

Identificação das necessidades educacionais especiais no contexto de políticas públicas

Luanna Freitas Johnson¹

Solange Franci Raimundo Yaegashi²

Aline Arruda Rodrigues da Fonseca³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de identificação das necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência intelectual (DI) encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, recorreremos à pesquisa documental, a partir de marcos legais e materiais de formação docente utilizadas pelo Ministério da Educação. A análise dos elementos evidencia lacunas quanto aos subsídios teórico metodológicos para subsidiar esse processo. Os marcos legais apontam diversas atribuições do professor, tais como: avaliação das necessidades, elaboração e execução do plano de atendimento individual, produção de materiais pedagógicos, articulação com outros setores, orientação à família e ao professor da sala regular. Por sua vez, as publicações utilizadas na formação docente não promovem sua instrumentalização. Sendo assim, o processo de identificação das necessidades do aluno precisa ser subsidiado por fundamentos teóricos e metodológicos que oportunizem a organização da educação escolar com vistas à humanização do estudante independentemente de suas condições objetivas.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Recursos Multifuncionais. Avaliação das necessidades educacionais. Ministério da Educação.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Guajará-Mirim, Rondônia, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1985-7800>. E-mail: luannajohnson@unir.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>. E-mail: solangefry@gmail.com.

³ Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal de Paraíba (UFPB). Docente do Centro Universitário UNIESP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5805-2650>. E-mail: alineufpb@hotmail.com.

Special educational needs are identified within the context of public policies

ABSTRACT

The identification process of special education needs of students with intellectual deficiency (ID) at the Specialized Educational Care (SEC) is analyzed. Research retrieved documents on legislative and teachers' formation material used by the Ministry of Education. Analysis of the above revealed gaps with regard to methodological and theoretical subsidies in the process. Legislation pinpoint teachers' attributions, such as evaluation of needs, elaboration and execution of individual care plan, production of pedagogical material, articulation with other segments, family guidance and orientation to regular teachers. Further, publications used in teachers' formation do not highlight their instrumentalization. The identification process of students' needs should be propped by theoretical and methodological foregrounding that would give opportunity to the organization of school education for the humanization of students, regardless of their objective conditions.

KEYWORDS: Multifunctional Resource Room. Assessment of educational needs. Ministry of Education.

Identificación de necesidades educativas especiales en el contexto de políticas públicas

RESUMEN

Este artículo tiene la obligación de analizar el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad intelectual (DI) referido al Atendimento Educativo Especializado (AEE). Para ello, recurrimos a la investigación documental, basada en marcos legales y materiales de formación docente utilizados por el Ministerio de Educación. El análisis de los elementos muestra brechas en términos de subsidios metodológicos teóricos para apoyar este proceso. Los marcos legales apuntan a diversas atribuciones del docente, tales como: evaluación de necesidades, elaboración y ejecución del plan de atención individual, producción de materiales pedagógicos, articulación com

otros sectores, orientación a la familia y al docente de clase regular. A su vez, las publicaciones utilizadas en la formación del profesorado no promueven su instrumentalización. Así, el proceso de identificación de las necesidades del alumno debe apoyarse en fundamentos teóricos y metodológicos que brinden oportunidades para la organización de la educación escolar con miras a humanizar al alumno independientemente de sus condiciones objetivas.

PALABRAS CLAVE: Clase de Recursos Multifuncionales. Evaluación de necesidades educativas. Ministério da Educação.

* * *

Introdução

A identificação das necessidades educacionais especiais é um dos desafios impostos à professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais para a elaboração do plano de atendimento individualizado e, conseqüentemente para a remoção de possíveis barreiras que dificultem a aprendizagem. No entanto, esse processo apresenta muitas controvérsias tanto pela falta de modelos ou instrumentais quanto pela ausência de discussões teóricas que subsidiem as práticas pedagógicas empregadas na avaliação para este fim.

O processo de identificação das necessidades educacionais especiais não é uma atribuição que pode ser desenvolvida de forma simples, tendo em vista que o ato de avaliar envolve concepções e práticas que podem estigmatizar e limitar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno submetido à avaliação criando, assim, barreiras no processo de inclusão escolar. Outro fator de alerta é o risco de padronização das características subjetivas como algo inerente à condição do aluno, levando o professor a elaborar um plano de intervenção voltado às especificidades da deficiência e não às características do sujeito.

Dessa forma, a avaliação para identificar as necessidades educacionais especiais, precisa estar subsidiada por pressupostos teórico metodológicos bem definidos que possibilitem a identificação e a valorização das características e necessidades do aluno. Todavia, esse quesito ainda apresenta um quadro precário no que se refere à teorias específicas, métodos e técnicas que permitam que o processo de identificação considere o homem como um ser histórico em permanente construção numa relação direta com a sociedade na qual está inserido; na qual se constitui e que concebe a educação como um processo que assegura-lhe o desenvolvimento integral, enriquecendo-o à medida que lhe dá condições de produzir conhecimentos, configurando-se como um lugar onde as potencialidades podem desenvolver-se tanto em indivíduos sem necessidades específicas quanto naqueles que tenham deficiências ou necessidades singulares.

Para realizar a identificação das necessidades educacionais especiais, o professor precisa estar instrumentalizado teórica e metodologicamente, a fim de que sua prática contribua para remover as possíveis barreiras para a aprendizagem. Nessa perspectiva, pretendemos analisar as políticas educacionais que orientam o processo de avaliação para a investigação das necessidades do estudante encaminhado ao atendimento educacional especializado (AEE).

Diante do movimento em prol da educação inclusiva, observa-se que diversos documentos têm sido elaborados no intuito de subsidiar o processo de inclusão, porém, dentre os vários aspectos presentes nesta temática a identificação das necessidades educacionais especiais apresenta-se com expressivas lacunas que impossibilitam uma prática que resulte em ações efetivas para a organização de atendimento às necessidades específicas do aluno. Assim, a importância desta análise reside no fato de que a ausência de ferramentas para fundamentar tanto o processo de identificação quanto o fazer pedagógico podem incorrer num desserviço ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Para o desenvolvimento do estudo acessamos alguns marcos legais, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), além de materiais publicados pelo Ministério da Educação para subsidiar a formação de professores na ação de identificar as necessidades educacionais especiais. Destacamos, então, o Módulo “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” da coleção “Saberes e práticas da inclusão” e o fascículo “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual” da coletânea “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar”.

Este artigo estrutura-se em três seções. Na primeira, destacamos nos marcos legais, aspectos relacionados às necessidades educacionais especiais como estrutura e funcionamento do AEE, público alvo e as atribuições do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais. Na segunda, caracterizamos os materiais utilizados na formação docente para orientar o processo de investigação das necessidades requeridas pelos alunos encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado. Na terceira seção, por sua vez, desenvolvemos uma breve análise sobre estes materiais.

A identificação das necessidades educacionais especiais e os marcos legais

O termo necessidades educacionais especiais foi cunhado em um documento conhecido internacionalmente como Relatório Warnock, publicado em 1978. O referido relatório apresentava os resultados das investigações acerca da Educação Especial na Inglaterra e utilizou o conceito necessidades educacionais especiais para evitar terminologias pejorativas que denominavam as pessoas segundo categorias classificatórias de deficiência (CARVALHO, 2001).

No entanto, a noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir dos reflexos provocados pela Conferência Mundial

sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Os países que participaram do evento, entre eles o Brasil, tornaram-se signatários da “Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esta orienta que a escola deve atender todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais linguísticas ou outras e destaca que as necessidades educacionais especiais não se restringem apenas às pessoas com deficiência, considerando que nem todas as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais possuem deficiência, ao tempo que, o fato de uma pessoa ter deficiência não implica num quadro de dificuldades de aprendizagem.

Conforme explicado acima, as necessidades educacionais especiais abrangem todos os alunos que porventura requeriam, em algum momento de seu percurso estudantil, alguma atenção especial e não somente aos alunos com deficiências. Assim, em conformidade com a Declaração de Salamanca, o termo necessidades especiais foi apresentado legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, em seu Capítulo V, Art. 58, referente ao alunado da Educação Especial.

No entanto, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução no 02 de 11/09/2001/CNE/CEB (BRASIL, 2001) considerava educandos com necessidades especiais aqueles que durante o processo educacional apresentam:

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

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

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A resolução deixa claro que a Educação Especial é destinada a tais alunos e tem como objetivo garantir a educação escolar e a promoção das potencialidades em todas as etapas e modalidades da educação básica. Conforme a resolução, o serviço de apoio pedagógico especializado deve ser ofertado a estes alunos. Este serviço pode ser realizado na classe comum, mediante a atuação de professores da Educação Especial, professores intérpretes e outros profissionais como fonoaudiólogo e psicólogo e/ou em Salas de Recursos, sendo conduzido por um professor da Educação Especial que teria a responsabilidade de complementar ou suplementar o currículo da classe comum, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) com o objetivo de construir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Essa política buscou promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de um público específico: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, sendo a Educação Especial é indicada como apoio necessário à inclusão dos alunos na escola regular. Nesse sentido, o AEE destaca-se como uma das principais diretrizes para complementar e/ou suplementar a formação dos alunos incluídos, porém não é substitutivo à escolarização, pois sua função é a identificação, elaboração e organização dos recursos necessários para eliminar barreiras que possam impedir a participação do estudante no processo educacional.

Para a implementação de ações que viabilizem a funcionalidade do AEE foram instituídas, através da Resolução n.04 CNE/CEB, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Em seu artigo 5º destaca que o AEE deve ser ofertado “prioritariamente” nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular ou centros de atendimento educacional especializado. A SRM, constitui-se então, como um espaço para o atendimento educacional especializado.

Conforme observado até aqui, é evidente a delimitação do público alvo a ser atendido no AEE, bem como a definição da Sala de Recursos Multifuncional como espaço para o atendimento desses alunos. Tal fato nos leva a indagar sobre alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, porém não se enquadram no público estabelecido nos marcos legais, como alunos com Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Além disso, o fato do AEE estar restrito apenas ao espaço das Salas de Recursos Multifuncionais pode causar a segregação dos alunos encaminhados a este serviço.

Witeze e Silva (2016) tecem críticas sobre o AEE estar restrito apenas ao trabalho desenvolvido nas SRM. Para as autoras, essa restrição, na verdade, parece conter formas dissimuladas e/ou mais sutis de segregação dos alunos com NEE, uma vez que as classes e escolas especiais têm sido substituídas pelas Salas de Recursos, tal situação, mantém a exclusão dentro da escola regular.

Outro ponto de destaque estabelecido nas Diretrizes instituídas pela Resolução n.04 CNE/CEB (BRASIL, 2009), refere-se às competências e atribuições do professor da SRM. O artigo 9º institui que

[...] a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

O artigo 13º, por sua vez, acrescenta uma relação de atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

As competências e atribuições relacionadas nos artigos 9º e 13º da resolução indicam uma significativa abrangência de atuação para o professor da SRM. De um modo geral, seu trabalho não está relacionado apenas à identificação e atendimento das necessidades requeridas pelo aluno, mas vai além. Cabe a ele, estabelecer parcerias com áreas intersetoriais, prestar assessoria e orientação ao professor da sala regular e orientar a família. Supõe ainda que deve dominar a tecnologia assistiva não apenas para sua utilização, mas para que possa ensinar sobre ela. Sem mencionar que deve atuar com alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

A identificação das necessidades educacionais especiais em publicações do MEC

Ao pesquisar os subsídios utilizados na formação de professores para o AEE, foi possível acessar diversos materiais no portal do Ministério da Educação (MEC). Em um primeiro momento encontramos seis produções publicadas entre os anos de 2000 a 2010. Dos materiais encontrados para subsidiar a formação docente, destacamos aqueles que apresentam conteúdos que vão ao encontro de nossa temática. São eles:

A. Módulos da coletânea Saberes e Práticas da Inclusão “Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” da coleção “Saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2006);

B. Fascículo 2 “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual” da coletânea “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

O módulo sobre avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais compõe a coleção *Saberes e práticas da inclusão* (BRASIL, 2006) e foi elaborado como subsídio para os sistemas de ensino na reflexão dos seus modelos de avaliação. O documento foi organizado em cinco capítulos abordando os seguintes assuntos: 1) Conceitos e funções da avaliação; 2) A avaliação e as necessidades educacionais especiais; 3) Modelo, configurado como matriz para o processo avaliativo; 4) Pistas para remover barreiras para a aprendizagem; 5) Conclusão.

Inicialmente propõe a reflexão sobre a necessidade de avaliação a partir de um enfoque mais abrangente que envolva todos os atores escolares, propondo, em seguida, que a avaliação seja um processo para subsidiar a tomada de decisões, sendo realizada por todos aqueles que lidam com o aluno avaliado a fim de buscar a identificação das necessidades que precisam ser supridas pela escola. Por fim, apresenta um modelo, configurado como matriz para o processo avaliativo e conclui assinalando os possíveis obstáculos a serem enfrentados.

Destaca, ainda, que o aporte teórico que inspira o modelo de avaliação proposto inspira-se em concepções interativas e contextuais do desenvolvimento humano. Em síntese, está baseado na premissa de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são resultantes da interação do sujeito (com seu equipamento heredo-biológico de base e sua história de vida) com os adultos, colegas e amigos significativos, nos diversos contextos de vida (família, escola e sociedade) e com os objetos do conhecimento (BRASIL, 2006 p.46).

Nesse contexto, o documento, apresenta uma relação de teóricos nos quais afirma estar baseado, são eles: Winnicot (1956); Erikson (1971); Schaffer (1977 e 1993); Bruner (1977), Brofenbrenner (1987); Wertsh (1979 e 1988); Rappaport, Fiori e Davis (1981); Kaye (1986); Vygotsky, Luria e Leontiev (1988); Rogoff (1993); Klein e Fontanive (1995); Pestana (1998), dentre outros. Todavia, é importante salientar que não há referências ou citações de obras desses autores ao longo do texto e também não foram descritos nas referências bibliográficas do fascículo.

A proposta de avaliação apresentada está organizada em âmbitos, dimensões e aspectos que devem ser considerados no processo de identificação das necessidades educacionais especiais. O termo âmbito é considerado como zona de atividades, campo de ação. Dessa forma, os setores a serem investigados são apresentados, iniciando pelo contexto educacional e escolar, seguido pelo aluno e família.

O âmbito do contexto educacional abrange todo o campo de ação das atividades na área de educação. Fazem parte deste âmbito: os recursos humanos, financeiros e tecnológicos; as políticas educativas; a legislação pertinente; as condições materiais de concretização da intencionalidade educativa; a produção acadêmica; os órgãos coordenadores e implementadores de ações educativas; as escolas e a sala de aula. No entanto, alerta-se que nem todas as dimensões serão elementos de análise, pois o foco é a escola.

No que se refere ao aluno enquanto campo a ser investigado, o documento enfatiza que o objetivo da avaliação é identificar as necessidades educacionais especiais do aluno, não a classificação ou categorização. Por isso, procura-se conhecer as facilidades nas aprendizagens e suas dificuldades gerais e específicas e que se manifestam no processo educacional escolar. A partir desse conhecimento é possível pensar e elaborar estratégias que possam suprir as necessidades do aluno.

A família é considerada um cenário significativo para o desenvolvimento afetivo-emocional e social. É na família que se

desenvolvem os primeiros vínculos. Nessa perspectiva, ela não poderia ser ignorada no processo de identificação das necessidades educacionais, por isso é um campo a ser investigado.

Para cada âmbito foram estabelecidas dimensões de análise. As dimensões representam conjuntos de variáveis que compõem os âmbitos e considerando a abrangência das dimensões, o modelo propõe, ainda, o desdobramento de aspectos para orientar as análises e facilitar as discussões em torno do que deve ser avaliado e de quais caminhos percorrer para obter informações.

Para o âmbito Contexto Educacional são apontadas duas dimensões a serem avaliadas: a) a instituição educacional escolar; b) ação pedagógica. A dimensão instituição educacional escolar envolve a concepção sistêmica da realidade escolar que, por sua vez, conduz à análise de aspectos a serem examinados, tais como a filosofia, estrutura e funcionamento. Considera-se que a ação pedagógica é uma dimensão resultante de todas as interações que se processam no contexto da escola. Assim, desdobra-se em aspectos que possibilitam investigar a natureza do conteúdo a ser aprendido, a metodologia e as ajudas prestadas por professores e pelos próprios colegas.

As dimensões sugeridas para o âmbito do aluno são: o nível de desenvolvimento e suas condições pessoais. Para o nível de desenvolvimento, o documento sugere que ele seja avaliado na escola, nos aspectos atinentes às suas (a) características funcionais e às (b) competências curriculares. As características funcionais estão relacionadas às habilidades básicas (motoras e psicomotoras, cognitivas, pessoais-sociais), enquanto as competências curriculares dizem respeito ao aprendizado e à utilização dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que compõem os currículos.

Sobre as condições pessoais, o documento orienta que esta dimensão está mais relacionada aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências, síndromes ou de altas

habilidades/superdotação, tendo como finalidade conhecer como as condições individuais afetam a aprendizagem do estudante avaliado.

As dimensões de análise do âmbito familiar referem-se às características do ambiente familiar e do convívio familiar. O documento sugere que estas dimensões sejam analisadas por meio de indicadores relativos a diferentes aspectos, possibilitando assim, conhecer as condições de vida no lar e as práticas educativas adotadas pela família e a relação destas com a tomada de decisão para o desenvolvimento dos alunos.

Os indicadores podem ser transformados em itens que integrarão os instrumentos de avaliação, como fichas ou questionários, bem como servirão para orientar as observações, entrevistas e outros procedimentos necessários à coleta de informações. Além disso, os indicadores devem servir como elementos que permitirão conhecer as potencialidades, as condições de desenvolvimento e as possibilidades do aluno, numa abordagem qualitativa.

Ao finalizar o capítulo, o documento destaca a ênfase na avaliação psicopedagógica, considerando a possibilidade de alguns alunos necessitarem da contribuição de especialistas da área clínica.

O fascículo 2, da coletânea “A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar” elaborado por Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), foi concebido para subsidiar os cursos de formação realizados pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como foco o AEE para alunos com deficiência intelectual.

Esse material foi organizado em duas partes. Na primeira, apresenta reflexões acerca da Pedagogia da negação, bem como aborda as funções que o professor do AEE deve assumir na Sala de Recursos Multifuncionais, na sua interlocução com a sala de aula regular, com a escola e na interface com a família. Na segunda, aborda diretamente o AEE para o aluno com DI, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais e a avaliação dos processos de aprendizagem e da inclusão do aluno na escola. Apresenta, ainda um modelo de estudo de caso.

No que tange à avaliação, o material aponta o estudo de caso como um meio de efetivar a avaliação no AEE. A partir dessa metodologia o professor do AEE, em colaboração com o professor do ensino comum e com outros profissionais, constrói o perfil do aluno e identifica a natureza do problema que mobilizou o encaminhamento do aluno para a Sala de Recursos Multifuncionais.

A avaliação deve abranger os seguintes ambientes: Sala de Recursos Multifuncionais, sala de aula e família. Em cada um desses ambientes, a avaliação deve recolher informações sobre o aluno, considerando seis aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; a expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

As autoras sugerem que, na Sala de Recursos Multifuncionais, o aluno com deficiência intelectual seja avaliado por meio de situações lúdicas e em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber.

No que se refere à avaliação em sala de aula, Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) indicam que o professor do AEE avalie a relação do aluno com o conhecimento, bem como ele responde às solicitações do professor, se apresenta atitude de dependência ou autonomia, se requer o uso de recursos, equipamentos e materiais para acessibilidade ao conhecimento, se apresenta melhor desempenho em atividades individuais, em pequenos grupos ou em grupos maiores e como se dá a interação com os demais alunos. Outros fatores como gestão e organização da sala de aula também devem ser observados pelo professor do AEE.

Na avaliação junto à família, o professor do AEE pode obter informações sobre o desempenho do aluno nas atividades domiciliares, bem como sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares.

Com base nas informações obtidas nos três ambientes, elaborase um plano de atendimento educacional especializado. Esse plano consiste na previsão de atividades a serem realizadas com o aluno na SRM. É a fase do acompanhamento, o qual consiste no desenvolvimento de ações que visam ao progresso no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como a sua melhor interação no espaço escolar. Para tanto, é necessária a articulação do professor do AEE com outros profissionais e com a família no sentido de promover condições propícias ao desenvolvimento e aprendizagem.

Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) explicam que o acompanhamento deve acontecer tanto na SRM quanto na sala de aula. Na SRM, o acompanhamento visa a superação de atitudes de dependência e a organização da expressão verbal.

Quanto ao acompanhamento em sala de aula é proposta a interlocução entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Aquele deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse para ensinar ao aluno com deficiência intelectual. Se as dificuldades forem do âmbito da gestão da classe ou do ensino formal, deverão ser discutidas pela equipe pedagógica da escola.

Ao finalizar estas orientações é apresentado um estudo de caso com o respectivo plano de AEE. O modelo de estudo de caso proposto é constituído de cinco etapas, sendo que as etapas 1 até a 4 são relacionadas à avaliação e a etapa refere-se ao plano de atendimento educacional especializado.

A etapa 1 corresponde à apresentação do problema. No modelo proposto há uma descrição da situação do aluno em relação à deficiência, seu comportamento em sala de aula e informações sucintas sobre os aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo e da afetividade.

Na etapa 2 apresenta-se a queixa trazida pela família ou pela professora, com a finalidade de identificar os aspectos das dificuldades ou potencialidades manifestadas pelo aluno. São relatadas as principais informações coletadas em encontros com os profissionais da instituição,

com professor da sala comum, nas observações do aluno em sala de aula, nas dependências da escola e nas avaliações realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais. A etapa 3 (identificação da natureza do problema) ocorre após a coleta de informações e consiste na constatação das dificuldades e potencialidades do aluno. A etapa 4, intitulada resolução de problemas, nos leva a inferir que seriam apresentadas situações para superação do problema. Todavia, este item apresenta apenas a suposição da natureza do problema do aluno.

A quinta e última etapa consiste na elaboração do plano de atendimento educacional especializado (PAEE). O PAEE deve conter os seguintes itens: objetivos previstos; atividades do plano; interlocução entre a professora do AEE e a da sala de aula do ensino comum; período do atendimento, resultados esperados; resultados obtidos com o plano de atendimento educacional especializado.

As produções apresentadas aqui são referências para a formação continuada de professores, afinal são elaborados no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e se constituem como recursos instrucionais para subsidiar a formação docente na área, abrangendo as secretarias de educação das esferas estaduais e municipais.

Breve análise das produções para formação docente

As duas publicações destacadas aqui sugerem um modelo de avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Brasil (2006) não especifica a deficiência intelectual, enquanto Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) especificam a identificação em alunos com deficiência intelectual. No entanto, ambos indicam caminhos que podem ser percorridos pelos professores do AEE para a consolidação da identificação das necessidades educacionais especiais. Ao analisar os modelos propostos encontramos elementos que sugerem contradições e denotam certa superficialidade no que se refere aos subsídios teóricos

sobre aprendizagem e desenvolvimento de forma a fundamentar a formação dos professores e, por conseguinte, a prática destes no atendimento ao aluno com deficiência no contexto da SRM.

No geral, o modelo de avaliação sugerido em ambas publicações aponta um caminho que parece direcionar o olhar do professor apenas para os elementos destacados, sem propor a discussão do contexto e a inter-relação entre eles. Apesar de expressar que não há a intenção de “engessar” a atuação do professor, o conteúdo dos fascículos revela uma perspectiva técnica que indubitavelmente leva o docente a reproduzir a proposta sem chegar à conscientização do significado dos aspectos que estão sendo investigados. Em outras palavras, apresenta-se uma forma esvaziada de conteúdo.

Observa-se, ainda, que os modelos propostos estão pautados em uma superficialidade teórica a respeito do desenvolvimento humano e da aprendizagem. A base teórica citada no primeiro documento, por exemplo, apresenta um ecletismo de tendências que incidem em contradições relacionadas à concepção de aprendizagem e desenvolvimento. Além do mais, apesar de citar o sobrenome dos autores e ano da obra para demonstrar os pilares a partir dos quais o modelo de avaliação foi construído, nenhum dos autores é mencionado no decorrer do documento, nem mesmo são feitas citações diretas e/ ou indiretas, que apresentem suas contribuições teóricas.

Ao fazer o apontamento sobre a diversidade de perspectivas teóricas presentes nos materiais analisados, não estamos tentando eleger a unicidade de uma teoria para responder às demandas da educação inclusiva, mais do que isso, entendemos que ao analisar um fenômeno é necessário nos apropriarmos de fundamentos teóricos consistentes para que possamos compreender os processos engendrados em dada realidade. Todavia, observamos que o conteúdo disponibilizado ao professor não lhes fornece subsídios para que este se aproprie do conhecimento científico ao ponto de alcançar certo domínio teórico ou mesmo que enriqueça seu fazer pedagógico a partir do entrelaçamento entre a teoria e a prática.

O modelo de avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, proposto por Brasil (2006), conduz à produção de um arsenal de informação relacionadas aos três âmbitos (contexto, educacional, aluno e família), porém não há um apontamento que promova a interlocução entre os mesmos, o foco termina se voltando ao aluno. Não há proposição para se refletir acerca do significado implícito em cada informação coletada e nem em como as características de cada âmbito podem esclarecer acerca das necessidades educacionais requeridas pelo aluno. Coletar informações sem ter clareza da finalidade dessa ação e sem subsídios teóricos que possibilitem compreender os aspectos engendrados no processo de aprendizagem e desenvolvimento tornam esse processo ineficiente para contribuir na identificação das NEE, como também para instrumentalizar o professor na sistematização e organização de um ensino adequado ao atendimento das necessidades educacionais especiais requeridas pelo aluno.

Ao considerarmos o desdobramento dos âmbitos a serem avaliados, constatamos um volumoso conjunto de informações apresentadas superficialmente, não havendo articulação entre elas. Pensando no cotidiano dos professores, não podemos deixar de refletir sobre questões relacionadas ao espaço temporal entre a coleta de informações, a análise das mesmas e a elaboração do plano de atendimento. Não parece haver disponibilização de tempo hábil para estudos mais aprofundados que, por sua vez, proporcionem aporte teórico que possam subsidiar a prática docente, principalmente no que diz respeito à elaboração do PAEE.

É como se o professor recebesse 1000 peças de quebra cabeças, mas não lhe são fornecidas referências sobre como juntar as peças. Nessa analogia, as peças são todas as informações levantadas; a referência seria a concepção de homem, de educação que esse professor tem, aquilo que seria disponibilizado a partir do aporte teórico, o qual expressa a internalização dos conceitos. Sem subsídios teóricos, as informações levantadas pelo professor podem parecer fragmentadas e sem sentido.

Entendemos que, se o agente mediador não tem ferramentas teóricas e metodológicas que possibilite ir para além da aparência imediata, fundamentando sua ação pedagógica, não poderá compreender as necessidades educacionais especiais. Dessa forma, suas ações não contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante independente das possibilidades e limitações que este apresente.

Chaves (2014) defende que os processos que envolvem a formação docente não devem limitar-se a oficinas pedagógicas, minicursos ou sugestões de propostas pedagógicas que reduzem a capacitação ao “como fazer”, caracterizando, então, um movimento fragmentado. Antes, porém,

[...] devem conduzir à reflexão e compreensão acerca do enfrentamento e possibilidades de ação educativa formal, das necessidades e do potencial das crianças e dos motivos que possam ser gerados numa lógica de educação humanizadora (CHAVES, 2014, p.119).

A compreensão acerca do enfrentamento e possibilidade de ações educativas pode se tornar possível a partir da apropriação de fundamentos teóricos consistentes que, por sua vez, elevam o sentimento de coletividade e a humanização da pessoa por meio da apropriação do conhecimento científico (FACCI, 2009).

Considerando os subsídios teóricos-metodológicos disponibilizados pelo Ministério da Educação, deparamo-nos com uma realidade em que a avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais requeridas pelo aluno, apresenta-se com expressivas lacunas que impossibilitam uma prática que resulte em ações efetivas para o planejamento e organização de atividades que possam prover atendimento às necessidades específicas do estudante com DI.

Conclusão

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou analisar como os marcos legais estabelecem a estrutura e funcionamento do AEE, bem como as atribuições do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais. Identificamos, ainda publicações do MEC utilizadas na formação docente com a finalidade de orientar o processo de identificação das necessidades educacionais especiais.

De um modo geral, os marcos legais são específicos quanto às atribuições do professor que atua no AEE, porém não apresentam clareza quanto ao processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Por sua vez, as publicações destacadas não apresentam fundamentações teóricas e metodológicas consistentes que possam fornecer ao professor ferramentas que corroboram tanto no processo de identificação quanto na elaboração e execução do plano de desenvolvimento individual.

Os documentos analisados evidenciam as lacunas tanto teóricas quanto metodológicas para que o professor realize o processo de identificação de forma a, verdadeiramente, compreender a natureza e dimensão das necessidades educacionais requeridas pelo aluno encaminhado ao AEE, bem como promover a educação escolar.

Consideramos que a falta de um campo teórico consistente que oriente o professor na construção de práticas pedagógicas para a identificação das necessidades educacionais especiais configura uma demanda urgente de estudos. Nesse sentido, é importante que outras pesquisas sejam devolvidas a fim de investigar constructos e fundamentos políticos, conceituais e educacionais que oportunizem a organização da educação escolar com vistas a possibilitar a humanização do estudante independentemente de suas condições objetivas.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 13 de jun de 2020.

BRASIL. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. *Resolução nº 04/2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. SEESP, 2009.

CARVALHO, R. E. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

CHAVES, M. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, M. I.; MELLO, S.A.; SILVA, V. P. (orgs.). *Educação e desenvolvimento: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar*. Jundiaí. Paco Editorial, 2014, p. 119-139.

FACCI, M. G. D. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 107- 131.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: CORDE, 1994.

WITEZE, E. M.; SILVA, R. H. R. Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, o não dito e o mal dito. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 1, nº 3, p. 370 – 391, set. - dez., 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php?journal=argumentosproeducacao&page=article&op=view&path%5B%5D=137>. Acesso em: 09 abril 2020.

Recebido em outubro de 2020.

Aprovado em agosto de 2021.