

A AVALIAÇÃO E O ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL

THE ASSESSMENT ACTIONS AND RECOMMENDATION SERVICES OF STUDENTS FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN THE NATIONAL SCIENTIFIC PRODUCTION

Silvia Iris Afonso Lopes Semkiv¹
Jáima Pinheiro de Oliveira²

Resumo: Este estudo teve como objetivo verificar de que modo tem sido abordados a avaliação e o encaminhamento de alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na produção científica brasileira. Trata-se de uma revisão integrativa, elaborada a partir de uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os filtros dessa busca seguiram critérios específicos deste portal, incluindo o período das produções (últimos cinco anos). Os descritores utilizados foram: educação especial, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, avaliação psicopedagógica e atendimento educacional especializado. De um total de 6.104 artigos, encontrados na primeira busca, foram efetuados filtros pré-estabelecidos e, ao final, foram lidos, na íntegra, 70 textos. A análise desse material pautou-se em seu conteúdo, com base em Minayo (2001), sendo estabelecidos três pontos de discussão: a) a ausência de pesquisas que descrevem ações de avaliação ou de encaminhamento de alunos para Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) a necessidade de problematizar os conceitos de avaliação escolar ou psicopedagógica, no contexto da Educação Especial e inclusiva e; c) a recorrente necessidade de se discutir sobre a formação (inicial e permanente) docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As discussões tecidas ao longo do artigo permitiram apontar a pesquisa colaborativa como um caminho promissor para o aperfeiçoamento de ações profissionais voltadas para o processo de inclusão.

Palavras-chave: Avaliação psicopedagógica. Educação especial. Atendimento educacional especializado. Educação inclusiva.

Abstract: This study aimed to evaluate how it has been addressed the assessment and recommendation of students to the Specialized Educational Services (AEE) in the Brazilian scientific production. This is an integrative review, drawn from a search in Journals Portal of Higher Level Personnel Improvement Coordination (CAPES). The search filters followed specific criteria of this site, including the period of production (last five years). The descriptors used were: special education, inclusive education, special educational needs, psychoeducational evaluation and specialized educational services. In the total of 6,104 articles, found in the first search, pre-established filters were done and, in the end, were read in full, 70 texts. The analyses of this material were marked for your meaning, based on Minayo (2001), and were established three points of discussion: a) the absence of research that described actions of assessment or recommendation of students to Specialized Educational Services (AEE); b) the need to problematize the concept of school assessment or psychoeducational assessment in the context of special education and inclusive and: c) the need to resume of discussion about the training (initial and continuing) of the teachers that work in the Specialized Educational Services (AEE). Discussions woven throughout the paper allowed pointing the collaborative research as a promising way for the improvement of professional actions for the inclusion process.

Keywords: Psychoeducational evaluation. Special education. Specialized educational services. Inclusive education.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora do Departamento de Pedagogia dessa mesma Universidade, no *Campus* de Irati/PR. jaimafono@gmail.com

² Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP. Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma Universidade. sil-iris@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O âmbito educacional sempre se embasou em procedimentos avaliativos³ de classificação e rotulação, aos quais é designada uma importância particular, pois “[...] definem ou justificam o que as escolas e outras instituições farão com os indivíduos” (FERREIRA, 1995, p. 41). Todavia, essa justificativa não diminui o peso do rótulo que o sujeito carregará, e segundo Apple (1982, p. 41), “[...] a linguagem classificatória aplicada pela burocracia escolar não cumpre uma função psicológica ou científica tanto quanto gostariam de supor. Acontece, pois, um ato moral e político e não um neutro ato de ajuda”. Com isso, na maioria das vezes, a avaliação carrega consigo o poder de classificar ou de atribuir notas e conceitos, deixando de fornecer, tanto ao professor quanto ao aluno, a percepção do nível de aprendizado e a visualização das necessidades dos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentro desse contexto, o diagnóstico das ‘deficiências’, tornou-se cada vez mais funcional em uma sociedade e, principalmente, em um sistema educacional que privilegia a homogeneização, excluindo aqueles que não se adaptam às normas impostas pelo modelo de escola que temos e pelo tipo de avaliação existente (MENDES, 2006).

Além disso, na maioria dos casos, não existe uma dificuldade demasiada ou uma ‘deficiência’ como nos coloca Ferreira (1995). O que se evidencia é um procedimento ou uma estratégia de ensino que não condiz com as necessidades ou condições de aprendizagem do aluno. A essas situações são somadas formas de avaliação que não contemplam estratégias diferenciadas, capazes de compreender a trajetória dos processos de ensino e de aprendizagem e os meios com os quais o conhecimento deve ser construído (MENDES, 2006). Cabe destacar,

também, que a presença da deficiência não implica, necessariamente, em dificuldades nestes processos, pois temos inúmeras situações nas quais o aluno não apresenta nenhum tipo de deficiência e apresenta necessidades educacionais especiais (OMOTE, 2006).

A partir disso, torna-se necessário, cada vez mais, problematizar os parâmetros de inteligência impostos pelo meio educativo. Na maioria das vezes, eles predizem os limites e as possibilidades de atuação do sujeito com deficiência, buscando um padrão e deixando de lado as singularidades que tais crianças trazem consigo, gerando empecilho para as possibilidades de aprendizado. Ao agir dessa forma, educadores e instituições escolares deixam de acreditar no desenvolvimento do aluno em questão, tolhendo as oportunidades de constituição deste sujeito, ou de formação humana, que ocorrem, fundamentalmente, nas mais variadas situações sociocomunitivas (OLIVEIRA et al., 2015).

É oportuno considerar que o objetivo da ação do professor, nesta perspectiva de leitura orientada da realidade, deve estar baseado em suportes para ajudar o aluno a construir degraus na elaboração e construção de conceitos, sem padronizar e comparar. Para Hadji (2001, p. 15), “[...] deve se pôr a avaliação a serviço das aprendizagens o máximo possível”. Ainda a esse respeito, Freire (2007, p. 29), nos reforça que:

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

Nessa perspectiva, a ação pedagógica é uma das principais dimensões a ser consideradas, ao longo do processo de avaliação, em contexto escolar. Oliveira e Lara (2015), ao discutirem sobre esse assunto, mencionam sobre as dimensões fundamentais desse processo, a saber: ‘a instituição escolar’, a ‘ação pedagógica’, a ‘família e a condição do aluno’. Somente assim, seria possível considerar as relações diretas existentes entre a avaliação, o planejamento, o ensino e a aprendizagem, como se fossem um ciclo (VALENTIM, 2011). Especificamente, em relação ao aluno público-alvo da Educação

³ Nestes processos avaliativos, encontram-se as equipes multidisciplinares, compostas por profissionais da área de educação e saúde, como: professor, pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, dentre outros. Estes possuem a responsabilidade de avaliar o desempenho pedagógico dos alunos, bem como, de fornecer os devidos encaminhamentos (BRASIL, 2006a). Neste contexto, a chamada avaliação psicoeducacional trata-se do conjunto de testes que visam identificar as barreiras que impedem o aprendizado, bem como os níveis de desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2006a).

Especial, essa avaliação deve fornecer dados relacionados às condições necessárias para que esse aluno tenha acesso ao ambiente escolar, permaneça nele e se aproprie do currículo e de aspectos de sua cultura (MELETTI; KASSAR, 2013; MENDES, 2006; MENDES; ALMEIDA, 2012).

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

Diante dessas considerações, o nosso artigo tem como objetivo verificar de que modo tem sido tratados a avaliação e o encaminhamento de alunos, no contexto da Educação Especial e Inclusiva, na produção científica brasileira.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para atingir nosso objetivo, lançamos mão de uma revisão sistemática da literatura relacionada ao tema proposto. Compreendemos que esse tipo de produção permite a identificação e uma sistematização dos temas já estudados, fornecendo as implicações destes estudos para as novas necessidades científicas (MEDRADO; GOMES; NUNES SOBRINHO, 2014). Além disso, é possível analisar também os pontos de vista metodológicos, a fim de que novos aspectos teóricos emergjam e auxiliem na compreensão da realidade.

Essa busca teve com base o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Buscamos e filtramos a produção de artigos científicos dos últimos cinco anos, além de considerar também alguns estudos fora deste período, mas que contribuíram para a base dessa discussão.

Para uma padronização e organização dessa busca foram utilizados alguns descritores que, de alguma forma, se aproximavam e dialogavam com os processos de avaliação, encaminhamento e diagnóstico de alunos com necessidades educacionais especiais⁴ com vistas à educação

inclusiva. Os descritores utilizados foram: educação especial, educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, avaliação psicopedagógica e atendimento educacional especializado.

Chamamos de filtro 1 (F1) os meios para seleção dos textos que foram analisados, num primeiro momento (títulos e resumos), a saber: período (últimos cinco anos); periódicos revisados por pares⁵; periódicos que continham em seus títulos as palavras educação e/ou educação especial; dentre os tópicos (filtro do Portal) ser observada a presença das palavras educação, educação especial, educação inclusiva ou termos próximos destes e; idiomas – português e espanhol.

Após este primeiro filtro (F1), que ocorreu ainda na página do Portal, os resumos dos artigos foram abertos e, diante deles, foram estabelecidos outros critérios para o segundo filtro (F2), a saber: a literatura estar vinculada às práticas de avaliação psicopedagógica no contexto escolar, bem como às questões relacionadas às práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva. Além disso, deveriam também abordar aspectos direcionados às necessidades educacionais especiais e ao atendimento educacional especializado. E, por fim, foi estabelecido que os textos deveriam contemplar, preferencialmente, pesquisas com abordagem qualitativa. A opção pela busca de apenas artigos foi definida, na medida em que a prática em Educação Especial tem indicado uma invisibilidade desse tema nas produções científicas qualificadas, muito embora as pesquisas colaborativas tenham discutido também sobre a avaliação e a intervenção em Educação Especial e Inclusiva. Após o F2 é que foi realizada a leitura na íntegra destes textos.

Os resultados foram apresentados por meio de estatística descritiva, de modo a indicar aspectos quantitativos dessa busca. Em seguida, foi efetuada uma descrição dos aspectos principais dos estudos que contribuíram para a problematização do tema em tela.

Especial, a expressão ‘necessidades educacionais especiais’ ainda predomina nas produções científicas, por isso, ela foi adotada.

⁵ Apenas o descritor Atendimento Educacional Especializado (AEE) não passou por este filtro, pois caso o fizéssemos, selecionaríamos apenas com 1 texto, correndo o risco de desconsiderar algum artigo igualmente importante.

⁴ Muito embora a política vigente (BRASIL, 2008a) recomende a expressão público-alvo da Educação

A análise interpretativa desse *corpus* selecionado pautou-se nos temas mais recorrentes dos textos, com base em Minayo (2001). Essa análise norteou a explanação e a compreensão das principais discussões apontadas nos artigos, sendo possível o estabelecimento de pelo menos três pontos de discussão: a) a ausência de pesquisas que descrevem ou discutem, pontualmente, ações de avaliação ou de encaminhamento de alunos para Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) a necessidade de problematizar os conceitos de avaliação escolar, avaliação psicopedagógica ou psicoeducacional, no contexto da Educação Especial e Inclusiva e; c) a recorrente necessidade de se discutir sobre a formação (inicial e permanente) docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado

(AEE), com ações que contribuam, efetivamente, para o processo de inclusão. É importante mencionar que alguns textos selecionados atenderam aos critérios pré-estabelecidos para a busca, no entanto, ao analisar esse material, o seu conteúdo integral não contribuiu de maneira significativa para a discussão proposta.

RESULTADOS

A seguir, apresentaremos por meio de estatística descritiva os artigos encontrados com cada um dos descritores estabelecidos, a partir dos filtros 1 e 2 (F1 e F2). Em seguida, destacaremos, por meio do Quadro 1, os estudos que mais se articularam à nossa discussão.

Tabela 1 – Distribuição da busca por descritor e por filtros

Descritores	Frequência absoluta de artigos encontrados (n)	Frequência absoluta de artigos após F1 (n)	Frequência absoluta de artigos após F2 (n)
Educação especial	5.726	54	6
Educação inclusiva	74	530 ⁶	14
Necessidades educacionais especiais (NEE)	230	80	42
Avaliação psicopedagógica	46	25	3
Atendimento educacional especializado (AEE)	28	5	5
Totais (n)	6.104	694	70
Totais (%)	100%	11,5%	10%

⁶ É comum no Portal, a frequência de artigos aumentar, a partir de um tipo de filtro. Isso é explicado, principalmente, pelo aumento da produção científica em determinadas temáticas nas últimas décadas.

Observamos, na Tabela 1, que de um total de 6.104 artigos encontrados na primeira busca, foram selecionados 694 (11,5%). E, mesmo após o filtro 2 (F2), esta frequência manteve-se próxima (10%) dessa inicial. Ao final do F1, obtivemos um total de 70 artigos que atenderam aos critérios. Muitos dos artigos encontrados repetiam-se durante a busca com descritores distintos. Isso ocorreu, especialmente, em relação aos descritores Educação Especial, Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Destacamos, inicialmente, a invisibilidade de discussões na produção científica da Educação Especial sobre a avaliação e o encaminhamento de crianças para o Atendimento Educacional

Especializado (AEE). Nem mesmo estudos descritivos foram encontrados, demonstrando uma necessidade urgente de se problematizar questões sobre isso, já que essa dinâmica é responsável por todo o processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

A seguir, apresentaremos, no Quadro 1, 18 artigos que representaram as ideias principais encontradas ao longo dos textos selecionados (70) para leitura na íntegra. Essa exposição foi estabelecida em ordem cronológica decrescente e, em seguida, procedemos às discussões advindas destes estudos e que mais se articularam à proposta de nosso artigo.

Autores/Ano	Objetivo(s)	Aspectos metodológicos principais	Alguns resultados/implicações
Silva e Meletti (2014)	Analisar a participação e o desempenho da população de alunos com necessidades especiais nas avaliações: Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos anos de 2007 e 2008.	Foram utilizadas as variáveis: participação na prova, tipo de necessidade educacional especial, sexo, raça-etnia, idade e desempenho, de alunos matriculados nos sistemas de ensino do município de Londrina/PR, por meio de avaliações em larga escala. O estudo teve como base empírica os microdados dessas avaliações disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP).	Os resultados da pesquisa apontam que uma parcela significativa da população com necessidades educacionais especiais realizou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, na Prova Brasil a participação dos alunos com esse perfil foi mínima, o que reforça a ideia de ambiguidade entre discurso e prática inclusiva.
Delpretto e Santos (2013)	Relatar uma investigação sobre a articulação entre uma escola regular de ensino, com matrícula de alunos com deficiência na educação básica, e uma instituição conveniada para a oferta do serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Tratou-se de um estudo de caso com utilização de questionário semiestruturado, aplicado junto aos profissionais do ensino regular e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das instituições envolvidas na pesquisa.	As autoras observaram que as propostas de ambas as instituições estão coesas à gestão organizacional adotada, no que tange à execução de projetos que requeriam comunicação externa às instituições. Como implicações para novas pesquisas, destacou-se o desenvolvimento de estratégias para a comunicação entre Atendimento Educacional Especializado (AEE), classes regulares e família.
Fonseca-Janes e Omote (2013)	Comparar as atitudes sociais em relação à inclusão, mantidas pelos mesmos participantes no início e no final do processo formativo do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Filosofia da UNESP.	Participaram desta pesquisa 34 estudantes do curso de Pedagogia. A coleta de dados foi realizada com os mesmos participantes em dois momentos distintos: no primeiro e no quarto ano do curso.	A diferença das atitudes sociais em relação à inclusão foi altamente significativa ($p < 0,0001$), indicando terem ocorrido mudanças expressivas nas atitudes sociais desses estudantes. Os autores relatam que os participantes tornaram-se mais favoráveis à inclusão, ao final do curso, comparativamente ao início da formação. Uma das possíveis variáveis para a mudança de atitudes sociais pode ter sido a estrutura curricular do curso, uma vez que constam no processo de formação duas disciplinas obrigatórias sobre a temática. Essas disciplinas são 'Fundamentos da Educação Inclusiva' e 'Libras, Tecnologia

			da Informação e Comunicação na Educação'.
Freitas e Del Prette (2013)	Caracterizar as diferenças e semelhanças no repertório de habilidades sociais de crianças de 12 diferentes categorias de necessidades educacionais especiais.	Professores de classes regulares e especiais de alunos com idades entre seis e 14 anos foram pesquisados em quatro estados brasileiros, respondendo ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais.	As crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), autismo, problemas de comportamento internalizantes e externalizantes apresentaram, comparativamente, menor frequência de habilidades sociais. São discutidas as necessidades de intervenção de cada categoria avaliada. Como implicações para futuras pesquisas, foi indicada a necessidade de se repensar as categorias avaliadas de habilidades sociais, considerando as particularidades de cada uma das necessidades educacionais especiais.
Monteiro e Freitas (2013)	Refletir sobre o papel de educadores e pares diante das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.	Utilizou-se um banco de dados composto por filmagens de práticas pedagógicas de uma sala de aula e gravações de reuniões periódicas ocorridas entre uma pesquisadora e a professora de um aluno do 1º ano do ensino fundamental, com 8 anos de idade e atraso no desenvolvimento global.	Os resultados mostraram que houve participação do outro nas atividades propostas, configurando relações intersubjetivas, nem sempre harmoniosas. Diferentes formas de envolvimento entre a professora e o aluno na dinâmica dialógica foram identificadas. As ações da professora ganham um lugar importante ao reconhecermos a relevância de sua participação no processo de elaboração do conhecimento escolar.
Bridi (2012)	Enfocar os processos avaliativos do grupo de sujeitos nomeados como 'alunos com deficiência mental' no contexto escolar e como resultado da avaliação pedagógica, a decisão sobre a frequência (ou não) do aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inserção (ou não) desse aluno em uma das categorias do Censo Escolar.	Entrevistas com um grupo de 11 professoras que realizam a avaliação inicial dos alunos no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	A possibilidade de escolarização desse contingente de alunos, nomeados com deficiência mental, apresenta-se, ainda, como nova. A pesquisa revelou que ainda estamos aprendendo com esse universo de alunos no ensino comum, pois estamos construindo um 'mapa inicial', capaz de fornecer pistas indicativas de como prosseguir. Foram recomendadas para futuras pesquisas a necessidade de novos procedimentos e novas formas de avaliar alunos com deficiência intelectual no contexto atual da educação inclusiva.
Carvalho e Kassir (2012)	Analisar mudanças registradas na educação das populações marginalizadas do processo escolar, especialmente de pessoas com deficiências.	Revisão bibliográfica realizada a partir de artigos e da legislação vigente em educação especial, diversidade e igualdade de direitos.	De acordo com as autoras, a visão de marginalidade direcionada às crianças e jovens das camadas pobres brasileiras, aos poucos, vai perdendo força com a conquista de direitos. Na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população. Evidencia-se a necessidade de pesquisas direcionadas à diversidade como algo comum, sem necessidade de se identificar diferenças, mas sim de propor intervenções pedagógicas adequadas às necessidades dos sujeitos.

Silveira, Enumo e Rosa (2012)	Buscou conteúdo de publicações nacionais da última década (2000-2010) sobre concepções de professores a respeito da inclusão de alunos com alguma necessidade educacional especial (NEE) e interações no contexto educacional inclusivo.	Busca sistemática na Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-PSI), 29 artigos foram recuperados e lidos na íntegra. Verificou-se um predomínio de autores da área da Psicologia e de coletas de dados realizadas via entrevista e questionário. Realizou-se uma discussão teórica a partir dos 29 artigos encontrados.	Os estudos apresentaram concepções sobre deficiência ligadas a características individuais que causam limitações. A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo foram apontados como principais fatores que dificultam a efetivação dos princípios inclusivos. A literatura mostra a necessidade de capacitação dos professores. Recomendações para pesquisas posteriores são: Desenvolvimento de estratégias que contemplem Tecnologia Assistiva e mudanças de paradigmas e conceitos de inclusão.
Azambuja, Souza e Pavão (2012)	Discutir as peculiaridades dos processos formativos de professores de educação especial por meio de uma cultura educacional inclusiva.	A pesquisa foi do tipo bibliográfica e se baseou, principalmente, na legislação vigente em torno das políticas de educação inclusiva.	Constatou-se que existem especificidades que marcam a formação do professor de educação especial advindas do contexto educacional histórico marcado pela Política Nacional na Perspectiva Inclusiva. Isso sugere a existência de outros fatores que influenciaram e influenciam a educação especial e o professor que nela atua. Dentre os fatores associados a esse processo, está a cultura de educação inclusiva que se define como marco da formação do professor de educação especial. Conclui-se que, para além de uma proposta desafiadora na formação do professor de educação especial, devem ser focalizadas questões da legislação e de uma política pública de formação geral que atenda às necessidades educacionais dos alunos.
Nozi e Vitaliano (2012)	Identificar, por meio de uma revisão da literatura da área especializada, os saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular.	Realizou-se um levantamento bibliográfico junto a sete periódicos, dez capítulos de livros e três dissertações da área de Educação e Educação Especial, produzidos entre os anos de 2005 a 2009.	Os resultados indicaram a necessidade de conhecimentos teóricos, conceituais e metodológicos específicos para incluir tais alunos em classe comum. Dentre os saberes indicados pelos autores, destacam-se: conhecimentos relacionados aos métodos e técnicas cooperativas e colaborativas; caracterização desses alunos; aos procedimentos didático-pedagógicos para favorecer sua inclusão; à legislação e fundamentos da educação inclusiva; ao papel da educação especial na educação inclusiva; às barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com NEE, dentre outros.
Pereira e Grave (2012)	Verificar como ocorre o encaminhamento dos sujeitos com NEE em idade de Estimulação Precoce de zero até três anos e 11 meses para as escolas de Educação Infantil de um município de médio porte do Vale dos Sinos.	Compreendeu uma pesquisa transversal, de caráter quantitativo, de estatística descritiva, sendo a coleta de dados realizada a partir de um questionário estruturado, com questões abertas e fechadas. O instrumento foi direcionado a todos os diretores das treze Escolas de Educação Infantil do município em questão.	Foi totalizada uma de 46 crianças em processos de inclusão educacional. Dessas, 12 crianças (26,8%) foram encaminhadas pelo serviço de Estimulação Precoce mantido pela APAE do referido município; 30 crianças (65,2%) ingressaram na escola por iniciativa da própria família e 4 crianças (8%), por intervenção do Conselho Tutelar. Neste sentido, acredita-se que cabe aos profissionais da Estimulação Precoce divulgar e argumentar a importância e, principalmente, os benefícios da Estimulação Precoce para o desenvolvimento global dos sujeitos e sua constituição, além da sua contribuição para o processo de educação inclusiva.

Lopes e Marqueline (2012)	Analisar a percepção dos professores sobre a importância da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) Tipo I e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão do aluno com Deficiência Intelectual (DI) no ensino regular.	Pesquisa colaborativa, com ênfase nas práticas da pesquisa-ação. Participaram 4 profissionais da educação de uma escola regular da rede municipal de uma cidade localizada no norte do Paraná. Como instrumentos foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturados. O procedimento contou com um grupo de estudo, com oito encontros de leituras, discussões e trocas de experiências, num total de 24 horas, que originou um plano de intervenção, com adequações curriculares necessárias e possíveis de se trabalhar com os alunos com DI incluídos no 5º ano do Ensino Fundamental.	Os resultados apresentaram a importância da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) no processo de inclusão, revelando que o trabalho nela desenvolvido não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. As autoras enfatizaram que este deve ser um espaço de desafio, no qual o aluno com deficiência encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seus próprios limites. As recomendações para futuras pesquisas foram: propor meios de intervenção, a partir do conhecimento de novas realidades e formas de superação dos limites advindos das dificuldades de aprendizagem.
Zucchetti (2011)	Descrever o discurso dos docentes relativamente às diferenças e à inclusão, tratando-os como fenômenos sociais visíveis na escola.	Pesquisa interinstitucional que se ocupou dos discursos de professores de escolas básicas. Os informantes foram acadêmicos que por meio de questionários e entrevistas manifestaram suas representações sobre a inclusão social, em especial, a de sujeitos marcados por diferenças.	A análise compartilha a ideia de que há desconforto, por parte dos docentes, no que se refere à diferença e à diversidade e, talvez por isso, a prática de professores seja um espaço de múltiplas resistências e reivindicações. Como implicações para novas pesquisas, o estudo apontou a necessidade de lidar com normalidade diante das diferenças humanas na sociedade e na escola.
Baptista (2011)	Apresentar reflexões acerca da ação pedagógica e dos serviços especializados em Educação Especial, no contexto brasileiro.	Análise documental, considerando as alterações políticas que resultaram no avanço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como serviço prioritário para a política educacional brasileira e na garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.	Houve um fortalecimento da inclusão escolar como diretriz política para a educação brasileira, segundo a autora, como por exemplo com indicações, em termos de documentos legais e orientadores, para a constituição dos serviços. Além disso, o debate acadêmico também avançou, no sentido de indicar a necessidade de avanços na qualificação dos profissionais que irão assumir as Salas de Recursos. Por fim, esse debate também tem avançado, ao propor uma difusão e uma articulação entre o conhecimento produzido na academia e a ação docente, em contexto escolar.
Benitte e Ribeiro (2011)	Os autores objetivaram realizar uma análise cienciométrica na área de Educação Especial, a fim de verificar quais as principais tendências de pesquisa ao longo dos anos.	Foi utilizada a produção bibliográfica nos últimos sessenta anos (1947-2008) como indicadora dos resultados produzidos através das pesquisas nesse campo das áreas de Ciências Humanas. O levantamento de dados (artigos publicados) foi realizado por meio do sítio do Thomson ISI (ISI WEB OF KNOWLEDGE, 2009), com busca pela palavra-chave <i>special education</i> .	Os autores identificaram que a temática da Educação Especial sofreu grandes avanços, com consequente valorização do 'sujeito portador de necessidades especiais'. O estudo trouxe à tona contribuições para a compreensão de toda a trajetória da educação especial sendo essa a principal implicação para as demais pesquisas, ou seja: entender os caminhos, avanços e necessidades da educação especial ao longo dos anos.
Manzini, Corrêa e Silva	Apresentar e discutir o desenvolvimento da Revista Brasileira de Educação	Análise documental com foco para os aspectos quantitativos de trabalhos da Revista	Os dados demonstram que desde a sua criação, a Associação e a Revista estiveram conectados, o que reflete no elo entre autores e

(2009)	Especial e sua relação com a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.	Brasileira de Educação Especial e sua veiculação com a ABPEE. Análise do contexto de fundação da Associação e da Revista e de sua relação com o crescimento dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu nas áreas de Educação e Psicologia.	membros da ABPEE. A partir de 2005, a Revista passou a receber artigos internacionais e expandiu sua participação no cenário nacional e internacional.
Caiado, Martins e Antônio (2009)	O objetivo desta pesquisa foi contribuir com a reflexão sobre a formação de professores para atuarem com alunos deficientes nas séries iniciais do ensino fundamental e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas denominadas classes inclusivas.	Participaram do estudo 102 professores que atuavam em séries iniciais do ensino fundamental, em sala regular de instituições de ensino regular, públicas ou privadas. Os dados empíricos foram construídos com fontes orais, e para análise e discussão dos dados foram utilizadas fontes bibliográficas e documentais.	Os resultados revelaram um significativo aumento de alunos com distintos tipos de deficiência, frequentando salas do ensino regular. Foi identificado também um clamor dos professores por formação centrada no processo de ensino-aprendizagem. As autoras sugeriram novas pesquisas com intervenções voltadas à capacitação de profissionais da área de educação.
Bridi (2009)	Discutir sobre quem são os alunos, em situação de inclusão, encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) frente à nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e como as orientações deste documento vêm produzindo efeitos nos contextos educacionais e nas redes de ensino.	A pesquisa verificou como o Município de Santa Maria veio implementando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), após a publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), objetivando apresentar como estas modificações vieram acontecendo no contexto dessa Rede municipal de ensino.	Foi possível visualizar um rol de ações desenvolvidas pela (antiga) Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação com o objetivo de concretizar esta Política em âmbito nacional. Neste sentido, merecem considerações os estudos que tangenciam tanto o plano teórico-conceitual de análise da nova política, como também, estudos que investigam a configuração desta política no contexto das redes de ensino e das escolas. As implicações para novas investigações sugerem reflexões sobre: O AEE propicia inclusão ou exclusão diante da diversidade? Qual o enfoque dado a esse atendimento no Brasil?

Quadro 1 – Caracterização dos estudos que mais se articularam à discussão do presente artigo.

DISCUSSÃO

A análise do conteúdo das publicações permitiu destacar três importantes pontos de discussão: a) a ausência de pesquisas que descrevem ou discutem, pontualmente, ações de avaliação ou de encaminhamento de alunos para Atendimento Educacional Especializado (AEE); b) a necessidade de problematizar os conceitos de avaliação escolar, avaliação psicopedagógica ou psicoeducacional, no contexto da Educação Especial e Inclusiva e; c) a recorrente necessidade de se discutir sobre a formação (inicial e permanente) docente para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ações que contribuam, efetivamente, para o processo de inclusão.

Realçamos, inicialmente, as questões relacionadas à invisibilidade de pesquisas que descrevem ou discutem, pontualmente, como

ocorrem as ações de avaliação e de encaminhamento de alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em nossa pesquisa não encontramos nenhum estudo que descrevesse aspectos das práticas de avaliação e de encaminhamento de alunos públicos-alvo da Educação Especial para o AEE. Essa, talvez, seja uma das maiores fragilidades encontradas em nossa análise, pois embora seja um tema amplamente discutido na literatura da área, as pesquisas demonstram falhas, por não indicarem ações pontuais nesse contexto.

A respeito disso, Glat, Omote e Pletsch (2014) analisaram a produção científica em Educação Especial dos principais eventos nacionais dessa área e uma das principais críticas apontadas referiu-se à predominância de estudos descritivos e teóricos, em detrimento às pesquisas de intervenção. Os autores sugeriram uma maior atenção em relação a isso e a necessidade de se

priorizar delineamentos mais diversificados e “[...] pesquisas aplicadas inovadoras que favoreçam o avanço na produção do conhecimento na e possibilitem intervenções para a transformação da realidade educacional do público-alvo da Educação Especial” (GLAT; OMOTE; PLETSCHE, 2014, p. 41).

Ainda, dentro desse contexto, sabemos que há vários documentos de base (BRASIL, 2008b, 2009, 2010, 2011) que orientam tanto a implementação, quanto o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, local onde ocorre o AEE. Sabemos, igualmente, que as propostas contidas nesses documentos deixam clara a exigência, quanto ao nível de especialização do professor que assume esse serviço. Por outro lado, não temos documentos com diretrizes ou aspectos padronizados para a avaliação e o encaminhamento de alunos para esse serviço. Nesse sentido, o encaminhamento de alunos que não são público-alvo da Educação Especial torna-se uma rotina, já que alguns desses alunos não possuem características que os especificam, por meio de um diagnóstico objetivo, como é o caso da deficiência intelectual (OLIVEIRA, 2015).

Esses aspectos são responsáveis, por exemplo, pela enorme diversidade de práticas nesses serviços, em diversas regiões do Brasil (MENDES, 2014). Em uma ampla e exaustiva análise sobre o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em várias regiões do país, coordenada por Mendes (2014), diversos autores⁷ destacaram alguns dos pontos que podem travar os avanços das práticas em Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Um desses pontos é a divergência de opiniões em relação a todos os temas que abrangem a Educação Especial e Inclusiva. Ainda é possível notar um lado com a opinião de que todos os estudantes, independentemente de seu grau e tipo de necessidade, devem ser colocados na classe comum e deve ser eliminado, por completo, o atual modelo de serviços de apoio para o ensino especial. E notamos, de outro lado, aqueles que consideram a possibilidade desse escolar frequentar a classe regular, porém, com serviços

de suporte ou ambientes diferenciados (classes especiais, escolas especiais, dentre outros). Essa dicotomia gera, por sua vez, diferentes opiniões sobre: quem deve ser o público-alvo da Educação Especial, como devem ser avaliados esses estudantes e como deve ser a formação dos professores para atuar nesse contexto (MENDES, 2014). E diante dessas discussões, as questões de formação inicial e permanente voltam à tona, inquestionavelmente, já que as diretrizes de formação inicial do professor preconizam uma formação generalista, com uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2006b).

Alguns estudos têm indicado, cada vez mais, a necessidade de suporte específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o professor da sala regular (DELIBERATO, 2013; OLIVEIRA et al., 2015). Disso, inferimos que a avaliação dos alunos públicos-alvo da Educação Especial (que compõem esse serviço), deve requerer, também, suportes específicos. São os resultados dessa avaliação que fornecerão indicadores, tanto para o professor do AEE, quanto para o professor da sala regular. Como exemplo disso, temos a função do recurso pedagógico e o cuidado que deve ser despendido em relação à sua elaboração, ao seu planejamento e às adequações necessárias para sua confecção (DELIBERATO, 2008; FIGUEIREDO; MANZINI, 2002; MELLO, 2003; MANZINI, 1999). A elaboração e a confecção de recursos devem ser adequadas às necessidades do aluno e corresponder à atividade proposta, a fim de beneficiar tanto este aluno quanto os seus professores, ao longo do processo de ensino-aprendizagem (DELIBERATO, 2013; MELLO, 2003).

O ponto seguinte a ser destacado em nossa discussão é a necessidade de problematizar os conceitos de avaliação escolar, avaliação psicopedagógica ou psicoeducacional, no contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Muitas das questões conceituais da Educação Especial são discutidas há muito tempo e, é nítida a permanência de concepções que tendem, por exemplo, a categorizar os sujeitos públicos-alvo da Educação Especial, desconsiderando seus aspectos individuais, para além da deficiência (OMOTE, 1996). A própria Política Nacional (BRASIL, 2008a) reforça isso, ao indicar quem é esse público e ao estabelecer um Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado a ele. Decorrente disso, temos

⁷ Nessa pesquisa, chamada de Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), participaram 25 pesquisadores de dezesseis estados brasileiros e estes pesquisadores representaram dezesseis Programas de Pós-Graduação de vinte e duas universidades.

as questões tão complexas envolvidas na avaliação desses sujeitos. Sem essa avaliação, por exemplo, esse público não é estabelecido e não é aberto um serviço de apoio na escola (BRASIL, 2008b; 2009; 2010; 2011). Isso acarretaria inúmeros problemas, já que não devemos, jamais, ignorar as especificidades de muitos destes sujeitos (BRACCIALLI et al., 2008; DELIBERATO, 2013; MENDES; ALMEIDA, 2012). Esse, talvez, seja um dos pontos que mais demanda discussão, pois para ser instalado o serviço do AEE, é preciso uma autorização de funcionamento, com suportes físico e humano. E muitos destes suportes físicos demandam formação especializada para uso efetivo.

Especificamente, sobre as questões conceituais de avaliação escolar e/ou de avaliação psicoeducacional, elas requerem, inquestionavelmente, ações colaborativas, pois essa avaliação deve ser realizada em equipe, tendo como consequência, propostas diferentes junto aos processos de ensino e de aprendizagem. Os estudos apontam que, ao contrário disso, a avaliação tem servido, cada vez mais, para classificar os alunos (BRIDI, 2012) e alguns desses alunos públicos-alvo da Educação Especial nem sempre participam das avaliações nacionais padronizadas, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (SILVA, MELETTI, 2014).

Diante deste contexto, são necessárias pesquisas voltadas ao rompimento de paradigmas impregnados pelas diferenças e pela exclusão, sejam elas quais forem, já que a legislação federal não está garantindo a qualidade a todos que se propõe, por vezes deixando à margem desse processo diversas minorias (CARVALHO, 2004; OMOTE, 2004). Assim, talvez um dos maiores entraves para a implementação das questões relacionadas à inclusão, segundo Silveira, Enumo e Rosa (2012), sejam a falta de apoio especializado e de materiais didáticos para que ocorra uma ação pedagógica eficiente. As autoras apontam, ainda, a necessidade de que os profissionais não vejam apenas as limitações, mas as potencialidades de seus alunos.

Por isso, reforçamos, também, que ainda é necessário um maior entendimento de que a avaliação no contexto escolar não deve apenas conter testes e provas padronizados e desconexos do cotidiano do aluno objetivando medir, comparar ou encaminhar este aluno. Seria imprescindível e notório objetivar a compreensão

diante das diferenças individuais, sendo elas potencialidades ou dificuldades, a fim de se planejar uma intervenção pedagógica coerente, pois só assim seria proporcionada uma superação das dificuldades apresentadas na avaliação.

Portanto, essa avaliação não deve ter como meta uma mera classificação, mas sim servir de suporte para os planejamentos educacionais sejam estes individualizados, ou coletivos. (MENDES, ALMEIDA; TOYODA 2011; GLAT, PLETSCHE, 2012). Por isso, tal compreensão demanda maior cuidado quando nos direcionamos às avaliações de alunos públicos-alvo da Educação Especial.

Classificar não é o melhor caminho para criarmos ambientes inclusivos. As provas e os testes padronizados não podem servir de medida para as habilidades acadêmicas, visto que tais habilidades podem diferenciar-se diante dos contextos e da prática pedagógica. Com base nisso, reforçamos a necessidade de investigações relacionadas à avaliação no contexto da diversidade que contemple a individualidade e potencialidade sem parâmetros de classificação. A avaliação deve retornar ao avaliado para superar o que ainda não se obteve em termos de conhecimento e indicar condições necessárias para se alcançar as metas de acessibilidade ao ambiente escolar e ao currículo (OLIVEIRA, 2015).

A partir dessas discussões, insistimos em destacar a importância de estudos voltados à avaliação, enquanto promotora do conhecimento e como base para o estabelecimento de metas de acesso ao ambiente escolar e ao currículo (GLAT, PLETSCHE, 2013) e não apenas como instrumento de classificação.

E, por fim, o nosso terceiro ponto de discussão retoma reflexões sobre a formação (inicial e permanente) de professores, voltada às práticas inclusivas. Embora se trate de uma discussão recorrente, é importante ressaltar que a formação para atuar em contextos educacionais inclusivos é imprescindível a todos os níveis de ensino e a todas as áreas de atuação, e não apenas aqueles que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No ponto anterior, problematizamos questões conceituais da Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva e observamos que isso exige, consequentemente, uma formação inicial e permanente que produza reflexões sobre as competências docentes para atuar nesse serviço especializado. Reflexões capazes de fomentar

ações que contribuam, efetivamente, com o processo de inclusão dos sujeitos públicos-alvo da Educação Especial.

As produções vislumbradas em nossa análise, acerca da temática de avaliação que tocaram em pontos de formação profissional, indicaram pontos primordiais na implementação de uma educação de qualidade. Os mecanismos de articulação entre a educação especial e o ensino regular, bem como o conhecimento especializado dos profissionais da educação, são pontos nevrálgicos a serem considerados. Nesse sentido, cabe à escola e aos seus profissionais decidirem de que modo ela quer assumir o processo de inclusão escolar. Isso nos faz reportar às implicações pessoais e profissionais dos atores da educação (CRUZ, GLAT, 2014).

Nesse cenário, sem dúvida, precisamos fomentar as pesquisas que se caracterizam por intervenções colaborativas (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011) a fim de explicitar e sugerir procedimentos ou práticas de trabalho vinculadas aos conhecimentos específicos, em ambiente escolar. É interessante destacar que tais práticas não iriam apenas ao encontro daqueles alunos com necessidades específicas, mas sim de todos, facilitando os processos de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Corroborando essas ideias, Mendes (2014) afirma que um dos indicadores do Oneesp, também discutidos por outros pesquisadores, é a ausência da temática da educação especial nos cursos de licenciaturas. A autora comenta que, todos os anos a maioria desses professores são formados sem, minimamente, ser sensibilizados para os aspectos de inclusão escolar e, portanto, não querem se comprometer com essa prática, já que não sabem como implementá-la em sala de aula. Nesse sentido, a autora aponta um dos caminhos para superar essas dificuldades: estreitar os laços entre as Universidades e as Secretarias Municipais de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos científicos analisados e que abordaram a temática da avaliação e do encaminhamento de alunos públicos-alvo da Educação Especial apontaram aspectos importantes em relação aos avanços necessários à Educação Especial na perspectiva da Inclusão. Um deles foi a nítida invisibilidade de problematizações e descrições sobre a dinâmica

da avaliação e do encaminhamento desses alunos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na produção científica.

Em alguns textos, fica claro o papel dessas práticas enquanto garantia da oferta dos serviços especializados, ao invés de um processo que indique ações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Nota-se, portanto, a permanência de modelos classificatórios de avaliação, ao passo que ela deveria servir de base para o planejamento de ensino especializado. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que ela parece garantir a estrutura de apoio ao público-alvo da Educação Especial, por meio do AEE, ela ainda está permeada de práticas centradas no aluno, pouco contribuindo para a superação das dificuldades nos processos pedagógicos ou aspectos institucionais.

Por outro lado, notamos um caminho promissor, por meio das produções científicas que mostram experiências colaborativas. Durante essas ações, observamos, por exemplo, confecções de recursos e elaboração de estratégias que incentivam o seu uso, em ambiente escolar inclusivo. Essas ações auxiliam, sem dúvida, tanto a compreensão da importância do trabalho interdisciplinar para a superação das dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, quanto a articulação entre a equipe escolar, especialmente, entre os professores da sala regular e do AEE. A comunicação entre o ensino regular e o AEE tem-se demonstrado fragilizada, enfraquecendo a principal característica desse serviço de apoio, que é dar suporte ao ensino regular.

Concluimos que, todos os esforços são válidos diante da preocupação com a Educação Especial na perspectiva inclusiva. E, portanto, com a avaliação não é diferente, desde que ela possibilite condições de ensino e de aprendizagem que respeitem as necessidades de cada aluno, com ou sem deficiência. No entanto, para que mudanças significativas aconteçam é urgente modificar os conceitos sobre educação especial e inclusiva. Além disso, é urgente a ampliação da compreensão das dimensões do processo de avaliação e da ação pedagógica, com vistas ao aprimoramento dos processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AZAMBUJA, G.; SOUZA, C. R. S.; PAVÃO, S. M. O. Cultura de educação inclusiva: a Educação Especial e os processos formativos de professores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 291-308, 2012.
- 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, supl., p. 59-72, 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- BENITTE, A. M.; RIBEIRO E. V. B. Análise cienciométrica em Educação Especial: tendências e importância nos últimos 60 anos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 285-304, 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- BRACCIALLI, L. M. P. et al. Influência do assento da cadeira adaptada na execução de uma tarefa de manuseio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, p. 141-154, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a. 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: 10 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. **Diário Oficial da União**, 18 set. 2008-Disponível em: <http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%20D E%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20ceb004_09.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, DF, 2010. (Nota técnica, 11).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. 2011. Documento orientador. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, reexaminado pelo parecer nº 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2006b.
- BRIDI, F. R. S. Atendimento educacional especializado. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 42-54, 2009.
- BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-511, 2012.
- CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTONIO, N. D. R. A educação especial em escolas regulares. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, 2009.
- CARVALHO, M.; KASSAR, M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 set. 2014.
- CARVALHO, R. E. **Inclusão: colocando os pingos nos 'is'**. São Paulo: Mediação, 2004.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P. et al. (Org.). **Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar**. Curitiba: CRV, 2014. p. 13-36.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Org.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: WAK, 2013. p. 71-90.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 233-250.
- DELPRETTO, B. M. L.; SANTOS, B. C. C. Um contexto em transformação politico-pedagógico. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 727-742, 2013.
- FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.
- FIGUEIREDO, C. A. V.; MANZINI, E. J. O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em educação especial do curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 183-204, 2002.

FONSECA-JANES, C. R. X. F.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Unesp. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 158-173, 2013.

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

FREITAS, L. C.; DEL PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 31, n. 2, p. 344-362, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79928611004>>. Acesso em: 20 out. 2014.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Plano educacional individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. p. 17-32.

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

GLAT, R.; OMOTE, S.; PLETSCH, M. D. Análise crítica da produção do conhecimento em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. **Ciência e conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: ABPEE: M & M, 2014.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ISI WEB OF KNOWLEDGE. 2009. Disponível em: <<http://is9.isiknowledge.com>>. Acesso em: 11 jul. 2014

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 ago. 2014.

MANZINI, J. E.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. Disseminação de conhecimento em Educação Especial no Brasil: as contribuições da ABPEE. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 2, p. 181-196, 2009. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 23 ago. 2014.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. **Revista Mensagem da Apae**, Marília, v. 36, n. 84, p. 17-21, 1999.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: NUNES, L. R. P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014. p. 105-126.

MELLO, L. S. Formação continuada de gestores da educação básica: processo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão. **Quaestio**, Sorocaba, v. 11, n. 2, p. 87-102, 2003.

MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, políticas e formação**. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2012. v. 1.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e Educação Regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.

MENDES, E. G. **Relatório 4 do Observatório Nacional da Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/relatorio-4>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

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

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop968.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 set. 2014.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da condição de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 23, n. 31, p. 31-48, 2015. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem II.

OLIVEIRA, J. P.; LARA, P. T. **A avaliação no contexto escolar: considerações sobre o estudante com deficiência visual**. 2015. Disponível em: <<http://edutec.unesp.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2016. Texto disponibilizado para a disciplina de 'Avaliação de competências e necessidades do estudante com deficiência visual'.

OLIVEIRA, J. P. et al. (Org.). **Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos**. Curitiba: CRV, 2015. v. 1.

OLIVEIRA, J. P. et al. (Org.). **Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar**. Curitiba: CRV, 2014.

OMOTE, S.A. Inclusão e as questões das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. esp., p. 251-272, 2006. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 25 abr. 2015.

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

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, 1996. Disponível em: <<http://www.abpee.net/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

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

SILVA, M. C. V.; MELETTI, S. M. F. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, 2014.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 12 nov. 2014.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197-218, 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 17 set. 2014.

