

AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO DE CRIANÇAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ASSESSMENT AND DIAGNOSIS OF CHILDREN OF THE TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION: IMPLICATIONS FOR INCLUSIVE EDUCATION

Jáima Pinheiro de OLIVEIRA¹

Silvia Iris Afonso LOPES²

Karen Regiane SORIANO³

Mariane Andreuzzi de ARAUJO⁴

RESUMO: Este estudo abordou a problemática da avaliação psicopedagógica no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. O trabalho teve como objetivo principal analisar os relatos de uma equipe multidisciplinar sobre a avaliação e o diagnóstico de alunos do público-alvo da Educação Especial. De maneira secundária, a pesquisa buscou as implicações desses relatos para as ações de educação inclusiva no município pesquisado. O estudo foi realizado num município de pequeno porte, no interior do estado do Paraná. Foram efetuadas entrevistas com a equipe de Educação Especial do município e duas pedagogas atuantes nas escolas. Foi utilizado um roteiro semiestruturado, as entrevistas tiveram duração média de 25 minutos e foram realizadas em locais previamente combinados com cada participante. Os dados foram transcritos e analisados a partir de seus temas. Foram obtidas três categorias temáticas: a) Critérios de avaliação das crianças; b) Concepções e instrumentos para o processo avaliativo e c) Implicações do processo de avaliação. Os resultados revelaram uma avaliação apoiada em laudos médicos, testes centrados na criança e critérios pré-estabelecidos para o encaminhamento dessas crianças para a própria avaliação. Consideramos que essas ações relatadas indicaram uma fragilidade na realização de um trabalho com perspectiva inclusiva. Ponderamos que as principais implicações desses dados para a educação inclusiva recaíram em dois aspectos: 1) a necessidade de mudança de concepção no processo de avaliação em ambiente escolar e 2) a necessidade de (re)pensar sobre a forma como os aspectos da Educação Especial e Inclusiva tem sido enfatizados na formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Avaliação psicopedagógica. Formação profissional. Inclusão.

ABSTRACT: This study addressed the problem of psychopedagogical evaluation in the scope of Special and Inclusive Education. The purpose of this study was to analyze the reports of a multidisciplinary team about the evaluation and diagnosis of students from the target audience of Special Education. Secondarily, the research sought the implications of these reports for the actions of inclusive education in the city surveyed. The study was carried out in a small city, in the inside of the state of Paraná. Interviews were carried out with the Special Education team of this city and two pedagogues active in the schools. A semi-structured script was used, the interviews had an average duration of 25 minutes and were performed in places previously combined with each participant. The data were transcribed and analyzed from their themes. Three thematic categories were obtained: a) Criteria for

1 Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós Graduação em Educação Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP.

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná; Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial e Psicopedagogia; Pedagoga pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná; Docente Substituta do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Irati, Paraná.

3 Mestranda em Educação - Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP; Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva, pela UNESP, Marília, SP; Licenciada em Pedagogia com Aprofundamento em Educação Infantil, também pela UNESP, Marília, SP.

4 Mestranda em Educação - Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP; Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva, pela UNESP, Marília, SP; Licenciada em Pedagogia com Aprofundamento em Gestão em Educação, também pela UNESP, Marília, SP

evaluation of children; B) Conceptions and instruments for the evaluation process and c) Implications of the evaluation process. The results revealed an evaluation supported by medical reports, child-centered tests and pre-established criteria for the referral of these children to the evaluation itself. We consider that these actions indicated a fragility in the accomplishment of a work with an inclusive perspective. We consider that the main implications of this data for inclusive education fall into two aspects: 1) the need to change conception in the evaluation process in school environment and 2) the need to (re) think about how aspects of Special and Inclusive Education have been emphasized in vocational training.

KEYWORDS: Special education. Psychopedagogical assessment. Professional Formation. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Os serviços de suporte para o público-alvo da Educação Especial no contexto do Ensino Regular direcionam suas ações para o atendimento às especificidades desse alunado, ao longo do seu processo de escolarização, tanto com práticas de avaliação, quanto de intervenção. Muito embora esse serviço funcione a partir da identificação desses alunos, esse apoio deve ter, fundamentalmente, a preocupação de favorecer esse processo de escolarização, por meio da construção de recursos e da adaptação de estratégias que contemplem as necessidades físicas, sensoriais, cognitivas e linguísticas, dentre outras (BRUNO, 2005; CERQUEIRA; FERREIRA, 2000; MANZINI, 2005).

Com isso, é relevante que cada instituição de ensino planeje o currículo visando atender às especificidades de sua clientela, principalmente, no que se refere aos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento⁵ e Altas Habilidades e Superdotação (BRASIL, 2008), pois o currículo deve estar comprometido com as diferenças individuais.

Nesse sentido, o professor e a equipe escolar, de modo geral, têm papel importante e insubstituível na educação inclusiva, pois são os principais agentes transformadores da escola. De maneira específica, é o professor que nas relações cotidianas, poderá estar reforçando situações que diminuam as desigualdades, especialmente em sua ação pedagógica cotidiana. Mittler (2003) diz que esta tarefa não é tão difícil quanto parece, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que é preciso para ensinar de forma inclusiva. O que lhes falta é a confiança em sua própria competência. Isso acontece devido à falta de oportunidades, de treinamento, e, em parte, ao mito existente acerca da especialização, tão almejada como um requisito para a inclusão. Além disso, precisamos ter em mente que o processo de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial nem sempre requer adaptações, pois muitas dificuldades não são inerentes às deficiências ou algum tipo de necessidade especial.

Neste cenário, há inúmeras contribuições de ações multidisciplinares que visam à obtenção de um suporte para o processo de escolarização dos indivíduos públicos-alvo da Educação Especial (ABREU, 2011; MACHADO; BELLO; ALMEIDA, 2012; LIMA; MENDES, 2011). Neste sentido, não se trata apenas de fornecer dados avaliativos destes alunos, mas de dar apoio durante todo o processo de escolarização, incluindo intervenções específicas, como é o caso dos programas ou planos de educação individualizados (PEI), necessários em alguns casos (GOMES; MENDES, 2010; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

⁵ Essa terminologia é a utilizada na política de 2008 (BRASIL, 2008), porém, atualmente foi adotada a expressão Transtorno do Espectro Autista (TEA), que engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kaner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (APA, 2013).

No contexto de suportes específicos para a Educação Especial, Monteiro e Freitas (2013) refletiram sobre o papel dos educadores e dos pares diante das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, as quais sugerem a sala de aula aos alunos do público-alvo da Educação Especial. Estes autores afirmaram, neste estudo, que o aluno com atraso no desenvolvimento obteve resultado positivo diante do envolvimento frente às atividades propostas com os pares e com a professora, sugerindo que os estímulos e vínculos de autoconfiança são reforços positivos diante do processo de elaboração do conhecimento.

Especificamente sobre a formação permanente de profissionais para atuar numa perspectiva inclusiva, a literatura nacional apresenta poucos estudos que abordam essa formação dentro da escola, como um trabalho colaborativo entre profissionais da saúde e da educação.

Um dos estudos encontrados sobre esta temática foi o de Jesus e Alves (2011) que abordou o trabalho colaborativo destacando a importância da troca de informações e experiências entre os professores e os profissionais da área da saúde. Nesse estudo foi destacado como essa interlocução pode auxiliar nas mudanças na educação do público-alvo da Educação Especial.

Gonçalves, Zuqui e Nascimento (2015) destacam que a reflexão provocada pela troca de experiências entre os profissionais induzem, por sua vez, ao crescimento de parcerias entre estes profissionais, de forma que todos sejam sujeitos ativos no processo educacional.

Por outro lado, estas experiências são reflexos de uma formação inicial e permanente de professores, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e tantos outros profissionais que podem auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem não somente dos alunos públicos-alvo da Educação Especial, mas também daqueles com desenvolvimento típico. Esta formação requer uma estrutura com vistas ao trabalho colaborativo entre profissionais dessas diversas áreas com o objetivo de colaborar para o processo educativo. Além disso, se houver uma perspectiva inclusiva nela, esta deve ter como foco “o sucesso acadêmico do aluno por meio de parcerias com os professores para que ele se sinta seguro em desenvolver ações em sala de aula” (ROCHA, 2014, p. 126).

Com isso, a Educação Inclusiva permite uma concepção de práticas advindas de profissionais com as mais distintas formações que possam direcionar suas ações com vistas ao compartilhamento de novas concepções sobre os atos de ensinar e aprender. Essas formas novas de pensar devem ter a finalidade de garantir o acesso e a permanência dos alunos do público-alvo da Educação Especial no ensino regular (CAPELLINI; MENDES, 2004; MENDES, 2008; ROCHA, 2014). Essa troca, normalmente ocorre por meio da proposta de recursos e estratégias, que devem ser organizados e disponibilizados nas escolas, após a sua apropriação tanto pelos alunos, como pelos professores. Reiteramos que sem essa apropriação, de nada servirão estes recursos à prática pedagógica.

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar os relatos de uma equipe multidisciplinar sobre a avaliação e o diagnóstico de alunos do público-alvo da Educação Especial. De maneira secundária, objetivou buscar as implicações desses relatos para a educação inclusiva no município pesquisado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva, que visou analisar informações coletadas no ambiente natural onde ocorriam os fenômenos observados. De acordo com Gil (2008), as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sendo aprovada por meio do parecer de número 684.246, de 10 de junho de 2014.

A coleta de dados ocorreu num município de pequeno porte do interior do estado do Paraná. As suas etapas ocorreram na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas participantes. A equipe de Educação Especial do município no qual foi desenvolvida esta pesquisa era constituída, à época da coleta, por três profissionais (uma coordenadora, com formação em Pedagogia, uma psicóloga e uma fonoaudióloga), sendo que todas aceitaram participar, voluntariamente. Neste caso, não foi necessário estabelecer critérios para essa participação, já que o intuito era o de investigar aspectos da avaliação e do diagnóstico realizados pela equipe da secretaria para as escolas. Além destas profissionais, participaram também, duas pedagogas que atuavam nas escolas desse município.

O critério de escolha das escolas participantes foi a seleção de uma escola da zona urbana e outra da zona rural, tendo como ponto de referência, aquelas que possuíam número maior de avaliações realizadas nos últimos três anos.

O principal instrumento de coleta de dados foi um roteiro semiestruturado para entrevista. As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade e a preferência (pelo local) dos entrevistados, sendo escolhidas a Secretaria Municipal de Educação da cidade (na sala da equipe de Educação Especial do Município) e as salas das pedagogas das duas escolas participantes.

Foram realizadas cinco entrevistas: três com a equipe de educação especial do município, descrita anteriormente e duas com as pedagogas das escolas selecionadas. A duração média das entrevistas foi de 25 minutos, sendo encerrada quando o participante demonstrava não ter mais o que comentar sobre as temáticas abordadas com roteiro semiestruturado.

Essas entrevistas foram transcritas integralmente, de acordo com sugestões de transcrição de Manzini (2006) e algumas normas de Marcuschi (2001). Após a transcrição, os relatos foram analisados, para atribuição de categorias temáticas, com base em Bardin (2011).

No decorrer dessa análise, obtivemos três categorias definidas da seguinte forma: a) Critérios de avaliação das crianças, a qual se refere aos relatos dos profissionais da equipe multidisciplinar, quanto ao público-alvo da avaliação psicopedagógica, bem como, aos critérios necessários para que o aluno possa participar da avaliação; b) Concepções e instrumentos para o processo avaliativo, que expressa a forma pela qual cada profissional realizava a avaliação na sua prática, portanto, suas concepções considerando a área de atuação e os instrumentos utilizados e c) Implicações do processo de avaliação, cujo foco recai sobre as considerações acerca das intervenções e dos encaminhamentos⁶ definidos a partir da avaliação e de seus respectivos resultados.

⁶ Cabe ressaltar que no Estado do Paraná esse encaminhamento pode ocorrer para os seguintes espaços ou serviços: Classe Especial, Sala de Recursos Multifuncionais ou Orientações Educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente apresentaremos o perfil da equipe e das pedagogas participantes do estudo. Em seguida, serão indicados seus relatos acerca das temáticas estabelecidas, para posterior discussão.

PERFIL DAS PARTICIPANTES

Quadro 1 – Perfil das participantes do estudo

Participantes	Idade	Formação Inicial	Formação Complementar	Tempo de atuação	Tipo de Atuação
P1	45	Pedagogia	Habilitação em Educação Especial; Especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	24 anos	Coordenadora da área de Educação Especial
P2	26	Fonoaudiologia	Pedagogia e Especialização em Neurologia com ênfase em Neuropediatria, Educação Especial e Inclusão. Cursando mestrado em Desenvolvimento Comunitário	4 anos	Fonoaudióloga
P3	34	Psicologia	Pedagoga e especialização em neuropsicologia e educação especial	10 anos	Psicóloga
P4	36	Pedagogia	Especialização em Educação Especial com ênfase em Libras e psicopedagogia	12 anos	Coordenadora pedagógica
P5	42	Normal Superior	Especialização em Gestão escolar	22 anos	Coordenadora pedagógica

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Sobre a equipe que atua nesse município, esta é formada por profissionais das áreas de Psicologia, Fonoaudiologia e Pedagogia. De um modo geral, essa formação da equipe de avaliação pode variar muito, a depender de cada município e, igualmente suas ações referentes aos processos de avaliação, diagnóstico e encaminhamentos (SOUZA et al., 2004). Por outro lado, há uma preocupação mínima de relação desses profissionais com a área de Educação Especial, tendo em vista a formação deles em nível de especialização voltada para essa área. Muito embora hoje seja privilegiada uma formação numa perspectiva inclusiva, sabe-se que em

muitos casos, é necessário ter uma formação especializada, a fim de que os aspectos específicos do público-alvo da Educação Especial sejam atendidos de maneira satisfatória.

Nesse sentido, temos que ter uma preocupação com estes aspectos nessa formação, a exemplo de conhecimentos que devem ser almejados por professores e profissionais que pretendem trabalhar com o público-alvo da Educação Especial (DELIBERATO, 2013; GLAT; PLETTSCH, 2013; SILVA; MANZINI, 2013). E, por outro lado, temos que ter, também, uma preocupação em relação aos conhecimentos que permitem uma articulação entre o trabalho de toda a equipe escolar (BRASIL, 2009; GLAT; PLETTSCH, 2013; OLIVEIRA; ZABOROSKI, 2015).

Especificamente sobre a Coordenação Pedagógica, os dados do Quadro 1 indicam que as duas Pedagogas possuem formação em nível superior. Chama a atenção que uma delas possui Especialização na área de Gestão Escolar e a outra na área de Educação Especial. A formação em Educação Especial em nível de Especialização trata-se de exigência para a atuação em Salas de Recursos Multifuncionais, conforme a Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara da Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2009). Por outro lado, não é uma exigência para a atuação na equipe de coordenação da Educação Especial, a menos que isso seja exigido em nível local.

RELATOS SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS

A) CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS CRIANÇAS

Destacamos nesta categoria, alguns relatos das pedagogas, acerca dos critérios utilizados para avaliação do público-alvo da Educação Especial, conforme Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Critérios de avaliação das crianças

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P4	São alunos que que (+) apresentam muitas dificuldades, se for para dividir esse público poderia ser EM: alunos com deficiência intelectual; transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e deficiência física neuromotora.	Critérios pré-definidos para a avaliação, como: retenção em séries e laudos.
P4	Os critérios são definidos a partir do ano::, série em que em que o aluno está matriculado , o que levamos muito em consideração é a dificuldade” apresentada(+), a idade do aluno, reprovação:::, bem:::. primeiro busca-se avaliar aqueles alunos que já vem com um histórico de reprovação ((preocupada))que é mais grave.	
P5	... através dos testes aplicados pela psicóloga(++) é é é ela que define se o aluno deu na média, levemente abaixo da média ou abaixo da média, a partir do resultado toda a equipe de avaliação decide por “por” colocar:: na Sala de RECURSO, quando está na média” e levemente abaixo’ e CLASSE Especial quando é é é abaixo da média::	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante dos relatos obtidos, podemos inferir que os critérios estabelecidos para avaliação das crianças são: alunos com muita dificuldade, alunos com deficiência intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com histórico de reprovação (retenção) escolar. Há também referências sobre o uso de testes psicológicos de inteligência como parâmetros dessa avaliação.

Ainda de acordo com estes relatos, fica subentendida a exigência de laudos médicos que atestem a existência de um desenvolvimento atípico para encaminhamento às Classes Especiais e/ou para Salas de Recursos Multifuncionais, o que, de acordo com Jesus e Aguiar (2012) conduz, muitas vezes, a exclusão desse aluno, principalmente pela visão reducionista que prioriza rotulações em detrimento de intervenções educacionais. Além disso, os relatos indicam uma “pré-seleção” dos alunos para a avaliação.

Essa visão “clínica” por sua vez, assume um lugar de extrema importância no contexto educacional, pois influencia e direciona as ações dos profissionais da avaliação psicopedagógica envolvidos com a escola. Disso decorrem, por exemplo, os encaminhamentos para as Classes Especiais, nem sempre necessários ou adequados para a vida acadêmica da criança (MACHADO, 1994). É importante ressaltar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça a Educação Especial não mais como modalidade de ensino, mas sim como suporte ao processo de escolarização, durante todas as suas etapas.

Sobre a reprovação, destacamos a questão de que a escola sempre espera o aluno ideal visando uma padronização que sabemos não existir. E, se a criança não se encaixa nesse protótipo, por vezes recai na reprovação devido à mesma padronização (FERREIRA, 1995; OLIVEIRA, 2014). Por fim, precisamos ter em mente que a avaliação escolar trata-se de um processo e não de um fim para determinada ação pedagógica (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

B) CONCEPÇÕES E INSTRUMENTOS PARA O PROCESSO AVALIATIVO

Destacamos nesta categoria, alguns relatos de membros das equipes multidisciplinares da Secretaria Municipal de Educação e de uma pedagoga da escola, acerca concepções sobre o processo avaliativo e os instrumentos utilizados para esta avaliação, conforme Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Concepções e instrumentos para o processo avaliativo

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P5	Eu realizo várias observações na escola, é::: tanto na sala quanto em outros momentos , assim como por exemplo na aula de educação física :: na quadra, no recreio (+) tem uma sequencia a ser seguida”, sempre começo fazendo uma entrevista com a mãe da criança:::, depois a professora preenche uma ficha de observação(+) em sala e são ainda aplicados vários testes pra:: criança, pra:: testar a leitura, escrita, operações, coordenação motora e e e outras coisas que se monstrem” necessárias na realidade do do aluno avaliado.	Avaliação pautada em testes e centrada no aluno.
P1	Então tendo como função a (+) Coordenação Municipal de Educação Especial e Inclusiva, o meu trabalho é realizado na Secretaria envolvendo mais (1.5) à organização e supervisão das avaliações... ...a observação dos alunos é feita pelos professores e pedagogas das escolas,(+) em alguns casos vou até a escola observar os alunos e::: conversar com as pedagogas e professores. É::: difícil fazer a observação direta de todos os alunos principalmente pela falta tempo,((demonstra preocupação)) onde com 20” horas / semanais acompanho:: indiretamente as avaliações de TODAS as escolas municipais.	Orientações para uma avaliação centrada no aluno.
P2	No meu caso eu::: sempre peço a avaliação auditiva::: (1.5) .primeira coisa que eu peço::: mesmo que a criança não tenha queixa”, por parte da família ou da (+)escola(+) antes mesmo de conhecer a criança” se não tem audiometria eu já marco solicitando.	
P3	Então::: no meu caso eu eu realizo a avaliação psicológica, quando são ESGOTADAS as possibilidades de:: intervenção na escola.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nestes relatos, foi possível observar a preocupação dos entrevistados com o tempo disponível para avaliação e o acompanhamento dos alunos em todas as escolas atendidas pela equipe multidisciplinar. Isso é uma preocupação constante de profissionais que atuam nas escolas, de um modo geral. Em alguns dados de rotina, observamos que os professores e outros profissionais desempenham inúmeras funções, muito provavelmente, na tentativa de atender ao que é preconizado em documentação regulamentar do funcionamento do serviço de apoio à Educação Especial (BRASIL, 2009).

Por outro lado, não observamos nesses relatos, uma preocupação da equipe em bus-

car soluções de suporte para a ação pedagógica diante do laudo elaborado por ela (equipe) ou ao menos expressar a necessidade de um Plano Educacional Individualizado (PEI)⁷, o que confirma mais uma vez, a visão clínica de avaliação desses alunos, entendendo a deficiência como uma característica fadada ao fracasso. O PEI pode ser definido:

[...] enquanto instrumento pedagógico, elaborado a partir da identificação das necessidades do estudante com deficiência, de modo que as principais áreas de desenvolvimento desse estudante sejam contempladas quanto aos seus avanços, com objetivos a curto, médio e longo prazo. Portanto trata-se de um instrumento cujo objetivo central é o de melhorar ou favorecer os processos ensino, desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Muito embora a Educação Especial tenha se originado da área médica, ao longo de sua história essa área sofreu e, ainda sofre, efeitos da ação desse campo disciplinar para basear a organização de seus serviços nos espaços escolares (BRIDI, 2012). No entanto, ainda há muitos esforços para superar essas fases iniciais (médico-assistencialista e psicopedagógica) e focar os aspectos educacionais, numa perspectiva inclusiva.

No entanto, tanto o estudo científico quanto o conhecimento cotidiano vêm demonstrando a impossibilidade da compreensão do fenômeno da deficiência como um conceito abstrato, tornando-se impossível compreender a deficiência, seja ela qual for, desvinculada do contexto social, ou sem considerar a concretude das relações que se estabelecem no cotidiano, e no encontro entre as pessoas (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013).

A preocupação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão não deve se limitar às condições biológicas do aluno, nem tampouco focar apenas nas barreiras ambientais que esse aluno possa encontrar. Desta forma, as barreiras atitudinais têm um grau de importância igual à medida que elas decorrem da audiência frente à deficiência e ambas barreiras dificultam ou até impedem a participação efetiva no ambiente escolar (ZAFANI; OMOTE; BALEOTTI, 2015).

Outro aspecto importante a ser destacado, refere-se aos instrumentos avaliativos usados: testes padronizados e a verificação de “nível” de aprendizado, seguindo a orientação da Secretaria Estadual de Educação. Tais orientações são preocupantes, pois compreendemos que elas podem não considerar como se deveria a individualidade dos alunos, bem como as vivências e contexto cultural dos mesmos (FERREIRA, 1995; MENDES, 2006). Nesse sentido, reforçamos que junto ao processo de avaliação, precisamos considerar quatro grandes dimensões: a gestão escolar, o fazer pedagógico, a família e o aluno. Ou seja, todas essas dimensões devem ser levadas em consideração, durante todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem (OLIVEIRA; LARA, 2015).

c) IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Nesta categoria são pontuados alguns relatos de membros das equipes multidisciplinares

⁷ Optamos por utilizar a nomenclatura PEI, em razão de ser a mais utilizada na literatura internacional (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015). No entanto, é bastante comum encontrarmos Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), nomenclatura utilizada pelas autoras POKER et al. (2013).

nares da Secretaria Municipal de Educação e de uma pedagoga, acerca implicações do processo de avaliação para a escolarização, conforme Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Implicações do processo de avaliação

Participantes	Relatos	Ideias subjacentes
P4	Quando o resultado da avaliação indica S.R. não existe muita mudança na:: rotina, o aluno se ADAPTA com facilidade”, porque continua na sala regular, é é (+) a dificuldade maior de adaptação é na C.E” porque o aluno não tem contato com seus colegas de turma a não ser na hora do recreio.	Não existem mudanças significativas após avaliação; Ausência de Plano Educacional Individualizado;
P2	... se é alguma dificuldade que o professor possa tá digamos “ (1.5) resolvendo” dando conta em sala de aula a gente procura orienta o professor(++) pra fazer uma coisa geral na sala e tudo mais(+)... pra tenta essa questão de a leitura e escrita envolvendo o professor e envolvendo a sala inteira.... ... mas(+) assim, as dificuldades específicas a gente chama a e:: conversa com a professora, as vezes dá por escrito, (+) algumas sugestões” na verdade ai se é realizado ai já não sei te dizer até porque a gente não tem como ficar indo lá e olhando se o professor tá fazendo aquilo ou não.((demonstra insegurança ao relatar essa questão da realização e acompanhamento))	Dificuldades de adaptação em Classe Especial; Laudos interferem no encaminhamento.
P3	É:: levado em conta a individualidade de cada aluno(+), quais as potencialidades e dificuldades apresentadas” e também a avaliação de potencial intelectual, exames, LAUDOS, e tudo mais.	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante destes dados, podemos observar que quando os alunos são encaminhados às Salas de Recursos Multifuncionais, não parece ocorrer modificações no ambiente da sala regular, com ausência até mesmo de um plano de trabalho diferenciado pelo professor da sala regular, perdendo de vista a ideia de um trabalho colaborativo e multidisciplinar (SORIANO; OLIVEIRA, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014).

Em um estudo acerca da elaboração e implementação de uma proposta colaborativa entre diversos profissionais, Rigoletti, Soriano e Costa (2016) apontaram a importância do envolvimento entre esses profissionais (equipe escolar, psicólogos, terapeutas ocupacionais, dentre outros) durante todas as etapas, a saber: 1) identificação dos alunos do público-alvo e suas necessidades educacionais; 2) escuta aos professores do ensino comum para a inclusão escolar; 3) elaboração da proposta como apoio ao professor do ensino comum visando à inclusão escolar e 4) implementação da proposta colaborativa ao professor do ensino comum para a inclusão

escolar (RIGOLETTI; SORIANO; COSTA, 2016).

Em outro estudo sobre o tema, Soriano, Rigoletti e Costa (2016) apontaram ainda a escassez de produção científica nacional a respeito da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo a partir de uma parceria entre professores, visando a construção de uma escola inclusiva.

No entanto, a escola atual necessita cada vez mais de ações que englobam perspectivas de vários profissionais, e todas essas avaliações devem ser levadas em conta nas práticas escolares, para que dessa forma, cada especialista contribua com seu olhar e juntos atuem para o mesmo objetivo: a ampliação da qualidade de vida e uma escolarização com aproveitamento escolar (ARAUJO; SASSO; SORIANO, 2016).

Neste sentido, Cardoso, Tartuci e Borges (2015) destacam a importância da organização do espaço para o desenvolvimento global do estudante, o que pode ser favorecido pela parceria com outros profissionais.

Pacheco (2007) e Milanez (2013) destacam a importância dos serviços de apoio, principalmente da área da saúde, no trabalho colaborativo com os professores. Desta forma, a parceria estabelecida pode ter a função de troca de experiências e complemento de ideias, além de ser um tipo de apoio para o enfrentamento de dificuldades e barreiras identificadas no processo escolar, sobretudo na perspectiva inclusiva. Prietro (2006, p. 40), quando se refere à inclusão, defende que “a ênfase deve recair sobre a identificação de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social”.

Sendo assim, com base nos relatos, podemos observar que, apesar de a formação dos profissionais envolvidos ser coerente com as funções desempenhadas, há uma fragilidade em realizar as avaliações psicopedagógicas, assim como na forma de conduzir tais avaliações, muitas vezes desconsiderando um trabalho legitimamente multidisciplinar e desconsiderando, principalmente, as implicações dessas avaliações.

IMPLICAÇÕES DAS PRÁTICAS RELATADAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir dos relatos analisados, elegemos dois pontos que possuem implicações diretas, nesse contexto: a) a necessidade de mudança de concepção no processo de avaliação em ambiente escolar, e b) a necessidade de (re)pensar sobre a forma como os aspectos da Educação Especial e Inclusiva tem sido enfatizados a formação desses profissionais.

Sobre o primeiro ponto, observamos que a equipe parece enfatizar em suas ações de avaliação um processo de inclusão que ainda mostra resquícios de concepções distorcidas de deficiência, inclusão e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os critérios pré-definidos para essa avaliação, tais como: retenção em séries, laudos e a dificuldade que os profissionais envolvidos mostraram para a realização de um trabalho colaborativo e interdisciplinar, revelam uma possível fragilidade no entendimento da deficiência em seu contexto no qual a criança está inserida.

Nesse sentido, reiteramos que a avaliação no contexto escolar deve ter como foco

os avanços no processo de ensino-aprendizagem. Boer (2012) comenta sobre a importância da construção de recursos avaliativos que indiquem as potencialidades dos alunos e ressalta, também, que a avaliação escolar não deve se tratar de uma ação separada do processo de ensino.

O segundo ponto a ser considerado, refere-se às implicações que essas ações relatadas indicam em relação à formação desses profissionais da equipe. Como pudemos observar no item referente a este aspecto, todos os profissionais possuem formação coerente com o que é esperado e exigido pela legislação para atuação em Educação Especial, numa perspectiva inclusiva. Por outro lado, os relatos sobre a avaliação realizada pelos profissionais nos indicam que essa formação não foi capaz de interferir ou modificar as suas ações, para aproximá-las de uma perspectiva inclusiva.

Esse ponto nos faz refletir sobre as particularidades dessa formação, muito discutidas na literatura atual. Ao tocar nesse ponto, a impressão que temos é que a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva parece nunca sair de pauta. E nessa recorrência de discussões, deparamo-nos com temas exaustivamente debatidos, mas que, por outro lado, não atingiram seu ápice de discussão e, menos ainda, não se atingiu uma solução para os problemas deflagrados nessa formação (CRUZ; GLAT, 2014a; OLIVEIRA, 2015; PLETSCH; MENDES, 2015).

Concordamos que a formação profissional é um processo que nunca se cessa, portanto não há como se esperar que os conteúdos de graduação contemplem todos os saberes necessários para a prática, em qualquer contexto considerado. De acordo com o que podemos observar nos relatos, até mesmo os cursos de especialização muitas vezes deixam a desejar em nível de conhecimentos que realmente auxiliam na operacionalização de práticas inclusivas. Por isso, devemos pensar numa possível falha nessa formação, mas também devemos considerar, fundamentalmente, a falta de apropriação desses conteúdos e, conseqüentemente, de mudanças destes profissionais ao longo de sua atuação (TERRA; GOMES, 2013).

Nessa direção, vislumbramos um caminho que não desconsidera os aspectos específicos dessa formação, a exemplo de conhecimentos que devem sim ser almejados por professores que pretendem trabalhar com o público-alvo da Educação Especial (DELIBERATO, 2013; GLAT; PLETSCH, 2013; SILVA; MANZINI, 2013). E, por outro lado, devemos ponderar sobre os conhecimentos que permitam uma articulação entre o trabalho da equipe escolar, dos serviços especializados, atualmente representado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e das ações da sala de ensino comum (BRASIL, 2009; GLAT; PLETSCH, 2013; OLIVEIRA; ZABOROSKI, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar as atitudes iniciais em prol de um trabalho inclusivo realizado nas instituições pesquisadas, já que a inclusão escolar é um processo em constante transformação no cotidiano escolar. Os relatos analisados permitiram apontar duas importantes implicações desse trabalho em relação a esse processo: a primeira, relacionada à formação desses profissionais e a segunda, às concepções deles reveladas ao longo das ações realizadas durante o processo de avaliação dos alunos.

Essas implicações indicam uma necessidade de articulação entre esses profissionais, pois os laudos, diagnósticos e práticas, quando realizadas de maneira segmentada pouco colaboram para a interpretação do desenvolvimento do aluno. Isso dificulta a realização de um trabalho que se preocupa com o aproveitamento curricular da criança público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, os dados permitiram considerar, também, que é imprescindível a análise do contexto social e dos processos de intervenção realizados com os alunos, para se evitar rotulações equivocadas e a inserção de determinadas crianças em categorias de forma errônea. Em algumas situações, os relatos transmitem uma preocupação demasiada com essa classificação. Muitas vezes, a própria dificuldade escolar apresentada por um aluno que não satisfaz os pré-requisitos exigidos pelas atividades acadêmicas em desenvolvimento, por exemplo, pode ser interpretada como deficiência intelectual. Além disso, a falta de intervenções adequadas e o descrédito dos profissionais envolvidos na inclusão desse aluno produzem evidências comportamentais que acabam por confirmar a falsa suspeita de deficiência intelectual (OMOTE, 1999).

Por fim, reiteramos a necessidade desse processo de avaliação servir como base para o começo de qualquer ação pedagógica, seja esta coletiva ou individualizada. Muito embora, a avaliação psicopedagógica seja indicada nas próprias políticas públicas para classificar os alunos que irão frequentar o AEE, ela deve servir, fundamentalmente, para acompanhar o processo de desenvolvimento e de formação desse aluno.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. *Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011. 160p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2013. 948 p.
- ARAÚJO, M. A.; SASSO, B. A.; SORIANO, K. R. Trabalho colaborativo entre psicólogo e pedagogo: um relato de experiência. In: IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: teoria e prática na construção do conhecimento. Marília, 2016. *Anais do IV Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas*, 2016, p. 1-15. 1 CD.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011. 225p.
- BOER, W. A. Avaliação Pedagógica: Um recurso para a tomada de decisões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE); ALMEIDA, M. A. (Org.). *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012. p. 85-98.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2009.
- BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. Publicado em: *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos*. 2005. 2v. 154-157 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), Marília, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. *Educação*, v. 54, n. 3, p. 597-615, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

CARDOSO, C. R. TARTUCI, D.; BORGES, W. F. A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs.). *Inclusão escolar em foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquenezine&Manzini, ABPEE, 2015, v. 4, p.39-66.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-20, 2000.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C.; MIURA, R. K. K. OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). *Perspectivas e 100 contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar*. Curitiba: Editora CRV, 2014a, p.13-36.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 257-273, 2014b. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

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*. 1ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 71-90.

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. 3ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. 1ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 195p.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], Marília, v.16, n. 3, p. 375-396, 2010. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

GONÇALVES, A. F. S.; ZUQUI, F. S.; NASCIMENTO, A. P. Formação de Professores para a Inclusão Escolar: Perspectivas no Estado do Espírito Santo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A (Orgs.). *Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. v. 3. São Carlos: Marquenezine & Manzini: ABPEE. 2015. p. 295- 315.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.17-28.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416, 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

MACHADO, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar: atividades e materiais*. 2ed. São Paulo: Loyola, 1994. 111 p.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A. O papel consultivo do fonoaudiólogo: algumas reflexões sobre a consultoria colaborativa na escola regular. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 233-248, 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: *ENSAIOS pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 82-86.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001. 133p.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

MENDES, E. G. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. (Org.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: EDUFRN, 2008. p. 19-52.

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. 257-273, 2011. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

MILANEZ, S. G. C. Contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores no atendimento educacional especializado de alunos com Deficiência Intelectual. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs). *Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 25-40.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264p.

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: www.scielo.br. Acesso em: 28 nov. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 23, n. 27, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu>. Acesso em: 30 mai. 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, J. P.; LARA, P. T. A avaliação no contexto escolar: considerações sobre o estudante com deficiência visual. Texto disponibilizado para a disciplina de “Avaliação de Competências e Necessidades do Estudante com Deficiência Visual”. 2015. Publicado no Portal do Redefor (Educação Especial). Disponível em: <http://edutec.unesp.br/>. Acesso em: 10 jun. 2016.

OLIVEIRA, J. P.; OLIVEIRA, A. A. S. *Elementos teóricos e metodológicos que fundamentam o Plano*

Educacional Individualizado (PEI). Texto disponibilizado para a disciplina de “Planejamento de Ensino Individualizado para pessoas com TGD”. 2015. Publicado no Portal do Redefor (Educação Especial). Disponível em: <http://edutec.unesp.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Interdisciplinary Practices along with the Basic Literacy Process: The Continuing Education Focused on Teachers. *Creative Education*, v. 06, p. 1815-1824, 2015. Disponível em: http://file.scirp.org/pdf/CE_2015101314005107.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

OLIVEIRA, R. T. O. (Orgs.). Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar. Curitiba: Editora CRV, 2014, p.13-36.

OMOTE, S. Normatização, Integração, inclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.4-13, 1994.

PACHECO, J. *Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007. 230p.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre Políticas e Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva No Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 23, n. 27, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu>. Acesso em: 30 mai. 2016.

POKER, R. B.; et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. Cultura Acadêmica/Oficina Universitária: Marília, 2013. 184p.

PRIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. C. E.; PRIETRO, R. G. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RIGOLETTI, V. C.; SORIANO, K. R.; COSTA, C. R. Elaboração e implementação de uma proposta colaborativa como apoio à inclusão escolar: relato de experiência. In: VII Congresso Brasileiro de Educação Especial e X Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. São Carlos, 2016. *Anais do VII CBEE e X ENPEE*, 2016, p. 1-14. [No prelo].

ROCHA, A. N. D. C. Contribuições da Terapia ocupacional para o processo de inclusão escolar. In: BIANCHI, R. C. B.; PAULINO-PEREIRA, F. C.; OLIVEIRA, J. P. *Educação e Saúde: questões práticas sobre o processo de integração e inclusão escolar*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 125-145.

SILVA, M. O.; MANZINI, E. J. Avaliação das habilidades motoras de alunos com paralisia cerebral: uso do ASPA-PC. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 14, n. 1, p. 9-16, 2013.

SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. *Polyphonia*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 295-310, 2014.

SORIANO, K. R.; RIGOLETTI, V. C.; COSTA, C. R. Escola inclusiva: construção do projeto político pedagógico e do currículo a partir da parceria entre os professores. In: IV Congresso de Pesquisa Científica do Centro Universitário de Adamantina. Adamantina, 2016. *Anais do VI Congresso de Pesquisa Científica do Centro Universitário de Adamantina*, 2016, p. 1-9. [No prelo].

SOUZA, J. C.; et al. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, [online]. v. 24, n. 2, p. 24-31, 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 08 set. 2016.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n.45, p. 109-124, 2013. Disponível em: www.scielo.

br. Acesso em 25 nov. 2016.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, [online], v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 set. 2014.

ZAFANI, M.; OMOTE, S.; BALEOTTI, L. R. *Protocolo de observação do desempenho de crianças com deficiência física, aplicação e análise de dados*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 21, n.1, p. 33-38, 2015. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 25 nov. 2016.

Recebido em: 28 de maio de 2016

Modificado em: 24 de julho de 2016

Aceito em: 31 de julho de 2016