pondera estes mesmos estudantes continuam sendo encaminhados às salas de atendimento educacional especializado.

É importante salientar que não houve comentários das coordenadoras com relação a indicação para outros serviços de educação especial que não seja a sala de recursos, entretanto, uma coordenadora enfatizou que há uma busca em não encaminhar tanto os estudantes para SRM, que, após discussões, estes encaminhamentos tendem a diminuir e, na região que ela atua procuram encaminhar os estudantes com DI para trabalho colaborativo.

São poucos encaminhamentos para sala de recurso, ainda tem. Claro que tem, porque tem aqueles que ainda precisam né, mas a maioria é o trabalho no colaborativo. (Coordenadora 09). (informação verbal)

Para a finalização deste fluxo, para a maioria dos CEFAl, não há um tempo definido, apenas um CEFAl, a Coordenadora 07 menciona a preocupação e que todo este processo aconteça o mais breve possível, mas não deixa claro o motivo da brevidade, enquanto que os demais justificam a ausência de tempo definido em respeito ao processo e sua singularidade.

A gente deixa bem claro que não é algo que do dia pra noite que a gente vai ter uma resposta, que justamente que uma boa avaliação tem vários é [...] vários atores, né? Você vai ter várias pessoas

atuando, observando essa criança em situações diferentes, em tempos diferentes para poder dar uma resposta fidedigna. Você ter realmente uma avaliação bem feita (Coordenadora 07). (informação verbal)

É o tempo mesmo da organização do fluxo. De receber, encaminhar [...] nós pedimos uma agilidade pra ir pra unidade que vai receber, a gente pede uma agilidade (Coordenadora 09). (informação verbal)

Importante salientar que o final do processo avaliativo, ou o desligamento do estudante com DI da sala de recursos foi mencionado apenas por uma Coordenadora:

E nós orientamos as unidades e os PAEEs a todo momento a ficarem atentos a isso, pra ele não ficar eternamente na sala de recursos sem precisar se beneficiar desse serviço. Então essa avaliação, esse serviço em conjunto pra ir percebendo os avanços, né, num dado momento se é percebido que a maior barreira foi sanada, foi vencida, não tem mais sentido ele permanecer na sala de recursos. Então a equipe discute. O professor da sala de recursos, o PAEE, o professor da sala comum e a equipe gestora discute entre si e entende que naquele momento ele não precisa mais, chama essa família, faz um relatório apontado todas as e chama a família e faz o desligamento, não significa que em um outro momento ele possa voltar. Apareceu uma barreira lá na frente e ele possa voltar pra sala de recurso, mas que naquele momento as questões estão resolvidas. (Coordenadora 09). (informação verbal)

A fala da coordenadora esta em consonância com a legislação municipal onde se lê:

§ 3º - O processo de encaminhamento de educandos e educandas para o AEE, bem como a decisão sobre seu desligamento ou permanência neste atendimento, poderá ocorrer em qualquer época do ano e deverá ser acompanhado pelo CEFAl.

Diante do exposto em cada etapa do processo, é necessário apresentar de modo breve todas as inquietações e desafios dos envolvidos para concretização das suas ações.

5.2.4 Fluxo de Encaminhamento: desafios, contradições e necessidade para exequibilidade de cada etapa

De um modo geral, todo o processo de encaminhamento com as etapas identificação, avaliação e indicação é realizada com o mesmo empenho, esforço na orientação e participação de todos os CEFAl, elucidamos abaixo como ocorre o processo com destaque há três CEFAl, que representam as ações da maioria com as falas das Coordenadoras 08, 10 e 06.

Neste CEFAl no período que eu estava e hoje a gente tem feito da seguinte forma, as crianças que **tem o laudo**, a partir da visita do PAAE na escola a gente observa, analisa e em conversa com a escola orienta que essa escola entre em contato com a família, faça uma conversa, explique o que é esse serviço de sala de recursos multifuncionais e se a família autorizar a gente faz o encaminhamento, seja para escola que a criança estuda, porque a gente tem essa possibilidade, ou para escola na região, se não houver sala de recursos na própria escola. Se **a escola entrar em contato** conosco e apontar: “olha eu tenho uma criança que está observando que está com muita dificuldade, a gente tem uma suspeita”. A gente vai à escola e faz uma observação pedagógica, busca elementos no histórico dessa criança, chama essa família pra conversar na escola e busca fechar alguns [...] algumas questões com essa família. Normalmente nesse discurso da família a gente consegue levantar uma serie de informações: que teve anóxia, que o parto teve algum problema, né? A partir daí a gente já faz a indicação para a sala de recurso se a família entender que é importante e concomitantemente a gente encaminha para o serviço de saúde, ou UBS. A gente usa muito aqui o CAPES, porque como ele é porta aberta, eles [...] mesmo que eles não vão atender, eles fazem uma avaliação diagnóstica e dão o indicativo. E por que a gente também faz isso? Não só por causa da sala de recursos, mas pelo TEG. Porque o TEG tem um impeditivo se eu não tiver um laudo, né, ou algum documento encaminhando para uma avaliação diagnóstica ele não atende. Então a gente procura fazer esse dois percursos de [...] de atendimento. A gente evita ficar encaminhando todo mundo só pelo laudo. A gente procura sempre observar, às vezes as escolas onde eu tenho sala de recursos a professora fala: “ah tem tal criança”. Vai lá, faça uma observação pedagógica, observe, nos diga o que você acha e se você entender que é público-alvo pode incluir. Então, não depende só do CEFAl, a gente entende que as professoras da sala de recursos também têm [...] podem ter esta autonomia. E elas podem ir lá e buscar esse conhecimento, destrinchar um pouco essa história pra poder encaminhar. A gente tem uma preocupação muito grande de não marcar a criança com laudo [...] o laudo [...] que eu tinha falado agora? Com diagnostico, com **encaminhamento equivocado**. Isso é preocupação pra que essa criança não fique marcada pra sempre. (Coordenadora 08, grifos nossos). (informação verbal)

A partir da fala da coordenadora 08 notamos que os CEFAl não apresentam critérios definidos da observação pedagógica, pode ser pela investigação com a

família, pelo histórico escolar, anunciam procedimento, porém não explicitam critérios.

Com estes dados, nos preocupa em como garantir que esta observação pedagógica não seja subjetiva?

Segundo Veltrone e Mendes (2011), além das observações, outras avaliações pontuais da condição do estudante devem ser importantes e indicadas a serem feitas, e cita a análise da produção escolar que nenhum CEFAl comenta se realiza, esta mesma análise, juntamente com entrevistas, é complementada na orientação federal. (BRASIL, 2006a, p. 40).

Existe uma preocupação evidente com o laudo, que não é apenas para o encaminhamento a SRM, mas, principalmente, para o Estudante com DI ter direito ao TEG.

Quando a unidade eles encaminham o relatório pedagógico circunstanciado pra nós. Nós encaminhamos pra fazer essa avaliação. Nós identificamos se é necessário fazer essa identificação. Mas fora a questão do relatório vir, nós encaminhamos a PAAI de referência, sempre vai até a unidade também conhecer também a criança. Conhecer essa criança no contexto. Conversar um pouco mais pra pegar alguns elementos que talvez não apareça no relatório, porque a gente também coloca as nossas observações, né, junto nesse encaminhamento, quando é pra uma escola do entorno. E [...] como é feita a avaliação, aí nós damos a devolutiva pra escola, de que ele vai ser atendido e vamos supor, que ele vai ser de fato atendido. Avisamos a escola eu ele vai ser atendido na sala de recursos que regularmente esse PAAI vai fazer contato via relatório, vai ter uma forma de comunicação com o coordenador, PAAI e coordenador da escola de origem do menino, se vai conversar e dando essas devolutivas pra unidade. Na verdade essa escola de origem não recebe de pronto um relatório, até porque o PAAI vai começar o atendimento do estudante. Mas recebe o retorno de que vai ser acompanhado, de que vai ser atendido a articulação da sala de recursos com a escola de origem. (Coordenadora 10). (informação verbal)

Eu **acho** que pra **escola vem de uma UBS vem com papelzinho**. Vem simplesmente um papelzinho falando fulano de tal tem **um CID tal**. Muitas vezes com esse papelzinho que é um laudo, dizendo que ele precisa de um apoio de um professor especializado, que ele precisa de TEG, vem sempre associado a necessidade de alguma coisa, né? Então ele não só tem uma deficiência intelectual, ele tem uma deficiência intelectual e precisa de TEG, ele tem uma deficiência intelectual e precisa de uma sala de recurso, tem uma deficiência intelectual e precisa de um estagiário. É [...] é [...] o que muitas **vezes confunde o serviço**. Se ele tem uma deficiência intelectual é como a gente pode olhar, como a gente precisa mudar a nossa dinâmica de

sala de aula para atender a todos e não só agora que ele tem uma deficiência intelectual. É [...] quando foi criado o núcleo, eu acho que deu-se uma atenção especial. Então lá quando começou, se eu não engano, foi 2010, 2009, 2010 que o núcleo começou a atender, eu acho que a proposta era [...] e aconteceu, eu vi isso acontecer: você faz esta intervenção, você chama muitas vezes essa família, depois da família, vem essa criança, umas duas ou três vezes, se não dava pra fazer aqui, ia pra escola pra observar em loco, fazer uma avaliação mesmo se fosse necessário com aplicação de **alguns testes padronizados** já e depois fechado tudo isso, chegado a essa conclusão, chamava a escola ou ia até a escola pra dar a devolutiva. Por que achava que esse menino tinha deficiência, quais eram os indícios, o que aparecia em todas [...] em todo esse processo avaliativo e daria sugestões de como trabalhar com ele. Então isso aconteceu aqui. Uma coisa é você estar com a saúde próxima à educação, o que eu não vejo as UBS, o CAPSI de uma maneira geral. Os equipamentos de saúde ainda não tem essa conversa bacana com a educação, ainda [...] quando tem a conversa é muito mais associada a [...] aos benefícios: ao TEG, ao estagiário. Ainda não tem a conversa: “vamos ver o que a gente pode fazer” (Coordenadora 06, grifos nossos). (informação verbal)

Ao todo, 70% dos CEFAL citam a participação, ou buscam a orientação da UBS/CAPS, percebemos o quanto o CEFAL atrela suas decisões com preocupação no respaldo médico, isso ocorre porque a decisão está apenas na responsabilidade do setor responsável pela Educação Especial, isto ainda prevalece, pois, segundo Bridi (2012), ao longo da história da Educação Especial sempre sofreu forte influência do campo da saúde, em sua base teórica e conceitual.

Com as falas das coordenadoras percebemos que não há uniformidade e nem consenso quanto ao fluxo de encaminhamento, ele pode ser feito individualmente pela professora da SRM, pela PAAI (representante do CEFAL), pode ser encaminhada ao CEFAL através da UBS, os atores são diversos e, também, são diversos os olhares, nesse sentido requer atenção do município no processo avaliativo.

Nesta seção, nosso desafio foi compreender a narrativa das Coordenadoras, seus sentidos, inquietações, tendo clareza que não damos conta desse complexo contexto, porém, movimento importante que os profissionais que atuam no cotidiano do CEFAL precisam entender é: Quais os caminhos que percorrem? Quais as possibilidades e tensões vislumbram? E o impacto das políticas públicas.

6. PARA NÃO CONCLUIR...

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão. (ROSA, 1976. p. 20).

Na atualidade, o cenário da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica muitas vezes dicotomia e conquistas. Dicotomia entre o que está prescrito na legislação e o que efetivamente se realiza nas ações do cotidiano que buscam assegurar os direitos aos estudantes com DI no município de São Paulo. De um lado direitos prescritos e de outro, busca incessante de políticas públicas que os assegurem.

Ida Brandão (2014) ao relatar a Educação Especial de Portugal, nos alerta que não basta produzir documentos orientadores e legislação, é necessário uma implementação e concretização de ações que assegurem os direitos aos estudantes.

Ao longo da pesquisa buscamos identificar e analisar as diretrizes legais, os critérios de identificação e avaliação utilizados para a indicação dos estudantes com DI à SRM, na rede municipal paulistana.

A partir da revisão de literatura percebemos o quanto é complexo, buscar proposições de ações que se referem ao encaminhamento à SRM, ou outro serviço de educação especial.

A legislação não estabelece diretrizes, procedimentos ou critérios norteadores para tal definição, e a escola não dispõe de instrumentos ou profissionais para

avaliar a condição de deficiência intelectual, mesmo assim, a partir da análise da fala dos participantes realizada ao longo desta pesquisa, é possível afirmar que as ações do fluxo de encaminhamento dos estudantes com DI na maioria dos CEFAl, buscam sem dúvida garantir o acesso à SRM, mas, efetivamente, não apresentam definições claras que justifiquem a ida a este serviço ou a qualquer outro serviço de Educação Especial, há, sem dúvida, um cuidado ainda que com poucas discussões em evitar muitos encaminhamentos à SRM, este cuidado se pauta na possibilidade do trabalho colaborativo entre professor especialista e professor de sala comum ser suficiente para o efetivo ensino-aprendizagem de alguns estudantes com DI.

Alguns participantes indicaram o professor da sala comum como o elemento-disparador para o início do processo a ser encaminhado para sala de recursos, embora haja normativas acerca da participação de todos que possam auxiliar, e se responsabilizar nesse processo para contribuição ao encaminhamento.

Em relação à identificação, um desafio enfrentado são os critérios, os motivos que preocupam os professores, fatores como indisciplina, comportamento agitado, foram unânimes, o que demonstra a fragilidade na formação dos professores e o papel importante assumido pelo CEFAl na formação destes profissionais.

Um ponto que merece reflexão é o papel da Equipe Multidisciplinar da SPDM (psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos), que, historicamente, por um período atuou de forma colaborativa com o CEFAl, em seguida assumiu a função de apoio à rede de proteção social, para estudantes em situação de vulnerabilidade e, atualmente, retorna ao apoio do CEFAl. Questionamos: A quem cabe a responsabilidade do fluxo de encaminhamento? Qual a função da equipe multidisciplinar no município?

Um segundo ponto que merece reflexão: o tempo de espera para a realização de todo o fluxo de encaminhamento para o serviço de saúde na busca de um laudo. Quando um dos CEFAl cita um caso que está há quatro (4) anos em avaliação, não pode contar com a parceria da UBS ou da rede de proteção social, não seria um exemplo importante de atuação da escola em definir o que é pedagógico em detrimento aquilo que é clínico?

Ainda, sobre a duração do fluxo, notamos que ocorrem, devido à flexibilidade do modo com que o processo na avaliação ocorre, equipes que realizam a avaliação *in loco* e equipe que aguarda no setor o encaminhamento dos relatórios, estas que aguardam, percebemos que há confusão entre o que cabe à escola e aquilo que é

específico da família, pois esta última é algumas vezes citada como não colaborativa por não comparecer aos serviços de saúde para busca do laudo. Além disso, notamos que nenhum CEFAI menciona se os estudantes com DI são ouvidos neste processo, se eles compreendem, realizam escolhas, autoavaliação, se aceitam ou não o encaminhamento à sala de recursos.

Durante todo o percurso deste estudo evidencia-se que a questão do fluxo do encaminhamento dos estudantes com DI apresenta inquietações aos profissionais envolvidos, destacamos, por exemplo, a falta de clareza no processo de identificação. O professor da sala regular geralmente inicia este processo com uma solicitação de avaliação, a partir de algumas hipóteses elencadas, entretanto estas são baseadas no comportamento do estudante e não apresenta o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, o que requer mais critérios e estes poderiam ser realizados em parceria com o professor especialista, que detêm conhecimento e experiência dos suportes que o estudante com DI necessita durante o processo de aprendizagem, bem como os critérios que devem ser observados.

Com relação a estes critérios de observação, nota-se diferentes modos de avaliar, há uma diversidade de instrumentos entre os CEFAI, desde roteiro de estudo de caso, até instrumento avaliativo da equipe multidisciplinar.

A elegibilidade do estudante com DI à sala de recursos, como vimos, é uma responsabilidade compartilhada com todos que participam do processo educativo, inclusive a família, sendo ouvido ou não os serviços médicos e instituições conveniadas. O que podemos indagar é que esse processo não pode ficar a cargo apenas do CEFAI, é também papel da escola que o iniciou, como podemos observar na Portaria nº 8.764/2016 (SÃO PAULO, 2016a).

Há uma fragilidade no processo de avaliação, desde sua identificação, o registro de relatório avaliativo, pautado no estudo de caso como instrumento orientador nos faz refletir a necessidade de buscar novas referências para avaliação, não temos o intuito de julgar a qualidade dos serviços prestados pelos CEFAI, mas compartilhar um pouco do nosso aprendizado, e apontar possíveis caminhos para investir neste encaminhamento com qualidade.

Lembramos que para Luckesi (2011) os instrumentos de avaliação devem ser elaborados, executados, levando-se em conta, alguns princípios:

1. resultados de aprendizagem em consonância com os objetivos instrucionais;
2. serem utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e do sistema de ensino;
3. que sirva para uma compreensão adequada do processo ensino-aprendizagem do estudante;
4. que possa avançar no seu processo de crescimento; e
5. que possa ser discutido com o estudante o estado de aprendizagem que foi atingido.

Anache (2016) assevera que a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual é um tema complexo em virtude de ocultar a fragilidade da compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem dessas pessoas, além de inseri-las em um espaço educativo que se organiza em torno do desempenho acadêmico idealizado pela norma, a qual se orienta pela classificação dos resultados. Enquanto que Luckesi (1998) alertou para as contradições engendradas na avaliação classificatória, pois a verificação ou aferição de resultados pode facilitar (ainda que com reservas) o acesso ao conhecimento a alguns, e, para outros, pode contribuir para a evasão e/ou paralisação do processo de aprendizagem, destituindo com isso sua função orientadora.

Além disso, o *Relatório Mundial sobre Deficiência*, publicado em 2011, apresentou perspectiva global da deficiência em diversos países, com relação aos serviços de apoio, é possível investir em algumas recomendações: maior rigor na recolha de dados e informações, com levantamento mais minucioso das necessidades dos estudantes, como, por exemplo: a necessidade de apoios especializados e intensivos de aprendizagem, partilha de experiência entre os países, sugerido pelo relatório, poderia ser uma partilha de experiências e dados entre os CEFAL.

A presente pesquisa termina aqui, as práticas de avaliação carecem de sistematização e fundamentação, não apenas para os estudantes com deficiência, mas para todos os estudantes. Faz-se necessário que mais políticas sejam formuladas para aperfeiçoar cada vez mais este olhar avaliativo.

Esperamos que a contribuição deste estudo auxilie no enfrentamento dos desafios e necessidades dessas práticas (Identificação, Avaliação e Indicação) para

que sejam incentivadas pesquisas futuras que discutam mudanças nas ações e aperfeiçoamento das políticas educacionais relativas às pessoas com deficiência e seu direito à uma escolarização que não se furte à oferta do conhecimento historicamente acumulado, e que reconheça a diferença como marca constituinte de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. *Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar*. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Disponível em:

http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2222/1/tese_8549_TESE%20revisada%2003-07.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

ALMEIDA, E. F. *Deficiência Intelectual e avaliação no encaminhamento de estudantes ao Atendimento Educacional Especializado: concepções de professoras responsáveis pela avaliação inicial*. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, 2016a. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4714905. Acesso em: 12 jan. 2019.

ALMEIDA, F. J. A Escola e a Ética da Diferença. *InFor*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 11-29, June 2016b. ISSN 2525-3476. Disponível em:

<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/5>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ALMEIDA, M. A. (Org.). O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. *In: SÃO PAULO [Estado]. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: SE, 2012. p. 51-64. Disponível em:

<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC*, Campinas, p. 33-48, 2004.

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamentos de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300569&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>.

ANACHE, A. A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MARTINEZ, M. A.; SCÓZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 219-247.

ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011. p. 109-138.

ARANHA, M. S. F.; ADAMS, D. M. La organización de los servicios de apoyo en educación especial en los Estados Unidos de América: un análisis crítico. In: GIROTO, C. R. M.; DEL-MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C.; HEREDERO, H. S. (Org.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Marília: Unesp, 2014. parte 1. capítulo 2.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000.

BAPTISTA, C. R.; PEDÓ, P. M. Atendimento educacional especializado: uma análise sobre pesquisa em universidades brasileiras (2002-2012). *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória (ES), a. 10, v. 19, n. 37, p. 25-38, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7453/5233>. Acesso em: 11 jan. 2019.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, Ed.esp., p. 59-76, 2011.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre defectologia: em defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S. et al. (Org.). *Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012.

BRANDÃO, I. La educación especial em Portugal. In: GIROTO, C. R. M.; DEL-MASSO, M. C. S.; MILANEZ, S. G. C.; HEREDERO, H. S. (Org.). *Servicios de apoyo en Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades*. Marília: Unesp, 2014. parte 1. capítulo 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, jan. [2014a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, [2014b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: MEC, [2007]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006a. 68 p. (Cristina Abranches Mota Batista e Maria Teresa Egler Mantoan). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, [2001a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001b. 80p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, (2018). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRECHT, B. Elogio do Aprendizado. In: *Poemas 1913 – 1956*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 121.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. *Revista Educação Especial*, Santa Maria (RS), v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.

BRIDI, F. R. S. *Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do AEE*. 2011. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORREA, N. M. Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Anped, 2013. Disponível em: 36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial. Acesso em 15 mar. 2015.

CORREA, M. A. M. *De rótulos, carimbos e crianças nada especiais*. 1990. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1990.

CORTELLA, M. S. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. Cortez, 2014.

DE CARLOS, M. M. R. P. Os processos interativos no desenvolvimento humano e a questão da (des)institucionalização das pessoas com deficiência. In: MAZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p.133-151.

DENARI, F. E. De classes especiais e Atendimento Educacional Especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília (SP), v. 1, n. 1, p. 45-52, Jun.-Dez., 2014. Disponível em:

<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4034>. Acesso em: 11 jan. 2019.

DENARI, F. E. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

DELEVATI, A. C. *AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS*. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61775>
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61775>. Acesso em: 18 dez. 2018.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100005>.

FANTINATO, A. C.; MENDES, E. G. Análise da produção científica em dissertações e teses com foco no funcionamento das salas de recursos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara (SP), v. 11, n. 4, p. 2087-2103, dec. 2016. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8182>. Acesso em: 18 dec. 2018. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8182>.

FERNÁNDEZ, L. M. S. *Diagnóstico em educação: teoria, modelos e processos*. Porto Alegre: Instituto Piaget; Horizontes Pedagógicos, 2002.

FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. Piracicaba: Unimep, 1989.

FRANÇOSO, R. V. *O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá-MS e Ladário-MS*. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREITAS, M. C. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. Ática: São Paulo, 2000.

GONZALEZ, R. K. *Educação Especial e processo de encaminhamento para sala de recursos: relações de gênero e cor/raça*. 2013. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HERADÃO, J. G. *Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de DI na percepção de professores especialistas*. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexo sobre a criança*. Porto Alegre (RS): Mediação, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Censo Escolar 2016*. Brasília: INEP, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS [INEP]. *Censo Escolar da Educação Básica 2016*. Caderno de instruções. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/matricula_inicial/2016/documentos/caderno_de_instrucoes_2016.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS [INEP]. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: Inep, 2016b.

JANUZZI, G. S M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. *Psicologia & Sociedade*, n. 16, v. 1, p. 37-49, número especial, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a04.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

KASSAR, M. C. M.; LEIJOTO, C. P. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate*. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2017. p. 101-122. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_k__tia-min-min_c4fae673f4f9b1. Acesso em: 12 jan. 2019.

LARA, P. T. *Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente*. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5092456. Acesso em: 12 jan. 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores nacionais brasileiros. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. (Org.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e pesquisa educacional*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2013. p. 75-86.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. B. Os Indicadores Educacionais como Meio de Avaliação das Políticas de Educação Especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: 20 anos depois*. São Paulo: EDUC, 2011. p. 159-182.

MENDES, E.G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. MENDES, E. G.; VALADÃO, G. T. (Org.). *Inclusão Escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: ONEESP, 2015. (v. 4 série ONEESP, Educação Especial).

MENDES, E. G.; NUNES, L. R. d'O. P.; FERREIRA, J. R. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 11-25, abr. 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2002000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2018.

MENDES, E. G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1995.

MILANESI, J. B. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MORENA de Angola. Compositor: Chico Buarque. In: VIDA. Polygram/Philips, 1980. 1 LP, faixa 10.

OLIVEIRA, A. A. S. *Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade*. 1. ed. Curitiba (PR): CRV, 2018. v. 1. 167p.

OLIVEIRA, A. A. S. *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* Marília, SP: Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2015. (Relatório científico apresentado ao CNPq).

OLIVEIRA, A. A. S. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? entre o existente e o desejado. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: M&M: ABPEE, 2014. p. 135-156.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir Ensaio: *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem Escolar e deficiência intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: Seropédica, 2011. p. 7-22.

PADILHA, A. M. L. O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário. 1994. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP). Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253861>. Acesso em: 18 dez. 2018.

PASCHOALICK, W. C. Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília. 1981. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PIETROBOM, F. O. *Avaliação e Encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/FRANCIELY%20OLIANI%20PIETROBOM.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendências unificadoras? In: BAPTISTA, C. R. et al. (Org.). *Avanços em políticas*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PRIETO, R. G. Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos do ensino regular. *Revista Brasileira de Educação*, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, 2006.

ROSA, J. G. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

RUMMEL, F. J. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em Educação*. Porto Alegre: Globo, 1981.

RUSTICHELLI, D. S.; CAIADO, K. R. M. Supervisão de ensino na Educação Especial, Rede Estadual de Ensino de São Paulo. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 159-194. Disponível em:

https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_k__tia-min-min_c4fae673f4f9b1. Acesso em: 11 jan. 2019.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 18, n. 1, p. 3-16, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000100002>.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016*. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva”. São Paulo, [2016a]. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, [2016b]. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/722-decreto-n-57-379-de-13-10-2016-institui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 55.309, de 17 de julho de 2014*. Regulamenta a Lei nº 15.960, de 8 de janeiro de 2014, que institui o Serviço de Assistência Psicológica ao Estudante na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, [2014]. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-55309-de-17-de-julho-de-2014>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013*. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. São Paulo, [2013]. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 2.496, de 2 de abril de 2012*. Regulamenta as salas de apoio e acompanhamento à inclusão - SAAls integrantes do inciso II do artigo 2º - projeto apoiar que compõe o Decreto nº 51.778, de 14/09/10, que instituiu a política de atendimento de educação especial do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, [2012]. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lrmais_materias.php?cd_materias=6452&friurl=-_Portaria-no-2496-DOC-de-03042012-paginas-17-e-18-_. Acesso em: 18 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). *Portaria no 5.550, de 25 de novembro de 2011*. Normas para celebração convenio de educação especial com instituições para manutenção de centros de atendimentos e escolas educação especial-caee/eee. São Paulo, [2011]. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-5550-de-25-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010*. Institui a política de atendimento de educação especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da secretaria municipal de educação. São Paulo, [2010]. Disponível em: https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=4581&friurl=_-Decreto-no-51778-DOC-de-14092010-pagina-01-. Acesso em: 18 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação de aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo: SME DOT, 2008.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com NEEs*. São Paulo: SME DOT, 2007.

SÃO PAULO (Município). *Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004*. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, [2004a]. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?pagina=1&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20Munic%C3%ADpio&data=19/10/2004&link=/2004/diario%20oficial%20do%20municipio/outubro/19/pag_0001_0511EL94OJDH5eBHE6H4CTEDTNF.pdf&paginaordenacao=10001. Acesso em: 18 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). *Portaria nº 5.718, de 17 de dezembro de 2004*. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto nº 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo, [2004b]. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2004/diario%2520oficial%2520do%2520municipio/dezembro/18/pag_0023_C4P75CVR23KH6eE8J1P77OP95QG.pdf&pagina=23&data=18/12/2004&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20Munic%C3%ADpio&paginaordenacao=10023. Acesso em: 18 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993. Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo, [1993]. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D33891.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 32.066, de 18 de agosto de 1992. Institui Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, e da outras providencias. São Paulo, [1992]. Disponível em:

<http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D32066.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SARAMAGO, J. *A caverna*. São Paulo/Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2014. 352p.

SILVA, C. M. *Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização*. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

SILVESTRE, O. Carta psicografada. [Psicografada por] Osvaldo Silvestre. São Paulo: Centro Espírita Perseverança, 2005.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. Atendimento Educacional aos portadores de deficiência mental na rede municipal de São Paulo: caracterização e análise das SAPNES. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília (SP), v. 7, n. 1, p. 101-115, 2001. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista7numero1pdf/8sousa_prieto.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

SOUSA, S. M. Z. L.; PRIETO, R. G. *Política de atendimento aos alunos das SAPNE direcionadas ao portador de deficiência mental*. São Paulo: Feusp, 2000. (Relatório de Pesquisa).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

VALADÃO, G. T. *Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores*. 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300014>.

VELTRONE, A. A. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo*. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2881/3693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 dez. 2018.

VELTRONE, A. A. *A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental*. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

WERNER JUNIOR, J. *Desenvolvimento e aprendizagem da criança: contribuição para a desmedida ligação do fracasso escolar*. 1992. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO CEFAIParte I: Dados profissionais

Código de identificação:

Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Formação Acadêmica (graduação):

Ano da

Formação: _____

Instituição Formadora:
_____Possui Pós- graduação? [] sim [] não

Se sim, qual ou quais? E em qual Instituição? (relacionadas à educação especial)

Curso: _____

Ano: _____

Instituição Formadora _____

Curso: _____ Ano: _____

Instituição Formadora _____

Tempo de Atuação na SME/SP: _____

Cargo ou Função Atual: _____

Tempo de atuação no CEFAl: _____

Parte II – Roteiro para entrevista

Assunto: Fluxo de Identificação, avaliação e encaminhamento do EDI para serviços de apoio na EE

Pergunta inicial: A legislação da SME\SP prevê normas e procedimentos para identificação, avaliação e encaminhamento de escolares com suspeita de DI para serviços de apoio na EE (SAAI/AEE?).

- 1- Se sim, quais são os critérios para identificar e encaminhar um escolar para avaliação diagnóstica?
- 2- Quais são os procedimentos para o seu encaminhamento para avaliação diagnóstica?
- 3- Qual/quais instrumentos de avaliação e registro são utilizados para definir o encaminhamento do escolar para avaliação diagnóstica?
- 4- Qual ou quais são os responsáveis em cada etapa da identificação e do encaminhamento do EDI para avaliação diagnóstica?
- 5- Qual o papel do CEFAl no processo de encaminhamento dos escolares para avaliação diagnóstica?
- 6- Qual o principal motivo pelo qual os EDI são encaminhados para avaliação diagnóstica?
- 7- Qual é o fluxo do encaminhamento após a realização da avaliação diagnóstica? (Retorno da avaliação para escola)
- 8- Qual ou quais são os responsáveis para tomada de decisões sobre o tipo de apoio necessário para o escolar, após avaliação diagnóstica?
- 9- Em sua opinião as orientações sobre o fluxo de identificação, avaliação e encaminhamento de escolares com suspeita de DI estão claras na Política de Educação Especial Paulistana? Existe um roteiro organizado?
- 10- Você encontra dificuldades ou tem dúvidas sobre o fluxo de identificação, avaliação e encaminhamento sobre escolares com suspeita ou, posteriormente, com o diagnóstico de DI? Você tem clareza do papel da escola e do CEFAl?
- 11- A organização desse fluxo e acompanhamento de todo o processo é pauta nas reuniões de CEFAl ou com DIPED-EE?
- 12- Há alguma articulação do CEFAl com NAAPA no que se refere ao encaminhamento dos escolares com suspeita de DI para avaliação diagnóstica? Se sim, qual é?

13- Relate suas apreciações pessoais sobre a Política de Educação Especial proposta pela SME-SP no que se refere identificação e avaliação e, se necessário, encaminhamento para os serviços de apoio especializado, dos escolares com suspeita de DI? Pontos positivos/ negativos.

14- Você teria alguma sugestão para melhoria da Política de Educação Especial no município de SP, no que se refere ao fluxo de identificação, avaliação diagnóstica e encaminhamento dos escolares para os serviços de apoio especializado?

15- Há algum item que gostaria de abordar e que não tenha sido tratado nas questões anteriores?

Muito obrigada!

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na área da Educação Especial intitulada **“Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual à SAAI: do prescrito ao vivenciado”** e gostaríamos de sua participação. Os objetivos desta são: 1) analisar os critérios de identificação e encaminhamento para os estudantes com Deficiência Intelectual à Sala de apoio e Acompanhamento à Inclusão SAAI 2) Investigar a existência de diretrizes que definam o fluxo de identificação e encaminhamento para a SAAI 3) Identificar como os CEFAls têm orientado o fluxo de encaminhamento de estudantes com DI para a SAAI e analisar o fluxo de encaminhamento com base nas diretrizes municipais e na literatura da área Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício. Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubesse que fica assegurada na descrição do projeto, das etapas da coleta de dados, da divulgação dos resultados para fins científicos, como revista, congressos e uso de imagem com a não identificação do sujeito (identidade preservada).

Eu, _____ portador (a) do
RG _____, CPF _____, aceito participar da
pesquisa intitulada **“Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência**

intelectual à SAAI: do prescrito ao vivenciado” a ser realizada na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na área da Educação Especial. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Certos de poder contar com sua aceitação colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones: (14) 3402-1658 (GEPIS), (11) 2911-0081 (residência) ou (11) 9 9186-2264 (Celular claro) e falar com Rosamaria Cris Silvestre, responsável pela pesquisa, Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília.

Aceito voluntariamente a participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

(assinatura)