

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES - PPGEduc

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM
DEFICIENCIA INTELLECTUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

CARLA DE PAIVA

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEduc

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE ALUNOS COM
DEFICIENCIA INTELLECTUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO

CARLA DE PAIVA

Sob a orientação da Professora Doutora

MARCIA DENISE PLETSCH

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares,
Área de concentração em Educação

Nova Iguaçu/RJ

Dezembro/2017

371.9
P149p
T

Paiva, Carla de, 1978-
O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado / Carla de Paiva - 2017.
140 f. : il.

Orientadora: Marcia Denise Pletsch.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 127-136.

1. Educação especial - Legislação - Teses. 2. Deficiência mental - Teses. I. Pletsch, Marcia Denise. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

CARLA DE PAIVA

**“O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 14/12/2017.

BANCA EXAMINADORA

Marcia Denise Pletsch

Prof^(a). Dr^(a). MÁRCIA DENISE PLETSCH - UFRRJ - Orientador(a)

Lilian Ramos

Prof^(a). Dr^(a). LÍLIAN MARIA PAES DE CARVALHO RAMOS - UFRRJ

Flavia Faissal de Souza

Prof^(a). Dr^(a). FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA - UERJ

Seropédica (RJ)
Dezembro/2017

*Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações*

*A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim
(Trem bala – Ana Vilela)*

Dedico este trabalho aos meus queridos pai e mãe,
“ouro de mina”, Carlos Antônio e Maria Madalena
por tudo que são,
por tudo que representam e
por tudo que me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Esta é uma das tarefas mais complexas deste trabalho, a tarefa de distribuir os muitos *obrigada* que tantas pessoas merecem neste espaço tão pequeno diante da generosidade com que fui tratada durante esses dois anos.

Primeiramente, agradeço ao Senhor Deus por me dar capacidade e oportunidade de concluir esta pesquisa que me proporcionou tantas experiências e conhecimento. E o conhecimento é um bem que ninguém pode nos tirar, a não ser Aquele que nos concedeu. Só eu e Ele sabemos de tudo que aconteceu para que eu chegasse aqui.

Agradeço imensamente à minha orientadora Prof^ª Dr^ª Márcia Denise Pletsch, que foi paciente e generosa comigo, desde que eu a conheci, antes de ter pretensão ao Mestrado. Durante este processo de construção foi a mediadora fundamental, sem a qual esta pesquisa não seria concluída (literalmente!). Minha orientadora foi a luz que me conduziu a atravessar a imensidão de minhas dúvidas e incertezas pelo caminho do aprendizado.

Meus pais, Madalena e Carlão, como eu poderei agradecer por tanta dedicação desde sempre comigo? Obrigada por compreenderem minha ausência durante os últimos dois anos. Apesar da dimensão de um Mestrado não ter o mesmo significado entre nós, obrigada por terem entendido que era importante para mim e pelo apoio incondicional em mais esta empreitada. Ainda que esta compreensão representasse menos ligações e menos visitas. Obrigada. Amo vocês!

Ao meu parceiro, companheiro, amigo e namorado Rodrigo, por me compreender, me dar atenção, e, sobretudo, por ter sido paciente nos meus momentos de maiores estresses e irritabilidade. Obrigada por ter me respondido com carinho nos momentos mais difíceis nos últimos dois anos, inversamente proporcional à forma com que eu te tratava. Sem seu apoio, tudo teria sido penoso.

A minha família, mais que especial: irmão Carlos Eugênio, irmã Andréia Cristina, sobrinhos Ágatha e Arthur, sempre agradecerei pelo carinho, cuidado e apoio. Assim como não posso deixar de agradecer a todos os familiares que compreenderam minhas ausências nas reuniões de família, como a Caroline Mello e a Gisele Mello, quando eu interrompi as conversas ou não pude responder no exato momento. Obrigada a todos os meus familiares, que mesmo de longe, como a família da minha Tia Ester e Tio Orlando, que torceram e oraram por mim.

Às minhas amigas e amigos meu muito obrigada! À minha querida Maíra Rocha, que sempre me incentivou, me ajudou e me ensinou muito desde o período de sua pesquisa de Mestrado, sem a qual eu não estaria escrevendo essas linhas. Da mesma “Patotinha” eu quero agradecer a Andréa Rodrigues, Anna Karla, Cristiane, Gisele, Luciane, Mara Lúcia, Mariana, Raquel Antenor... quero agradecer a todos do querido Centro de Educação Especial Paul Harris, nas pessoas das diretoras Dilma Martins e Marliete Moutinho. Obrigada por compreenderem quando minha resposta à alguma proposta de reencontro era um “não poderei ir”.

Um obrigada é pouco para os integrantes do Grupo de Pesquisa ObEE, que sempre me ajudaram muito. Por falar em ajuda, não posso deixar de mencionar a ajuda sem igual de Araceli Aguiar, Julinete Vieira, Luísa Reis e Natacha Barbosa, que contribuíram diretamente com seu trabalho para esta pesquisa. Minha gratidão se estende a pessoas muito queridas: Alana, Alexandre, Daniele, Érica, Maíra, Mirna e Sheila que sempre me trouxeram aprendizados importantes nessa jornada. Quero agradecer também, especialmente aquelas mulheres “ricas” em generosidade para comigo: Getsemane, por sempre me motivar e incentivar e me levar a reflexão com suas questões; Kelly, por me fazer refletir com suas considerações tão preciosas; Izadora e Saionara, por terem formado uma parceria tão importante para mim nestes anos de curso, e terem me ajudado de diversas maneiras. Sem vocês, a caminhada teria sido muito difícil.

Preciso agradecer aos meus amigos da Escola Municipal Érico Veríssimo, a começar por minhas diretoras Sheila Lopes e Lídia Ferreira, e também à minha Coordenadora Isa Mírian, pessoas maravilhosas que me incentivaram e deram todo apoio possível para que eu completasse essa jornada. Meu muito obrigada minhas queridas! Igualmente só tenho a agradecer a minha querida Alessandra, que sempre me auxiliou, especialmente, sobre as questões burocráticas, e bem rapidinho, como só ela sabe ser! À Alessa, Gisele, Júlio, Meireclely, Jô, Paloma, Pedro e Vagner, que ouviram meus planos, minhas angústias e minhas conquistas. Sempre me ajudaram de alguma forma, quer com palavras, incentivos, conselhos, orações, com um ombro amigo, ou um sorriso sincero alegrando-se comigo. Sou muito grata pela amizade e carinho de vocês e por Deus ter me dado o privilégio de fazer parte desta “família”.

As minhas queridas Andréa Costa e Cida Amaral, que sempre tinham uma palavra amiga e carinhosa para mim, ou simplesmente me ouviram. Muito obrigada pela amizade sincera de vocês, pelas orações, pelo incentivo e pela compreensão em minhas

ausências e pelas minhas negativas de nos encontrarmos para nossa prazerosa “risoterapia”.

Às minhas companheiras de Educação Especial de Nova Iguaçu, e de minhas chefias imediatas Marilene Ramos e Izabel Pereira, assim como toda a equipe que me auxiliou em momentos muito importantes durante a construção deste estudo. Agradeço às colegas Itinerantes: Ana Paula Morais, Caroline Gomes, Simone Rezende de Morais e Silvana da Silva N. P. dos Santos pelo carinho, incentivo e parceria. Importante destacar a rica contribuição de minha querida companheira Nely de Carvalho, que me trouxe ideias e reflexões que contribuíram em grande medida para esta pesquisa. Obrigada companheiras!

Às professoras Dr^a Lilian Ramos e Dr^a Flávia Faissal por aceitarem fazer parte de minha banca, e terem contribuído para o enriquecimento deste trabalho, dedicando seu tempo de forma tão generosa para esta construção.

Por fim, aos sujeitos da Pesquisa: as Gestoras de Educação Especial das Redes de Ensino das sete cidades da Baixada Fluminense participantes deste estudo. Dentro de uma demanda tão grande de atividades que precisam realizar todos os dias, estas pessoas admiráveis e corajosas, aceitaram prontamente o convite para as entrevistas e contribuíram de forma importantíssima para a efetivação deste trabalho.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

PAIVA, Carla de. O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado. 2017. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ.

A presente dissertação tem por objetivo analisar o processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado a partir das indicações da Nota Técnica nº4 de 23/01/2014, nas escolas da Baixada Fluminense, à luz do Ciclo de Políticas. Foram utilizados os pressupostos da Pesquisa Qualitativa, empregando a Abordagem do Ciclo de Políticas idealizado por Ball & Bowe (1992) como forma de análise dos dados. A investigação se deu na Baixada Fluminense, mais especificamente nas sete cidades participantes do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF), a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. As gestoras de Educação Especial destes municípios foram eleitas como os sujeitos da pesquisa. Este trabalho se insere no contexto de dois projetos do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE): a) *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*; e b) *Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*. Os resultados indicaram uma influência dos pressupostos adotados pelos documentos nacionais nos documentos locais, e conflitos entre estes com a prática no microcontexto das Redes de Ensino. Os dados indicaram a forte influência do modelo médico de compreensão da deficiência nas práticas avaliativas, contrastando com conceitos adotados por documentos nacionais e locais, e da própria Nota Técnica nº4. A pesquisa revela que a prática da adoção de parcerias com setores não-públicos para o atendimento das demandas de avaliação da Educação Especial é uma ação incentivada nos documentos oficiais nacionais e locais, revelando a valorização do laudo médico no contexto das práticas. Além disto, ficou evidenciado que os dispositivos legais não contemplam as reais necessidades dos alunos da Educação Especial e que a Nota Técnica nº4 não significou impactos e mudanças nas formas de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual nas Redes Pesquisadas.

Palavras-chave: avaliação para identificação, Abordagem do Ciclo de Políticas, deficiência intelectual, Nota Técnica nº4, Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

PAIVA, Carla de. The process of evaluation and referral of students with intellectual disabilities to the Specialized Educational Assistance. 2017. 140 p. Dissertation (Master in Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ.

The purpose of this dissertation is to analyze the process of evaluation and identification of students with intellectual disabilities for the referral to the Specialized Educational Assistance from the Technical Note no. 4 of January 23, 2014, in the schools of Baixada Fluminense, in the light of the Cycle of Policies. We used the assumptions of Qualitative Research, using the Policy Cycle Approach idealized by Ball & Bowe (1992) as a way of analyzing the data. The research was carried out in Baixada Fluminense, specifically in the seven cities participating in the Permanent Forum of Special Education of Baixada Fluminense (FPPEBF), namely: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados and São João de Meriti . The special education managers of these municipalities were elected as the research subjects. This work is part of two projects of the Observatory Research Group on Special Education and Educational Inclusion (ObEE): a) The schooling of students with intellectual disabilities: public policies, cognitive processes and evaluation of learning; and b) Schooling and development of students with intellectual and multiple disabilities in the Baixada Fluminense. The results indicated an influence of the assumptions adopted by the national documents in the local documents, and conflicts between them with the practice in the microcontext of the Teaching Networks. The data indicated the strong influence of the medical model of understanding the deficiency in the evaluative practices, contrasting with concepts adopted by national and local documents, and Technical Note no. 4 itself. The research reveals that the practice of adopting partnerships with non-public sectors to meet the demands of Special Education evaluation is an incentive action in official national and local documents, revealing the valuation of the medical report in the context of practices. In addition, it was evidenced that the legal provisions do not contemplate the real needs of Special Education students and that Technical Note nº4 did not mean impacts and changes in the forms of evaluation and identification of students with intellectual disabilities in the researched networks.

Keywords: evaluation for identification, Cycle Policy Approach, intellectual disability, Technical Note nº4, Specialized Educational Assistance.

LISTA DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1: Concepções de deficiência segundo Augustin (2012).....	26
Quadro 1: Diferença entre o modelo médico social de compreensão da deficiência.....	28
Quadro 2: Classificação da deficiência nos manuais diagnósticos.....	30
Quadro 3: Diferença entre o modelo médico e social de compreensão da deficiência..	32
Quadro 4: Produção anual entre os anos de 2008 à 2016.....	41
Quadro 5: Descrição dos objetivos das Teses e Dissertações.....	43
Quadro 6: Descrição dos objetivos dos artigos.....	43
Figura 2: Ciclo de Políticas.....	53
Figura 3: As redes de influência, organizadores, documentos e países.....	65
Quadro 7: Indicadores das cidades da participantes da Pesquisa.....	74
Quadro 8: Caracterização das Gestoras dos municípios participantes da pesquisa.....	75
Quadro 9: Documentos analisados.....	78
Figura 4: Composição do Ciclo de Políticas.....	79
Quadro 10: Datas de criação do PME das Redes pesquisadas.....	84
Figura 5: Cidades do Rio de Janeiro em relação a construção do PME.....	85
Figura 6: Situação do PEE no país.....	88
Quadro 11: Metas dos Municípios para Educação Especial.....	90
Quadro 12: Quantidade de estratégias adotadas por cada segmento.....	92
Figura 7: Quantidade de menção à parcerias nos PME's.....	94
Quadro 13: Quantidade de inserção de termos sobre avaliação nos PMEs.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO 1 - O QUE DIZEM AS PESQUISAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL?	23
1.1 – CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS MODELOS DE AVALIAÇÃO PARA SUA IDENTIFICAÇÃO: A CARGA SOCIAL DO DIAGNÓSTICO	23
1.2 – DIRETRIZES NACIONAIS SOBRE A DEFICIÊNCIA	35
1.3 – AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	40
CAPITULO 2 - AS POLÍTICAS E SEUS IMPACTOS NAS AÇÕES NACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA	48
2.1 – AS POLÍTICAS E SUAS DEFINIÇÕES, DIMENÇÕES E SIGNIFICADOS SEGUNDO O PENSAMENTO DE BALL: A CONSTRUÇÃO DO CICLO DE POLÍTICAS	50
2.2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....	56
2.3 – DIVERSOS CAMINHOS QUE SE TRADUZEM EM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO .	66
CAPITULO 3 - CICLO DE POLITICAS E SUA APLICAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA	71
3.1 – ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA QUALITATIVA.....	71
3.2 – O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA ESTÁ INSERIDA	72
3.2.2 – O campo da pesquisa	74
3.2.1 – Os sujeitos participantes	75
3.3 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
3.4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	78
3.5 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	79
3.6 – AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	80
CAPITULO 4 - O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: A TRADUÇÃO LOCAL DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	82
4.1 – OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE TEXTOS LOCAIS	83
4.2 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA COMO METAS NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	87

4.2.1 - A avaliação do aluno com deficiência intelectual nos Planos Municipais de Educação: que elementos trazem as Redes Municipais pesquisadas.....	97
4.3 – PRODUÇÃO LOCAL DE DOCUMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO	101
CAPITULO 5 - A TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS SOBRE AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CONTEXTO DAS PRÁTICAS.....	104
5.1 – O PAPEL DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ÂMBITO LOCAL.....	104
5.2 – A IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO AO AEE NAS REDES PESQUISADAS: A TRADUÇÃO LOCAL DAS GESTORAS	106
5.3 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO AEE NAS REDES PESQUISADAS	111
5.4 – DIRETRIZES POLÍTICAS LOCAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOTA TÉCNICA Nº4	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1222
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES	137
APÊNDICE I – Termo de concessão e autorização da pesquisa	138
APÊNDICE II – Termo de consentimento livre e esclarecimento das entrevistas.....	139
APÊNDICE III – Roteiro de entrevistas semiestruturadas com as gestoras	140

INTRODUÇÃO

Qualquer construção da imaginação, partindo da realidade, tende a descrever um ciclo completo e a encarnar de novo a realidade (VIGOTSKI, 2014, p.47).

Avaliar os alunos com deficiência intelectual foi uma inquietação que acompanhou minha trajetória profissional desde a formação de professores em nível médio, passando pela graduação e especialização até o exercício do magistério. Quer fosse em classes especiais, quer fosse em sala de recursos, em turmas regulares ou ainda atuando como Professora Itinerante de Educação Especial, essa questão sempre me mobilizou a buscar subsídios que dessem suporte a esta tarefa tão complexa. Esta última função mencionada tem requerido um maior esforço de conhecimento sobre o assunto, pois em minha prática cotidiana num município da Baixada Fluminense necessito aplicar os pressupostos da avaliação para a identificação, uma vez que, sou uma das profissionais responsáveis pelos encaminhamentos desses alunos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas em que trabalho. Paralelamente, sou professora de Sala de Recursos numa escola do município do Rio de Janeiro, na qual trabalho há oito anos, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a época da formação de professores no Ensino Médio, tive contato direto com uma criança com paralisia cerebral, um menino com idade aproximada de nove anos. Esta criança recebeu um laudo clínico que apontava deficiência intelectual associada aos seus demais comprometimentos advindos de uma paralisia cerebral. Ele tinha muitos comprometimentos motores, não andava e falava poucas palavras, sem conseguir pronunciá-las corretamente. Esta vivência me tocava e ao mesmo tempo me trazia inquietações e questionamentos. Foram vários os desafios superados por aquele menino, através da mediação, quase que intuitiva, de sua cuidadora. Juntos obtiveram vários avanços, apesar de o diagnóstico clínico ter lhe sentenciado a inutilidade.

Logo nos primeiros anos de atuação em turmas regulares, quando se iniciavam as matrículas de alunos com deficiência nas escolas, sobretudo nas públicas, iniciei os estudos em um curso de extensão aos sábados, durante seis meses do ano de 2006, ofertado pela prefeitura da Cidade de Porto Real – RJ, que oportunizou vagas aos professores daquela Rede que tivessem interesse em participar. Logo após ingressei na graduação em Pedagogia em Resende – RJ e cursei ali o ano inicial, até que me mudei

para a Baixada Fluminense, após ser convocada no concurso público onde atuo até a presente data. A escola pública que escolhi trabalhar era um Centro Especializado em Educação Especial da cidade e ali atuei durante sete anos. A questão da avaliação dos meus alunos era um assunto que me inquietava.

Terminando o curso de Pedagogia, cujo assunto do trabalho de conclusão era a avaliação para alunos com deficiência intelectual, permaneci neste viés de estudos durante a especialização. Ainda trabalhava no Centro de Educação Especial quando tive o primeiro contato com o Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), coordenado pela Prof^a Dr^a Márcia Denise Pletsch, por meio de Maíra da Rocha, companheira de trabalho na época.

Neste período fui bolsista como Professora de Educação Básica no projeto “*A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem*” (Edital FAPERJ N.º 31/2012) o qual integrava a rede de pesquisa “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*” (OBEDUC/CAPES¹) no período de agosto do ano de 2013 à fevereiro do ano de 2014.

Desde que tive acesso ao Grupo de Pesquisa ObEE os estudos proporcionados me fizeram crescer muito como pessoa, como profissional e agora como pesquisadora. Tive a oportunidade de repensar minhas concepções, fortemente influenciadas pelo modelo médico sobre as deficiências, e compreender novos caminhos para a prática docente usando como referencial as concepções da teoria histórico cultural de Vigotski. A partir deste aprendizado ousei dar um passo maior na carreira acadêmica e continuar minha busca sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual, agora no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

¹ Programa Observatório da Educação (OBEDUC), resultado da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infra-estrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Demandas Populares (PPGEduc) da UFRRJ, continuando a atuação junto ao Grupo de Pesquisa ObEE.

A presente pesquisa se insere no projeto em rede “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*” e obteve financiamento da CAPES para sua realização. Além deste, a investigação aqui apresentada, também está vinculada ao projeto: “*Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*” (FAPERJ/Processo E-26/201.535/2014).

Esta investigação está seguindo na direção das atuais discussões acerca da Educação Especial e Inclusiva. Sobre este aspecto o termo *inclusão* tem se figurado como protagonista de muitos debates, propostas e até na elaboração de políticas nos últimos anos, sobretudo no campo educacional. De fato, ainda há a necessidade de se avançar nas ações práticas cotidianas em nossa sociedade. Embora haja um discurso de respeito à diversidade em meios de comunicação e em políticas, ainda são percebidos indícios de que a escola e a sociedade estão alijando do processo de inclusão aqueles que mais necessitam.

Foi neste cenário que a perspectiva da Educação Inclusiva como política pública para a Educação Especial no país se constituiu. Essa perspectiva foi lançada oficialmente no país no ano de 2008 por meio do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” pelo Ministério da Educação, durante a gestão, do então, presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No documento fica expressa uma conotação muito mais inclusiva de se atender aos alunos público alvo da Educação Especial² nas escolas do país, em grande medida nas redes públicas de Ensino, em detrimento à forma segregada em que vinham sendo praticadas as matrículas escolares desses sujeitos em estruturas de atendimento especializadas paralelas (escolas e classes especiais). Segundo, Garcia (2013) e Souza (2013), sob o ponto de vista político, essa ideologia seguiu uma tendência internacional, sob um viés neoliberal, percebida a partir dos anos de 1990 e relacionada à reforma educacional, visando à universalização da Educação Básica e as mudanças na gestão do sistema educacional “que vem ganhando, nos últimos anos, um caráter de maior

² O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva (Brasil 2008) define como público alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

controle social sobre as classes populares” (GARCIA, 2013, p.112). Esta autora, ainda ressalta que o modelo de Educação Especial difundido pela política nacional tem um fim complementar/suplementar à educação básica e que a “proposição hegemônica” na organização escolar é a estratégia da sala de recursos para o serviço educacional especializado.

Sobre a aplicação dessas políticas no contexto brasileiro, Souza (2013) ainda ressalta o que vem sendo evidenciado em vários estudos (CARMO, 2006; MENDES, 1999; 2003; 2006; MENDES & NUNES, 2008; LIMA & MENDES, 2009; PRIETO, 2003; 2006; 2009; 2010; GARCIA, 2004; 2009; 2010; GÓES, 2004; KASSAR, 2004; 2006; 2011; LAPLANE, 2004; 2006; PADILHA, 2004; KASSAR, ARRUDA & BENATTI, 2007; GLAT, FONTES & PLETSCH, 2006; GLAT et al., 2006; GLAT, 2007; FERREIRA, 2004; CAIADO & LAPLANE, 2009; MELETTI & BUENO, 2010; PLETSCH, 2010; 2011; SOUZA, 2013) sobre a temática é a discrepância entre as recomendações do documento e a realidade histórica das escolas no país. Os modelos são importados de países de realidades diferentes da nossa. Portanto o nosso modelo acaba sendo assumido a partir de propostas internacionais, em especial as do Sistema das Nações Unidas (ONU/UN). A política adotada não é simplesmente uma apropriação direta desse discurso (SOUZA, 2013), ela sofre embates de grupos de interesses, forças e políticas já existentes no país, se reconfigurando, e se tornando no modelo que se apresenta com algumas dicotomias no contexto da realidade brasileira.

Nesta direção, Pletsch (2014) avalia que o sistema educacional inclusivo deveria ser mais democrático, promovendo o acesso e permanência não só dos alunos público alvo da Educação Especial, mas também de todos os alunos que historicamente são excluídos do processo de escolarização. Ela ainda destaca que a análise das políticas de inclusão deve primar para o estabelecimento de relações com processo de exclusão escolar sofrido, sobretudo, por alunos das escolas públicas brasileiras. Logo, essa reflexão está associada à relação do “contexto social, político e econômico mais amplo” (p. 82).

Outro ponto que merece destaque segundo Garcia (2013), Souza (2013) e Pletsch (2014) é a influência da questão econômica na adoção da concepção de educação inclusiva. De acordo com esta concepção, a venda da força de trabalho é fundamental para o fortalecimento da economia. Sendo assim é imprescindível que o ser

humano produza para garantir a manutenção do sistema e, de acordo com este ponto de vista, até mesmo as pessoas com deficiência têm esse dever.

Esse ideal de inclusão trouxe o modelo de atendimento que, segundo os documentos oficiais, se considerou adequado para dar suporte ao acesso e permanência desses alunos nas turmas regulares. O termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) havia sido mencionado na Constituição Federal de 88, sob configuração do paradigma da época. A partir do Decreto nº 6.571/08 (que posteriormente foi substituído pelo Decreto 7611/11), o AEE tornou-se o meio para dar suporte especializado aos alunos público alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais. Estas recebem tal denominação por utilizar em seu espaço materiais diversos para o atendimento desses alunos. O AEE deve ocorrer no contraturno de forma complementar aos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento; e de forma suplementar aos alunos com altas habilidades/superdotação. Os documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução Nº 4 (BRASIL, 2009) regulamentam esse atendimento.

São inegáveis, no que tange a realidade prática, os avanços que muitos alunos obtiveram com a inclusão escolar. Para esses sujeitos ela teve pontos positivos que impactaram sua vida e sua forma de serem vistos e pensados pela escola. É importante ressaltar também que o debate que se levantou e tem se aprofundado sobre a escolarização desses sujeitos se constitui em um avanço para a realidade das escolas. Inicialmente, discutia-se a legitimidade da educação inclusiva para os alunos com deficiência, e hoje, com o avanço dos mecanismos de garantia de direitos dessas pessoas, foi adicionado a este debate as formas de se alcançar uma educação de fato para esses alunos.

Após a breve contextualização dos fundamentos em que foram gestadas as concepções sobre a educação inclusiva, no Brasil e das menções aos debates acerca de todo o processo de ensino e aprendizagem do público alvo da Educação Especial evidenciado na atual legislação, colocamos a relevância de se pesquisar o tema. Destacamos, dentre o público em questão, os sujeitos com deficiência intelectual para o presente estudo.

Dentre tantas questões relevantes sobre a educação inclusiva, um ponto que nos chama a atenção e que será o foco deste trabalho é a avaliação utilizada na identificação do público eletivo para o AEE, em especial, os alunos com deficiência intelectual,

segundo as indicações da Nota Técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014. De acordo com este documento federal, não há obrigatoriedade na apresentação do laudo médico para o encaminhamento dos alunos que têm direito ao atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais. A escola deve produzir uma avaliação pedagógica que dê conta desses encaminhamentos, desvencilhando-se do viés clínico.

Partindo desta questão, nosso estudo está relacionado com essa problemática e com os caminhos percorridos pelas Redes de Ensino da Baixada Fluminense para dar cumprimento a esta indicação. Para este fim, nos apoiamos na concepção da Abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores como lentes para o entendimento da complexidade das questões que são apresentadas, bem como para análise dos dados obtidos. Explicitaremos com mais abrangência no decorrer do trabalho essas questões mencionadas.

A problemática que envolve este estudo está presente em alguns elementos como: a subjetividade do processo de avaliação, em especial no que diz respeito à identificação de alunos com deficiência intelectual; a cultura do laudo médico ainda forte nas escolas, com os médicos sendo os principais profissionais a atuar nessa identificação, sendo os encaminhamentos e práticas educacionais pautadas nos seus diagnósticos; e a escassez de elementos para a identificação desse público, sobretudo no que se refere a conhecimento e recursos sobre a deficiência intelectual.

Justificamos esta pesquisa levando em conta algumas questões como: os sérios prejuízos na vida escolar de um aluno rotulado com deficiência intelectual (BRASIL, 2006); a dificuldade na perspectiva de avaliação de identificação para fins de encaminhamento ao AEE (BRASIL, 2006); a necessidade explícita colocada pela Nota Técnica nº 4 da escola identificar pedagogicamente os alunos, dispensando o laudo clínico (BRASIL, 2014); e a escassez da produção científica brasileira na área sobre o assunto avaliação para identificação (STELMACHUCK & HAYASHI, 2015); são questões que justificam a execução deste estudo.

Sobre a ausência de referencial que pautar a avaliação para identificação dos sujeitos com deficiência, com destaque para a deficiência intelectual, para fins de encaminhamento ao AEE, Pletsch (2012) aponta que há falta de clareza sobre como realizar a avaliação e identificação de alunos com deficiências nas escolas.

O próprio Ministério da Educação (MEC), lançou um documento em 2006 intitulado “Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades

educacionais especiais” (BRASIL, 2006) em que trata especificamente do assunto. Neste documento norteador a indicação é que se substitua o atual modelo classificatório, abandonando as posições centradas no diagnóstico do aluno, já que a maioria dos testes utilizados, de base clínica, pouco contribuem para a efetivação das práticas escolares.

Nesse aspecto Veltrone (2011) e Pletsch (2012) apontam que a falta de conhecimento e de elementos de identificação sobre a deficiência intelectual e recursos para sua identificação compromete a escolarização desses sujeitos. Ainda sobre isto o referencial do MEC afirma:

Considerando-se que os professores, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e às questões que o tema tem suscitado, é de compreender que avaliem de forma inadequada, ainda que desejando fazer o melhor [...] sem saber com clareza, como e o que avaliar e qual a função da avaliação (BRASIL, 2006, p 20).

Leituras sobre o tema de avaliação para identificação de necessidades especiais e deficiências, como os documentos disponíveis pelo Ministério da Educação, trazem que o rótulo traz prejuízos a trajetória escolar e de vida dos alunos. Dentre outros, este foi um dos aspectos que motivou a realização desta pesquisa. O próprio MEC corrobora este fato ao relatar que “as informações obtidas têm servido para aumentar os preconceitos e reforçar a falsa ideia que um QI baixo, é determinante de aprendizagens igualmente baixas ou qualitativamente pobres” (BRASIL, 2006, p.40).

Na mesma linha seguem as considerações de Jesus & Aguiar (2015) ao sinalizar que:

[...] é importante o professor vigiar para não produzir um ‘laudo’ subjetivo que já defina os rumos do estudante. Esse ‘laudo’ pode ser mais ‘impactante’ que o diagnóstico clínico, pois leva o docente a hospedar em si a imagem negativa da pessoa com deficiência e, mesmo que o clínico ou outro profissional venha dizer algo contrário ao que ele projetou, o estudante será para ele o deficiente e o incapaz de aprender (p 336).

Em contrapartida, considerando o oposto, um aluno com deficiência intelectual não identificado adequadamente, também há prejuízos para o educando, uma vez que lhe é negado acesso a alguns atendimentos que forneceria suporte à sua vida escolar e social, e ao AEE, visto que este atendimento é legalmente garantido para os alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dito isto, a relevância deste estudo se apresenta após as indicações da Nota Técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014 que dispensa a apresentação do laudo médico para o AEE. A partir de então a escola não poderá mais eximir-se da responsabilidade de

avaliar de forma a identificar as crianças com deficiência intelectual que façam parte do seu rol de alunos para matrícula no AEE. Tarefa esta que tem sido delegada ao modelo clínico, que não contribui para a escolarização dos sujeitos com deficiência, como nos mostra Pletsch (2012) “focado em concepções terapêuticas, o laudo acaba prejudicando o trabalho pedagógico com esses alunos, uma vez que muitos profissionais privilegiam o déficit e as características biológicas da deficiência em detrimento das possibilidades de desenvolvimento educacional desses sujeitos” (p.40).

Além da grande complexidade que envolve a avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual, e das questões controversas das características desses sujeitos, podemos destacar a baixa produção científica sobre o assunto. A este respeito, recorremos a Barreto e Pinto (2000 *apud* BRASIL, 2006) e Stelmachuk e Hayashi (2015) que em estudos sobre o tema, apontam em números esta escassez de material científico. Também produzimos um levantamento para fins desta pesquisa e constatamos pouca produção acadêmica nacional na área. Sendo assim, consideramos que a presente investigação, poderá contribuir com a produção científica e fundamentar políticas públicas sobre tal aspecto.

Neste contexto este é o elenco das questões que se pretende investigar: O que dizem os dispositivos legais brasileiros sobre a avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao AEE? Que mecanismos são utilizados para avaliação e encaminhamento ao AEE pelas Redes de Ensino? Que referencial as Redes utilizam? Houve avanço nas práticas de avaliação dos alunos com deficiência intelectual a partir da Nota Técnica nº 4 de 23 de janeiro de 2014? Como esta Nota é implementada nas Redes de ensino da Baixada Fluminense? Houve mudança na avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual?

Mediante ao que foi exposto e as questões mencionadas, para a realização desta pesquisa, elencamos como objetivo geral: analisar o processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao AEE a partir das indicações da Nota Técnica nº 4 de 23/01/2014 nas Redes da Baixada Fluminense à luz do Ciclo de Políticas.

De acordo com este, apresentamos como objetivos específicos:

Verificar os procedimentos utilizados para a identificação dos alunos com deficiência intelectual nas Redes de Ensino participantes da pesquisa; e

Analisar a aplicação da Nota Técnica nº4 de 23/01/2014 com base na abordagem do Ciclo de políticas de Ball e Bowe no contexto das práticas.

Para alcançar os objetivos propostos realizaremos a pesquisa aqui proposta de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa, a qual, segundo André (1995), surgiu em meados do século XIX como alternativa as pesquisas que se baseavam no positivismo, em decorrência disto, cada vez mais as pesquisas qualitativas são utilizadas no campo da Educação.

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas com as gestoras participantes da pesquisa, bem como levantamos documentos oficiais nacionais e locais. Para a análise dos dados coletados aplicamos a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e David Bowe (1992; 1994)

Para a concretização deste trabalho o estruturamos em cinco capítulos, que serão descritos a seguir:

No primeiro Capítulo – *O que dizem as pesquisas e os documentos oficiais sobre avaliação de alunos com deficiência intelectual?* Trouxemos os principais conceitos de deficiência intelectual utilizados no meio escolar e sua influência na concepção sobre as possibilidades de aprendizagem destes alunos; traçamos um panorama da legislação brasileira sobre o tema; e, trouxemos ainda, um estudo sobre as produções científicas nacionais envolvendo a temática, com ênfase nas publicações a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

No segundo capítulo – *Políticas internacionais e seus impactos nas ações nacionais sobre a inclusão escolar: ‘O contexto da Influência’* buscamos as definições utilizadas sobre políticas; situamos o leitor a respeito da Abordagem do Ciclo de Políticas; traçamos uma análise do panorama internacional das políticas de Educação Inclusiva, que seriam as redes de influência das políticas públicas nacionais para a inclusão. Análise esta sob a perspectiva da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball.

No capítulo terceiro – *O Ciclo de Políticas e sua aplicação na Pesquisa Qualitativa*, buscamos elucidar os caminhos que percorremos para alcançar os objetivos propostos. Situamos os leitores sobre o contexto em que a pesquisa se insere; também falamos sobre os projetos “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*” e ao projeto “*Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*” aos quais este estudo está ligado; Ainda abordamos os

instrumentos de coleta de dados, o método de análise dos mesmos e os caminhos percorridos para a construção desta pesquisa.

No quarto capítulo – *O Contexto da produção de texto: a tradução local das políticas em Educação Especial*, traçamos uma análise do contexto da produção de textos locais sobre a Educação Especial e a avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual e seu encaminhamento ao AEE. A partir desta análise, procuramos nos Planos Municipais de Educação, principais documentos locais investigados, consonância com as indicações da Nota Técnica nº4, bem como se houve desdobramentos nas produções dos textos oficiais daqueles municípios a partir da referida Nota.

No quinto e último capítulo – *A aplicação das políticas sobre avaliação para identificação: o contexto das práticas*, apresentamos uma análise do contexto das práticas, a partir das entrevistas feitas com as gestoras dos municípios pesquisados. Neste capítulo buscamos compreender os procedimentos utilizados pelas Redes de Ensino para a avaliação de identificação dos alunos com deficiência intelectual para o AEE, tendo em vista a Nota Técnica nº4. Assim, procuramos elucidar a tradução em ações práticas dos textos legais que tratam sobre a avaliação para identificação.

E finalmente, nas considerações finais, traçamos os principais aspectos evidenciados pela investigação, as reflexões da pesquisadora e as sugestões de pesquisas futuras sobre o tema.

CAPITULO 1

O QUE DIZEM AS PESQUISAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIENCIA INTELECTUAL?

Igualdade e diferença são contraditórias apenas no sentido dialético do termo. São conceitos interdependentes, porquanto a igualdade não é a eliminação da diferença, assim como a diferença não obsta a igualdade (PICCOLO, 2015, p.246).

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos e as concepções sobre a deficiência intelectual utilizados atualmente, bem como trazer as produções científicas que se referem a avaliação e encaminhamento desses sujeitos para o atendimento educacional especializado. Igualmente, pretendemos discutir os documentos federais que abordam essa questão.

Inicialmente, consideramos relevante levantar os conceitos e concepções sobre a deficiência intelectual.

1.1 – CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS MODELOS DE AVALIAÇÃO PARA SUA IDENTIFICAÇÃO: A CARGA SOCIAL DO DIAGNÓSTICO

Pretendemos aqui observar os conceitos de deficiência intelectual e os desdobramentos em modelos de avaliação empregados no país, trazendo a cultura do diagnóstico nas escolas para o centro do debate.

Antes de dar continuidade é preciso mencionar que historicamente o conceito de deficiência intelectual tem sido um constructo formulado e modificado de acordo com as mudanças políticas, sociais e científicas (PLETSCH, 2014a). Embora as nomenclaturas tenham se modificado, os preconceitos continuam sendo cultivados e ultrapassam os limites das concepções, já marcadas fortemente pelo estigma da deficiência, e as práticas ainda se apoiam em modelos antigos.

A preocupação e a necessidade de se classificar o inteligente e o retardado, ou a normalidade e a anormalidade, já é notada desde o século XVI e XVII na Europa, quando a medicina tentava encontrar nas causas orgânicas a explicação para os problemas humanos e da deficiência (MELETTI & KASSAR, 2013).

Segundo Piccolo (2015), o conceito de deficiência foi atravessando paradigmas e se atualizando de acordo com a transformação vivida pela sociedade, embora ainda carregasse em grande medida partes do conceito anterior, porque um novo modelo, por

si só, não extirpa a existência do outro. Houve um momento histórico em que a explicação para a deficiência era vista como resultado de designo divino, ou de forças malignas, evidenciando o forte pensamento religioso e mágico da época. Avançando no decorrer da História humana, o processo de modernização trouxe uma nova explicação para o conceito de deficiência, como fruto da biomedicina, o que, segundo o autor, é uma consequência da consolidação do Capitalismo, que trouxe o conhecimento científico, a razão como conhecimento aceitável e fonte inegável de verdades.

Segundo o autor, Capitalismo necessita produzir cada vez mais e mais, de forma incessante e frenética. Para isto produz, em escala crescente, muitos trabalhadores para que possa continuar existindo. Essa produção criou o padrão, o parâmetro de normalidade. Todo aquele que é inferior ao conceito de normalidade, perde o valor, pois não produz o que o sistema requer dele. Nessa conjuntura surge a necessidade de se conceder uma legitimidade para o conceito de normal. Então a insurgente Modernidade trouxe com ela o “trunfo da razão” que passa a representar o saber dominante. Embora houvesse outras formas de interpretar o corpo “é o saber médico ocidental, racional, cartesiano e disciplinador que irá conferir legitimidade ao mesmo” (PICCOLO, 2015, p.39).

Seguindo a lógica da preocupação com o rigor científico e com a comprovação dos fatos através das ciências, foram formulados alguns testes científicos para mensurar a inteligência das crianças. Alguns desses instrumentos foram aplicados no Brasil, como a escala de Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) que iniciaram seus trabalhos com esses testes na França em 1905, com a publicação de uma escala de inteligência de acordo com a idade (idade mental). Acreditava se, naquela época que a separação de alunos “normais” dos “anormais” traria benefícios para o ensino. As classes especiais públicas eram divididas a partir da justificativa científica de organizar as turmas em classes homogêneas (MELETTI & KASSAR, 2013).

Durante os primeiros cinquenta anos do século XX, o conceito de deficiência carregava características de inatismo e estabilização, fazendo com que a intervenção não fosse possível, já que não haveria cura ou tratamento para esses indivíduos. Seguindo a mesma lógica a intervenção pedagógica não surtiria muitos efeitos (STELMACHUK & HAYACHI, 2015).

Para Bridi (2011), a questão da compreensão teórico-conceitual a respeito da deficiência intelectual impacta diretamente na configuração das práticas pedagógicas

por parte das escolas com os sujeitos identificados como tal. A autora menciona que historicamente os diagnósticos da deficiência intelectual vêm sendo realizados pela Medicina e pela Psicologia. Quando indicados pela Medicina assumem um caráter organicistas de deficiência, dando ênfase à dimensão biológica ligada à etiologia. Quando são produzidos pela Psicologia se caracterizam pela abordagem Psicométrica³.

A Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em Montreal – Canadá em 2004, organizado pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS), introduziu o termo “deficiência intelectual” para substituir “deficiência mental” e utilizou o novo termo na Declaração de Montreal sobre esta deficiência. Para Veltrone (2011) a definição de deficiência intelectual continua a mesma apresentada em 2002. O termo é usado para o mesmo público elegível para o diagnóstico de retardo mental, devendo ser tratados como sinônimos, segundo a Associação Americana de Retardo Mental (AARM) que passou a se chamar de American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD).

Segundo Stelmachuk & Hayachi (2015), no documento síntese da Conferência Internacional sobre deficiência intelectual, é mencionada a coexistência de dois modelos de compreensão da deficiência: o médico e o social. E debater sobre estas perspectivas é muito difícil, porque traçar limites entre as diversas formas da diversidade humana é uma tarefa muito complexa. Para as autoras o modelo médico enfatiza a dependência quando trata a pessoa como incapacitada e um problema. Por outro lado, o modelo social atribui desvantagens aos sujeitos tanto coletivos quanto individuais, sobretudo à discriminação institucional.

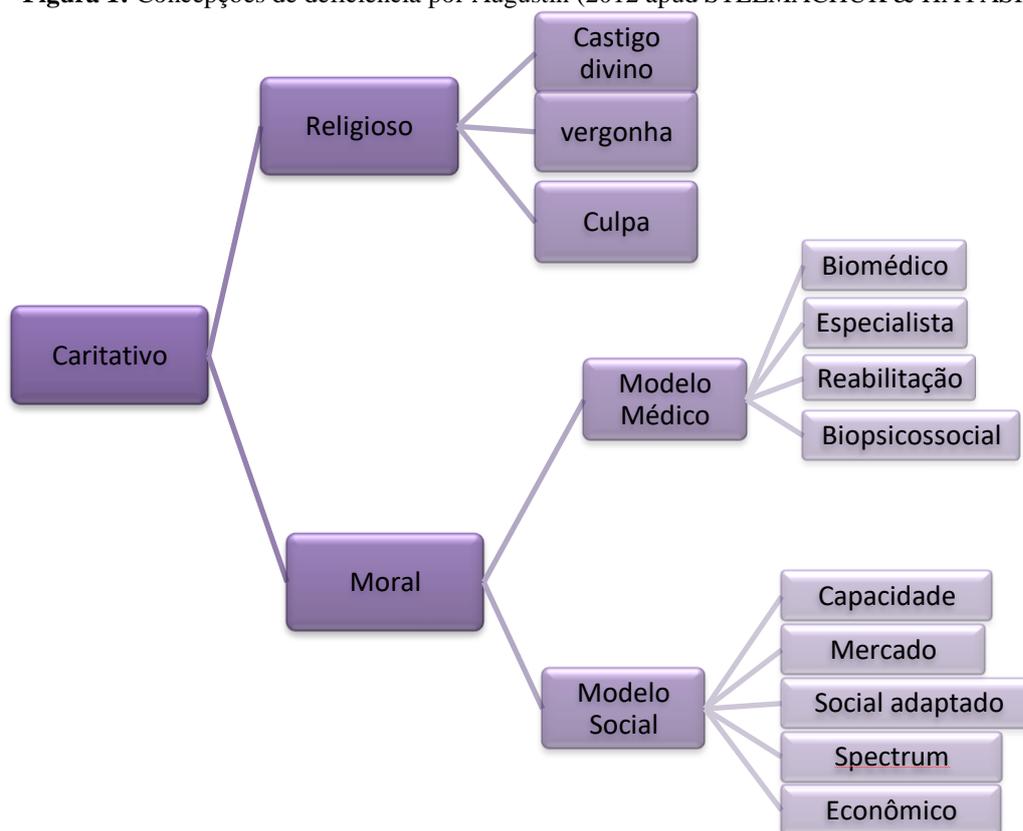
De acordo com Mendes (2015), vários estudos indicam que o modelo médico, que investiga etiologicamente a deficiência intelectual, relacionando causa física com comportamento, ainda é hegemônico. Segundo esse modelo a deficiência é conceituada pelas limitações do indivíduo. As práticas pedagógicas ainda são centradas no aluno e na deficiência. A reprodução do modelo médico é inevitável, tendo em vista tais práticas. Com o que fica demonstrado nos estudos de Veltrone e Mendes (2011), a escola justifica a ausência de critérios educacionais para avaliar o aluno com deficiência

³ A Psicometria surgiu no cerne da Psicologia escolar, que teve como precursor Galton, que com Binet e Cattell formam o tripé da fundação da Psicologia escolar, fundada nos estudos das diferenças individuais (BRIDI, 2011, p.40)

intelectual, pela indefinição de diretrizes oficiais sobre como identificar os sujeitos elegíveis para o AEE. Assim delega esta função aos especialistas da saúde.

Como mencionado anteriormente, Stelmachuk & Hayachi (2015), corroboram que os principais modelos de deficiência são influenciados pelo momento histórico-social em que são produzidos. Essa visão traz consequentes terminologias, formas de diagnósticos e de classificação das deficiências. Sobre os conceitos de deficiência e suas implicações na Educação, as autoras abordam os modelos de definição da deficiência formulados por Augustin (2012 *apud* STELMACHUK & HAYASHI, 2015) do qual deriva a figura abaixo:

Figura 1: Concepções de deficiência por Augustin (2012 *apud* STELMACHUK & HAYASHI, 2015)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Augustin (2012 *apud* STELMACHUCK & HAYACHI, 2015)

Conforme nos coloca este autor, o modelo da deficiência se desdobra em várias ramificações dentro de cada conceito. Dentro do modelo médico, há o Biomédico, em que há uma preocupação com a cura, uma vez que se buscam os padrões de normalidade. Na ramificação do Especialista ou profissional, o que se ressalta é a tentativa de se trazer medidas para minimizar os impactos da deficiência na vida dos

sujeitos. No modelo de reabilitação, a intenção é se atingir um meio de se compensar a deficiência e fazer a pessoa ser reabilitada dentro do parâmetro de normalidade. Enquanto que o modelo biopsicossocial, leva em conta três aspectos que envolvem a vida da pessoa com deficiência: o biológico, o psicológico e o social.

Com relação ao modelo social, este se desdobra em cinco aspectos: o de capacidade, no qual a pessoa se define e busca seu próprio tratamento, que se vê com autonomia para se conhecer a ponto de tomar suas próprias decisões; o de Mercado que pressupõe que a pessoa com deficiência pode ter uma vida econômica ativa, e ser capaz de colaborar para o mercado de trabalho ativamente; o Social adaptado, em que a pessoa reconhece suas limitações dentro da sociedade; o do Spectrum, que dá certa individualidade para a deficiência, tratando cada uma em seus aspectos particulares, como as sensoriais, físicas, intelectuais; e por fim, o econômico, que vislumbra a pessoa com deficiência de acordo com sua capacidade produtiva em comparação com as pessoas sem deficiência, aplicando lhes um custo social por esta razão.

Continuando a exposição sobre os modelos de conceituação, Piccolo (2015) colabora com a demonstração de vários autores que no final dos anos de 1960 e início da década de setenta, propuseram críticas ao modelo médico vigente sobre a deficiência, como por exemplo: “Estigma” de Hunt (1966); “A fabricação dos homens cegos” por Robert Scott (1969); “A sociologia da deficiência física e da reabilitação” coleção editada por Gary Albrecht (1976); “O significado da deficiência” por Mildred Blaxter (1976); e “A pobreza do Reino Unido” por Peter Townsend (1979). Para ele, essas obras tinham em comum, além das fortes críticas ao discurso biomédico a materialização de uma nova alternativa para se explicar a deficiência, originada das ciências sociais (PICCOLO, 2015, p. 68). Segundo o autor o modelo social de se conceber a deficiência é fruto especialmente dos movimentos sociais nas décadas de 1960 e de 1970, na Europa, onde as lutas pelos direitos humanos sobre a diversidade ganharam força e entraram na pauta das discussões.

Bampi, Guilhem & Alves (2010) levantam um marco histórico do movimento que mais tarde originaria o modelo social, que foi a primeira organização de deficientes datada nos anos de 1970 na Inglaterra. Esse movimento se contrapunha ao modelo médico hegemônico em favor das pessoas com deficiência. De acordo com a influência sobre a comemoração do Dia internacional das pessoas com deficiência trouxe a compreensão moral do lema “Nada sobre nós sem nós” que propõe a garantia de espaço

e participação plena das pessoas com deficiência na construção da legislação e Políticas que lhes envolve. Pautados pelo modelo social de compreensão da deficiência e com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009) esse lema traz a luz sobre a questão, levanta o debate acerca do tema e possibilita a visibilidade dessas pessoas, nos diversos espaços sociais, defendendo-as como “sujeitos de direitos” (DANTAS, 2014, p.85).

O modelo social, segundo Stelmachuk & Hayachi (2015), levanta o enfrentamento de três barreiras principais pelas pessoas com deficiências: de acessibilidade, institucional e atitudinais. De acordo com as autoras e Piccolo (2015) a ideia básica do modelo social sobre a deficiência é de que a deficiência não é um problema individual, e sim da sociedade como um todo. Sendo que a sociedade tem a responsabilidade de se adequar as limitações dos sujeitos. Na visão das autoras, na discussão terminológica sobre deficiência é possível identificar duas tendências: a estadunidense, pautada em plataforma de direitos civis, que adota o conceito pessoa com deficiência ou pessoa portadora de deficiência, e a britânica, baseada no modelo social de deficiência, que prefere utilizar a forma de se designar esses sujeitos como pessoa deficiente ou deficiente.

Piccolo (2015) propôs um quadro comparativo para distinguir os modelos médico (que ele também denomina como individual) e social sobre o conceito de deficiência:

Quadro 1: Diferença entre o modelo médico e o modelo social de compreensão da deficiência

Modelo Médico	Modelo Social
Teoria da Tragédia pessoal	Teoria da opressão social
Problema individual	Problema Social
Tratamento individual	Ação Social
Medicalização	Autoajuda ⁴
Domínio profissional	Responsabilidade individual e coletiva
Especialista	Experiência
Identidade individual	Identidade coletiva
Prejuízo/desvantagem	Discriminação
Cuidado	Direito
Controle/colonização	Voz (falar por si próprio)
Política	Mudança Social

Fonte: Piccolo (2015, p. 89).

⁴ Autoadvocacia (DANTAS, 2014) é o termo utilizado a partir da tradução para o Português.

Apesar do fato dos modelos médico e social serem os mais difundidos, sobretudo no Brasil, eles não são os únicos a influenciar a forma de se pensar a deficiência. Há produções na área da Educação Especial que salientam o modelo Biopsicossocial, como uma forma dissociada dos modelos médico e social (BRIDI, 2011). Diferente de Augustin (2012) que atribui esse modelo como uma subdivisão do modelo médico.

De acordo com Bridi (2011) e Silva (2016) após vinte anos de debates entre os modelos biomédico e social sobre as formas de se conceber a deficiência, e se buscar a compreensão de suas características. Esse longo debate, acentuado nos anos de 1980 originou a revisão do modelo classificatório proposto pela OMS, criando a Classificação Internacional da Funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF). Por se tratar de um documento de referência tanto para o modelo biomédico quanto para o modelo social, a CIF permitiu que se formulasse o modelo biopsicossocial, que se traz elementos dos dois modelos citados. No modelo biopsicossocial

a incapacidade é um fenômeno complexo, que é tanto um problema no nível do corpo da pessoa, como um fenômeno complexo e primariamente social. A incapacidade é sempre uma interação entre os atributos da pessoa e os atributos do contexto geral em que a pessoa vive, mas alguns aspectos da incapacidade são quase inteiramente internos à pessoa, enquanto outros aspectos são quase que inteiramente externos. [...] Um modelo melhor de incapacidade, em resumo, é aquele que sintetiza o que é verdadeiro nos modelos médico e social, sem cometer o erro de reduzir a noção complexa e total de incapacidade a apenas um dos aspectos (SOUZA, 2013 apud OMS, 2002, p.9).

Ainda, a respeito dos modelos de compreensão da deficiência Stelmachuk & Hayachi (2015) salientam que no campo da saúde prevalece o modelo médico, em que a deficiência é caracterizada como uma patologia, e a deficiência intelectual como transtorno mental ou comportamental. Essas concepções estão expressas nos manuais de diagnósticos clínicos, como o da Associação Americana de Psiquiatria e da Organização Mundial de Saúde (OMS) e estão consolidadas nos seguintes manuais diagnósticos: Manual de Diagnóstico e estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-IV e DSM-V (APA, 1995, 2013), Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, CID 10 (OMS, 1996), Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2003).

As autoras trazem uma tabela que apresenta a caracterização da deficiência de acordo com esses referenciais:

Quadro 2: Classificação da deficiência nos manuais diagnósticos

DOCUMENTOS	CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA
DSM-IV	Organizado em 16 classes diagnósticas distintas e distribuídas em cinco eixos que descrevem: os transtornos clínicos, o retardo mental, as condições médicas, os problemas psicossociais e ambientais associados com o transtorno mental em questão, e uma escala global de funcionamento. A classificação é baseada em escores do quociente de inteligência e realizada por meio de cinco categorias: retardo mental leve, moderado, grave e de gravidade inespecificada. Assim como na CID-10 e na CIF, no DSM-IV a deficiência aparece sob a nomeação de retardo mental.
DSM-V	Nessa edição, o diagnóstico de deficiência intelectual é embasado em três critérios: QI abaixo de 70; limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, lazer, saúde e segurança trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. O manual enfatiza que, além da avaliação cognitiva é fundamental avaliar a capacidade funcional adaptativa. (Araújo e Lotufo Neto, 2014, p.70).
CID-10	Em relação à deficiência mental, a CID-10 admite a mensuração de QI como definidora da deficiência e, com base nesse índice, aplica seu sistema de classificação. Adota a classificação proposta pela AAMR de 1959 a 1983, com algumas reformulações: (a) retardo mental leve; (b) retardo mental moderado; (c) retardo mental grave; (d) retardo mental profundo; (e) outro retardo mental; (f) retardo mental não especificado. Admitindo o caráter sumário da classificação, os autores da CID-10 admitem a necessidade de um sistema mais amplo e específico para a deficiência mental.
CIF	Além de fatores pessoais, a CIF abrange importantes domínios contextuais do convívio humano: o lar, a família, a educação, o trabalho e a vida social/social. Organiza-se em duas partes, com seus respectivos componentes: <i>Parte 1</i> : (a) funções do corpo e estruturas do corpo – referindo-se às funções fisiológicas dos sistemas corporais (inclusive as funções mentais), bem como suas partes estruturais ou anatômicas, tais como órgãos e membros; b) atividades e participação. Quatro construtos estão relacionados à Parte 1: mudanças na função e na estrutura do corpo; capacidade e desempenho. <i>Parte 2</i> : (a) fatores ambientais; (b) fatores pessoais. A deficiência mental pode acarretar problemas significativos à pessoa nos seguintes aspectos: em sua capacidade de realizar, por impedimentos na funcionalidade; em sua habilidade de realizar, devido a limitações na atividade de um modo geral; em suas oportunidades de funcionar no meio físico e social, devido a restrições de participação.

Fonte: Stelmachuk e Hayachi (2015, p. 33)

Para as autoras, mesmo havendo aproximação entre as classificações sobre a deficiência intelectual, é muito complexo se chegar a um consenso sobre as diversidades que a constituem.

Em 2009, através do decreto 6949 (BRASIL, 2009), o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada na ONU, conferindo o status de Emenda Constitucional a esta convenção. A partir de então o país passou a alinhar-se ao modelo social adotado internacionalmente e presente na Convenção, fundamentando as políticas sociais brasileiras neste modelo.

Ainda sobre os conceitos de deficiência, Anache (2001), subdivide-os em mais uma concepção: o modelo psicopedagógico. Segundo este referencial, o diagnóstico é direcionado para as questões de inteligência, nível de maturidade psicomotora, estágio de desenvolvimento cognitivo, nível do pensamento conceitual, comportamento, memória, inteligência, atenção, discriminação auditiva e visual e etc. Este modelo é difundido nas escolas tanto para diagnóstico como para intervenção pedagógica. Seria uma espécie de exame psicológico, a partir de queixas relatadas a respeito do processo de aprendizagem do aluno, em que o mesmo é enquadrado em alguma categoria psicológica, a partir de uma análise de seu convívio na escola. A identificação e diagnóstico com a finalidade de apreender as características do potencial de aprendizagem da criança seria uma das abordagens dessa concepção – abordagem Feuerstein (ANACHE, 2001).

Diante do que foi exposto até aqui fica evidenciado que as definições sobre a deficiência, são fortemente influenciadas pelo contexto histórico e as exigências sociais, culturais, educacionais e políticas do momento em que estão inseridas. De acordo com Veltrone e Mendes (2011) atualmente no Brasil é adotada a terminologia de “deficiência intelectual” indicada pela AAIDD e pelo Documento de Montreal, essa definição é a utilizada para se eleger um aluno como público alvo da Educação Especial e matriculá-lo no AEE.

Propomos uma comparação entre os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem propostos pela AAMR e AAIDD para maior compreensão. Diante do contexto da avaliação trazemos uma síntese das definições utilizadas como Retardo mental e deficiência mental. Levantando a questão da forte influência de tais conceitos nos documentos oficiais brasileiros.

Quadro 3: Histórico dos conceitos de deficiência intelectual da AAMR e AAIDD

ANO	CONCEITOS
1992 AAMR	O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento, aprendizagem funcional, lazer e trabalho. O retardo mental manifesta-se antes dos 18 anos.
2002 AAMR	O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta incapacidade tem início antes dos 18 anos.
2010 AAIDD	Deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta incapacidade tem início antes dos 18 anos.

Fonte: Stelmachuk e Hayachi (2014, p. 34)

O primeiro quadro de 1992 mostra que a abordagem da AAMR deslocou a visão da deficiência intelectual como traço absoluto do indivíduo e mostra uma compreensão de interação entre a pessoa e seu ambiente. E no ano de 2002, a AAMR eleva as limitações no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo ao mesmo nível, como sendo fatores determinantes da deficiência intelectual. E em 2010 a mudança foi a da nomenclatura, deixando as conceituações e parâmetros, praticamente idênticos, como já alertaram Veltrone e Mendes (2011).

Apesar das mudanças propostas pela concepção atualizada da AAIDD terem implicado em mais procedimentos de avaliação de pessoas com indicadores de deficiência intelectual, esta mesma associação ainda preconiza a utilização de instrumentos como os testes de inteligência para se caracterizar o quociente de inteligência. Sobre o comportamento adaptativo também são sugeridas escalas padronizadas para avaliar as habilidades conceituais, sociais e práticas. Escalas que indiquem as necessidades de apoios. Também é necessária a avaliação do contexto, ainda que não seja por escalas padronizadas, sendo essencial para compreensão do funcionamento do indivíduo (STELMACHUK & HAYACHI 2015).

Considerando que os testes de inteligência, que mediam o quociente de inteligência, por exemplo, eram os principais meios de se diagnosticar um indivíduo como tendo ou não uma deficiência, as mudanças propostas no conceito de deficiência intelectual pela AAIDD se constituem em avanço para esses sujeitos. Mas não podemos perder de vista as fortes influências ainda sofridas pela concepção médica da

deficiência, e pela força do laudo clínico em nossas escolas. O saber médico tem grande relevância para a maioria dos profissionais que incorporam somente as limitações indicadas por esses diagnósticos na vida dos alunos. Haja vista os estudos que demonstram o impacto sofrido por crianças diagnosticadas com deficiência (KASSAR, 1995; SOUZA, 2005; GLAT, 2007; PLETSCHE 2014, dentre outros).

Com relação à questão do laudo médico, várias pesquisas indicaram que o diagnóstico clínico influencia diretamente nas concepções e nas expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual bem como nas práticas pedagógicas dirigidas a esses sujeitos, que passam a ser práticas pouco desafiadoras de acordo com a baixa perspectiva por parte da escola a respeito do desempenho desses alunos (GLAT, 2007; KASSAR, 2012; PLETSCHE 2014; MENDES, 2015). Corroborando com o dado, Pletsch (2013) relata que a deficiência era questionada a partir do momento em que o aluno demonstrava alguma aprendizagem. “é como se o aluno deficiente mental, ao aprender, deixasse magicamente de ser deficiente” (PLETSCH, 2013, p. 262).

Kassar (1994), alertou que os diagnósticos são feitos mais com a intenção de se amenizar os problemas encontrados nas turmas regulares, do que para a inclusão dos alunos no processo de escolarização. Esta autora se referia às classes especiais, na ocasião. Hoje em dia, podemos considerar outro fator relevante: o fracasso escolar, que precisa ser explicado de alguma forma.

As nossas escolas estão inseridas numa sociedade que segrega, ainda nos dias atuais. Apesar das boas intenções e do discurso politicamente correto está implícito o conceito de que todos devem seguir um padrão e se enquadrar nele. Assim se legitima a necessidade de excluir o diferente, avaliando-o de acordo com normas pré-estabelecidas.

Esses processos de identificação devem ser postos em suspeita sobre sua neutralidade. Primeiramente, porque até as formas que se denominam mais neutras, carregam em si uma ideologia, ainda que velada. É preciso considerar que os conhecimentos produzidos não foram excluídos do contexto histórico e cultural em que estavam inseridos. A visão de mundo única de cada época e lugar influencia no modelo como as produções são feitas (BALL, 2009; PICCOLO, 2015).

E, segundo: os próprios parâmetros pessoais de quem está avaliando são carregados de subjetividade, de maneira que o comportamento de um sujeito que está

sendo observado pode ser considerado fora dos padrões por um avaliador, ao passo que a mesma conduta poderá ser vista de maneira diferente e/ou normal por outra pessoa que esteja avaliando, se estas não tiverem um referencial teórico em comum que respalde suas práticas. Neste sentido, a percepção até aqui é de ausência deste referencial nos documentos oficiais (VELTRONE & MENDES, 2011).

Segundo dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação – INEP (BRASIL, 2016) entre 2008 a 2014, as matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial, na faixa etária de 04 a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino, cresceu em 87% passando de 337.640 para 633.042 matrículas. Deste contingente, os alunos com deficiência intelectual compõem o maior número de alunos matriculados, representando quase que metade do total. E destes, grande maioria se encaixa na condição de grau considerado leve, que é a que justamente apresenta maior desafio para a questão do diagnóstico (VELTRONE & MENDES, 2011).

Veltrone & Mendes (2011) consideram que diante do atual cenário de inclusão, que garante a permanência do aluno na classe comum, não se justifica a identificação e encaminhamento para retirada deste aluno deste ambiente, para encaminhá-lo para classe ou escola especial, uma vez que esses modelos de atendimento perderam sua função. Em contrapartida, deve haver alguma avaliação para garantir o direito ao atendimento educacional especializado que a legislação prevê a esses sujeitos.

Cabe lembrar, que mesmo sendo a porcentagem alta de alunos com deficiência intelectual esta identificação nem sempre é adequada. Isso ocorre porque, segundo Pletsch (2010), Veltrone (2011) e Aguiar (2015) a definição do que seja a deficiência intelectual ainda é imprecisa conceitualmente. Tal questão como levantada por Veltrone & Mendes (2011) trouxe implicações sobre os objetivos previstos para o atendimento desses alunos, levando em conta que a definição varia e toma a forma do conceito de deficiência intelectual que é assumida naquele momento.

Levando em consideração este complexo cenário no qual se encontra o aluno com deficiência intelectual, procuramos descrever o panorama das principais diretrizes oficiais do MEC para a identificação desses alunos para o encaminhamento ao AEE.

1.2 – DIRETRIZES NACIONAIS SOBRE A DEFICIÊNCIA

No ano de 2001 o MEC lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001) com uma série de indicações para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, inclusive no que tange a avaliação para sua identificação, como para planejamento de ensino desses alunos. Nesta ocasião se demonstrou a iniciativa da criação do Censo Escolar para cadastro desses alunos. E, portanto, a consequente necessidade dos sistemas identificarem essa demanda. No Artigo 6º deste documento ficam expostos os procedimentos para a avaliação de identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos que a escola deve tomar. Indica o texto que se realize avaliação com assessoramento técnico, utilizando da experiência de toda a equipe da escola; do setor de Educação Especial do sistema; da colaboração da família e cooperação dos serviços de saúde, dentre outros. (BRASIL, 2001) A escola passava, assim, a atuar num diferente papel: a identificação do alunado com deficiência intelectual. Neste âmbito a escola antes tinha o papel de expectadora. Neste período as concepções ainda estavam num momento de ajuste e embate, uma vez que o modelo médico estava presente em grande medida nas práticas, contudo o conceito de modelo social da deficiência estava ganhando espaço na formação do texto.

De acordo com Mendes (2015) a reformulação do conceito de deficiência intelectual, em si, torna-se um complicador para a atuação da escola nesta função. A deficiência era considerada um problema estático, centrado no aluno, agora deveria ter uma concepção de que as barreiras impostas influenciam mais na condição da deficiência do que o impedimento biológico. E que as outras variáveis do contexto em que o sujeito está inserido sejam levadas em consideração, analisando a sua interferência no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Esta parece uma ruptura com o modelo adotado há muito tempo e que estava enraizado nos “saberes” dos profissionais da escola com relação a esse público.

Num outro momento, no ano de 2006, surgiu o documento “Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006) no qual a visão da avaliação contextualizada e articulada com diferentes fontes de informações sobre o aluno, é ressaltada. O modelo social ganha força nos documentos que trazem resultados de pesquisas e embasamento teórico para a

prática escolar ser diferenciada dos modelos deterministas dos laudos da saúde. A visão da Educação Especial na perspectiva inclusiva está sendo reiterada neste documento.

Com relação a esta questão Veltrone (2011) avalia que a antiga prática de diagnóstico para o encaminhamento a espaços segregados vai dando lugar a uma nova prática que visa a garantia de direito a educação adequada. Cabe destacar, porém, que apesar, da visão da avaliação ter se ampliado, o documento não indica instrumentos. Ele aponta a necessidade de se construir um instrumento que se adapte a cada realidade e contexto particular. E ainda acrescenta:

As informações colhidas ao longo do processo, sejam as referentes às avaliações, sejam as decorrentes delas e que redirecionam as ações pedagógicas devem ser guardadas convenientemente. Dentre outras razões, por se constituírem em inestimável material para estudos e pesquisas acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados, além de permitirem acompanhar os progressos obtidos (BRASIL, 2006, p.41).

A este respeito Mendes (2015), alerta para a confusão entre as funções da avaliação para a identificação com a função de avaliação para o planejamento, uma vez que esses alunos precisam ser devidamente identificados para que tenham garantido o direito de usufruírem do AEE, benefício que a lei lhes confere atualmente. É preciso ter critérios para tal identificação.

Ainda segundo Mendes (2015) não há diretrizes claras para identificar os alunos da Educação Especial, em particular com deficiência intelectual. Igualmente, segundo sua avaliação, o processo de identificação se torna subjetivo e cheio de variáveis que acabam impactando na avaliação dos sujeitos. O que gera dados estatísticos oscilantes das matrículas desses alunos no Sistema de Ensino.

Segundo o Censo Escolar, até 2007 houve um aumento progressivo no número de matrículas, entretanto, não se observa o mesmo fenômeno nos anos seguintes de 2008 e 2009. A partir do ano de 2010, houve novamente um aumento progressivo no número de matrículas. Mendes (2015) levanta a hipótese de que essa oscilação possa ser atribuída às alterações dos critérios para identificação dos alunos público-alvo da educação especial após a aprovação do Decreto nº 6571/2008 (BRASIL, 2008). Este foi revogado pelo Decreto 7611/11 (BRASIL, 2011) garantindo que a matrícula desses alunos seria duplamente computada para efeito de repasse de verba pública. Porém o público-alvo que deveria ser contemplado se restringiu. O que demonstra a

arbitrariedade e a preocupação com as conveniências políticas e financeiras em detrimento do comprometimento com esses alunos.

Atualmente, observando documentos oficiais, é notada a contradição nos dispositivos legais quanto às informações sobre o registro desse alunado para dados do Censo Escolar, e consequente desdobramentos em recursos para o atendimento deles.

De acordo com as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Escolar, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE/SECADI) ⁵ para se informar um aluno com deficiência não há necessidade do laudo médico, exige-se que os dados possam ser comprovados. Contraditoriamente, a mesma DPEE/SECADI, nas orientações oficiais, recomenda que determinados alunos que se enquadrem nas condições de: Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), Déficit no Processamento Auditivo Central (DPAC), Déficit Cognitivo e da Independência e Déficit Intelectual, Hidrocefalia, Síndrome de Williams e/ou Síndrome de Silver e Síndrome de Down, sejam categorizados. E essas categorias requerem diagnóstico clínico e laudo médico.

Essa contradição tende a desorientar os sistemas de ensino no registro de suas matrículas de alunos com Deficiência, segundo Mendes (2015). Para o professor que está em sala de aula e para toda a equipe pedagógica da escola que lida com esses alunos, este fator passa a ser paralisante na estrutura de atendimento a este público, haja vista o tempo que o aluno fica sem o devido acompanhamento por causa desses desentendimentos na legislação e nas ações da escola. Fato que traz consequências na trajetória desses sujeitos, que ainda não têm seus direitos garantidos, porém já são estigmatizados. Ou seja, esses alunos, que têm uma suspeita de deficiência intelectual por parte da escola, já sofrem o ônus deste rótulo e em contrapartida são impedidos legalmente de usufruírem dos direitos garantidos pela mesma legislação em vigor.

Essa situação é extremamente complexa. Os sistemas de ensino ficam sobrecarregados e paralisados, uma vez que fica evidenciado nos números oficiais das Redes de Ensino participantes da pesquisa e nas falas das Gestoras entrevistadas que há

⁵ Essas informações podem ser encontradas no site do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>>

um evidente problema sob esta questão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em que alguns alunos deveriam ter uma intervenção especializada não há suporte legal para tal.

Seguindo nesta direção, um ponto que merece destaque são as dificuldades apontadas pelas pesquisas na busca pelo laudo médico, que é a forma prevista na legislação para que obtenção de alguns direitos. O processo é moroso e burocrático pela pouca articulação entre Saúde e Educação. Os estudos de Jesus (2015) apontam que mesmo após a avaliação feita pela equipe da escola havia o encaminhamento para avaliação clínica. Nessa dinâmica surgiam vários desafios desde entraves familiares, finalizando com dificuldades de várias ordens nas Unidades de Saúde.

Os estudos de Pletsch e Oliveira (2016) indicaram que quando os profissionais têm dúvida sobre qual condição de deficiência de um aluno, concluem que é melhor registrá-lo no Censo Escolar como tendo deficiência intelectual para garantir o suporte pedagógico no AEE. O número de alunos com deficiência intelectual registrados no sistema acaba sendo inflacionado e não condiz com a realidade das escolas. Em grande medida, esses alunos são apenas sujeitos com especificidades em seu desenvolvimento escolar em decorrência das condições sociais e/ou emocionais em que são expostos.

Neste contexto está a Nota Técnica nº4, de 23 de janeiro de 2014 do MEC (BRASIL, 2014) que desobriga a apresentação do laudo médico para a matrícula do aluno nos serviços de AEE. Este documento indica que sua formulação foi feita para atender uma solicitação de orientação técnica sobre os documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação para serem usados no registro do Censo Escolar conforme indica seu preâmbulo: “Em resposta ao Ofício nº 000139/CGCEB/DEED/INEP/MEC de 16 de janeiro de 2014, que solicita orientação técnica em relação aos documentos que podem ser encontrados na escola para que sirvam de declaração.”

Neste documento fica registrado que para realizar o AEE o professor deve elaborar o Plano de AEE, que servirá de documento comprobatório do reconhecimento da escola de que se trata de público alvo da Educação Especial e que a matrícula faz se necessária para assegurar o atendimento de suas especificidades educacionais.

Nesse liame não se pode considerar imprescindível à apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014, p.3).

O documento cita outro dispositivo que servirá de referência: a Resolução nº4/2009, e complementa que de acordo com este documento:

A elaboração e execução do plano de AEE, atribuindo-o aos 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, quando necessários (BRASIL, 2014, p.3).

Conforme apontou Veltrone (2010), a falta de critérios claros, torna o processo completamente subjetivo e arbitrário. Esses alunos acabam por compor o maior percentual de todo alunado da Educação Especial. Sobre esse processo Mendes (2015), pondera que é preciso ter objetivos claros de identificação, e dependem de profissionais que deveriam ser capacitados, mas que, muitas vezes, não o são.

Ainda de acordo, com Pletsch e Oliveira (2016) o diagnóstico clínico deve ser usado como documento complementar ao estudo de caso previsto na Nota Técnica nº4. Sobre este viés, a pesquisa de Almeida (2016) indicou as contradições vivenciadas nas Redes de ensino para atender aos dispositivos presentes na Nota Técnica nº 4, pois grande parte dos professores do AEE não possui carga horária em sua jornada para desenvolver ações articuladas e colaborativas com os professores do ensino comum para realizar estudos de casos e planos de AEE.

De acordo com a exposição dos dispositivos que tratam sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva em seus diversos segmentos e iniciativas do governo em criar políticas para regulamentar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, fica evidente uma lacuna entre os documentos oficiais e as ações efetivas que impactam a vida desses sujeitos. Neste sentido, a Nota Técnica nº4 vem trazer uma discussão, que por si só se constitui em um avanço, em nosso entendimento, uma vez que as escolas, de forma passiva, delegavam aos médicos essa ação e agora se vêem com autonomia para uma avaliação diferente dos moldes em que comumente se pautava.

Embora haja críticas à referida Nota, ela demonstra que a discussão em torno do rótulo e da discriminação sofrida pelos alunos alcançou a esfera governamental. É inevitável que todos os profissionais que atuam nas escolas sejam compelidos a participar deste debate. Por isto, a seguir trataremos um levantamento feito em banco de dados de produções científicas brasileiras que tratam sobre os temas avaliação e identificação concomitantemente.

1.3 – AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste espaço, pretendemos traçar o “estado da arte” das produções acadêmicas sobre a avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual, que é o tema deste trabalho. Uma vez que a inclusão escolar tem se mostrado como realidade nas nossas escolas, não se pode negar a importância que há no processo de avaliação desses alunos, sobretudo para os alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, postulamos que este estudo seja útil para o entendimento do que se tem produzido academicamente nesse âmbito, nos fornecendo elementos para compreender as várias facetas que integram o processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual para os serviços educacionais adequados.

Algumas pesquisas na área de Educação têm usado o termo *avaliação* como objeto de estudo. Levando em consideração os termos: avaliação e alunos com deficiência intelectual, trouxemos um breve levantamento sobre o cenário das produções acadêmicas no período de 2008 a 2016, a partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por considerarmos que esta política foi um Marco Histórico para a Educação Especial e a inclusão no nosso país. Somente após esta perspectiva foi possível essa discussão sobre o papel da escola em identificar e encaminhar os alunos ao AEE.

Buscamos por artigos publicados em Periódicos Científicos, Dissertações e Teses defendidas no Brasil, disponíveis online, em que o assunto principal fosse a avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual, tendo a Educação como área de concentração. Nosso interesse é sair do viés clínico que permeia a identificação, por isso dispensamos as produções que fossem de outras áreas. A Psicologia foi a área que apresentava mais trabalhos, juntamente com a Educação.

Tomamos como fontes de dados os sites: Biblioteca Eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO – Brasil); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT)⁶, no

⁶ A coleta de dados foi realizada durante os meses de julho e agosto de 2016.

período de 2008 a 2016. Utilizamos como descritores as seguintes expressões: *avaliação, deficiência intelectual e atendimento educacional especializado*.

A deficiência intelectual vem sendo investigada por algumas áreas do conhecimento, no entanto, quando o assunto é a avaliação para este público, as produções diminuem. Usando os descritores citados acima e o filtro para registros somente na área da Educação, encontramos um total de 13 dissertações, 5 teses e 9 artigos, que somam um total de 27 produções. Como nosso enfoque na avaliação era para as produções cujo objeto fosse a identificação do aluno para o encaminhamento ao AEE, descartamos aquelas que não usavam este viés. Como por exemplo, as que falavam de avaliação da aprendizagem; e avaliação de algum programa ou projeto específico aplicado para um público determinado. Desse montante, os trabalhos que correspondiam aos critérios adotados foram de 3 artigos, 2 dissertações e 4 teses, que fazem um total de 9 produções nos últimos 8 anos.

Quadro 4: Produção anual entre os anos de 2008 à 2016

Ano	Artigos	Dissertações	Teses	Total
2008	0	0	0	0
2009	0	0	1	1
2010	0	0	0	0
2011	1	0	2	3
2012	2	0	0	2
2013	0	0	1	1
2014	0	1	0	1
2015	0	0	1	1
2016	0	0	0	0
Total	3	2	4	9

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com alguns trabalhos que tabularam dados sobre as produções em Educação Especial nos últimos 10 anos, observou-se um fenômeno de aumento progressivo nas pesquisas (SIMÃO, TRENTIN & HOSTINS, 2015; STELMACHUK & LUZ, 2015; PLETSCH, MENDES & HOSTINS, 2016). Porém nas produções na área da avaliação para identificação, o mesmo fato não é verificado. Enquanto as produções

sobre a Educação Especial aumentaram, as investigações sobre a avaliação para identificação, não apresentaram a mesma tendência.

No ano de 2011, em que mais se obteve produções, foram encontrados 2 teses e 1 artigo (recorte de uma das teses). O número foi diminuindo gradualmente, passando para 2 produções em 2012, e finalmente 1 produção apenas a cada ano até 2016.

Cabe ressaltar, que elegemos as produções que se dedicaram a pesquisar o assunto da avaliação para identificação, não apenas conceituando no corpo do trabalho, ainda que não representasse o objetivo principal da pesquisa. Isso nos leva a acreditar que o assunto merece ainda mais destaque, por se tratar de tão pouco material num período relativamente longo de tempo, uma vez que o assunto “Educação Especial” está em pauta no Brasil nesta mesma época.

No que se refere aos locais de origem das Teses e Dissertações, estão distribuídos da seguinte forma: 1 dissertação no estado do Paraná (SANTANA, 2009); 1 tese no estado do Rio Grande do Sul (BRIDI, 2011); 1 tese no estado do Espírito Santo (AGUIAR, 2015); e no estado de São Paulo, foram 2 teses (VELTRONE, 2011; GONZALEZ 2013) e 1 dissertação (HERADÃO, 2014). O que nos mostra que as produções se concentram nas regiões Sul e Sudeste do país, acompanhando uma tendência nacional de centralização do conhecimento científico, típico de uma realidade histórico, social e econômica desigual. Sendo que na região Sudeste, todas foram produzidas no estado de São Paulo, que não coincidentemente, é o Estado que concentra a maior renda.

Ainda em se tratando de locais, percebemos que a produção científica nesta área é de predominância da esfera pública em detrimento das instituições particulares. Apenas uma pesquisa, a dissertação de Santana (2009) foi realizada no âmbito de uma universidade particular, todas as demais foram realizadas por universidades públicas.

Sobre os trabalhos, apresentamos abaixo um quadro com os objetivos elencados pelas autoras para o desenvolvimento das pesquisas.

Quadro 5: Descrição dos objetivos das Teses e Dissertações

Autoras	<i>Objetivos das Teses e Dissertações</i>
Santana (2009)	Observar e analisar a atuação dos professores das turmas regulares e a influência dos atendimentos de saúde no processo de inclusão.
Veltrone (2011)	Descrever o processo de avaliação para identificação do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo.
Bridi (2011)	Conhecer como os processos de identificação dos alunos com deficiência intelectual no contexto do AEE.
Gonzalez (2013)	Averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para as Salas de Recursos com recorte de gênero e cor/raça, cotejando-os com orientações e/ou critérios oficiais para o seu encaminhamento.
Heradão (2014)	Identificar e analisar os instrumentos e procedimentos sugeridos pelas professoras das Salas de Recursos de deficiência intelectual. E verificar quais aspectos contribuíram e quais dificultaram a elaboração de uma avaliação pedagógica.
Aguiar (2015)	Constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas.

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, o quadro 6 demonstra quais objetivos foram propostos nos artigos escritos com bases nas pesquisas apresentadas acima. Todos os artigos foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial. O que nos faz levantar o questionamento se esse seria o único segmento no país interessado nesse tipo de pesquisa.

Quadro 6: Descrição dos objetivos dos artigos

Autoras	<i>Objetivos dos artigos</i>
Veltrone & Mendes (2011)	Descrever a caracterização dos profissionais da escola envolvidos na identificação da deficiência intelectual, bem com os procedimentos por eles utilizados.
Bridi (2012)	Enfocar os processos avaliativos do grupo de sujeitos nomeados como “alunos com deficiência mental” no contexto escolar.
Jesus & Aguiar (2012)	Discutir os processos de avaliação que acontecem na sala de recursos multifuncionais, partindo da pesquisa intitulada: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (MENDES, 2010).

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar dos assuntos das pesquisas tratarem da avaliação, os objetivos se diferem, o que demonstra a riqueza deste campo de pesquisa. Um dado que chama a

atenção é o fato de todas as pesquisas terem sido feitas por mulheres. Isso talvez se deva ao fato de que a maioria dos profissionais que atua na Educação Básica, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, seja mulheres. E outra característica das pesquisas é que, além de todas elas terem usado como *locus* as escolas, mesmo que num momento posterior ao início da pesquisa, todas usaram professores para serem sujeitos nas entrevistas. O que nos traz a questão da relevância de nossa investigação ser feita com gestoras de Educação Especial dos municípios pesquisados.

Com relação às metodologias eleitas pelas autoras, elas variaram, mesmo que todas tenham utilizado os pressupostos das pesquisas de cunho qualitativo. No que se referem aos procedimentos metodológicos, todas optaram por entrevistas com as professoras como já mencionado anteriormente. A pesquisadora Santana (2009) utilizou pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas e Veltrone (2011) usou grupos focais; Bridi (2011) bricolagem; Gonzalez (2013) Estudo de caso; Heradão (2014) pesquisa participante; e Aguiar (2015) pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Santana (2009) concluiu que os processos inclusivos devem ser realizados de forma multidisciplinar, em um atendimento terapêutico e inclusivo, realizado em conjunto pela educação e saúde. Para a autora não é possível realizar a inclusão efetivamente sem os subsídios da saúde em alguns casos específicos. Ela afirma que a identificação deve ser realizada em consonância com as indicações da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em contraposição ao posicionamento clínico que considera os preceitos da convencionalizada Classificação Internacional de Doenças (CID).

Veltrone (2011) desenvolveu seu estudo envolvendo as escolas das redes municipal, estadual e escola especial em cinco municípios paulistas. Ela nos contribuiu, dentre outras conclusões, de que não há diretrizes comuns no Estado para o processo de avaliação. O conceito de deficiência é subjetivo, isso impacta a percepção e consequentemente a avaliação dos atores do processo com relação aos alunos. Também constatou que as equipes criam seus próprios procedimentos, não respeitando o que há na literatura sobre o assunto. A escola tem o discurso que o rótulo é prejudicial e desnecessário, mas ainda assim, os alunos são estigmatizados nos espaços escolares. Por fim, ela defende a importância da criação de um referencial para esta prática e, assim, evitar a subjetividade e arbitrariedade no processo de identificação dos alunos com deficiência intelectual nas escolas.

Sobre a pesquisa de Bridi (2011) sua conclusão nos demonstrou que o processo é permeado por premissas clínicas na identificação dos alunos com deficiência intelectual, apesar de serem feitos por profissionais da educação. Sua pesquisa desenvolvida com a participação de 11 professoras do AEE se utilizou de questionários e entrevistas com esses sujeitos, além de análise de documentos e pareceres.

Gonzalez (2013) fez o estudo de caso em uma escola específica da periferia da cidade de São Paulo. Ela conclui que neste local a prevalência de meninos sobre as meninas identificadas e encaminhadas ao AEE é consoante com a de estudos anteriores, mas a condição de cor/raça ser predominantemente de negros, não foi constatada em seu lócus de estudo. Ela considera esta escola atípica de muitas outras, sem contar o agravante do fenômeno de branqueamento (a maioria se autodeclara branca) nas declarações de cor/raça dos alunos.

A questão da condição sócio econômica também se confirmou com os pressupostos que a autora perseguia, pois os alunos eram da classe mais pobre, porém a localização é num contexto de pobreza, portanto, a maioria dos estudantes daquelas unidades escolar é igualmente pobre, independentemente de ser encaminhado ou não ao AEE. A autora concluiu que não pode ser descartada a influência dos vieses de raça e cor nos encaminhamentos ao AEE. Da mesma forma não como a possibilidade de meninos pobres e negros serem mais encaminhados ao AEE que outros, pois considera seu lócus divergente dos demais analisados anteriormente por pesquisas que levantaram essa questão.

A pesquisa realizada por Heradão (2014) foi composta por grupo focal, sendo cinco professoras de salas de recursos para alunos com deficiência intelectual de escolas estaduais. O foco da pesquisadora foram as discussões sobre as questões da avaliação para identificação e posterior encaminhamento ao AEE. Como resultado as professoras indicam que alguns documentos são necessários para a identificação desses educandos, como ficha de encaminhamento para avaliação pedagógica; roteiro de entrevistas com aluno; ficha de entrevista estruturada com os pais; e atividades a serem realizadas pelos alunos. As professoras do grupo construíram uma avaliação que lhes permite encontrar características indicativas do aluno ser público alvo do AEE.

Aguiar (2015) que construiu sua pesquisa primeiramente com dois grupos de professores de AEE com 16 e 19 pessoas cada e num segundo momento, realizou a pesquisa numa escola pública do ensino fundamental. Contribuiu trazendo a

necessidade de tornar o tema da avaliação presente nas formações continuadas dos professores da educação, de um modo geral, pelo fato de sua investigação apontar a dificuldade dos professores em lidar com a avaliação não só para a identificação, mas também para o planejamento e do rendimento dos alunos. Sobre a avaliação para a identificação ela ainda ressalta que a escola produz “laudos” que impactam a trajetória escolar dos alunos, fundamentados na subjetividade. Acrescenta que a discussão sobre o ter ou não o laudo clínico, tira o foco do maior debate que a escola deveria propor que é a constituição de um olhar mais cauteloso sobre as diferenças. A identificação deveria ajudar o professor em seu processo de melhor atender didaticamente seu aluno para alcançá-lo em suas especificidades.

As autoras dos trabalhos analisados concordam em alguns pontos, como:

- O peso da subjetividade no processo de identificação;
- A forte influência médico/clínica nas propostas de avaliação que a escola ensaia;
- Que é a professora da turma regular a primeira a solicitar uma avaliação dos alunos com suspeita de deficiência intelectual;

Após a análise do material exposto ponderamos que a falta de diretriz nos documentos oficiais e a falta de clareza das redes sobre o processo de identificação para o encaminhamento ao AEE acaba impactando a atuação do professor ou professores responsáveis por essa identificação. Acreditamos que, independentemente de qualquer avaliação, clínica ou pedagógica, a escola precisa atender a todos os alunos sejam quais forem as suas necessidades.

Diante deste panorama percebe-se que a avaliação para identificação e a busca pelo diagnóstico, ainda hoje, têm muito mais a intenção de amenizar os problemas das turmas regulares, do que incluir os alunos de fato no processo de escolarização. Mesmo observando os avanços retratados nas últimas pesquisas sobre o tema, essa é uma realidade que ainda persiste.

A Educação tem buscado culpados para os vários fracassos escolares e essa culpabilização, que é passada hierarquicamente de um sujeito com função definida na escola para outro, é encerrada no aluno com suspeita de deficiência, sobretudo intelectual, porque ele é visto como um sujeito incapaz de aprender. De acordo com esta visão, se o aluno não consegue aprender, é porque tem algum “problema” que precisa ser comprovado através de avaliação e mais ainda através de laudo e/ou diagnóstico. Logo é detectada a causa principal do fracasso: a deficiência do aluno. E todo o

processo de ensino e aprendizagem que a escola promove deixa de ser analisado. De acordo com senso comum, escola não é a culpada se a aprendizagem não ocorreu.

Neste contexto, tememos que as políticas de Educação Especial e inclusiva estejam sendo desarticuladas de tal forma que camuflem a real necessidade de inclusão em nosso país, que vai para além do público alvo da Educação Especial. A inclusão deve atingir um conjunto bem maior de sujeitos, que historicamente vem sendo excluídos e marginalizados no processo de escolarização.

No próximo capítulo traremos uma busca de entendimento sobre a questão política que permeia a Política de Educação Especial no Brasil e como ela está sujeita a se configurar de acordo com as *Redes de Influência* que se constroem em seu entorno.

CAPITULO 2

AS POLÍTICAS E SEUS IMPACTOS NAS AÇÕES NACIONAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA

Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, [...] existe um universo intermediário (BOURDIEU 2004, p.20).

Neste capítulo trataremos a discussão sobre as políticas públicas de inclusão escolar na perspectiva da *Abordagem do Ciclo de Políticas* proposto por Stephen J. Ball e David Bowe (1992; 1994). Em outras palavras, analisaremos as políticas que influenciam a política educacional brasileira no que diz respeito a educação inclusiva.

Diante do debate sobre alguns dispositivos legais e pesquisas realizadas no âmbito da avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual, acreditamos que a partir da *Abordagem do Ciclo de Políticas* de Stephen Ball e Richard Bowe, é possível traçar uma análise da trajetória das políticas de Educação Especial no país. Essa perspectiva foi desenvolvida inicialmente para caracterizar o processo político e articulações nas dimensões macro e micro da política educacional, não se detendo em delimitações temporais e sequenciais, em alguns contextos de atuação das leis.

Convém levantarmos primeiramente o conceito de *políticas públicas*, para que fique bem claro nosso objeto de análise. De acordo com Souza (2007), existem alguns conceitos de Políticas Públicas, não implicando, necessariamente numa classificação entre melhores ou definições absolutas. Em seu estudo ela descreve como Mead (1995) a definiu, como um campo dentro do estudo da política que “analisa o governo à luz de grandes questões públicas”; a autora também cita Lynn (1980) que conceitua as políticas públicas como um “conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos”; cita ainda, Peters (1986), que a define como a “soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.”; Dye (1984) que sintetiza o conceito descrevendo-a como uma ação que o governo escolhe ou não fazer.

A mesma autora pontua que a definição mais conhecida é a de Laswell (1936/1958), ou seja, que as análises se resumem em responder a questões: ‘quem ganha o quê, por quê e que diferença faz?’; Segundo Souza (2007) a definição mais

clássica é a de Lowi (1964), que define política pública como uma regra formulada para influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou coletivo através de sanções positivas ou negativas, idealizadas por governantes.

Souza (2007) aponta que esses conceitos lançam luz sobre a capacidade da política pública de solucionar problemas, porém, críticos dessas definições, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é:

O embate em torno de ideias e interesses. Por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais. (p.69)

A autora ressalta, no entanto, que mesmo pertencendo a abordagens distintas, os conceitos de políticas públicas tendem a remeter a um olhar holístico sobre o tema, em que o todo é mais importante do que o somatório das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses devem ser levados em consideração, ainda que existam diferenças sobre o grau de importância de cada uma dessas instâncias. Uma teoria geral da política pública necessita de uma busca pela relevância dos constructos nos campos da sociologia, ciência política e da economia. Além disto, uma teoria de política pública implica numa explicação sobre as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2007).

Resumidamente, de acordo com Souza (2007), podemos dizer que a política pública é um campo de conhecimento que objetiva analisar a ação do governo e/ou colocá-lo em ação e, propor mudanças no curso dessas ações quando necessário. Ela seria um “estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” (p. 69). Neste mesmo sentido, Ball & Mainardes (2011), corroboram que o Governo é um dos principais lugares e um dos principais atores políticos. Para os autores a política é uma espécie de declaração, ainda que seja simplesmente simbólica, de que há um planejamento, de que há uma decisão de como agir.

Seguindo no conhecimento sobre a conceituação de políticas públicas, temos os estudos de Pereira (2009) que nos trazem uma linha histórica da construção da definição do tema. Segundo este autor, o significado clássico de política é de origem grega e está associada a *polis*, que quer dizer cidade, e indicava toda atividade humana que tinha como referência a esfera social, pública e cidadã. Mais tarde Aristóteles ampliou o

termo, com sua obra intitulada *Política*, esta passou também a significar o estudo do tema ou o saber construído sobre essa esfera de atividade. Com o passar do tempo o termo foi perdendo seu sentido original e adquiriu várias conotações, mantendo como centro da atividade política o Estado.

Com os estudos modernos a política passou a ser vista como instrumento de consenso, negociação e entendimento entre partes conflitantes, usado nas democracias ou nos Estados ampliados. Mas a política também é dialeticamente contraditória, pois não apresenta apenas aspectos positivos. Ela se torna uma arena de conflitos de interesses, ligada estreitamente ao poder. Justamente por ser contraditória, que a política permite a formação de contra poderes na busca de ganhos para as comunidades. A ampliação da cidadania permite a valorização da dimensão social, assumindo um papel público importante. Na versão moderna denominada política pública, ela engloba a política social. Assim dizendo, a política social é uma espécie de política pública. Nos Estados Unidos surgiu a denominação de *policy science*. Segundo Pereira (2009), a política pública não significa só a ação. “Pode ser também não-ação intencional de uma autoridade pública frente a um problema ou responsabilidade de sua competência” (PEREIRA, 2009, p. 97). Nesta mesma direção Ball e Bowe (apud SHIROMA, CAMPOS & GARCIA, 2005) ainda complementam que as políticas podem ser mal compreendidas intencionalmente.

2.1 – AS POLÍTICAS E SUAS DEFINIÇÕES, DIMENÇÕES E SIGNIFICADOS SEGUNDO O PENSAMENTO DE BALL: A CONSTRUÇÃO DO CICLO DE POLÍTICAS

Para Ball (2009) existem três tipos de definições de políticas: Regulações e imperativos (seria uma força que age nas pessoas para mudar seu comportamento); Princípios e valores expressos (essa seria uma visão mais filosófica do termo); e Esforços coletivos.

Para o autor, políticas públicas são todas essas coisas, “e todas essas coisas juntas ao mesmo tempo. Às vezes, alguns aspectos se tornam mais importantes que outros em alguns momentos” (BALL, 2009).

Como falar sobre as políticas que versam sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil? Como contribuir para o debate a respeito da avaliação partindo da proposta de educação inclusiva? Essas foram algumas das questões com as

quais nos deparamos para a análise do texto e da prática da política implementada no país. Queremos pensar que de certa forma estas também tenham sido motivo de inquietação para Stephen J. Ball, e que o levou a elaborar na década de 1990, com seus colaboradores, o que ele denominou de “*Policy Cycle Approach*”, traduzida para o português como “Abordagem do Ciclo de Políticas”.

Para Ball, as políticas estão em movimento permanente através do tempo e do espaço, perfazem um trajeto e mantêm um nível de incerteza sobre suas reais consequências. Então ele parte de um método de análise que se difere das análises tradicionais de políticas. Busca compreender o movimento único de cada política a ser estudada, identificando os elementos que a constituem e compreendendo a interação singular destes elementos dentro de uma conjuntura histórica. Para o autor, uma política, além de processos e consequências, também é texto e discurso. O texto e o discurso são complementares e estão implícitos um no outro, de maneira que uma dissociação entre esses dois elementos fica muito difícil (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL, 2009; BALL & MAINARDES, 2011; BALL, 2013; BALL, 2014).

Para ele, a política como texto seriam os documentos oficiais, compreendidos como um produto inacabado de esforços coletivos, e possui vários níveis de interpretação e tradução. Ela seria como uma representação feita em códigos de forma complexa, que permite uma pluralidade de leituras, uma vez que há uma pluralidade de leitores. Portanto as políticas como mediações, que são codificadas de formas complexas a partir de embates, acordos e interpretações e reinterpretadas por parte das autoridades públicas, e decodificadas também de forma complexa, pela interpretação por parte dos atores envolvidos, conferindo um significado em função de suas vivências, experiências, histórias e possibilidades. Ou ainda negligenciadas e deturpadas em sua interpretação para manutenção de interesses (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL & MAINARDES 2011; BALL, 2009; 2013; 2014; SEGABINAZZI 2015; SEGABINAZZI & MENDES, 2017).

Neste aspecto Shiroma, Campos & Garcia (2005) consideram que as mídias e os segmentos editoriais têm um papel importante neste contexto, pois estes mantêm a correlação com outros textos que fazem as interpretações dos textos oficiais (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL &

MAINARDES 2011; BALL, 2009; 2013; 2014; SEGABINAZZI 2015; SEGABINAZZI & MENDES, 2017).

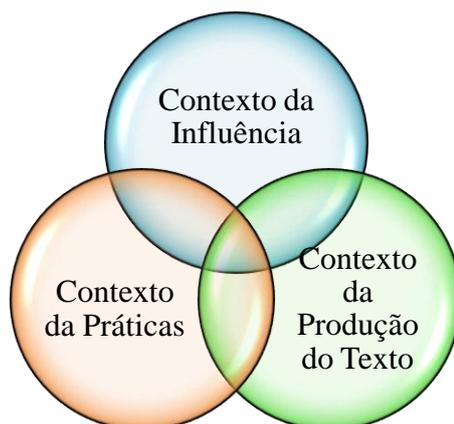
Compreender esse ponto traz a necessidade de identificar quais são os grupos distintos da sociedade envolvidos no processo de constituição das políticas e suas ligações institucionais, quando se pretende analisar uma política pública. Precisa se considerar as formas de relação e interação existentes nesses grupos, que são diferentes, apesar da ação dos governos (BALL, 2009).

A política como discurso, aponta para disputas por poder, por controle de bens financeiros e de discursos, no sentido de vantagens e legitimidade sociais. O discurso traz uma ênfase nos limites impostos pelo próprio discurso, que nos transmite a informação apesar de não ser falado. E alguns deles são dominantes em relação a outros, embora haja variedades. Esses discursos dominantes produzem as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Além de exercerem influência no que pode ser dito e pensado, também atuam consentindo quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Assim constroem certas possibilidades de pensamentos e excluem outras, fazendo com que os embates sobre a interpretação e a aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura pré-articulada, aprovada e restrita de possibilidades (BALL, 2009).

Assim o autor chega numa dimensão dentro da qual as políticas se movem e os conflitos e consensos acontecem, a que ele denomina de contextos. Esses contextos se dividem em três arestas: contexto da influência, contexto da produção de textos e o contexto da prática. No conjunto desses contextos, interligados e que se relacionam, encontrando-se uns dentro dos outros é que está localizada a política como processos e consequências. Não são tratados como etapas, bem como não possuem dimensão temporal ou sequencial (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL & MAINARDES 2011; BALL, 2009; 2013; 2014; SEGABINAZZI, 2015; SEGABINAZZI & MENDES, 2017).

A figura a seguir ilustra este entendimento:

Figura 2: Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Segabinazzi (2015).

A partir dos estudos, com base em Ball, entendemos que o contexto da influência, é aquele no qual os discursos políticos são construídos, nesses discursos estão a base para a política que se propõe. Nesse contexto, o pensamento é formado e/ou transformado, a partir da ação política. As redes sociais e os grupos de interesses operam dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, com o intuito de adquirir apoio para seus argumentos, legitimidade para seus conceitos e soluções propostas para os problemas sociais em destaque (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL & MAINARDES 2011; BALL, 2009; 2013; 2014; SEGABINAZZI 2015; SEGABINAZZI & MENDES, 2017).

A influência global pode ser identificada neste contexto, é entendida tanto pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que a envolve – a circulação internacional de ideias, o processo de comungar políticas e os grupos e indivíduos que transmitem suas soluções para o mercado político e acadêmico, na busca da obtenção de lucros – quanto pelo patrocínio e pela imposição de alguns posicionamentos oferecidos e recomendados por agências multilaterais (como BANCO MUNDIAL, UNESCO, FMI entre outros) como possíveis soluções (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL & MAINARDES 2011; BALL, 2009; 2013; 2014; SEGABINAZZI 2015; SEGABINAZZI & MENDES, 2017).

No contexto da produção de textos, como o nome sugere, são produzidos os textos políticos. Geralmente, estes textos estão articulados com o interesse público mais geral, e podem ser de várias formas, como textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, dentre outros. Resultam de disputas e acordos produzidos por grupos que atuam

dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle da representação política (MAINARDES, 2006).

A associação com o contexto de influência é muito estreita e entrelaçada, de forma que uma depende da outra e não se pode ver de forma evidente ou simples essa relação. O contexto da influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. Sendo assim, os textos políticos não necessitam manter uma clareza e coerência interna, podem ser contraditórios e utilizar os termos chave da política de várias maneiras, e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção, levando em conta, que não são feitos nem finalizados exatamente no momento em que são registrados (MAINARDES, 2006).

Em sua entrevista no Brasil, Ball relata que estava fazendo pesquisas sobre as políticas na Inglaterra e verificou uma longa lista de instituições oferecendo interpretações das políticas para os professores. O que envolve a produção de vários textos que apresentam as políticas específicas para públicos específicos: revistas, artigos de jornal, CDs e programas de TV, dentre outros. A interpretação e formulação de textos também é uma oportunidade para obtenção de lucro de alguns segmentos interessados em vender as interpretações das políticas. “Política agora é um grande negócio” (BALL, 2009) (informação verbal)⁷.

O contexto da prática é, para o autor, a arena de conflitos e contestação onde acontece a interpretação e a tradução dos textos para uma realidade, de acordo com o olhar do leitor inserido naquele contexto. As evidências deste fenômeno ajudam a compreender a singularidade da maneira como a política é estruturada em cada instituição. Um deles é a existência de interação de uma nova política com aquelas já existentes e que, portanto, ainda se faz presente no contexto da prática. Outro ponto a se destacar é a condição da base material da interpretação da política (verbas, infraestrutura, dentre outras) que envolve distribuição de recursos interferindo na tradução das políticas e nas relações estabelecidas (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL & MAINARDES 2011; BALL, 2009; 2013; 2014; SEGABINAZZI 2015; SEGABINAZZI & MENDES, 2017).

⁷ Transcrição de vídeo, feita pela autora, para fins desta pesquisa, a partir de entrevista disponível em <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>

Mais um aspecto se refere ao fato das políticas serem produzidas para situações ideais imaginárias, fazendo com que na prática tenham que ser superados vários obstáculos para transformar uma política fantasiosa numa realidade possível. Ball (2009) alerta para o cuidado em não tentar fragmentar esses contextos, especialmente o contexto da prática. Ele explica em sua obra que não há fases separadas ou delimitadas conforme outros modelos de análises. Todas estão ligadas num contexto complexo e indissociável (MAINARDES, 2006; MAINARDES & MARCONDES, 2009; BALL & MAINARDES 2011; BALL, 2009; 2013; 2014; SEGABINAZZI 2015, SEGABINAZZI & MENDES 2017).

Para refletirmos sobre esses aspectos pensamos em algumas questões para elucidar nossa possível aproximação com um modelo de análise de políticas que adota a fragmentação de etapas: De que forma pode se identificar a presença do contexto da prática desde o início da trajetória da política? Em que momento o contexto da prática influencia na produção dos textos? No processo de transformação das questões sociais em problemas e estes em políticas, como identificar a presença do contexto da prática?

De acordo com Ball (2009) o contexto da prática é uma interpretação do texto escrito, que é um processo extremamente complexo. E o ciclo de políticas por ser um método de análise, e não uma teoria, ganha as características mais próximas de quem o estiver usando, a forma que possua maior significado para ele. Portanto, cada pesquisador o utilizará de maneira diferente, da forma que se torne mais relevante para si. Para o autor a prática é uma forma diferente de existência da política, é a forma que o ator a interpreta. Portanto, o texto e a prática carregam o mesmo teor, porém de formas diferentes. O Autor chega a comparar os contextos com uma peça de teatro, em que o texto escrito ganha vida e forma de acordo com a interpretação do ator que o está encenando (MAINARDES & MARCONDES 2009).

Cabe destacar, que para Stephen J. Ball o objetivo de analisar uma política é entender como ela se movimenta entre os contextos e dentro deles, assim como a forma que ela se transforma quando está neste movimento em sua trajetória. Portanto é preciso refletir sobre o espaço e o tempo desta trajetória da política a ser estudada para que não se caia no erro de isolamento de um contexto o simplificando numa etapa, sendo que os processos estão muito imbricados. O autor desconsidera a ideia de que políticas são simplesmente implementadas. Para ele o processo de conversão/tradução do texto em

prática não é tão direto, perpassando por diversos interesses muitas vezes contraditórios (BALL, 2009; MAINARDES & MARCONDES, 2009).

2.2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Dando início a questão proposta, traremos algumas considerações sobre o panorama em que se encontrava a Educação e a forma como a Educação Especial se configurou ao longo do tempo no nosso país trazendo uma análise da evolução das políticas que versam sobre a Educação Especial e da concepção sobre a Educação Inclusiva.

Em nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), criada num momento em que os alunos da Educação Especial eram totalmente segregados, não sendo, sequer, permitida sua matrícula nas unidades escolares, observamos um avanço possível diante daquele cenário. Pela primeira vez as crianças com algum tipo de deficiência eram contempladas num documento oficial. No Artigo 30 fica explicitada a forma como a educação das crianças “excepcionais” (termo usado na época) era negligenciada. Como o texto da Lei 4024/61 abaixo evidencia:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar, sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único: constituem caso de isenção, além de outros previstos em Lei: [...]

d) doença ou anomalia grave da criança (BRASIL, 1961).

Este artigo revela muito sobre a forma como os alunos com algum tipo de deficiência eram tratados, sendo dispensados da escolarização formal e até mesmo da informal, “ministrada no lar”. Nos dias atuais parece inconcebível tal prática, porém, quando empregamos um olhar mais atento à conjuntura social e política daquele momento, concluímos que o dispositivo legal estava representando um avanço para esses sujeitos, posto que a escola era totalmente eximida de atendê-los, delegando a demanda às instituições privadas, mesmo que tivessem uma característica filantrópica ou assistencialista (MELETTI & KASSAR, 2013). Naquele momento foi destinado um Título exclusivamente para tratar do assunto, de acordo com os artigos abaixo:

Título X
Da Educação dos excepcionais

Art. 88 A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art.89 Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Não podemos deixar de mencionar também a forma como a iniciativa privada foi privilegiada no Artigo 89, passando não só como o meio mais eficiente de escolarização desses alunos, como recebendo insumos do governo para tal trabalho. Alguns autores trazem esse debate sobre os recursos públicos subsidiarem a iniciativa privada, sob vários pretextos, privilegiando alguns dos empresários donos de institutos educacionais no país. E muitos desses empresários eram, não coincidentemente, nomeados membros dos Conselhos Escolares que deveriam fiscalizar e regulamentar a própria instituição que possuíam (CUNHA, 2009 p.224).

Seguindo nesta mesma direção Anísio Teixeira contribuía com esta relação de interesses conforme o trecho a seguir nos aponta:

À primeira vista, parece que a tendência é de o particular se fazer público. Mas, se aprofundarmos a análise, vemos que o particular não é convocado a agir como público, mas, muito pelo contrário, é convocado a participar dos órgãos públicos, no caráter de privado, e para representar, dentro do público, o privado. Ora, isto é exatamente dar ao privado as regalias do público (TEIXEIRA, 1960, p. 29-30 *apud* CUNHA, 2009).

Essa tendência perdura até hoje nos documentos oficiais, a ponto de em nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, trazer a seguinte redação:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (BRASIL, 1988).

Diante desta normativa, os demais dispositivos legais brasileiros que tratam da Educação, continuam reproduzindo em seus textos a representação política de um segmento que conseguiu o controle dessa representação, conforme pensamento de Ball (2009). Os interesses são postos no contexto da produção de texto, para que sejam reproduzidos discursos que beneficiem alguns grupos. Embora a associação do contexto da produção de texto com o contexto da influência seja bastante forte, ela é igualmente bastante complexa, podendo o texto trazer elementos contraditórios, uma vez que há grupos que atuam em diferentes lugares da produção de texto. E como no Brasil, há uma forte representatividade dos grupos com interesses privados (CUNHA, 2014), é natural que alguns textos ainda tragam elementos em que estes grupos sejam beneficiados.

Cabe destacar os dados que Freitag (2005) que no ano de 1964 apenas dois terços das crianças com idade escolar entre 7 a 14 anos estavam matriculadas em escolas no país, ficando de fora 5 milhões de alunos, dos quais 3,3 milhões se quer haviam passado pelos bancos escolares (p.106) com taxa de evasão que ultrapassava 44% no primeiro ano. Portanto, podemos depreender que os alunos “excepcionais” tinham muito mais dificuldade ao acesso à escolarização pública nesse período.

No ano de 1971, com a implantação da Lei 5692/71 um novo elemento foi trazido para a Educação Especial no país, que foi o reconhecimento de que esses alunos necessitavam de tratamento especial. Conforme vemos abaixo:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Ainda assim, esse dispositivo legitima a identificação equivocada dos alunos atrasados com relação a idade/série como “alunos da Educação Especial” com o rótulo de “deficientes educáveis” (MELETTI & KASSAR, 2012, p. 20)

Em 1973 a Educação Especial foi institucionalizada com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) sob um viés que remete ao paradigma da segregação. Em 1974 foi feito um grupo de trabalho para elaborar um planejamento sobre a educação das pessoas com deficiências no país, pautadas sob a perspectiva da

Teoria do Capital Humano⁸, com a colaboração da USAID/Brasil⁹. Neste documento o Gallagher¹⁰ demonstra em números a vantajosa política, sob a ótica do capital, de se educar as pessoas com deficiência para tornar se uma “pessoa útil e contribuir para a sociedade” compensando assim o “gasto extra com a educação especial.” Gradualmente os modelos de segregação, normalização e de integração foram se construindo e se substituindo até os anos 1980 (GLAT & BLANCO, 2007; JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2010).

A normalização defendia que as pessoas com deficiências deveriam ter condições de vida mais comum e normal possível, participando de atividades educacionais e sociais. E o modelo de integração dizia que os alunos deveriam ser preparados previamente para o ingresso no ensino comum. Para tanto teriam que demonstrar algumas condições de acompanhar os alunos que não fossem deficientes. Vemos assim, que a não aprendizagem do aluno era vista como uma responsabilidade pessoal com foco em sua deficiência e não processo que a escola propunha ou no contexto sociocultural no qual o aluno estivesse inserido (GLAT & BLANCO, 2007; JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2010).

Ao final dos anos de 1980, com a redemocratização do país e o fim da ditadura militar, a Educação Especial foi vista como um direito reivindicado por representantes dos sujeitos com deficiência, mas também foi tratada com viés assistencialista. Nesse aspecto, com o estabelecimento de verbas públicas para instituições privadas que atendiam as pessoas com deficiências no país, seguindo uma lógica conhecida na Educação nacional (GLAT & BLANCO, 2007; JANNUZZI, 2006; KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2010).

Durante o período dos anos de 1990, logo a seguir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, o país intensificou seu alinhamento à agenda

⁸ Teve origem, em meados dos anos 1950 por Theodore W. Schultz, componente da produção que decorre da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta as rendas futuras semelhante a qualquer outro investimento em bens de produção, Schultz define o ‘capital humano’ como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. Veio legitimar a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento (FRIGOTO, 2009).

⁹ United States Agency for International Development, é um órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil.

¹⁰ Diretor do Centro de Desenvolvimento da Criança – Frank Porter Graham, Universidade de Carolina do Norte, Chapel Hill, N.C.

neoliberal do mercado mundial. Houve vários encontros internacionais que discutiam um novo modelo de educação, instituindo-se várias metas para que se conseguisse garantir a universalização da educação. Vários países se comprometeram em investir nessa área, principalmente para amenizar as diferenças entre eles (ALGEBAILLE, 2005; BRESSER PEREIRA, 1997; KASSAR, 2013; KASSAR, JANNUZZI & REBELO, 2016; MARTINS & NEVES, 2015; SANTOS, 2012).

Diante deste contexto surgiram algumas medidas para o enquadramento do país nas novas tendências, como a Reforma do Estado, promovendo novos papéis para Estado e Sociedade Civil buscando atender as necessidades neoliberais. Cabe destacar o surgimento das avaliações em larga escala, para medir o desempenho educacional, sendo usadas, junto com os programas de ajustes estruturais, para determinar gastos e empréstimos aos países em desenvolvimento, dentre os quais o Brasil, faz parte (ALGEBAILLE, 2005; BRESSER PEREIRA, 1997; KASSAR, 2013; KASSAR, JANNUZZI & REBELO, 2016; MARTINS & NEVES, 2015; SANTOS, 2012).

Para tanto, dois acontecimentos de âmbito internacional, marcaram a implantação de políticas que tem o intuito de universalizar a Educação no Brasil, sobretudo para a Educação Básica, são elas: a Declaração de Educação Para Todos (1990) Realizada em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para promover a educação como um direito fundamental de todos; e a Declaração de Salamanca (1994) organizada pelo Ministério da Educação e Ciências da Espanha em cooperação com a UNESCO, esta última ficou reconhecida mundialmente como um dos principais documentos mundiais em prol da inclusão de todas as pessoas (JÚNIOR & TOSTA, 2012).

A partir dos anos 2000, especialmente a partir de 2003, com o governo Lula, várias políticas educacionais entraram em pauta, dentre elas a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que obteve um significativo avanço nesse período. Os recursos e os investimentos políticos na promoção da inclusão foram ampliados. Como consequência temos vários dispositivos legais, que demonstram tal investimento, como o Programa Federal Educação Inclusiva: Direito e Diversidade. Deste se originou, mais tarde, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que objetiva assegurar “a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a

instituição do atendimento educacional especializado como forma de suporte para a escolarização dos alunos público alvo da educação especial” (PLETSCH, 2011; 2012; 2014; JÚNIOR & TOSTA, 2012).

Segundo o documento “A consolidação da Educação Especial no Brasil de 2003 a 2016” (BRASIL, 2016), neste período, além de leis e decretos, foram criados oito pareceres técnicos e mais de quarenta Notas Técnicas pelo Ministério da Educação (MEC) para regulamentar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Como nos propomos a analisar a Nota Técnica nº4 de 23/01/2014, primeiramente, como indica Ball (2009), devemos traçar uma análise integrada de todos os contextos em que a política é gestada. Então partiremos sobre o contexto da influência em que tal Nota foi concebida antes de tratarmos dos outros contextos nos demais capítulos deste estudo. Tentaremos aqui relacionar a questão do macrocontexto para que posteriormente, possamos analisar com mais clareza o microcontexto desta política.

Hoepers et al., (2016) e Souza & Plesch (2017) propuseram uma análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fazendo algumas correlações com políticas normativas para identificar as redes de influência que se aplicaram no processo de consolidação desta política. Para isto usaram os estudos da abordagem do Ciclo de Políticas. Sobre as redes de influência,

Essas redes dão espaço dentro das políticas para novos tipos de debates. Novas narrativas sobre o que conta como uma “boa” educação são articuladas e validadas, em particular, os membros da rede estabelecem, incorporam e disseminam narrativas de soluções empresariais e empreendedoras para problemas sociais e educacionais [...] O setor público geralmente é influenciado e transformado por esses novos atores políticos, de fora para dentro e de dentro para fora. (BALL, 2013, p. 181)

Para levantar a análise Hoepers et al. (2016) buscaram pelos documentos em sites oficiais como o Ministério da Educação, United Nations, Organização dos Estados Americanos (OEA) e UNESCO. Os documentos analisados foram: Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990); Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Declaração de Salamanca (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção de Guatemala (1999) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). As autoras

privilegiaram o ano de realização das Convenções, o objetivo, organismos internacionais responsáveis pela organização e os países participantes, notadamente os latino-americanos. Souza & Pletsch (2017), destacam:

[...] o papel da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial do Grupo Banco Mundial (BM), de articulador político, mentor intelectual e importante financiador da implementação de sistemas educacionais inclusivos em grande parte dos países-membros, no processo de reforma educacional intensificada nos anos de 1990. (p. 119)

As autoras chamam a atenção para a grande penetração que os órgãos do Sistema ONU têm em âmbito mundial, bem como pela complexidade de que são formados, por instituições de várias orientações políticas. E ainda ressaltam a aderência do discurso dos movimentos de luta pelos direitos sociais das pessoas com deficiência desde a criação da ONU nos anos de 1940, uma vez que essa pauta vinha de encontro às preocupações desta organização com a garantia dos direitos e a inserção no mundo do trabalho. Esses movimentos tiveram desde então, representação dentro do órgão (SOUZA & PLETSCHE, 2017).

Para as autoras as políticas nacionais representam a intenção dos organismos internacionais, uma vez que a elaboração das políticas públicas é a interpretação do movimento político formulado na perspectiva global. Não se pode negar que a interpretação também tem o sentido de trazer soluções de problemas e fazem parte de interesses diversos e são adotadas estratégias complexas por parte dos grupos envolvidos.

Souza & Pletsch (2017) ainda reconhecem os vários embates internos, representando vários interesses nos órgãos formuladores das políticas, mas inegavelmente, há uma ideologia predominante quando se lê documentos que adotam a Teoria do Capital Humano. As mesmas autoras alertam para a leitura atenta e para que se tenha a devida compreensão dos sentidos e significados, uma vez que os textos se apropriam de termos usados pelas comunidades de defesa dos direitos das minorias e termos acadêmicos, como a otimização de gastos com educação visando a qualidade para haver retorno dos investimentos, e visando a garantia de aprendizagem e competências que tornem o indivíduo apto para o trabalho, inclusive os sujeitos com deficiência (WB, 2003a, *apud* SOUZA & PLETSCHE, 2017) criando uma proximidade

com esses órgãos, mas atribuindo significados diferentes, de acordo com a linha ideológica adotada pela ONU.

Segundo elas, um aspecto das políticas de educação inclusiva está ligado às preocupações de ordem econômica. A falta de poder de consumo e o custo dos Estados com programas e benefícios sociais, consequência do não acesso à educação. Elas citam um trecho do BM em que este órgão afirma que para redução da pobreza e desenvolvimento humano a Educação é fundamental. Os documentos do sistema ONU destacam que os sistemas educacionais inclusivos devem descentralizar os financiamentos, tornando de responsabilidade local a aplicação das políticas, otimização dos gastos sem perder o foco na qualidade, e a garantia de que todos adquiram o saber e desenvolvam as competências, visando à empregabilidade e o empreendedorismo (WB, 2011 *apud* SOUZA, 2016).

A autora diz que o papel do Sistema ONU pode ser percebido até mesmo na estrutura legislativa e política dos países membros para a educação inclusiva. Esta deve ser organizada intersetorialmente e pautada nos respectivos planos como:

O Plano Nacional de Educação (PNE), que deve servir como base e estar articulado ao Plano Municipal de Educação (PME) e, por conseguinte, aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades de ensino (UNESCO, 2001, 2005, 2009; UNICEF, 2012 *apud* SOUZA 2016).

Sobre as questões pedagógicas, as publicações incentivam aquelas, denominadas “bem-sucedidas” com o discurso de garantir a aprendizagem na diversidade. Com essa prática os países-membros da ONU são destituídos de toda “a estrutura histórica, política, social e econômica que marca o cotidiano, e aos nossos olhos é condição concreta de acontecimento da educação” em suas escolas (SOUZA & PLETSCHE, 2017, p.122).

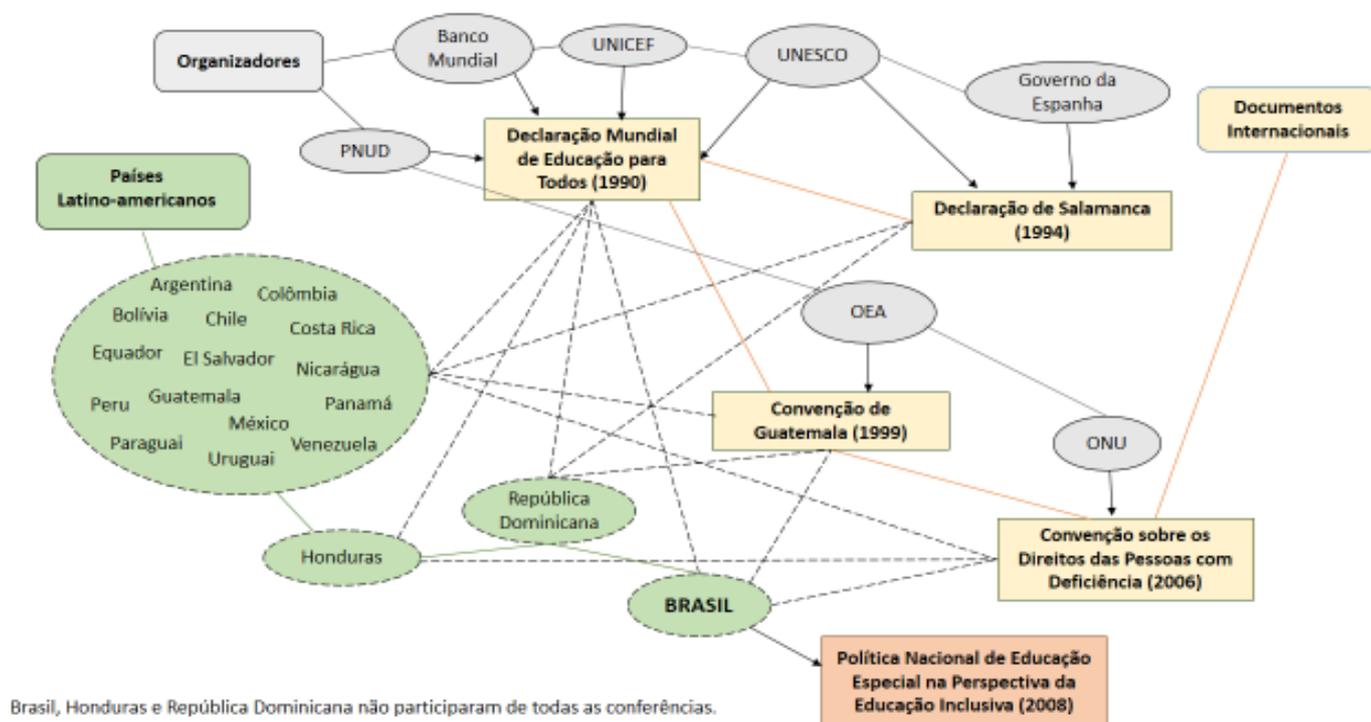
As políticas de educação sofrem diretamente a influência das redes internacionais no Brasil e, seguindo a mesma lógica, também as políticas de educação inclusiva. Porém quando chegam ao país, são expostas novamente aos movimentos de luta das pessoas com deficiências e aos demais grupos que compõem uma disputa de interesses, assim como ficam igualmente expostas à história, cultura e políticas da nação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um exemplo. Torna-se uma ação local, no sentido que há um contexto muito maior que o Brasil, que torna visível o compromisso assumido de forma global.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traduz alguns princípios internacionais de universalização da Educação Básica, como a igualdade de acesso, permanência e oportunidades, e a não discriminação. Souza & Pletsch (2017) destacam que esse modelo político educacional está ligado à ideia “de um projeto societário pautado pela igualdade na diversidade, sendo a escola compreendida como o núcleo dessa construção” (p. 123). Esses conceitos políticos são acatados por aqui porque o país aceita os termos das agências multilaterais, para usufruir o privilégio de fazer parte das redes internacionais. Neste conjunto de políticas ainda estão presentes algumas ideias, como responsabilização local, privatização e estímulo à parceria público-privada. Esse seria o momento da tradução da política, já que elas são formuladas para realidades ideais, que não consideram as diferentes realidades e nem as dificuldades de cada local (MAINARDES, 2006).

Sobre os embates locais, podemos citar o Plano Nacional de Educação que cedeu a pressão do grupo de defensores de uma política educacional que reconhecia diferentes espaços e suportes para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, em detrimento do grupo que defendia a inclusão com o AEE como única forma de escolarização desses sujeitos. O grupo que considerava possível a coexistência das escolas especiais, inclusive as filantrópicas-privadas, conseguiu a inserção da palavra “preferencialmente” na Meta 4 que trata da Educação Especial no PNE. Essa redação abriu um precedente para que as escolas segregadas permaneçam, indo de encontro as indicações internacionais para a adoção da Educação Inclusiva (PLETSCH, 2016).

Quando readequadas, essas políticas são “manobradas” para que haja um movimento em favor do consenso global. Fica evidenciada essa estratégia por se tratar de políticas criadas fora dos países para serem aplicadas em âmbito nacional, e assim, fortalecer o processo de consolidação das ideologias mundialmente, atingindo a cultura e a subjetividade do local onde está sendo implementada, modificando até mesmo sua identidade (BALL, 2011; apud HOEPERS et al., 2016).

Figura 3: As redes de influência, organizadores, documentos e países



Fonte: Hoepers et al. (2016, p. 5)

Como alertaram Segabinazzi, Mendes & Pletsch (2016) não pretendemos aqui deslegitimar ações que tornam a Educação brasileira mais pública, ou mais abrangente, seja pela visão de compensar setores antes excluídos, ou por outra razão. Trata-se de uma tentativa de fazer um movimento na busca de elucidar o caminho traçado pelas políticas até sua efetivação, uma vez que são idealizadas num contexto mais abrangente, para serem postas em prática por atores locais.

Ball (2009) aponta que as políticas são pensadas para uma realidade ideal, que acabam por se modificar de acordo com a sua aplicação prática. Portanto é de fundamental importância que se analise o macro contexto em que esta política foi gestada, para se chegar ao micro contexto da realidade de sua aplicação. E ainda, segundo Power (2011 *apud* BALL & MAINARDES, 2011) e Pletsch (2014) as pesquisas que analisam o macrocontexto não o relaciona adequadamente com o microcontexto, portanto, tais pesquisas, não são abrangentes o suficiente para explicar os processos locais. Esta problemática, geralmente está associada tanto no referencial teórico em que se baseiam tais análises quanto na descrição dessas pesquisas.

Por isso, neste estudo utilizamos uma análise local, do microcontexto da Nota Técnica nº4 e sua aplicação prática nos municípios pesquisados, sem desconsiderar a

abordagem mais ampla vista até aqui. Para tanto, mais adiante, analisaremos a produção de possíveis desdobramentos nacionais a partir da Nota Técnica nº4 sem perder de vista este contexto inicial.

2.3 – DIVERSOS CAMINHOS QUE SE TRADUZEM EM POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

No momento atual, para Ball & Mainardes (2011) as políticas não podem ser pensadas tendo a limitação de fronteiras nacionais ou Estados/Nação. Elas se constituem em “incalculáveis capilaridades transnacionais” (p.13) carregando em si discursos sobre a forma como se deve agir para proporcionar boa educação. Neste sentido, trazemos nas próximas linhas algumas considerações sobre o discurso político adotado no país sobre a avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual a partir do referencial internacional. Igualmente traremos os desdobramentos em textos legais produzidos nacionalmente a este respeito.

A primeira consideração a ser feita sobre a absorção dos conceitos internacionais adotados sobre a questão da avaliação é a promulgação do novo modelo de classificação trazido pela CIF no ano de 2002. Seguindo esta tendência o Ministério da Educação lançou no ano de 2006 o documento ‘Saberes e práticas de inclusão – avaliação para identificação de necessidades educacionais especiais’ (BRASIL, 2006), que traz em seu conteúdo uma discussão sobre os indicativos de prejuízo à Educação advindos do modelo médico

O encaminhamento para diagnóstico pode ser considerado como resquício do modelo clínico [...] O que se propõe tem novo enfoque, inspirado nos princípios de educação inclusiva e em teorias mais centradas nos aspectos relacionais e contextuais do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno a ser avaliado (BRASIL, 2006, p.85 e 86).

Neste mesmo sentido de se apropriar das discussões sobre os novos paradigmas mundiais o decreto 6949 (BRASIL, 2009) da promulgação da Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência, traz em sua concepção a busca pela ruptura com o modelo médico de concepção da deficiência, quando expressa:

e) *Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p.2)

Conceito que nos remete ao modelo Biopsicossocial e a CIF, e enquanto emenda constitucional o Brasil deveria adotar esta concepção a partir de então, pautando suas ações, dentre elas as educacionais no caminho da inclusão.

Seguindo a direção das novas concepções de avaliação, a Nota Técnica nº4 vem corroborar com a perspectiva da educação inclusiva e com as discussões sobre o valor arbitrário do laudo médico nas práticas de avaliação educacional. Segundo esta Nota o laudo médico é um documento complementar aos documentos de avaliação e identificação da escola.

As produções nacionais sobre a avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual caminham na mesma direção das tendências internacionais sobre a concepção da deficiência de acordo com o modelo biopsicossocial, embora, ainda carreguem indícios dos modelos anteriores a que estavam atreladas.

Partindo desses novos paradigmas, em 2015, através do decreto 13146 (BRASIL, 2015), o Brasil instituiu a Lei Brasileira de Inclusão, que prevê a seguinte ação para avaliação da deficiência

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (BRASIL, 2015).

De acordo com esta legislação, o modelo a ser adotado pelas instituições brasileiras deverá ser o biopsicossocial, corroborando o que os documentos vinham apontando. Além desses indicadores, esta mesma lei em seu Artigo 124 traz a seguinte redação:

Art. 124. O § 1º do art. 2º desta Lei deverá entrar em vigor em até 2 (dois) anos, contados da entrada em vigor desta Lei.

Art. 127. Esta Lei entra em vigor após decorridos 180 (cento e oitenta) dias de sua publicação oficial.

Um novo desafio está posto para a gestão brasileira a partir de janeiro de 2018 sobre a avaliação das deficiências, e conseqüentemente a escola precisará se articular para atender a esta demanda proposta na legislação.

Neste sentido, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE), lançou no ano de 2016, a Deliberação 355 (RIO DE JANEIRO, 2016), que estabeleceu normas para regulamentar o AEE no Estado, considerando, dentre outras questões, que:

Há necessidade de ruptura dos paradigmas anteriormente adotados para que a Educação Especial seja ressignificada no sentido de contribuir para uma educação mais justa e democrática, que atenda à heterogeneidade do alunado, buscando modos de ensinar mais adequados e eficientes. (p.2)

O mesmo documento também expressa que sua construção se deu a partir de uma parceria entre o CEE, por meio da sua Comissão Especial de Inclusão e Diversidade, em parceria com o Ministério Público do Rio de Janeiro, representado pelo Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação (CAO Educação).

Em decorrência desta parceria se estabeleceu um ciclo de consultas públicas em cidades pólo. A primeira ocorreu na sede do Centro Regional de Apoio Administrativo Institucional do Ministério Público do Rio de Janeiro (CRAAI-MPRJ) na cidade de Nova Iguaçu, no dia 12 de agosto de 2014, sendo esta cidade pólo das discussões na Baixada Fluminense. Membros da sociedade trouxeram contribuições sobre as condições pertinentes a Educação Especial na região da Baixada Fluminense.

Consta nesta deliberação menção à Nota Técnica nº4 e à Lei Brasileira de Inclusão no que se refere ao atendimento e identificação do público alvo da Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro.

Seguindo esta tendência de consultas públicas o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos a partir de 2014, sob a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), traz em seu texto a mesma dinâmica de escuta da sociedade civil organizada para a construção das metas e estratégias que irão instrumentalizar as ações da Educação Nacional até o ano de 2024.

Cabe destacar que este movimento de discussão com a sociedade civil organizada é uma tendência que poderá trazer maior democratização da Educação Nacional. Convém mencionar que este movimento de discussão foi institucionalizado pelo PNE, nos demais âmbitos, como estados e municípios. Após as construções nas

esferas mais restritas haverá nova discussão dos conselhos para a avaliação das metas e estratégias propostas. Logo, identificamos o que Ball & Mainardes (2011) salientam sobre as várias "vozes" de grupos/categorias para a escrita de textos políticos entrarem num embate, para que seus interesses sejam contemplados nos textos.

Considerando esses interesses, as contribuições desses autores vêm trazer luz sobre as produções de textos políticos no que se refere a Educação Especial, sobre as parcerias criadas em diversas esferas propostas ou reforçadas nos documentos. Tanto nos documentos Federais, quanto no estadual, percebemos as parcerias com outras instituições (particulares, públicas e não governamentais) o que reforça a idéia dos autores de que a Educação é um campo fértil para a construção de ações mercadológicas, criando oportunidades de relacionamento entre o Estado, a filantropia e empresas em que “uma variedade de interesses diretos e indiretos, comerciais, financeiros e ideológicos são agora capazes de ‘anunciar’ suas preocupações em contextos de influência das políticas e em contextos de prática” (APPLE, BALL & GANDIN, 2013, p. 187).

Após o breve levantamento dos documentos citados acima, podemos depreender que a Nota Técnica nº4 pode ter sido constituída por dois motivos que destacamos, sem excluir a possibilidade de haverem outras razões: Primeiro porque era preciso dar uma “resposta” ao modelo biopsicossocial e da CIF. A constituição da Nota Técnica nº4 tenta preencher essa lacuna deixada pela transição na adoção do modelo médico para o biopsicossocial. O segundo motivo é que a Educação produz bons negócios no contexto da produção de texto (BALL & MAINARDES, 2011; APPLE, BALL & GANDIN, 2013) e não há um investimento de ‘parceiros’ interessados em traduzir esse tipo de ação, mais uma vez a Nota Técnica nº4 vem preencher essa lacuna.

De fato, as políticas educacionais brasileiras estão trilhando o caminho da inclusão, mas como o próprio conceito de política pública é controverso e envolve diversos olhares, a aplicação das políticas, do mesmo modo, não se traduz de maneira simples. Nossa pesquisa demonstra que elas envolvem os mais variados fatores, como interesses antagônicos, concepções contraditórias, lacunas e relações de poder desiguais. Igualmente a análise das políticas adotadas no país mostra que o contexto da influência, especialmente internacional, impacta diretamente na construção das ações políticas educacionais.

Após situarmos a evolução das Políticas de Educação Especial e os caminhos para avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual, no próximo capítulo trataremos os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

CAPITULO 3

CICLO DE POLITICAS E SUA APLICAÇÃO NA PESQUISA QUALITATIVA

É preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas (BOURDIEU, 2004, p.21).

Partindo das leituras e do levantamento das políticas, dos documentos, das produções e da revisão da literatura constantes nos capítulos iniciais, pretendemos neste capítulo apresentar os caminhos percorridos para esta investigação, de acordo com os pressupostos teóricos adotados. Inicialmente fazendo menção sobre a abordagem qualitativa, eleita como a mais adequada para os fins desta pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. Igualmente apresentaremos o campo, situado na Baixada Fluminense e os sujeitos participantes deste estudo.

Prosseguimos com os procedimentos metodológicos que serão descritos abaixo com o objetivo de analisar o processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual para o encaminhamento ao AEE a partir das indicações da Nota Técnica nº4 nas escolas da Baixada Fluminense à luz do Ciclo de Políticas. Em consonância com este objetivo, procuramos verificar os procedimentos utilizados para a identificação dos alunos com deficiência intelectual nas Redes de Ensino participantes da pesquisa; e Analisar a aplicação da Nota Técnica nº4 com base na abordagem do Ciclo de Políticas no contexto das práticas.

3.1 – ALGUNS ASPECTOS DA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa foi realizada de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa. Segundo André (1995), seu surgimento data do final de meados do século XIX e início do século XX na Europa, como alternativa às pesquisas que se baseavam no positivismo, e pelo interesse que surgia em determinadas áreas de conhecimento em se procurar entender um fato em particular, não se restringindo apenas à explicação da sua causa. A Pesquisa Qualitativa seria a resposta mais adequada aos novos desafios que se apresentavam à pesquisa educacional. Em decorrência disto, cada vez mais as pesquisas qualitativas são utilizadas no campo da Educação.

Atualmente, observamos a escolha deste tipo de investigação por muitos pesquisadores no campo da Educação, mais estritamente, no campo da Educação Especial, como Pletsch (2009; 2014); Glat & Pletsch (2012); Braun (2012), Rocha (2014); Campos (2016) dentre outros.

Santos Filho (1997), citado por Campos (2016) a define como um processo que acontece em dois níveis:

O primeiro é o da compreensão direta da ação humana sem qualquer inferência consciente sobre a atividade; no segundo nível é mais profundo, o pesquisador volta sua atividade à compreensão em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação. Para se obter uma leitura significativa é necessário o movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada (1997, p. 43 *apud* CAMPOS, 2016).

A abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001), é uma boa opção para tratar de assuntos sociais, pois ela trata de assuntos muito particulares, conseguindo responder a uma demanda de relações mais abstratas que não conseguiriam ser traduzidas pelo enquadramento estático da abordagem quantitativa. Portanto os pressupostos qualitativos correspondem a fenômenos profundos e complexos nas interações humanas, que não estão passíveis de serem verificados e/ou reproduzidos apenas com a manipulação de variáveis, como uma fórmula matemática.

3.2 – O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA ESTÁ INSERIDA

Esta pesquisa está em consonância com as ações do grupo de pesquisa *Observatório de Educação Especial e Inclusão educacional (ObEE)*¹¹ Este grupo foi criado no ano de 2009, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e vinculado ao Programa de Pós Graduação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/UFRRJ), localizado no Instituto Multidisciplinar – Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro de Nova Iguaçu (PLETSCH & SOUZA, 2015).

Desde sua criação o grupo articulou discentes da graduação, da pós-graduação e professores da Educação Básica em suas investigações sobre as questões que envolvem

¹¹ Disponível em: <http://r1.ufrj.br/im/oees/>

a aplicação das políticas federais de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro (PLETSCH & SOUZA, 2015).

No ano de 2015, o ObEE foi responsável pela criação do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF)¹², formulado no âmbito do Programa Observatório de Educação da CAPES. O FPEEBF conta com o envolvimento de profissionais da Educação das Universidades Públicas da Baixada Fluminense, a saber, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (Campus Nova Iguaçu) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (Campus Duque de Caxias) além das gestoras de Educação Especial das Redes de ensino das cidades de Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. (PLETSCH & SOUZA, 2015).

A presente pesquisa está vinculada a dois projetos do grupo de Pesquisa ObEE, como já mencionado anteriormente na introdução. O primeiro é o “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*”, em rede, aprovado no Programa Observatório da Educação da CAPES em 2012, cujo objetivo maior é a análise das “dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual que frequentam a escola comum e recebem, paralelamente, atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais destinadas a apoiar os processos de inclusão escolar desse público-alvo” (PLETSCH, MENDES & HOSTINS, 2017). O projeto está vinculado aos programas de pós-graduação das universidades UFRRJ (instituição sede), UDESC (instituição núcleo) e UNIVALI (instituição núcleo) e desenvolvido por três grupos de pesquisa, sendo um de cada instituição. O responsável pela coleta de dados na região do Rio de Janeiro é o ObEE, enquanto a UDESC e a UNIVALI realizam as pesquisas no Estado de Santa Catarina. Esta pesquisa foi financiada por este projeto, por meio de bolsa de estudos.

O segundo projeto intitula-se “*Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense*”, foi aprovado em 2015, com financiamento da CAPES. Seu objetivo é acompanhar a escolarização de alunos com deficiência intelectual e múltipla, buscando analisar o desenvolvimento desses educandos e o papel desempenhado pelo Atendimento Educacional Especializado em

¹² Institucionalizado, por meio de um projeto de extensão, no ano de 2017, sob processo 001/2017

sete municípios da Baixada Fluminense/RJ. Também é um dos objetivos do projeto realizar um mapeamento da participação desses sujeitos nas avaliações oficiais (PLETSCH, 2015).

3.2.2 – O campo da pesquisa

As cidades que participam deste estudo fazem parte de um contexto maior, que é denominado de Baixada Fluminense, situada ao norte da capital do estado do Rio de Janeiro, território que hoje corresponde a uma região que no século XVI era conhecida como Iguassu, do Tupi “igoa” que quer dizer “seio d’água” e “Assu” que quer dizer “grande” (BRAZ & ALMEIDA, 2010).

O termo Baixada Fluminense possui múltiplas definições a partir do interesse dos pesquisadores, quer seja geográfico, econômico, político e cultural. O termo Fluminense, vem do latim “flúmen”, que significa “rio”, aproximando-se do nome dado em Tupi: “muita água”. Provavelmente pela importância dos rios que cortavam a Região – Meriti, Sarapuí, Iguaçú, Inhomirim, Magé, Surui, entre outros – através dos quais foi se implementando a ocupação portuguesa na região. Até que no início do século XIX, duas grandes Vilas, a de Iguassu e a de Estrela atestavam a “pujança econômica que a região alcançou nesse período” devido à importância de suas rotas até o Rio de Janeiro, na quais todas as riquezas e produções brasileiras que vinham do interior eram escoadas para serem exportadas a Europa (BRAZ & ALMEIDA, 2010, p.22).

Com base na formulação da região que compõe a Baixada Fluminense, apresentamos abaixo alguns dados relevantes sobre as sete cidades participantes da Pesquisa:

Quadro 7: Indicadores das cidades da participantes da Pesquisa

Cidades	Extensão territorial (área KM ²)	População residente (hab)	IDH	PIB (R\$)
Belford Roxo	77,815	469.332	0,684	15.892,76
Duque de Caxias	467,620	855.048	0,711	31.280,03
Nilópolis	19,393	157.425	0,753	12.252,40
Nova Iguaçu	521,249	796.257	0,713	13.303,03
Mesquita	39,062	168.376	0,737	9.984,47
Queimados	75,695	137,962	0,680	14,545,41
São João de Meriti	35,210	458.673	0,719	12.406,34

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Almeida (2016)

Ainda sobre a Região, cabe destacar que se constitui numa área marcada por vários problemas de ordem social. Apesar de seus índices de desenvolvimento humano (IDH) terem evoluído nos últimos anos, não são satisfatórios, e a população ainda sofre com a evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde, transporte público, segurança, falta de saneamento básico, dentre outros problemas comuns à grandes cidades brasileiras.

3.2.1 – Os sujeitos participantes

Os sujeitos eleitos para a presente pesquisa foram as gestoras de Educação Especial dos sete municípios participantes do Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense. Foi atribuída uma sigla para cada uma das participantes com a finalidade de preservar a identidade das mesmas, sendo G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7, que correspondem aos municípios pesquisados. Segue uma caracterização destes sujeitos através do quadro demonstrativo adiante:

Quadro 8: Caracterização das Gestoras dos municípios participantes da pesquisa

Município	Formação para a Educação Especial	Tempo de atuação na Educação Especial	Tempo de atuação na de Gestão
Belford Roxo	Especialização em Psicopedagogia	18 anos	4 anos
Duque de Caxias	Pedagogia – Estudos adicionais em Surdez	10 anos	2 anos
Mesquita	Especialização em Educação Especial	17 anos	3 anos
Nilópolis	Especialização em Psicopedagogia	7 anos	6 anos
Nova Iguaçu	Especialização em Psicopedagogia	7 anos	3 meses
Queimados	Especialização em Educação Especial.	16 anos	7 anos
São João de Meriti	Especialização em Educação Especial	12 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas com seis das gestoras durante o último semestre do ano de 2016 para esta pesquisa, restando um município apenas para concluir a pesquisa de campo. Entrevista que foi realizada no primeiro semestre do ano de 2017.

3.3 – PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Tendo em vista a opção metodológica, assim como os objetivos propostos inicialmente para esta pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos para a realização da coleta de dados: entrevistas semiestruturadas com as Gestoras de Educação Especial, e levantamento de documentos oficiais, bem como de estudos sobre o tema.

a) Entrevistas Semiestruturadas

De acordo com os objetivos da pesquisa elegemos como instrumento mais adequado para esta etapa de coleta de dados a entrevista semiestruturada com as gestoras de Educação Especial dos sete municípios participantes da pesquisa, a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti, todos da Baixada Fluminense, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Sobre este instrumento de coleta, Manzini (1990) ressalta que a entrevista semi estruturada

está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (p. 154)

Ainda, segundo o mesmo autor, não se trata de tarefa simples, já que a entrevista é um processo de interação social e este é um elemento que pode influenciar até mesmo na interpretação dos resultados, caso não seja devidamente aplicado e compreendido. (MANZINI, 2006)

As entrevistas ocorreram durante o segundo semestre do ano de 2016, em seis Redes de Ensino. Por questões burocráticas, em uma das cidades pesquisadas a entrevista ocorreu no primeiro semestre do ano de 2017. Devido a mudanças no quadro da administração municipal com as eleições de 2016, a gestora da Educação Especial foi substituída. A nova gestora, então, respondeu às questões da entrevista. Embora estivesse assumido o cargo há poucos meses, a gestora alegou conhecer o município e as características da Rede, uma vez que ela fazia parte ativamente da equipe da gestão anterior, e ainda, é professora concursada do município atuando na Educação Especial.

Utilizando um gravador de áudio coletamos as respostas e concomitante com as outras fases da pesquisa, as transcrições foram feitas para que o trabalho de análise dos dados fosse realizado.

b) Levantamento de dados e de documentos oficiais

Para esta fase de coleta de dados buscamos informações nos sites oficiais de banco de dados de produções científicas como Banco de Teses e Dissertações – CAPES¹³, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD-IBITC¹⁴, e biblioteca eletrônica periódicos científicos brasileiros – SciELO Brasil¹⁵;

Buscamos documentos oficiais em sites oficiais do Ministério da Educação, Planalto do Governo Federal, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Ministério Público Federal e Estadual do Rio de Janeiro e sítios dos Municípios pesquisados; além do acesso a documentos locais fornecidos pelas Redes municipais participantes da pesquisa.

Do mesmo modo, coletamos dados por meio do banco de dados coletivo do Grupo de Pesquisa ObEE.

Nossa base bibliográfica foi composta por dissertações, teses, artigos, dossiês, livros e documentos oficiais que compõem a legislação nacional. Sobre estes últimos, montamos um quadro explicativo com os principais utilizados nos capítulos de resultados desta investigação.

¹³ <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

¹⁴ <http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>

¹⁵ <http://www.scielo.br/?lng=pt>

Quadro 09: Documentos analisados

Documento	Ano	Abrangência
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Nacional
Nota Técnica nº4	2014	Nacional
Plano Nacional de Educação	2014	Nacional
Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (versão preliminar)	2015	Estadual
Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo	2015	Municipal
Plano Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias	2015	Municipal
Plano Municipal de Educação do Município de Mesquita	2015	Municipal
Plano Municipal de Educação do Município de Nilópolis	2015	Municipal
Plano Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu	2015	Municipal
Plano Municipal de Educação do Município de Queimados	2015	Municipal
Plano Municipal de Educação do Município de São João de Meriti	2015	Municipal
Protocolos de avaliação de alunos com indicativos de deficiência do Município de Duque de Caxias	2015	Municipal
Plano Educacional Individualizado de alunos com necessidades educativas especiais do Município de Nilópolis	2015	Municipal

Fonte: Elaborado pela autora

Como fontes de dados, além dos documentos mencionados acima e da literatura especializada na área, utilizamos os dados fornecidos pelo Censo Escolar da Educação Básica, Ministério da Educação e Observatório do Plano Nacional de Educação, obtidos através de sites oficiais do Governo Federal.

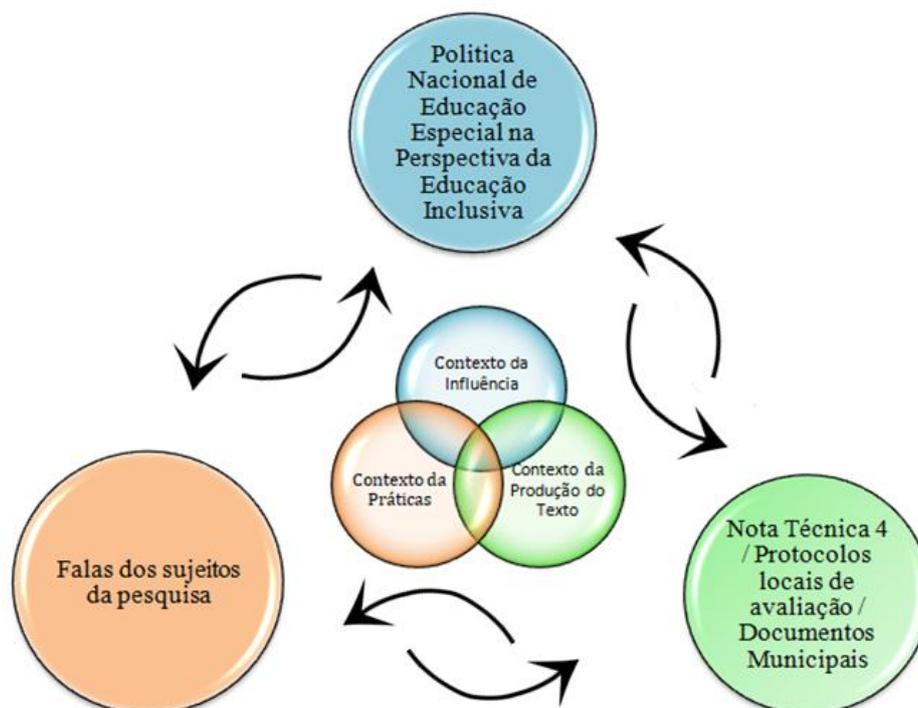
3.4 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para nos aprofundar no entendimento da pesquisa utilizamos a Abordagem do Ciclo de Políticas como procedimento de análise de dados conforme explanado no Capítulo II.

Segundo o seu próprio idealizador, o Ciclo de Políticas não se refere apenas uma teoria, mas trata se de um método de análise.

A partir das leituras sobre o método, num esforço intelectual, procuramos demonstrar na figura abaixo as interpretações que atribuímos para analisar os dados coletados relacionando-os de acordo com cada esfera do Ciclo de Políticas.

Figura 4: Composição do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado por Paiva & Pletsch durante a construção da pesquisa com base na Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1992)

3.5 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Na busca da construção das análises propostas para esta investigação e das escolhas teórico metodológicas, bem como dos locais e sujeitos da pesquisa, conduzimos a pesquisa em quatro fases.

Na primeira fase da pesquisa, coletamos dados para a construção de um referencial teórico e de uma análise das produções científicas na área de interesse da pesquisa.

A segunda fase ocupou-se da estruturação das análises dos documentos internacionais e nacionais que compõem a base da Educação Especial no Brasil. Um exame sobre os contextos de influencia que permeiam as políticas nacionais e a concepção sobre a deficiência intelectual e possíveis direcionamentos sobre a avaliação para identificação de alunos público-alvo da Educação Especial, sobretudo dos alunos com deficiência intelectual.

Na terceira fase realizamos a pesquisa de campo, coletando as entrevistas semiestruturadas com as Gestoras das Redes no sentido de conhecer os procedimentos adotados por cada uma na identificação e encaminhamento dos alunos com deficiência intelectual para o AEE. O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi formulado de acordo com os objetivos da pesquisa e organizado de maneira a identificar decisões que tenham sido deliberadas e que se traduziram em práticas locais para a avaliação de acordo com as indicações da Nota Técnica nº4. Ainda nesta fase, coletamos os documentos disponíveis sobre a Educação Especial e a avaliação de cada município pesquisado, com o objetivo de traçarmos uma análise local dos contextos de que trata o Ciclo de Políticas.

Na quarta e última fase, analisamos os discursos e os documentos, buscando compreender os conflitos e proximidades dos contextos locais da produção de texto e das práticas, coletadas durante as entrevistas com as gestoras. Essa etapa correspondeu a dois eixos de análise, a saber: Políticas e regulamentos locais sobre a Nota Técnica nº4; e Procedimentos locais para identificação dos alunos com deficiência intelectual nas Redes.

3.6 – AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Conforme informado acima, utilizamos o referencial teórico do Ciclo de Políticas para a análise dos dados, e cabe ressaltar que esta análise não aconteceu de forma estática, numa etapa definida do processo de construção do trabalho. Durante todo o período de coleta de dados, as análises estavam sendo delineadas, buscando sempre uma reflexão com o referencial teórico adotado, relacionando-o com o material coletado.

Durante a fase de interpretação dos dados foi feita a triangulação dos dados obtidos no campo, nos documentos e no banco de dados do ObEE, alinhados com a fundamentação teórica estruturada com as literaturas especializadas. Neste cenário foram traçados dois eixos para as discussões e análises. Os eixos apresentados abaixo foram elencados de acordo com os objetivos e questões de estudo, e serão apresentados nos capítulos que se seguem a este.

Eixo 1: Políticas e regulamentos locais sobre a Nota Técnica nº4

De acordo com este eixo foram selecionadas as seguintes categorias:

- I. Os Planos Municipais de Educação como a produção de textos locais
- II. A Educação Especial como metas nos Planos Municipais de Educação
- III. Produção local de documentos sobre avaliação

Eixo 2: Procedimentos locais para identificação dos alunos com deficiência intelectual nas Redes

- I. O papel da Gestão de Educação Especial em âmbito local
- II. A identificação e encaminhamento ao AEE nas Redes Pesquisadas:
tradução local das Gestoras
- III. A estrutura e o funcionamento do AEE nas Redes pesquisadas
- IV. Diretrizes políticas locais: considerações sobre a Nota Técnica nº4
- V. Uma Nota que se traduziu em diversos caminhos

CAPITULO 4

O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO: A TRADUÇÃO LOCAL DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Assim como o satirista inglês Denis Norden sugeriu que uma harpa nada mais é do que um cortador de queijo muito grande com pretensões culturais, uma educação especial renomeada não chega nem perto de uma teoria convincente de inclusão social e educacional (SLEE, 2013, p.127).

Conforme discorreremos ao longo desta dissertação, os trabalhos de Ball (2011, 2012, 2014) nos indicam que as leis são formuladas em contextos que estão num movimento constante de entrelaçamento, e se configuram de acordo com eles. Esse movimento não pode ser considerado a partir de etapas, nem de dimensões temporais ou sequenciais, bem como não estão alheios aos aspectos sociais e políticos. Não podemos deixar de perceber e considerar esses contextos quando se trata da análise de uma política.

No trabalho proposto nesta pesquisa buscamos entender a teia que se formou em torno da Nota Técnica nº4 até o seu uso no contexto escolar. Logo, não se pode deixar de levar em consideração toda uma retórica textual (uma vez que os textos traduzem as condições e intenções políticas) que conferem legitimidade ao documento, expressando interesses vinculados a essa produção. Além disto, Ball (2014), nos mostra a possibilidade dos textos carregarem em si um discurso que corresponde aos anseios de todo um segmento (BALL, 2009; 2011; 2014).

A partir dessas considerações e levando em conta o ‘Contexto da produção de texto’ do qual trata Ball em seu método, neste capítulo analisaremos as produções de textos políticos locais que tratam da Educação Especial nas Redes de Ensino participantes desta pesquisa, a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti. Utilizaremos o Plano Municipal de Educação (PME) como principal eixo de análise desta produção, por considerarmos que este é o documento norteador mais recente das ações sobre a Educação em cada Município pesquisado. Partindo do PME, analisaremos as políticas projetadas para a Educação Especial e os desdobramentos em documentos locais sobre avaliação para identificação de deficiência.

4.1 – OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE TEXTOS LOCAIS

Os Planos Municipais de Educação definem metas educacionais para os municípios brasileiros em consonância com a exigência prevista no PNE

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

Seguindo as indicações do PNE (BRASIL, 2014), o Plano Municipal abrange não somente a Educação no Ensino Fundamental, cuja oferta é obrigatória nas redes municipais de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), mas também deve estabelecer diretrizes e metas para o Ensino Médio e para a Educação Superior no município, dialogando com os responsáveis por esses níveis de escolarização. Igualmente deve ser elaborado em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE), além do PNE e, ao mesmo tempo, garantir a identidade e autonomia do município (BRASIL, 2014). Através de leis, essas esferas formam uma teia de planos educacionais em todo território nacional, com o objeto de atingir as diretrizes e metas construídas nessa estrutura.

De acordo com as Orientações do PNE (BRASIL, 2014) cada Rede de Ensino define sua concepção de Educação no PME, utilizando este instrumento como forma de viabilizar e realizar a concepção eleita. Assim, o PME pretende ser um meio de superar ações de insucesso anteriores, isoladas e até mesmo aquelas que foram tomadas sem uma consciência prévia, tornando-se uma ação improvisada. Desse modo, quando um município formular um Plano poderá visualizar as ações requeridas pelo Estado para sua Rede e assim saberá percorrer o caminho com maior segurança e em consonância com as maiores necessidades daquela microrregião.

Um fator considerado importante para as políticas municipais de educação é a vigência decenal dos Planos de Educação, tanto Nacional, quanto Estadual e Municipal. Essa perspectiva dificulta que as ações sejam adotadas como um Plano de um Governo somente, mudando de acordo com a conveniência política partidária ou interesses pessoais de um governante, conferindo status de Política Pública ao documento. Uma vez aprovado por suas respectivas câmaras e transformado em Lei, os planos

transcendem diferentes governos e ganham a oportunidade de ter uma continuidade, independentemente das diferentes gestões.

Considerando este movimento do PNE como um referencial, os municípios pesquisados formularam seus planos municipais dentro de prazos estipulados, conforme mostra o quadro abaixo com as datas de criação de cada PME:

Quadro 10: Datas de criação do PME das Redes pesquisadas

<i>Município</i>	<i>Lei</i>	<i>Data de criação do PME</i>
Belford Roxo	1.529	24 de junho de 2015
Duque de Caxias	2.713	30 de junho de 2015
Mesquita	908	29 de junho de 2015
Nilópolis	6.490	03 de setembro de 2015
Nova Iguaçu	4.504	23 de junho de 2015
Queimados	1.521	15 de Julho de 2015
São João de Meriti	2.004	17 de junho de 2015

Fonte: Elaborado pela autora

Seguindo as indicações do PNE em seu movimento de escuta dos diversos segmentos da sociedade civil, as Redes de Ensino da Baixada Fluminense desta pesquisa, formularam seus PMEs no ano seguinte a aplicação do Plano Nacional. Há indicativos de que os municípios realizaram consultas públicas e que houve uma discussão anterior a sua criação. A menção dessas discussões é encontrada no próprio documento, ou em sítios oficiais das Redes. Para ilustrar mencionamos um trecho encontrado no documento oficial da cidade de Belford Roxo:

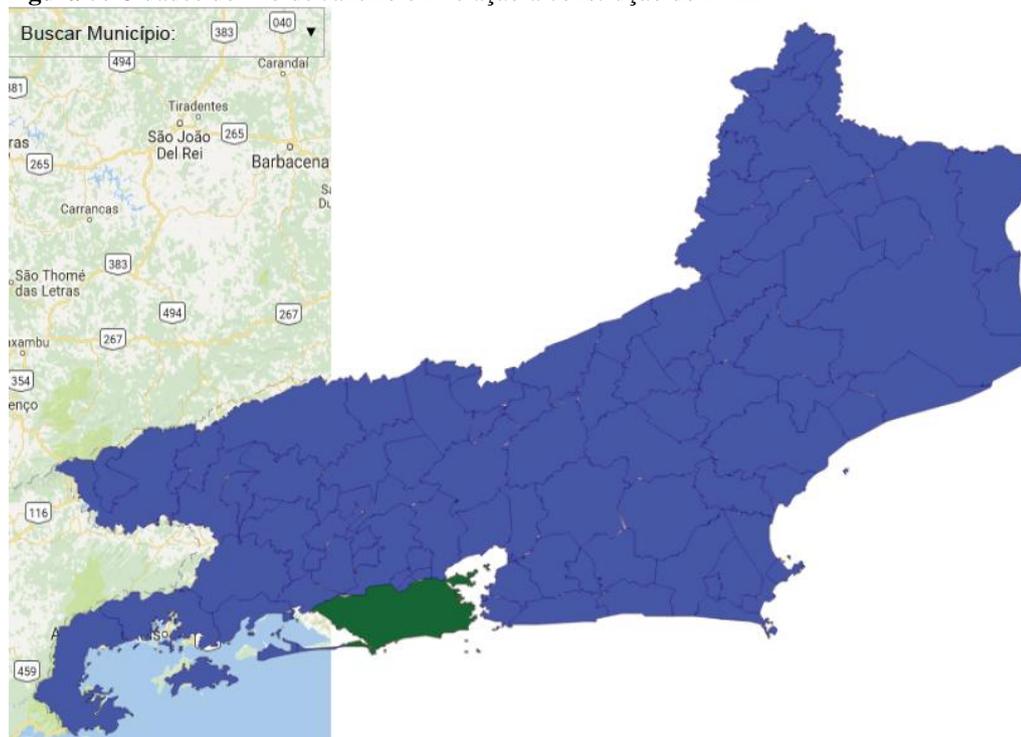
No final do ano de 2014, iniciaram-se as discussões sobre o Plano, através de encontros e assessoramento da equipe de avaliadores educacionais do Plano Municipal de Educação/SASE/MEC Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino e do Conselho Municipal de Educação da Cidade de Belford Roxo- RJ. As referidas discussões prosseguiram no ano de 2015, seguindo as orientações da Lei Nº 13.005/14, assim como acompanhamento e assessoramento da Equipe Técnica e Coordenadores de Meta. A elaboração do texto do Plano Municipal de Educação da Cidade de Belford Roxo teve como MARCO HISTÓRICO a consulta pública à comunidade, conforme se pode observar pelos registros (BELFORD ROXO, 2014, p. 3).

Esse fato traz a informação de que as Redes se prepararam, se organizando em movimentos coletivos de discussão, análise e construção das metas. Evidenciando que havia conhecimento prévio de que lhes seria requerido um prazo para esta execução, oportunizando a entrega dos planos em tempo hábil, que expirava no ano de 2015 conforme artigo 8º, que determinava o prazo de um ano a contar da data da publicação

do PNE. Todavia, não encontramos indicativos de quaisquer sanções para os sistemas que não entregassem seus planos dentro do prazo previsto.

A figura abaixo mostra um panorama sobre a conclusão do PME, por cidade no Estado do Rio de Janeiro, até setembro de 2017:

Figura 5: Cidades do Rio de Janeiro em relação a construção do PME



Legenda: ■ Com Lei Sancionada ■ Projeto de Lei enviado ao Legislativo

Fonte: MEC/PNE

Pelo estado de construção representado na figura acima, inferimos que as cidades do Estado do Rio de Janeiro encontram-se num estágio avançado com relação aos seus PMEs, com exceção da capital, que ainda não teve a aprovação de sua legislação até o mês de novembro de 2017.

Entre outros aspectos, a construção do PME legitima os discursos adotados pelos municípios, com base na educação de direito e democrática. Sobre este fato as Redes de Ensino seguiram a tendência do PNE no que se refere à consulta pública da sociedade civil organizada para as sessões de debates a cerca dos planos. Levando em conta a análise do Ciclo de Políticas sobre esta questão, podemos concluir que se trata da tradução do discurso adotado a partir do contexto da influência (Contexto da influência: Princípio da democracia; Contexto da produção de Texto: Planos prevendo consulta a sociedade; Contexto das práticas: Realização das consultas públicas)

Esta, sem dúvida, é uma intenção que pode oportunizar que diversos segmentos sejam ouvidos e que suas demandas tenham chances de serem contempladas nos PMEs, já que, de acordo com Ball (2011), os embates entre os diversos atores que participam da construção das políticas pode levar a falta de representatividade na produção do texto de alguns segmentos.

O documento do Município de Duque de Caxias salienta esta intenção quando descreve que, para a elaboração de seu texto, houve um “planejamento conjunto do governo com a Sociedade Civil, que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como propósito responder às demandas sociais” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.3). Para Ball (2009; 2013; 2014), as produções de textos carregam em si elementos dos discursos dominantes (contexto da influência) e também as relações de poder sobre o consentir quem pode falar, quando e onde, além de lhes conferir o grau de autoridade sobre estas falas.

Neste sentido percebemos que o atual PNE trouxe essa “autorização” para que membros de segmentos diversos fossem ouvidos e trouxessem suas demandas e concepções para a produção do texto final no âmbito micro representado pelos municípios. Esse elemento acarreta uma penetração nos menores setores dos discursos, até mesmo aqueles subjetivos, embora também se apresente a possibilidade de que haja discursos divergentes de acordo com as vivências e necessidades mais locais. Mesmo havendo uma permissão para que se coloquem as idéias, nem sempre elas se tornam lei, nem sempre elas são expressas nos documentos. Porque, no momento da produção do texto, podem haver distorções dos discursos para que tenham mais aderência, mais proximidade com as idéias pensadas pelos legisladores e/ou com as ideologias dominantes.

No Brasil, as políticas ligadas a Educação Especial seguem a perspectiva da Educação Inclusiva, este é o discurso no qual se baseia todos os documentos e políticas nos diversos âmbitos. Essa é a ideologia dominante advinda do contexto da influência sob a qual todas as políticas que versam sobre a Educação Especial estão submetidas.

Ao analisarmos o documento do PME no conjunto de cidades dessa pesquisa com relação à Educação Especial, o município de Nilópolis foi o único que não citou explicitamente o paradigma da Educação Especial e Inclusiva como uma linha condutora do processo, embora implicitamente, estejam presentes as mesmas ações propostas por este ideal no PNE. As demais seis cidades citam documentos

internacionais e dispositivos legais no âmbito Federal como sendo as linhas condutoras que dão amparo às produções locais. No trecho abaixo podemos perceber esta sincronia:

O município de São João de Meriti atua em consonância com o que preconizam os documentos internacionais, a qual (*sic*) o Brasil ratifica que seu ideal de excelência em Educação compreende que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015, p.25).

O PME é um dos processos de articulação da política educacional das legislações Nacional, Estadual e Municipal que lhe dão suporte e das condições materiais, humanas e financeiras para garantia da educação pública e privada (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 3).

Nota-se a forma imbricada em que os discursos se desdobram, em textos, assim como os textos (mesmo aqueles que não são leis) transformam se em discursos, num constante movimento de interdependência, de acordo com o que Ball (2009, 2013, 2014) identificou em seus estudos sobre a criação de políticas. A influência das ideologias e dogmas resulta em textos em que a essas perspectivas estão presentes de forma contundente, e algumas vezes, até mesmo de forma contraditória, dependendo dos embates e interesses locais.

4.2 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA COMO METAS NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Seguindo na direção da proposta da análise das políticas de acordo com o Ciclo de Políticas proposto por Ball, observamos com especial atenção as metas e estratégias eleitas em cada município para a Educação Especial no decênio compreendido entre os anos de 2014 a 2024 na esteira do que preconiza o Plano Estadual de Educação (PEE) do Rio de Janeiro e o PNE em vigor.

Convém destacar que o PEE do Rio de Janeiro encontrava-se em construção no período desta pesquisa. Apesar das indicações do PNE (2014-2024) para a conclusão dos planos estaduais num período de dois anos a partir da publicação do documento nacional, o Estado do Rio de Janeiro, ainda não havia concluído o trabalho, conforme explicita a figura:

Figura 6: Situação de construção do PEE no país



Fonte: MEC/PNE

Conforme apresenta a descrição da legenda do mapa o Estado do Rio de Janeiro está com o documento base elaborado, restando alguns trâmites até a sua publicação, como consulta pública, elaboração do Projeto de Lei, envio ao Legislativo para aprovação (procedimentos descritos na legenda da figura). É o Estado mais atrasado do país sobre a questão do Plano. Em buscas no site oficial do Estado do Rio de Janeiro¹⁶ o link divulgado para acesso ao PEE em vigor (Lei 5597 de 18 de dezembro de 2009) direcionava para uma página contendo a informação “*não encontrado*” durante os meses de abril a setembro de 2017. O mesmo site oficial do Estado traz uma reportagem sobre o processo de elaboração do PEE em que a notícia datada do dia 14 de janeiro de 2016, informava de que as discussões sobre o Plano estavam em curso e que o Estado era pioneiro na construção do PEE. Continha, a transcrição de uma entrevista feita com o secretário de Estado de Educação, Antonio Neto, da qual retiramos o trecho abaixo:

Desde 2009, o Estado já conta com o Plano. O documento foi construído após amplo debate com a sociedade e as instituições. Hoje, estamos revisando e fazendo as adequações conforme o Plano

¹⁶ www.rj.gov.br

Nacional. Nossa meta é, até o final do ano, contar com o documento totalmente revisado. (MAGALHÃES, 2016)¹⁷

A meta proposta pelo Estado em construir o plano até o final do ano de 2016 não foi cumprida. Nem mesmo no primeiro semestre de 2017 o PEE foi entregue. Levando em consideração que o prazo final previsto para entrega pelo PNE seria até junho de 2015, a situação do Rio de Janeiro apresenta um atraso muito significativo. Não há indícios de que o Estado sofra alguma sanção, porque o PNE não prevê punição para aqueles que não cumprirem o prazo, conforme mencionamos anteriormente.

Em buscas pelo Plano Estadual que estivesse disponível para análise, encontramos no site oficial da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ)¹⁸ apenas textos e Leis que se referiam ao Plano sem trazer o texto original para consulta. Duas dessas menções foram Leis que alteraram o PEE de 2009. São elas: a Lei 6424 de 25 de março de 2013; e a Lei 7153 de 17 de dezembro de 2015, ambas não afetaram a Educação Especial do PEE.

Encontramos uma versão do PEE (2009-2019) disponível no site Oficial do Ministério Público¹⁹. Finalmente, encontramos uma versão preliminar do PEE (2015-2024) no site da Prefeitura de Angra dos Reis²⁰ durante as buscas online sobre o Plano do Estado.

Mesmo em meio ao impasse sobre o PEE, as Redes de Ensino da pesquisa seguiram na construção dos seus planos municipais traçando suas metas e estratégias a alcançar até o ano de 2024.

Este apanhado nos oportunizou compreender os caminhos percorridos pelas Redes na construção de suas políticas educacionais, um processo importante para que pudéssemos traçar um paralelo entre as três esferas (nacional, estadual e municipal) sobre a Meta 4.

Segundo o PNE esta Meta faz parte de um grupo de ações que diz respeito “especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade”

¹⁷ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2702077>

¹⁸ <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bc008ecb13dcfc6e03256827006dbbf5/32b7447f2711840f8325769400565091?OpenDocument#TOPO>

¹⁹ https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/1453349/Plano_Estadual_Educacao.pdf

²⁰ <http://www.angra.rj.gov.br/downloads/SEC/PME/PEE%20-%20Vers%C3%A3o%20preliminar.pdf?IndexSigla=SEC>

(BRASIL, 2014, p.11) para a garantia da equidade na educação brasileira. Especificamente a Meta 4 versa sobre a Educação Especial no País.

No quadro a seguir organizamos a Meta 4 sequencialmente a partir dos três âmbitos de sua atuação, para que possamos visualizar melhor e em seguida problematizar sobre as observações. Salientamos que incorporamos ao quadro que segue a proposta do Estado, porém a mesma aguarda ser sancionada.

Quadro 11: Metas dos municípios para a Educação Especial em consonância com o PNE

Meta Nacional	
Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	
Meta Estadual (<i>documento provisório</i>)	
Meta 4: Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	
Municípios	Meta 4
Belford Roxo Lei nº 1.529, de 24 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Duque de Caxias Lei nº 2.713, de 30 de junho de 2015 PME (2015-2025)	A meta central para a gestão da Educação Especial é proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para a redução das barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais em relação aos estudantes com necessidades educacionais especiais, em um prazo de quatro anos, dando subsídios para que a escola possa, de fato, estar garantindo esse acesso, garantindo a viabilização de recursos financeiros suficientes para o alcance dessas metas.
Mesquita Lei nº 908 de 29 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços

	especializados, públicos ou conveniados.
Nilópolis Lei nº 6.490 de 3 de setembro de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Nova Iguaçu Lei nº 4.504, de 23 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Queimados Lei nº 1.251, de 15 de julho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo a inclusão pedagógica.
São João de Meriti Lei nº 2.004, de 17 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a construção da meta municipal para a Educação Especial e inclusiva traçada pelos sete municípios investigados, observa-se a mesma produção textual do PNE ou do PEE em seis deles. As produções dos seis municípios em análise dos PMEs foram idênticas, ou a meta Nacional ou a meta Estadual. Exatamente quatro iguais a meta do PEE: Queimados, Nova Iguaçu, Nilópolis e Mesquita; e dois iguais a meta do PNE, a saber: Belford Roxo e São João de Meriti. Cabe destacar a meta de Queimados que embora seja igual a do Estado, acrescentou “garantindo a inclusão pedagógica” ao final da meta.

O município de Duque de Caxias produziu um texto que difere dos Planos em escala maior. O PME traz a informação de que o processo de construção do documento se deu antes da data estipulada pelo PNE. A discussão foi retomada na medida em que se apresentou a exigência de uma data de entrega pelo Plano Federal. Seguindo na apresentação do plano municipal há a referência de uma “participação intensa da Sociedade Civil Organizada” com referências a questionários respondidos pelas escolas, outras entidades do município, incorporação de textos de autorias coletivas como de professores, membros da Comissão Organizadora do Plano e de outros colaboradores (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.2). Com essas referências e com o resultado final da Meta 4 proposta pelo município, inferimos que a participação da Sociedade Civil Organizada foi respeitada e efetivada na construção do texto.

Os outros municípios expressam, igualmente, a escuta da Sociedade Civil Organizada, além de profissionais ligados a Educação. No entanto, não foi formulada uma Meta diferente dos textos formulados pelo PNE e PEE. Sendo assim, levanta-se a questão da real intervenção dos segmentos sociais na produção do texto final.

Com relação às estratégias para alcançar a Meta idealizada, os municípios pesquisados também seguiram na mesma esteira dos Planos considerados base. No quadro abaixo há o número de estratégias dos Planos em questão:

Quadro 12: Quantidade de estratégias adotadas por cada segmento

Local	Estratégias
Nacional	19
Estadual	28
Belford Roxo	34
Duque de Caxias	31
Mesquita	31
Nilópolis	2
Nova Iguaçu	28
Queimados	29
São João de Meriti	31

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a Meta traçada para a Educação Especial e Inclusiva em cada município da Baixada Fluminense participante desta investigação foram criadas as estratégias para o alcance deste objetivo proposto. Conforme ilustra o quadro acima, somente o município de Nilópolis propôs metas abaixo da quantidade do PEE. Esta cidade trouxe em seu PME apenas duas estratégias para alcançar a meta proposta. Essa

questão nos faz refletir sobre a efetiva participação da Sociedade Civil Organizada e dos profissionais da Educação nessa construção. As questões levadas pelos diversos segmentos envolvidos na construção do PME podem não ter sido contempladas no documento. Outro fator importante a se considerar é o tempo previsto para a entrega dos planos pela União e o fato do município em questão ter sancionado a Lei do PME no mês de setembro de 2015 pode ter influenciado para que fossem escritas menos estratégias.

Os demais sete municípios tiveram estratégias que superaram em número o PNE (19). Dentre estes, apenas Nova Iguaçu teve a mesma quantidade (28) do PEE, sendo os outros seis restantes elevando a quantidade com relação ao Estado.

Sobre essas estratégias, convém destacar que as Redes optaram por seguir as influências do PNE, assim como seguiram a sua linha de atuação. Nesta direção Araújo (2010) destaca uma característica muito importante constante na Constituição Federal de 1988, que é o federalismo, segundo o qual a União os Estados e os Municípios devem trabalhar num regime de colaboração entre si, distribuindo as atividades planejadas e articula entre si com fins comuns, conforme exprimem as competências comuns no Artigo 23 da CFB (BRASIL, 1988). Essa tendência se seguiu no PNE, trazendo para os Estados e Municípios a responsabilidade de criarem suas leis em consonância com o Plano Federal, tanto que no texto da Lei 13.500/14 que institui o PNE há cinco vezes alusão ao termo federalismo, e dezesseis no plano em si.

Considerando o Ciclo de Políticas (BALL, 2009), este modelo confere à União uma probabilidade de controle nos textos significativa sobre as demais unidades. Sendo assim, as produções de textos e a prática ficariam sob maior influência da esfera federal, do que se houvesse maior autonomia na produção dos planos.

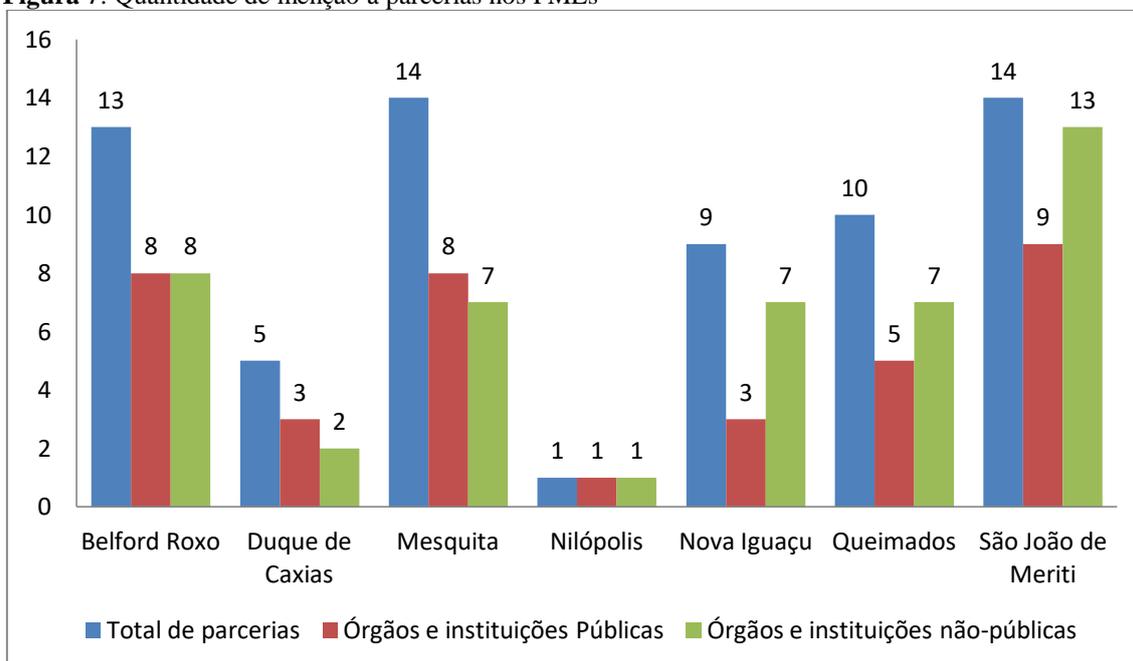
Partindo destas considerações, podemos observar muitos pontos em comum entre as estratégias formuladas pelas Redes de Ensino Municipais, sobretudo para a Educação Especial, na qual nos detivemos para este estudo, e as metas e estratégias do PNE. Uma consideração evidente é a reprodução na íntegra de algumas estratégias diretamente do PNE; algumas foram reproduzidas em partes, tendo os municípios adequado ou acrescentado considerações ao texto original de acordo com suas realidades e necessidades locais.

Sobre este aspecto, seguindo uma forte tendência de todo o PNE, conforme mencionado no Capítulo II deste trabalho, os Planos Municipais das Redes pesquisadas

formam parcerias entre os setores públicos, não públicos e entre outras esferas de setores públicos. Essa característica é mais marcante na meta e nas estratégias da Educação Especial do que nas demais. A esse respeito Pletsch (2016) apontou essa tendência nos Planos Municipais das cidades pesquisadas, com destaque para as parcerias entre a Educação Especial e a saúde.

Para efeitos de melhor entendimento, consideramos as parcerias em dois segmentos distintos, sendo entre órgãos e instituições públicas e entre órgãos e instituições não públicas, ressaltando que o conjunto de órgãos e instituições não públicas é bastante diversificado, com a presença de instituições e/ou fundações comunitárias, filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos, privadas, organizações não governamentais (ONG), organizações sociais (OS), sociedade civil organizada e família. Todos esses segmentos são contemplados nos PMEs dos municípios estudados, sendo que em algumas inserções, mais de uma parceria é prevista. O gráfico a seguir, traz a quantidade de vezes em que parcerias são previstas em cada município:

Figura 7: Quantidade de menção à parcerias nos PMEs



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a proposta federal de se constituir as políticas de forma vertical, de maneira que Estados e Municípios sigam as determinações da esfera imediatamente superior, há de se esperar que as parcerias entre os setores sejam não só justificadas, como estimuladas.

Ball (2009, 2011, 2014) trouxe elementos em seus estudos sobre a implantação das políticas. Cada órgão influencia os seus “comandados” para que estejam construindo suas legislações de acordo com o pensamento dominante. Neste caso os municípios estão sujeitos a essas influências diretas dos Planos Nacional e Estadual. No entanto, como o próprio Ball sugere, em seu campo de produção local, o contexto da influência sofre as forças dos grupos e atores daquele âmbito e toma contornos mais semelhantes com as subjetividades locais do que o contexto da influência leva em conta.

Especificamente no caso da Educação Especial, há uma teia de comportamentos, paradigmas, modelos e históricos próprios, somada as peculiaridades locais, que transformam essa modalidade num terreno extremamente complexo para a produção e a utilização na prática de políticas públicas. Levantamos esta questão no sentido de buscar, justamente no histórico da Educação Especial, uma explicação para as diversas parcerias. Adicionando o conhecimento de que se trata de um modelo que vem sendo cultivado pelos produtores das políticas públicas educacionais de forma marcante nos últimos anos com as parcerias público-privada (PPP) (BALL, 2009; 2012; 2014).

Na realidade da Baixada Fluminense entre as Redes de Ensino participantes da Pesquisa essa prática de parcerias é comum. Seguindo a tendência do PNE essa questão foi levantada por Pletsch (2016)

Uma das preocupações que temos se refere à implementação da estratégia 5, que diz respeito à ‘criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e acessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia para apoiar o trabalho dos(as) professores de educação básica com alunos da Educação Especial’ (p.91)

A autora explica sua preocupação destacando dois motivos principais: a escassez de Universidades Públicas na Região (apenas duas) para formar parcerias; e a possibilidade da interpretação de “centros multidisciplinares” ser traduzida localmente como uma forma de fomentar concepções clínicas equivocadas presentes na cultura escolar na História da Educação Especial.

Uma dessas informações sobre parcerias é relatada por uma das gestoras entrevistadas que destacamos no trecho a seguir:

Então todo esse trabalho também é de orientação, procurar saber quais são os atendimentos que este aluno está fazendo além da sala de recursos. Aqui no município também tem a APAE, nem sempre tem vaga, mas a gente dá uma ligada, procura saber se tem como encaixar.

Temos uma parceria, ligamos ou já encaminhamos essa família, se não está fazendo atendimento com fono, com psicólogo, aqui já fazemos o encaminhamento e já anotamos também na ficha para a escola acompanhar que nós fizemos o encaminhamento. O orientador educacional acompanha pra ver se a família esta levando ao nosso encaminhamento [...] porque às vezes a demanda é grande, às vezes a família não leva para o encaminhamento, ou às vezes leva e não tem vaga, então temos que procurar em outro lugar. Tem a SBA, Sociedade Beneficente de Anchieta que também fica bem pertinho e é uma instituição bem conhecida que também oferece todos esses atendimentos de psicólogo, de fono, lá também tem neuro, tem também uma estrutura muito boa, mas que também está sempre superlotado. Temos sempre que esperar vaga. Também tem os CRÁS daqui que tem atendimento psicológico que também não é o ideal, que às vezes acontece uma vez por semana, uma vez a cada quinze dias, uma vez por mês porque a demanda também é muito grande dependendo do posto. Mas tudo o que a gente puder encaminhar e orientar essa família até chegar na escola, para que na escola esse trabalho venha ocorrer com continuidade, a gente faz. (G4)

De acordo com Laplane, Caiado & Kassar (2016), a parceria com as APAEs é uma tendência muito forte na História da Educação Especial no Brasil e são cada vez mais fortalecidas em âmbito nacional, inclusive por atores políticos responsáveis pela formulação das leis que regem a Educação no país. Essa prática é adotada de forma naturalizada pelas diversas esferas de atendimento ao público da Educação Especial. Portanto, percebemos mais uma vez os contextos da produção de texto, representando interesses singulares de um determinado grupo.

A Educação Especial agrega outros fatores, como por exemplo, a histórica articulação entre o poder público e as instituições confessionais e/ou filantrópicas no atendimento dos sujeitos com deficiência, remontando todo um modelo de filantropia ou médico de conceber a Educação Especial.

Uma dicotomia se apresenta nos documentos oficiais que versam sobre a Educação Especial, se por um lado, nas políticas nacionais se expressa teoricamente, o modelo de inclusão, a obrigatoriedade do ensino público e o fortalecimento desse sistema para o atendimento de todos os cidadãos brasileiros; por outro lado, há um incentivo para que a Parceria Público-Privada seja adotada na extremidade inferior do processo, que é a esfera municipal. Os Planos Municipais de Educação reproduziram essa dicotomia em suas estratégias, trazendo o discurso do incentivo ao público, mas fortalecendo parcerias existentes e propondo novas práticas neste âmbito.

A seguir continuamos analisando os Planos Municipais de Educação no que se refere a avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual.

4.2.1 - A avaliação do aluno com deficiência intelectual nos Planos Municipais de Educação: que elementos trazem as Redes Municipais pesquisadas

Seguindo a tendência do Plano de Educação no âmbito Federal, conforme já abordado anteriormente neste capítulo, os sete municípios pesquisados optaram por produzir seus documentos seguindo as alusões à avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual do PNE. Pretendemos neste espaço, abordar as expectativas dos municípios sobre esta questão.

Há poucas citações sobre avaliação para identificação dos alunos público alvo da Educação Especial nos Planos Municipais analisados. Alguns dos planos citam a avaliação para fins de aplicação de material, para medir o rendimento escolar e para identificação de demandas.

Ao realizarmos uma seleção de termos afins aos da avaliação, encontramos nas estratégias adotadas pelos PMEs pesquisados as seguintes palavras: avaliação, laudo médico e identificação. O quadro abaixo ilustra de forma quantitativa esta afirmação:

Quadro 13: Quantidade de inserção de termos sobre avaliação nos PMEs

Município	Avaliação	Laudo médico	Identificação	Total
Belford Roxo	4.4 e 4.33	-	-	2
Duque de Caxias	W e aa	-	-	2
Mesquita	4.5, 4.12 e 4.21	-	-	3
Nilópolis	-	-	-	0
Nova Iguaçu	4.4 e 4.21	-	-	2
Queimados	4.27	-	4.14, 4.23 e 4.27	4
São João de Meriti	4.2, 4.4, 4.8, 4.10	4.6	-	5

Fonte: Elaborado pela autora

Convém destacar que algumas dessas inserções não se tratavam especificamente da avaliação para identificação, como é o caso das estratégias de número 4.4 do município de Belford Roxo; as estratégias ‘w’ e ‘aa’ de Duque de Caxias; as 4.5 e 4.21 de Mesquita; e a estratégia 4,21 de Nova Iguaçu.

Nos demais casos nota se a preocupação com a identificação dos alunos eletivos para a Educação Especial, não só para efeitos de matrícula no AEE, como também para

a inserção dos sujeitos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em outras esferas de atendimentos municipais previstas em lei, conforme a estratégia do PME de São João de Meriti expressa:

4.6) criar, assegurar, manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação com suporte do laudo médico dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação; primar pela fiscalização da Lei no acesso à Educação Especial, bem como a permanência; parceria efetiva com a saúde pública (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015, p.22).

Conforme mencionamos, a Educação Especial é uma das modalidades de ensino em que mais se mantém parcerias, sejam públicas ou não públicas. Desse modo, não podemos deixar de mencionar o valor que se aplica ao laudo médico/diagnóstico clínico, em todas as esferas dos serviços prestados, quer sejam públicos ou não. Uma vez que é a área da saúde, a responsável por comprovar que o sujeito pode usufruir de alguns direitos sociais, conforme quatro gestoras mencionaram nas entrevistas para esta pesquisa. As instituições requerem este instrumento como respaldo para suas ações.

Nesta direção há uma tentativa relevante de articulação da Educação Especial com as esferas da saúde para que esses diagnósticos sejam realizados. Apesar de várias pesquisas (CARNEIRO, 2015; MENDES 2015; STELMACHUCK & HAYACHI, 2015; PICCOLO 2015) evidenciarem a presença marcante do modelo médico de concepção da deficiência, os PMEs mostram um avanço no que se refere à legislação sobre o assunto. Embora, a posição de identificação do público alvo da Educação Especial, sobretudo os alunos com deficiência intelectual, por parte da escola ainda ser embrionária, ela está presente nos documentos. O que se constitui um progresso nesse sentido.

O município de Nova Iguaçu, por exemplo, já destina um profissional específico para esta função como nos revela a estratégia 4.4 do PME de Nova Iguaçu quando trata da garantia gradual do acesso ao AEE e ao serviço do agente de apoio da Educação Especial para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, “conforme necessidade identificada através de avaliação pedagógica realizada pelo professor Itinerante, ouvindo a família e o aluno” (NOVA IGUAÇU, 2015, p.9).

Igualmente a Rede de Mesquita organizou uma equipe “objetivando avaliação, encaminhamento e acompanhamento dos problemas no processo de aprendizagem” (MESQUITA, 2015, p.15) explicitada em seu PME como uma equipe de profissionais composta por profissionais nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia chamado Centro de Atendimento Multifuncional Especializado (CAME). Este centro está elencado como um dos suportes educacionais oferecidos pela Gerencia de Educação Especial do município.

Na mesma direção o Município de São João de Meriti, se organizou com um Centro de Atendimento Especializado (CAEE), que conta com profissionais nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, psicopedagogia e profissionais da educação especializados em Educação Especial. Este centro tem a finalidade de avaliação e encaminhamento do público alvo para o AEE, dentre outras. No entendimento da Rede Municipal, além dos alunos público alvo da Educação Especial, também são considerados público para matrícula nas salas de recursos estudantes com

[...] dificuldade de aprendizagem acentuada por multifatores (reprovação, distorção idade/série e questões de ordem social) após terem sido esgotadas todas as possibilidades de intervenções pelo professor da sala regular de ensino, equipe técnica pedagógica (SÃO JOÃO DE MERITI, 2015, p.27).

Prosseguimos na busca sobre a avaliação para identificação dos alunos para o AEE e seguimos a investigação sobre os indícios da aplicação da Nota Técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014, pela qual o Ministério da Educação deu indicações para o encaminhamento ao AEE não estar vinculado a apresentação de laudo médico/diagnóstico clínico pelos sistemas de ensino. Nesta busca, encontramos a menção desta Nota no PME do município de Belford Roxo, em sua estratégia 4.33 em que se encontra expressa a seguinte redação:

Assegurar o ingresso e avaliação inicial do estudante com deficiência na Rede Municipal de Ensino de acordo com a Nota Técnica nº04 (BRASIL, 2014), onde serão aplicadas as implementadas formações continuadas para a execução dos dispositivos indicados pela referida Nota Técnica. (BELFORD ROXO, 2015, p.136)

Além das ações específicas sobre a avaliação e o encaminhamento ao AEE em consonância com a Nota Técnica nº4 descritas a cima, encontramos em outro documento além do PME produzido pelo Município de Nova Iguaçu ‘*Deliberação/CME – NI nº 3 de 11 de dezembro de 2014*’ uma menção da Nota como

um dos dispositivos norteadores da política de Educação Especial na cidade. Ressaltamos ainda, a obrigatoriedade colocada por esta deliberação em seu '*Capítulo V – dos profissionais da Educação*' nos seus artigos 28 e 29 de que os profissionais da Educação Especial possuam formação específica para o cargo e que sejam concursados para a área específica de atuação (NOVA IGUAÇU, 2014). O que, teoricamente, proporcionaria maior capacitação e engajamento destes profissionais para a atuação na modalidade.

Mesmo que estejam expostos esforços no sentido de dar autonomia e nortear a avaliação para identificação como indica a Nota Técnica nº4, ainda encontramos indícios de uma contradição entre os modelos propostos pelos textos legais e as ações que os mesmos documentos propõem, revelando uma zona instável entre o modelo que se pretende adotar e as práticas baseadas em modelos e concepções anteriormente utilizadas, como identifica-se nos trechos a seguir:

4.25) Promover ações que garantam a execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades;

4.27) Identificar o público-alvo da Educação Especial através de ações intersetoriais, com instituições governamentais e não governamentais, para registro da demanda e avaliação educacional dos educandos desta modalidade de ensino (QUEIMADOS, 2015, p.).

O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) é uma das ações que a Nota Técnica nº4 indica para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial, como uma forma da escola reconhecer que aquele aluno é eletivo para o AEE. A construção do PEI está colocada nesta estratégia, como garantia que este instrumento seja usado como subsídio para as práticas escolares com os alunos da Educação Especial. No entanto, logo a seguir, nos deparamos com a estratégia que propõem uma identificação por parcerias intersetoriais, o que delega a identificação do público alvo a outras esferas alheias a Educação. Fica expressa uma indefinição pelo município acerca dos devidos papéis sobre a identificação do aluno.

Mesmo em meio a tantas situações adversas os municípios estão se propondo a enfrentar a avaliação e a identificação buscando meios de atender as suas demandas. No próximo subtítulo, traremos algumas produções dos municípios pesquisados, para além do PME neste sentido.

4.3 – PRODUÇÃO LOCAL DE DOCUMENTOS SOBRE AVALIAÇÃO

As Redes de Ensino têm mostrado uma busca por articulação entre as políticas públicas, as práticas nas unidades escolares municipais e a diversidade local. Essa busca está expressa até mesmo nos documentos oficiais como no PME quando traz a estratégia que propõe “(4.16) Elaborar e desenvolver políticas educacionais em consonância com a legislação em vigor, visando garantir atendimento [...]” ou “[...] (4.20) bem como, o cumprimento das legislações vigentes relacionadas a este público” (QUEIMADOS, 2015). Na busca pela análise dessas tentativas de legislar sobre a questão da avaliação para identificação dos alunos público alvo da Educação Especial é que as próximas linhas foram escritas. Levantando o material produzido pelas Redes de ensino participantes da pesquisa, especificamente sobre avaliação, para este fim.

Dentre as sete Redes pesquisadas, apenas Duque de Caxias, Nilópolis e Nova Iguaçu haviam produzido material que trata do assunto, até o momento desta investigação. Sobre avaliação para identificação, em específico, somente o município de Duque de Caxias e Nilópolis produziram documentos que instrumentalizam este tipo de avaliação.

Convém destacar, que o documento do município de Nova Iguaçu ‘*Diretrizes pedagógicas para avaliação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação*’ veio em resposta à Deliberação/CME nº3 (NOVA IGUAÇU, 2014) que instituiu a forma como a Rede Municipal de Ensino deve avaliar os alunos público alvo da Educação Especial, conforme o Capítulo IV, artigo 25 da referida deliberação, aponta:

Art.25 Os registros da avaliação escolar do aluno público alvo da Educação Especial, serão realizados através de Relatórios Descritivos, sob a responsabilidade do professor da classe regular, em parceria com o professor do AEE.

Art.26 Os relatórios Descritivos serão arquivados nas respectivas pastas individuais das Secretarias da Unidade Escolar de Ensino Regular, seguindo a cópia para outra Unidade Escolar, em caso de transferência (NOVA IGUAÇU, 2014).

Seguindo esta diretriz o município construiu o documento para a avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o que não se encaixa no perfil de instrumento desta investigação.

Em contrapartida, o município de Duque de Caxias construiu um documento que organiza as ações para a avaliação de identificação do alunado da Educação Especial que faz uma citação indireta da Nota Técnica nº4 em sua primeira página, bem como em anexo a Nota fundamentando a construção do seu documento.

Conforme as indicações do protocolo de avaliação (Duque de Caxias, 2016) a sua aplicação envolve muitos profissionais das escolas, o que pode levar a uma maior integração da equipe e ao melhor atendimento do aluno da Educação Especial, uma vez que todos os envolvidos conhecem melhor o estudante.

De acordo com a Gestora entrevistada para esta pesquisa, a partir da adoção deste protocolo, o número de alunos com suspeita de deficiência intelectual na Rede diminuiu. Conforme indicado na própria fala da gestora “Antes de fazer qualquer avaliação a escola já está tendo esse olhar de perceber: _Não, esse não é. É dificuldade de aprendizagem”. Podemos inferir a partir destas informações que a instrumentalização para a avaliação dos alunos pode trazer o benefício de menos equívocos sobre a identificação dos alunos para o AEE.

O município de Nilópolis formulou seu próprio documento de avaliação composto por quatro instrumentos que compõem o que a Rede denominou como *Planejamento Educacional Individualizado*, a saber: Estudo de caso; Avaliação do desenvolvimento do aluno (inicial, 1º e 2º semestre); Plano de intervenção pedagógica e Relatório individual do aluno. O instrumento chamado de Estudo de caso é o documento que mais se aproxima com um protocolo de avaliação para identificação de deficiência intelectual.

O Estudo de Caso é composto por dezoito questões para serem respondidas de forma discursiva, além de quadro para preenchimento da rotina da criança e da vida escolar até o momento da avaliação, compreendendo dois blocos de questões que envolvem o âmbito familiar e o âmbito biopsicossocial. As perguntas remetem as questões que abrangem o cotidiano do aluno investigado.

O relatório inicial e semestral, é feito pelo professor de forma descritiva, de acordo com o enunciado, uma avaliação sobre os avanços e retrocessos do aluno em áreas como memória, concentração, linguagem, raciocínio lógico-matemático dentre outros.

O município de Nilópolis construiu seus documentos de avaliação e identificação durante os anos de 2013 e 2014, antes da criação da Nota Técnica nº4. Por

isso, em nosso entendimento, não há menção do dispositivo nos documentos. Ainda que tenha havido alguma influência do texto federal na construção, ela não é retratada nos documentos.

O que percebemos até aqui é um esforço dos municípios em trazerem elementos pedagógicos de identificação de uma possível deficiência, para que as Redes consigam responder a demanda cada vez maior de suas escolas. E esse esforço se traduziu em documentos elaborados para nortear esses passos.

O conjunto de documentos produzidos pelas Redes de Ensino analisados mostram consonância com as indicações dos Planos Nacionais e Estadual de Educação, embora apresentem algumas adequações locais.

O discurso, a meta e as estratégias carregam as influências das estruturas macro da Educação Nacional e reproduzem sua ideologia, até mesmo, em seus conflitos. Como percebemos na dicotomia posta no incentivo a constituição de Parcerias Público-Privada enquanto se pretende fortalecer os Sistemas (nome dado pela LDB 9394/96 para denominar as esferas Federal, Estadual e Municipal) Públicos de Ensino. Igualmente há dicotomia na construção de um novo paradigma de inclusão e valorização de novos modelos de concepção da deficiência, mas, no entanto, valorizando o saber médico em detrimento do conhecimento da escola. Ou ainda, na formulação de textos que correspondem a Nota Técnica nº4, mas não a utilizando para o acesso ao AEE. Percebemos essas dicotomias a serem discutidas nas ações da escola sobre a Educação Especial.

Ainda assim, a Educação é a pioneira na tentativa de se identificar uma possível deficiência, um transtorno ou alta habilidade sem se valer do recurso do saber médico, comumente empregado nas diversas áreas. Por esta razão ainda enfrenta várias barreiras e dificuldades nesta direção. Além do esforço intelectual de se construir um novo paradigma que concorra em importância com o saber médico, amplamente difundido e aceito. A criação de novos modelos, quando se tem antigas práticas tão enraizadas, não é uma tarefa simples. E a escola, está se dispondo a construir novos caminhos e superar este grandioso desafio. O que nos leva a pensar que o otimismo ainda pode ser cultivado.

CAPITULO 5

A TRADUÇÃO DAS POLÍTICAS SOBRE AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O CONTEXTO DAS PRÁTICAS

Diz-se-lhe que ele é igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é [...] Essa contradição e essa pilhéria constituem a sua sorte e seu destino. Elas desafiam constantemente aqueles que representam o estigmatizado, obrigando esses profissionais a apresentar uma política coerente de identidade, permitindo-lhes que percebam logo os aspectos "inautênticos" de outros programas recomendados, mas, ao mesmo tempo com muita lentidão, que não pode haver nenhuma solução "autêntica" (GOFFMAN, 2004, p.107).

Em face do conhecimento de que converter os textos em ação é uma tarefa extremamente complexa, neste capítulo buscamos analisar as ações desencadeadas pela Nota Técnica nº4 nas Redes de Ensino investigadas, ao trazer o laudo clínico como complementar a avaliação inicial que categoriza o aluno com deficiência. A investigação teve como base entrevistas semiestruturadas com as gestoras de Educação Especial das sete Redes de Ensino: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti, coletadas durante a presente pesquisa.

Antes de levantarmos as questões específicas sobre a avaliação para o encaminhamento ao AEE, nossa pesquisa, levantou alguns dados relevantes sobre o contexto das práticas dos municípios pesquisados com relação à adoção de políticas traduzidas localmente.

Inicialmente trataremos algumas considerações sobre o papel das gestoras de Educação Especial neste cenário.

5.1 – O PAPEL DA GESTÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ÂMBITO LOCAL

Considerando que os textos dos Planos Municipais, observados no Capítulo anterior são os elementos norteadores das práticas que deverão se efetivar e que a Nota Técnica nº4 trouxe diretrizes para a avaliação no âmbito da Educação Especial, torna-se necessário o exame na perspectiva da Gestão da Educação especial, pois esses são os sujeitos que traduzem em práticas os textos de tais documentos.

Em sua investigação, Segabinazzi (2015) traz a centralidade do papel das Gestoras de Educação Especial para o contexto das práticas do qual o Ciclo de Políticas compreende. Para corroborar esta afirmação, a autora cita a proposta do *'Manual de Orientação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais'* do Ministério da Educação (BRASIL, 2010^a, p10), segundo o qual

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede.

Segundo Segabinazzi (2015), as Gestoras de Educação Especial precisam lidar com muitas variáveis para se promover o resultado de uma política local. Vários fatores concorrem e se entrelaçam na repercussão da tradução política de uma política, como por exemplo: valores e compromisso da equipe; orçamento; cenário cultural, social e econômico local; políticas locais, experiências gerenciais e outros. Sintonizar e administrar as forças dessas correlações é tarefa da Gestão, segundo ela.

O município de Duque de Caxias, em seu Plano Municipal, ressalta a importância da capacitação dos gestores, quando traz em uma de suas estratégias para a Educação Especial a seguinte redação:

p. oferecer curso permanente de gestão para Educação Inclusiva de educandos com necessidades educacionais especiais (oferecido de forma aberta e permanente a gestores e equipe técnica. (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p.106)

Conforme podemos observar, há indícios que este município valoriza a formação destes profissionais, destacando a importância de seu papel no cenário da Educação Especial no município. Ainda sobre a relevância de se trazer as Gestoras da Educação Especial como sujeitos da pesquisa, Segabinazzi (2015) informa que em seu levantamento a cerca das pesquisas na área da Educação utilizando as como sujeitos de pesquisa, demonstrou que a produção é escassa, principalmente nos estudos que envolvem Políticas em Educação Especial. Sobre este aspecto, nossa investigação também trouxe esse dado no primeiro capítulo, onde não encontramos registros de pesquisas sobre o tema trazendo Gestoras como sujeitos de pesquisa.

Partindo dessas informações, levantamos nas linhas abaixo algumas das considerações feitas a partir da análise da aplicação prática das políticas vistas nos capítulos anteriores sobre Educação Especial e avaliação para identificação do alunado

com deficiência intelectual, bem como da Nota Técnica nº4, com base nas falas das Gestoras de Educação Especial das Redes de ensino pesquisadas.

5.2 – A IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTO AO AEE NAS REDES PESQUISADAS: A TRADUÇÃO LOCAL DAS GESTORAS

Destinamos as próximas linhas deste capítulo para analisar os dados coletados durante as entrevistas semiestruturadas com as gestoras de Educação dos municípios pesquisados. A partir do referencial teórico, da Abordagem do Ciclo de Políticas que propõe o entrelaçamento dos *contextos da influência*, da *produção de texto e das práticas*, buscamos analisar as narrativas colhidas durante as entrevistas semiestruturadas com as gestoras das Redes de Ensino pesquisada. Neste caminho formulando três categorias de análise: a) Identificação e encaminhamento ao AEE; b) Estrutura e Funcionamento do AEE; e c) Diretrizes políticas locais. Buscamos a compreensão da tradução local da Nota Técnica 4 no *contexto das práticas*.

A identificação para o encaminhamento ao AEE nas Redes de Ensino da Baixada Fluminense que participam desta pesquisa nos trouxe elementos relevantes para aprofundarmos a discussão do tema exposto.

Iniciando as considerações a serem feitas neste âmbito, começamos sobre o profissional que sinaliza quais alunos devem ser avaliados sobre uma possível deficiência intelectual. Em todas as entrevistas o professor da turma regular foi identificado como o primeiro a indicar esses estudantes. Esta afirmativa vai ao encontro do que algumas pesquisas trouxeram sobre esta questão. (BRIDI, 2011; VELTRONE, 2011; GONZALEZ, 2013; HERADÃO, 2014; AGUIAR, 2015)

Uma das entrevistadas, no entanto, levantou a hipótese do envolvimento de diferentes profissionais da escola nesse aspecto. A temática da deficiência é de conhecimentos dos profissionais da educação. Estes tem contato com todos os estudantes, os observam em atividades, nos espaços comuns da escola e sinalizam ao professor ou a equipe pedagógica quando percebem um indicativo de deficiência em algum aluno. Sobre isto, uma das gestoras afirma que em alguns momentos o professor é alertado a observar determinado aluno, conforme a própria gestora revelou durante a entrevista na vinheta a seguir:

Às vezes nem é o professor, às vezes no portão já falam ‘ó, professora, tem um, ó, olha aí, ele chegou assim, ele fez isso, ele fez aquilo’. O

profissional da escola ele tá com um olhar muito mais apurado, eu pelo menos vejo isso. (G7)

Ainda que não seja o professor que observe inicialmente o aluno com a indicação de alguma deficiência, é o professor da turma regular que faz o primeiro contato com os profissionais responsáveis pela identificação e encaminhamento ao AEE de acordo com todas as entrevistadas.

Ressaltamos que houve uma grande preocupação na fala das Gestoras das Redes para que os alunos com esta indicação não seja estigmatizado, para que o professor não passe a tratá-lo como um aluno incapaz de aprender, e a partir daí deixe de investir pedagogicamente nele, conforme apontaram Jesus & Aguiar (2015).

Após a sinalização pelos professores, algumas Redes fazem uma seleção entre aqueles alunos que consideram necessitar de uma avaliação mais minuciosa, daqueles que consideram ser apenas um caso de dificuldade de aprendizagem.

Diante da demanda colocada pela escola, as sete Redes se dividem da seguinte forma na questão dos profissionais responsáveis pela identificação: Em 3 das Redes há uma Equipe pedagógica da própria escola (Orientadores Educacionais e Pedagógicos); Em 2 Redes a identificação é feita por núcleos formados por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas e pedagogos com especialização em Educação Especial; Em 1 a identificação fica a cargo de Professores do AEE ou Equipe da Gestão; e em 1 município Professores Itinerantes de Educação Especial fazem a avaliação para o encaminhamento ao AEE.

Algumas entrevistadas, se colocaram com relação a necessidade observada pela Equipe Gestora em fazer essa seleção inicial, porque, segundo elas

O professor, também às vezes na sua ansiedade, ele sinaliza quase metade da turma. Então o Orientador faz essa peneira e aí quando ele faz a peneira, ele faz um relatório de encaminhamento (G7).

Vimos a necessidade de filtrar, porque chegavam até eles e “_olha, não tem nada.” Aí, a gente filtra e encaminha (G1).

Então, por vários fatores, o professor acaba achando que um monte de aluno é especial (G4).

De acordo com Pletsch (2014a), a concepção sobre a deficiência intelectual tem se alterado e se reformulado conforme as mudanças políticas, sociais e científicas de determinado momento histórico. Piccolo (2015) ao abordar sobre a questão de concepções, nos contribui com a informação de que historicamente o surgimento de

novos modelos e concepções não elimina a existência dos anteriores. Logo a deficiência intelectual se configura de acordo com as condições sócio-histórico-culturais e tem sofrido muitas mudanças ao longo dos anos, sendo que essas mudanças não eliminam a existência da condição conhecida anteriormente.

Este fato traz uma relevante carga de preconceitos por parte das pessoas. Eles são cultivados ao longo do tempo. Embora, novas concepções sobre a compreensão da deficiência sejam difundidas, os "velhos" preconceitos se perpetuam nas práticas escolares, como ficou evidenciada nas falas das Gestoras acima, quando apontam que vários alunos que destoam do padrão idealizado pelos professores são indicados para avaliação, sendo apontados como possíveis alunos com deficiências.

Seguindo nesta mesma direção, Ball (2012) afirma que os atores da prática das políticas as interpreta de acordo com suas concepções, modelos e crenças. Portanto, ainda que se apregoe a inclusão, e por mais que se determine o público-alvo da Educação Especial, na escola, as antigas práticas ainda se repetem. Os professores ainda consideram que aqueles alunos que não estão acompanhando seus conteúdos como gostariam têm alguma deficiência.

Diante da sinalização e dos procedimentos adotadas por cada Rede, passamos a investigar os caminhos de avaliação indicados pelas Gestoras.

Neste item destacamos alguns procedimentos adotados como (1) Protocolos de avaliação inicial; (1) estudo de caso; (4) avaliação a cargo de equipes multiprofissionais ou professor especialista; (1) avaliação pela equipe Gestora. Vale ressaltar que em todas as Redes o procedimento de avaliação, segundo as gestoras, é feito para fins de encaminhamento à saúde também. Para elas o passo seguinte ao AEE é a busca do laudo médico. Apesar da indicação da Nota Técnica nº4 de que o laudo clínico se configure como um documento complementar, as Redes entendem que, mesmo fazendo o encaminhamento ao AEE, o parecer médico é necessário sob diversos argumentos:

Não é que queira ser o laudo nesse momento, mas eu preciso, futuramente, também ter um respaldo se realmente, avaliado por uma equipe multidisciplinar, se ele tem, é..., essa deficiência intelectual ou não (G5).

Porque apesar da não exigência de laudo, fica muito complicado você falar assim: esse aluno tem deficiência, mesmo você sendo um especialista da Educação Especial, você sendo um psicopedagogo, clínico educacional e assim... Não cabe a nós. A gente só faz as orientações pedagógicas necessárias (G4).

Como a questão do laudo, eu tenho que dizer qual é a deficiência e eu não sou médica pra dizer de deficiência. Eu posso dizer os indicativos, e a questão da sala de recursos multifuncional se não, você não continua a preencher (o Censo Escolar).

E em nenhum momento nós vamos descartar o laudo porque mais tarde, se nós não indicarmos para continuar lutando pelo laudo (G2).

Há que se levantar a relevância do laudo clínico e do saber médico para os profissionais da Educação entrevistados. Na mesma proporção em que as Redes valorizam o laudo clínico os professores sinalizam mais alunos para avaliação sob a suspeita de deficiência intelectual. Haja vista que em todas as Redes pesquisadas o número de alunos identificados com deficiência intelectual superam as demais condições da Educação Especial em mais de 50%, segundo resposta de todas as gestoras entrevistadas.

Almeida (2016) e Pletsch (2016) apontaram as mesmas informações em pesquisas com as mesmas Redes de Ensino. Dado que vem corroborar com as pesquisas de Maturana *et al* (2016) no que se refere ao quantitativo de alunos mencionados com deficiência intelectual no país. O próprio MEC lançou um documento em 2006, intitulado “Dados da Educação Especial no Brasil” (BRASIL, 2006b) apontando este percentual em números oficiais. A deficiência intelectual continua sendo a mais informada ao Censo Escolar até os dias atuais, após dez anos da publicação do documento, sugerindo que as dificuldades nesta área ainda não foram superadas.

Essa informação consta nas respostas das Redes ao Censo Escolar. Afirmação que vem corroborar a pesquisa de Veltrone & Mendes (2011) com base no censo escolar que apontava esta demanda excessivamente elevada da deficiência intelectual em detrimento das outras deficiências.

A hegemonia da adoção do modelo médico nas escolas brasileiras já foi detectada pelos estudos de Mendes (2015), fato que os dados coletados nesta pesquisa também apontam. No mesmo sentido as considerações de Valle & Connor (2014) traçam um comparativo entre as atividades adotadas pela escola para avaliação e elegibilidade a Educação Especial com os procedimentos adotados por médicos em seus consultórios:

A presença de uma “paciente” (aluno) com “sintomas” (problemas educacionais). O “especialista científico” (psicólogo escolar) realiza um “exame” (avaliação psicoeducacional) para confirmar ou descartar um “diagnóstico” (deficiência). Após o “diagnóstico” (deficiência) ser identificado, uma “prescrição” (Plano Educacional Individualizado, ou

PEI) é escrita com recomendações par um “percurso de tratamento” (colocação em programa de educação especial e instrução individualizada), que tem o intuito de “curar” (remediar) o “paciente” (aluno). Uma “consulta de retorno” (revisão anual do PEI) é agendada para avaliar a eficácia do “plano de tratamento” (serviços de educação especial). A presença do modelo médico no interior da prática da educação especial é inconfundível (VALLE & CONNOR, 2014, p.61).

Corroborando com a questão do modelo médico e sobre a valorização do laudo, algumas Gestoras mencionaram que os alunos precisam do instrumento para usufruir de seus direitos, como ilustra a fala a seguir:

Porque, infelizmente, pra você ver como é contraditório, pra conseguir os direitos dele a nível de salário, benefício, passagem, passe... precisa de laudo [...] porque, se infelizmente, ele não tiver o laudo ele perde os direitos (G2)

Outra observação sobre a avaliação clínica e laudo médico foi feita em relação às outras deficiências. A fala a seguir demonstra esta preocupação:

E tem uma questão importante também da deficiência visual em relação a Nota Técnica, que ela faz esse apontamento. No campo da deficiência visual precisa da avaliação médica oftalmológica, que muitas vezes, eles apresentam indicadores limitantes em relação a visão que são corrigidos por óculos, por exemplo, e se o aluno não passa por uma avaliação ele não vai fazer uso desse recurso. E na escola como a gente lida com isso, pega um aluno com deficiência visual e coloca na sala de recursos? Em que medida que isso está sendo um benefício pra ele? Se ele não passa por uma avaliação que de fato vai beneficiá-lo. Então não há esses comentários, essas possibilidades que fogem desse documento. O documento ali está muito direcionado para a questão da deficiência intelectual, possivelmente até em relação ao autismo, mas em relação à deficiência visual, em relação à surdez, ele não atinge, mas ele também não faz menção a essas questões. Ele não menciona isso (G2).

É preciso levarmos esses fatores também em consideração, nesta análise da Nota Técnica nº4. As questões que extrapolam os limites da escola precisam ser trazidas para o debate das políticas públicas intersetoriais. A concepção que defendemos neste trabalho é da inclusão, e que para fins educacionais não há necessidade de laudo médico/diagnóstico clínico, porém não podemos deixar de considerar que a qualidade de vida das pessoas com deficiência está relacionada a os outros âmbitos de sua vida cotidiana. Os alunos são pessoas que necessitam de uma gama de recursos, insumos e atendimentos que causam impactos positivos sobre a aprendizagem desses sujeitos

(UNESCO, 2010). Nesse aspecto, a escola se vê diante de uma dualidade, pois compreende que para outros setores o laudo ainda é um documento de referência.

A identificação dos alunos com deficiência pela escola é condição para o encaminhamento ao AEE, por esse motivo abaixo observaremos as estruturas e o funcionamento deste atendimento pelas Redes.

5.3 – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO AEE NAS REDES PESQUISADAS

Diante de uma realidade adversa e complexa, com muitas demandas as Gestoras procuram estruturar e adequar as escolas para o funcionamento do AEE e o atendimento local dos seus alunos, numa tentativa de articular realidade local e legislação Federal.

Em busca de perceber a organização destas estruturas coletamos informações sobre os profissionais que trabalham na Educação Especial de cada município. Iniciamos nossa investigação sobre o perfil dos profissionais, analisando as próprias gestoras dos municípios pesquisados.

Todas tinham algum tipo de formação na área de Educação Especial. Apenas uma, dentre as sete entrevistadas, estava ocupando o cargo em uma administração municipal anterior. As demais estavam no cargo por indicação política. O que nos leva a inferir que a Educação Especial pode seguir concepção e critérios de acordo com os interesses dos administradores de cada município, uma vez que eles têm uma influência direta na escolha da gestão de cada município.

As professoras dos municípios foram selecionadas por diversos meios para as salas de recursos. Nossa pesquisa revelou que dentre os sete municípios pesquisados, os professores do AEE foram contratados de várias formas, dentre as quais professores concursados com especialização, professores indicados (desvio de função) com especialização, e indicados sem especialização, de acordo com o interesse de cada município. Uma das gestoras relatou a questão da formação dos professores de sua Rede para o AEE da seguinte forma:

Aí no projeto, quando a gente apresenta no início do ano, já tá lá o perfil do professor. Primeiro a gente pede que ele tenha um histórico na escola bem sucedido, pode ser na alfabetização, pode ser com aquela turma que ninguém queria, que tinha aluno com distorção idade/série... Sabe? Aquele professor que aceitou o desafio. A gente pede o histórico, isso é o mais importante, depois vem a formação, por incrível que pareça, porque na nossa Rede se você colocar a formação você não vai alcançar o número de professores, então primeiro é o

desafio, depois é formação e em terceiro lugar (e isso a gestão não abre mão de forma nenhuma) é que participe da nossa formação. E essa formação já acontece a seis anos, desses oito anos de governo, nós tivemos seis anos de formação com profissional daqui da Rede mesmo (G7).

Quando consideramos que cada indivíduo interpreta a política vigente, imprimindo as suas próprias crenças, concepções, valores, e ainda carregando as práticas de políticas anteriores, sabendo que esses aspectos pessoais influenciam diretamente em sua interpretação prática dessa política (BALL, 2009, 2012). Podemos depreender que quanto menos um professor tenha vivência, estudo, ou experiência sobre a nova política, menor será a possibilidade de que este indivíduo a aplique em seu cotidiano. Portanto um professor contratado por indicação precisa preencher uma série de requisitos para que seu trabalho ocorra de forma a contemplar minimamente os novos paradigmas vigentes.

Cada Rede tem uma forma de escolher e orientar o trabalho do professor da sala de recursos com relação a sua permanência, atuação e formação para o AEE. Assim como se evidencia nas falas das gestoras:

A escola tem total liberdade pra dizer 'é esse professor', pra trocar o professor, não no meio do ano, a gente pede que não interfira no trabalho a não ser que seja licença, alguma coisa assim, mas esse ano não deu certo, não alcançou, a escola tem total liberdade de estar trocando (G7).

Anteriormente quem fazia a indicação desse profissional era a direção, às vezes a gestão. Hoje não. Hoje existe um protocolo de entrevista onde a G2 geralmente procede esse protocolo ou qualquer uma de nós que ela designe para isso e esses profissionais são entrevistados, a gente faz um banco de dados aqui e tendo a necessidade apenas a G2 faz a indicação desses profissionais para os nossos atendimentos educacional especializados. Que ele tem de atender alguns requisitos, ter formação ou experiência mesmo que seja em outra rede. [...] Outra coisa também: a gente tem pelo MEC e pela própria Nota Técnica que diz sobre as atribuições do professor da sala de recursos e que ele tem articulação com Ensino Regular, para ele ter articulação com o Ensino Regular ele precisa estar de manhã, de tarde e de noite, se a escola funcionar noturno também. Então a nossa Rede regulamentou que o professor da sala de recursos tenha horário vertical, se ele não puder ter horário vertical ele não pode ser professor da sala de recursos, mas no censo a gente não pode lançar esse professor com horário vertical, no censo tem de colocar se ele é de de manhã ou de tarde (G2).

Então eu sempre pergunto: Quer? Às vezes tem formação, é graduanda é uma pessoa comprometida, é uma pessoa que estuda, é uma pessoa que está ali pra trabalhar, gosta da área da educação especial. Então, eu preciso ouvir isso delas. _Quer? Mas precisa agora

ir lá estudar, então a gente faz esse tipo de trabalho [...] a gente pede que tenha formação dentro da área da educação especial. Embora, todavia, entretanto... nem sempre é o que a gente tem, porque o município não tem uma gerencia, por exemplo, o professor ele não pode ficar na sala de aula porque ele está sem voz. A gente não tem desvio aqui, aí vai colocar onde? Na sala de recursos ou na sala de leitura. E quando a gente vê já, está lá. Então você tem que saber conduzir (G1).

Como percebemos, a escolha do professor assume diversas faces mediante a leitura de cada município e a sua imersão em indicações com cunho político ou com interesses alheios a Educação Especial. O trabalho feito pelas salas de recursos dos municípios pode se diferenciar de acordo com a política adotada.

Com relação ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos das Redes de Ensino participantes da pesquisa, algumas informações importantes foram levantadas pelas entrevistadas que merecem ser mencionadas, como por exemplo, a quantidade de escolas em comparação com a quantidade de salas de recursos. Em nenhum dos municípios pesquisados essa quantidade era o suficiente para contemplar o número de escolas. Todas as gestoras relataram que suas salas de recursos eram insuficientes para atender as suas demandas. E, apesar de terem consciência deste fato, os municípios não se organizaram de forma a suprir suas carências.

Consideramos que o trabalho de identificação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual seria facilitado se houvesse sala de recursos suficientes para atender as demandas dos municípios. Porque as sete gestoras entrevistadas, mencionaram uma articulação importante entre a professora da sala de recursos e as formas eleitas pelas Redes para a identificação e encaminhamento dos alunos. Em uma das Redes, a professora do AEE é a profissional que atua junto a equipe gestora neste processo. Além de que, o atendimento previsto na legislação para os alunos com deficiência é o AEE, e esse direito pode ser negado pelo fato das Redes não oferecerem vagas o suficiente para todos os alunos.

Outro problema a ser enfrentado pelas Redes e que nossa pesquisa revelou, foi a baixa frequência em muitas salas de recursos. As gestoras citaram esse desafio alinhado com uma série de fatores que causam esse fenômeno. Como ressaltado nos trechos a seguir:

Qual é a escola mais próxima da sua residência? É a Primeira coisa. Aí, quando ele vem aqui, eles acham que é pra cá que vem por ser uma escola especial. Eles ficam assim... meio com medo de falar...

ficam sem saber. Aí eu tenho que dizer a realidade, embora a gente tenha transporte, não é tão funcional. Então é mais importante ser próximo da casa deles, dele frequentar próximo à casa dele do que não vir porque não tem transporte, no dia que estiver chovendo, ele não vem. O sol estiver forte ele não vem, ele adoce, e não vem. E ai a gente não tem essa criança dentro da escola (G1).

A gente também enfrenta dificuldades da frequência [...] então temos um número pequeno de salas de recursos, mas devido a essa questão da infrequência principalmente desse lado. Vemos mais desse lado de cá, do outro lado até que tem uma boa frequência. Às vezes faço visitas e a professora nem pode me atender porque está atendendo algum aluno. Tem até escolas que estão com superlotação do outro lado, mas esse lado de cá tem uma tranquilidade maior por conta dessa questão da frequência (G4).

Mas a gente tem vários, várias questões. Tem o dia que o carro vai e não pode entrar, porque a comunidade ta com problema. Tem dia que a gente vai e o orientador fica desesperado porque ontem à noite a polícia subiu no morro (G7).

Conforme relato das gestoras, vários fatores interferem na frequência e na ampliação da oferta das salas de recursos nas escolas dos municípios pesquisados. Um questionamento que merece ser levantado é a incoerência dos dispositivos legais que evidenciam o direito ao AEE, contudo não o vincula a obrigatoriedade da frequência dos alunos. Não há uma sanção legal, no caso de ausência ou baixa frequência dos educandos matriculados neste atendimento, ao passo que no Ensino Fundamental há punição para os responsáveis nesses casos. Essa falta de exigência de frequência no AEE acarreta certo descaso do município em formular estratégias que viabilizem o acesso e permanência de fato dos alunos nesses espaços escolares.

Os fatores apresentados nos levam a reflexão de que as políticas para a Educação Especial propostas nos municípios, de um modo geral, não priorizam um atendimento efetivo e de qualidade aos alunos público alvo da Educação Especial. As administrações locais estão interessadas em, tão somente, adequar minimamente o que diz o texto da legislação em vigor, para que não haja nenhuma sanção sobre suas gestões, sem um conhecimento adequado sobre a real situação dos alunos que têm direito a esses atendimentos.

Considerando o impacto na vida dos escolares sobre as diretrizes políticas adotadas, no próximo subtítulo trazemos um olhar sobre esta questão.

5.4 – DIRETRIZES POLÍTICAS LOCAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOTA TÉCNICA Nº4

Conforme já debatemos no capítulo anterior, os municípios pesquisados ainda estão se organizando com relação às indicações da Nota Técnica nº4, sobre a questão das avaliações de seus alunos. Até o momento, apenas os municípios de Caxias e de Nilópolis estruturaram um documento padronizado exclusivamente para este fim.

De acordo com os elementos levantados em entrevista com as gestoras e pelas análises dos documentos dos municípios de Nilópolis e Duque de Caxias, buscamos indícios da trajetória de sistematização dos documentos utilizados, como discussão, planejamento e a participação de profissionais envolvidos. Conforme mencionado anteriormente em outros capítulos, cada profissional pode enriquecer os documentos com essa contribuição. A participação na construção de documentos por um público mais numeroso traz mais possibilidades de que seja adotada uma visão mais plural, atendendo a uma demanda mais diversificada. Em contrapartida, a participação de membros com pouco conhecimento das questões levantadas, pode levar a percepções e caminhos equivocados.

Segundo a gestora do Município de Duque de Caxias, a equipe gestora organizou o protocolo atual com base num documento que existia anteriormente na Rede, e que era utilizado pela própria equipe da secretaria de educação. Esta equipe que fazia a avaliação. A partir deste, foram formuladas diretrizes mais específicas, para serem utilizadas nas escolas. Neste protocolo, construído em outubro de 2015, a equipe elaborou um documento que fala das habilidades e concluíram que precisavam de mais subsídios para a avaliação. Formularam então a entrevista, de uma forma mais ampla do que aquela utilizada, e pensaram em outro sobre as habilidades, para obterem “um parecer bem amplo daquele aluno”, nas palavras da gestora.

Outro ponto a ser destacado nesta construção, é o fato de que há profissionais, dentro da Coordenadoria de Educação Especial, responsáveis por determinados segmentos da Educação Especial, que elas dão o nome de “programas”(programa de surdez, programa de cegueira, programa de TEA...). Antes da confecção dos protocolos de avaliação, cada programa tinha seu modelo de avaliação. Esta avaliação inicial era feita pelas responsáveis por cada programa específico.

A partir das discussões para a construção, cada programa trouxe seu documento de avaliação inicial, a equipe avaliou e juntaram todos num mesmo protocolo para encaminhar para as escolas, que a partir de então ficaram responsáveis por essa avaliação, segundo ela, “detona lá o estudo de caso, que é o que a Nota Técnica nº4 aponta.” Depois que a escola avalia e sinaliza algum tipo de deficiência, na maioria dos casos a equipe avalia também os documentos de acordo com o programa daquela área.

Para a elaboração dos documentos de avaliação, não houve uma discussão intensa com os profissionais da educação envolvidos no processo. Porém, a Gestora ressaltou que houve uma preparação após a confecção do documento que capacitou os profissionais das escolas a utilizarem tal material. Ainda, segundo ela, as escolas foram orientadas a avaliar todos os alunos matriculados no AEE a partir desse documento.

Quem já estava no AEE que não tinha passado pelo processo de avaliação inicial, a gente pediu pra escola fazer pra gente poder fundamentar a matrícula desse aluno no AEE. E aí quem já estava e não tinha laudo, não tinha feito esse processo de avaliação inicial, a escola teve que fazer. Algumas escolas optaram por já tirar sem fazer. Outras falaram que realmente iam fazer, e a gente deu um tempo pra escola fazer a avaliação. O aluno ainda continua no AEE para justificar, e quando a gente deu o parecer, quem não era elegível teve que ser cortado.

Na avaliação da gestora, com todo esse processo de construção há um novo paradigma se formando nas escolas de Duque de Caxias sobre a Educação Especial,

Hoje o professor e a equipe olham para aquele aluno, e eles têm que estudar aquele aluno. E estudando eles já têm que pensar em estratégia [...] Na visão da escola, a equipe era a responsável por definir o enquadramento que a criança estaria e agora o papel foi delegado também para a escola. [...] além da equipe fazer esses apontamentos para indicativo de deficiência, nós também dávamos parâmetros pedagógicos. Hoje a escola tá tendo que se organizar para observar esse aluno, verificar esse indicativo e também os pedagógicos, porque antigamente era a equipe que fazia isso.

Em nosso entendimento a busca por um trabalho colaborativo envolvendo toda a equipe escolar, possibilita uma interação e a busca por uma Educação de fato inclusiva. Conhecendo o aluno, a probabilidade da escola construir um caminho que de fato o inclua em diversos espaços e diversas atividades é maior. Quando as ações são simplesmente transmitidas por uma equipe para que a escola cumpra, os profissionais não se sentem de fato envolvidos no processo, como demonstrou o trecho colhido acima.

Com relação ao documento criado pelo município de Nilópolis, houve uma discussão com os profissionais da Rede para sua construção.

Durante o ano de 2013 e 2014 nós tivemos uma discussão muito intensa sobre currículo. Toda a rede se mobilizou, anos iniciais, anos finais e educação especial também. Então nós fizemos alguns encontros com orientadores educacionais, professores da sala de recursos, e posteriormente com orientadores pedagógicos, mas o foco foram os orientadores educacionais e professores de sala de recursos, até porque os orientadores pedagógicos já estavam tendo encontro com outras equipes aí pra não haver esse choque, a gente só pegava orientadores pedagógicos quando havia oportunidade. Nesses encontros nós discutimos sobre as necessidades da rede em relação ao currículo, sobre nossa concepção e compreensão de currículo, aí toda discussão foi se encaminhando para o plano educacional individualizado. Então a parte inicial desse plano educacional e com o estudo de caso, que é compreendido por uma entrevista com a família e também com a avaliação do aluno, e vários aspectos desse aluno é avaliado não só pelo professor da sala de recursos, mas também pelo orientador pedagógico, pelo orientador educacional, pelo professor, então nós privilegiamos o trabalho de equipe para não ter só o olhar do professor da sala de recursos. [...] foi uma construção coletiva inclusive do documento, depois da primeira construção teve também uma avaliação, alguns ajustes do próprio documento à medida que vão sendo aplicados. Depois que o documento ficou pronto nós também nos reunimos para avaliar, pra ver se realmente era funcional, se atendia as demandas do professor, da equipe, se atendia também as demandas do aluno, se realmente ele era suficiente pra nortear o trabalho e fizemos uns ajustes mediante a essa avaliação.

Conforme a gestora descreve, o processo de construção se iniciou antes mesmo das indicações da Nota Técnica nº4, demonstrando uma preocupação por parte da gestão sobre essa questão, além de dar voz aos profissionais da escola para que a construção alcançasse aos seus anseios.

Para que pudéssemos analisar as interpretações e os caminhos propostos pelas Redes sobre a Nota Técnica nº4, buscamos elementos nas respostas das gestoras à questão: *“Você conhece a Nota Técnica nº 4 de 23/01/2014? Se sim, como você chegou a esse conhecimento? Gostaria que nos falasse o que você pensa a respeito dessa Nota.”* realizada durante as entrevistas semiestruturadas propostas para este estudo. Considerando, durante a proposta de análise, que textos e discursos das políticas são recontextualizados, originando novos sentidos que não, necessariamente foram previstos previamente (BALL, 2011).

As gestoras relataram que tomaram conhecimento da Nota Técnica nº4 por meio da própria Secretaria de Educação na qual estão subordinadas. Algumas dessas gestoras

relataram sua surpresa ao tomarem conhecimento do documento, como descreveram nos trechos a seguir:

Chegou pra gente assim e eu li uma vez, li duas e falei: _ gente, eu não to conseguindo interpretar isso! Pedi ajuda. Falei: _é isso mesmo? “É isso mesmo”. Mesmo assim eu não acreditava [...] Assim em estado de choque, falei: _ gente...porque já existe esse processo natural do professor, dos trinta alunos, ele dizer que quinze tem comprometimento e agente sabe que na maioria das vezes é questão social, é questão de vulnerabilidade social, de fome, violência, o ambiente... E que acaba realmente desfavorecendo de alguma forma a concentração, a integração, a atenção, mas isso não significa que ele tenha alguma deficiência, mas se a Nota Técnica abre essa brecha a partir dali ele já é deficiente, laudado pela escola (G7)!

Surgiu a Nota Técnica, nossa equipe parou para estudar e a gente acha um pouco ainda confusa. E me sinto, assim, muito a vontade de falar, porque é complicado você dizer que uma pessoa tem deficiência. Até porque nós não somos profissionais da saúde [...] Mesmo você aplicando vários testes e percebendo que aquela criança tem uma deficiência intelectual, eu não me sinto, e eu estou dizendo assim com toda franqueza, com vinte poucos anos de Educação Especial, não me sinto a vontade de afirmar que aquele aluno tem deficiência intelectual. E eu sugiro que, dentro das minhas testagens, que ele possa ter uma deficiência intelectual. Então a Nota Técnica com essa dispensa não nos respalda tecnicamente em afirmar esse aluno ainda, essa é a minha avaliação. E foi estudada com a nossa equipe. E tenho certeza que essa seria a fala também de todos da minha equipe (G3).

Pelo que as entrevistadas apontaram o conhecimento da Nota Técnica nº4 não obteve percepção positiva por algumas equipes gestoras. Elas trouxeram as questões que lhes angustiavam, sendo as duas principais: o fato da escola não ter o conhecimento da saúde para esta avaliação, e, também, a elevação do número, já grande, de alunos sinalizados pelos professores a partir do conhecimento da Nota, com possíveis deficiências.

As gestoras revelaram a ausência de discussão com os profissionais das escolas sobre a indicação da Nota, ficando restrita a própria equipe de gestão. E até o momento de nossas entrevistas apenas duas Redes tinham se articulado para uma ação efetiva a partir dos indicativos da Nota Técnica nº4. As outras cinco Redes não haviam levantado essa questão com seus professores. O que foi explicitado, por uma das gestoras da seguinte forma:

Sinceramente Carla, eu vou te fazer uma grande revelação: aqui em [...] eu evito até falar isso. Porque se você falar, hoje o que eu tenho de mil alunos vai se transformar em três mil. Então a gente até evita de estar falando. Creio que vai aparecer ainda, não nesse governo (G7).

Conforme observamos, as Redes ainda não conseguiram se adequar ao que diz a Nota, bem como não querem se adequar a ela. É a “não-ação” intencional de que trata Pereira (2009) quando define o que vem a ser políticas públicas. Neste caso, a não publicização deste dispositivo legal é também uma forma de fazer política, em alguns dos municípios pesquisados.

Em nossa análise, esta não-ação intencional dessas gestoras talvez se deva ao fato de que as opiniões a respeito da Nota Técnica nº4 não sejam positivas, como elas próprias definiram: “não dá os instrumentos necessários”, “é irresponsável”, “ela não é totalmente ruim ou boa”, “não nos dá abertura”. Diante desta negativa, não divulgaram para as escolas e não abriram o debate sobre a Nota em questão.

Convém destacar que as gestoras, quando indagadas sobre a opinião a respeito da Nota Técnica nº4 atrelaram, unanimemente, ao seu discurso a questão dos dados fornecidos ao Censo Escolar. Esta é uma preocupação central na visão da Gestão da Educação Especial dos municípios da Baixada Fluminense pesquisados. A pergunta feita pela entrevistadora (pergunta 4 do Apêndice 3), não fazia nenhuma alusão sobre o Censo Escolar, no entanto, as gestoras demonstraram espontaneamente essa preocupação ao relatarem a questão da identificação sem o recurso do laudo médico.

Outro ponto importante sobre este dado é a interpretação local do texto da legislação. Cada Rede de Ensino encontra seu próprio meio de driblar este entrave criando situações variadas. Com base nos pressupostos de Ball na concepção do Ciclo de Políticas: as interpretações locais das políticas vigentes podem não refletir o que o contexto da produção de textos pretendia expressar. Este fato se dá por embates com as situações peculiares e necessidades específicas locais. Um dado trazido por nossa pesquisa coletado por meio das entrevistas, vem corroborar esta teoria quando comparamos, por exemplo, escolas pertencentes ao mesmo município pesquisado: em uma escola os alunos informados no Censo Escolar são única e exclusivamente aqueles que apresentam laudo médico; em outras escolas todos os alunos que frequentam o AEE são informados, inclusive os que não possuem laudo médico.

Para fins de preenchimento do Censo esses alunos são informados, basicamente, com deficiência intelectual, que é a mais comum de acordo com os números oficiais. Percebendo este impasse, algumas Redes têm se articulado para promover uma revisão nos dados informados ao MEC. Uma ação trabalhosa e desgastante, que demanda uma série de providências envolvendo pessoal, tempo e dinheiro público. A intenção é

responder de forma satisfatória a esta dicotomia colocada pelo Governo Federal sobre a obrigatoriedade ou não do laudo médico para elegibilidade ao AEE.

O que vai ao encontro dos estudos de Mendes (2015), quando abordava que a alteração dos critérios de identificação dos alunos altera o quantitativo registrado pelo censo escolar, provocando uma oscilação no número de alunos dependendo da prática adotada.

Além deste fator, levantamos a possibilidade de que essa preocupação excessiva com relação aos dados do censo esteja ligada diretamente aos recursos financeiros destinados aos municípios para estes alunos. De acordo com o Decreto 7611/11 (BRASIL, 2011), esses alunos são computados duplamente para o repasse de verba pública. Embora percebamos uma preocupação por parte das gestoras em não rotular e estigmatizar os alunos, elas sofrem as pressões de diversos âmbitos e precisam articular e gerir diversos interesses envolvidos, e a questão financeira perpassa o interesse de vários órgãos, aos quais elas estão submetidas. Essa preocupação fica evidenciada na fala de uma das gestoras em entrevista:

Hoje os municípios estão com dificuldade de pagar os professores, então como é que você tem uma lei brasileira de inclusão que exige o profissional de apoio se não consegue pagar o professor? Então é assim, tem uma dicotomia muito grande nesse discurso de inclusão (G7).

Além desta análise, ainda temos o fato, relatado por algumas das gestoras, que o censo escolar, restringe a inclusão de salas de recursos e turnos. Só é possível registrar a opção de salas de recursos multifuncionais, enquanto que algumas dessas salas não o são. Na mesma medida, algumas receberam recursos para se tornarem multifuncionais, mas o material não chegou ao destino final, que seria a escola.

Não é possível registrar alunos no mesmo turno, somente no contra turno da matrícula efetiva. Algumas vezes, essa não é a realidade. Por esses motivos o Censo Escolar sobre a Educação Especial, não traduz a verdadeira situação do AEE nos municípios pesquisados. Fato que mascara os resultados, não só da Baixada Fluminense, mas também do Brasil como um todo.

O Censo pressiona para que as Redes coloquem que todas as salas de recursos sejam multifuncional, só tem essa opção senão você não continua a preencher o censo.

Nós temos 62 escolas que receberam a sala de recursos multifuncional, mas nem todas receberam todos os materiais ou receberam na listagem mas não chegou, porque foi extraviado.. E 43

não têm. Mas essas 43 a gente tem que dizer que é multifuncional a gente só tem essa opção!

Eu acho que o censo por ser do Governo Federal e o Governo Federal que faz essas notas, que faz tudo, existem algumas incoerências da própria competência de instância. O que ele coloca para o município, que é uma instância abaixo, preencher documentações que ele não dá conta [...] são dados maquiados que a gente tem que fornecer (G2).

Corroborando com as contribuições de Ball (2011), de que as políticas são textos complexos, e por mais que haja mecanismos discursivos, em que o autor de determinada política tente controlar os sentidos atribuídos aquele texto, direcionando a possíveis leituras, esse controle nunca será total. Pela prática se estabelecer em outro contexto, o controle se torna mais fragmentado e encara problemas, inclusive, como a troca constante de autores. Assim, espaços diferentes de ação são formados na mesma medida em que os espaços são diferentes.

Seguindo nesta direção, observamos nos municípios da pesquisa, embora próximos, diferentes interpretações da Nota Técnica nº4 e diferentes ações sendo tomadas a partir dessas interpretações em cada Rede de Ensino.

Portanto, o contexto das práticas revelou que a tradução das políticas sobre avaliação para identificação de estudantes com deficiência sofrem caminhos diferentes nas redes pesquisadas. Que todo processo está permeado por concepções e sentidos carregados de intencionalidades, ora fruto de experiência da própria prática educacional, ora impregnada pela ideologia da política local. O que fragiliza uma conduta mais propositiva para o campo da Educação Especial, principalmente se considerarmos que estamos nos referindo à avaliação inicial e que depois dela há todo um processo diferenciado para o aprendizado desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudanças nunca acontecem enquanto as pessoas estão ocupadas sendo sensíveis e realistas. Elas acontecem quando ousamos imaginar o mundo de modo diferente e nos arriscamos a mudá-lo de acordo (VALLE e CONNOR, 2014, p.13).

Esta pesquisa buscou analisar o processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual, para o encaminhamento ao AEE, a partir das considerações da Nota Técnica nº4 de 23/01/2014, nas Redes de Ensino em sete cidades da Baixada Fluminense, à luz do Ciclo de Políticas.

Durante o estudo observamos as questões propostas por Ball no que se refere às inter-relações entre os três contextos propostos pelo Ciclo de Políticas que perpassam a adoção de uma política. A investigação tomou este enfoque pela demanda apresentada pela Nota Técnica nº4.

A seguir, apresentaremos os principais resultados evidenciados para respondermos às questões relevantes desta investigação que envolve sete cidades da Baixada Fluminense, a saber: Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti.

A primeira consideração a ser feita é sobre a insipiente experiência de se avaliar alunos de uma maneira pedagógica nas Redes de Ensino pesquisadas. Esta pesquisa trouxe três evidências que vêm ao encontro das poucas investigações feitas sobre o tema. Uma delas é a reflexão de que o processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual é subjetivo, apesar das discussões sobre o assunto estarem tomando corpo, no sentido de que se encontrem caminhos mais coerentes com as especificidades das demandas locais. Essas discussões estão presentes nas cidades pesquisadas, de acordo com as gestoras e com o movimento na busca de parâmetros para documentos e práticas avaliativas.

Outra questão que corrobora com estudos anteriores é a forte influência do modelo médico nas práticas avaliativas e valorizadas para a identificação do alunado com deficiência. Embora as gestoras procurem desconstruir este saber em seus discursos, na nossa concepção, o referido modelo, ainda é uma forte influência. De acordo com os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa, as Redes estão num movimento de transição de comportamentos e é comum encontrarmos práticas que não traduzem exatamente o que os discursos evocam.

Mais um ponto que corresponde a um fato apontado por pesquisadores, é o papel preponderante dos professores de turmas regulares para a sinalização dos alunos que seguirão para uma avaliação inicial na busca de se detectar ou não uma possível deficiência. A nossa investigação identificou a preponderância destes profissionais neste primeiro levantamento. Porém, mais que isso, os dados levantados indicaram que os professores sinalizam, não só esses alunos, mas também, vários outros, que não são, legalmente, público da Educação Especial.

Um número excessivamente elevado de alunos com dificuldades para acompanhar a turma são sinalizados por esses profissionais, o que nos leva à reflexão de que a concepção dos professores sobre as turmas, ainda está pautada num modelo padronizado e homogêneo. Pesquisadores como Piccolo (2015) e Valle & Connor (2015), apontaram em suas pesquisas essa tendência para a padronização e homogeneização por parte dos educadores, com base em concepções antigas, como a da Eugenia. Esses modelos concorrem com o modelo de inclusão que a escola e as legislações atuais trazem em seus discursos. Portanto, as práticas avaliativas para identificação dos alunos da Educação Especial, de um modo geral, ainda se revelam com a intenção mais de se atenuar problemas de turmas regulares do que para incluir os alunos de fato. E assim, com a descoberta da possível incapacidade por parte do aluno (concepção equivocada), a escola se isenta da responsabilidade sobre o fracasso escolar, transferindo para o educando esta responsabilidade.

A segunda consideração a ser feita sobre esta pesquisa recai sobre o conceito de deficiência intelectual adotado pelas Redes pesquisadas. Mesmo com as discussões, ainda temos indícios da prevalência do modelo médico de compreensão da deficiência. De acordo com outros estudos que abrangeram esse tema, juntamente com este conceito, vem a ideia de que o aluno não consegue aprender, e assim, não poderá avançar. Com isso, as práticas com esses alunos são cada vez mais empobrecidas. As Redes não demonstraram ter conhecimento de outro modelo, embora os documentos nacionais já tenham adotado outro conceito, como o biopsicossocial. Sobre este modelo, não houve nenhuma menção nas entrevistas. Nos documentos locais, só foi encontrada uma menção explícita ao referido modelo no PME do Município de Nova Iguaçu.

A terceira consideração a ser feita, é sobre as políticas brasileiras da Educação Especial, que sofrem influência dos modelos e paradigmas internacionais. Mais que isso, essas políticas acabam sendo projetadas para uma realidade idealizada. Quando são

postas para as localidades mais específicas, precisam ser adequadas para aquele local, transformando as políticas em questão, em textos diferentes dos que foram concebidos no contexto da influência. Percebemos isso com a Nota Técnica nº4 que traz uma diretriz, ainda que controversa, que não é praticada exatamente como deveria na microrregião onde é traduzida.

Ainda sobre a consideração das políticas educacionais que versam sobre a Educação Especial, a quarta consideração é a forte influência das parcerias entre diversos setores nesta modalidade de Educação. Essa tendência é traduzida nos micro contextos em que as políticas são praticadas. Sobre a avaliação para identificação, também observamos essa influência, especialmente, com setores privados e filantrópicos, que dão suporte aos atendimentos, e se infiltram nos locais em que o setor público não está presente. Esses setores não-públicos têm um histórico de parceria com a Educação Especial, e, de um modo geral, conseguem algumas vantagens, ainda que não sejam financeiras, com esta relação. Portanto, essas parcerias são estimuladas nos documentos nacionais e locais cumprindo uma tradição brasileira e uma influência internacional sobre esta prática. Levantamos a questão, da ausência proposital dos setores públicos nestes meandros, considerando que dentre os diversos conceitos de políticas está a concepção de que política também pode ser a não-ação proposital.

A quinta consideração faz uma relação entre as parcerias e a valorização do modelo médico. Como o laudo médico ainda é muito valorizado pelas Redes pesquisadas na identificação da deficiência intelectual, e a saúde pública não consegue responder a esta demanda da Educação Especial, as parcerias são formadas na busca pelo laudo clínico, conforme os depoimentos das Gestoras e como apontaram os estudos de Mendes (2015). Um exemplo é o relato de uma das Gestoras entrevistadas sobre a parceria do município pesquisado com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e com uma entidade filantrópica no município do Rio de Janeiro. A cidade encaminha os alunos da Rede para avaliação médica e atendimentos terapêuticos na área da saúde para seus parceiros. Os municípios buscam parcerias e mesmo assim elas não são suficientes para atender as suas necessidades, segundo as Gestoras das Redes.

A Nota Técnica nº4 pode ter sido uma solução momentânea para atenuar o impasse dos Sistemas de Ensino no que tange ao encaminhamento para o AEE. Neste caso ela seria uma tentativa de amenizar a demanda dos Sistemas de saúde públicos

desta atividade, uma vez que diagnosticados pelo médico, os alunos geram outras demandas ao Sistema como terapias e atendimentos posteriores ao laudo.

A sexta consideração vem articulando o laudo médico com as demandas escolares e com os benefícios advindos da identificação de uma deficiência para o sujeito. De acordo com as gestoras, o laudo médico é necessário para a aquisição de alguns direitos que irão garantir, por exemplo, a locomoção para o AEE, para a escola e para os possíveis atendimentos médicos. Como é o caso do direito ao benefício do passe escolar para a entrada gratuita nos transportes públicos. Também se encaixa neste perfil o Benefício de Prestação Continuada (BPC) que é um programa do Governo Federal que garante uma verba mensalmente para as pessoas comprovadamente deficientes. Nestes casos o laudo médico é o único documento comprobatório da deficiência, e, por conseguinte o único documento capaz de garantir esses direitos aos deficientes.

Então, embora a escola não necessite pedagogicamente do laudo médico, as famílias precisam de alguns suportes para levá-los ao AEE, e para conseguirem atendimentos terapêuticos que têm impactos positivos na aprendizagem desses sujeitos. Consideramos, portanto, que a educação precisa traçar algumas estratégias para atender as suas próprias necessidades de articulação entre o ensino regular e o AEE, e que os próprios municípios precisam encontrar uma forma de dar suporte aos estudantes no sentido do acesso e permanência à escola.

Seguindo para a sétima consideração trazemos a falta de conhecimento da realidade local na produção de políticas nos municípios pesquisados. Os documentos demonstraram que não há uma sistematização e um estudo local das reais necessidades dos alunos para que se consiga um atendimento efetivo e articulado entre o AEE e o ensino regular. As políticas públicas locais atendem as exigências da legislação em vigor, mas não evidenciam uma preocupação na criação de condições práticas para que o atendimento seja adotado.

A oitava consideração versa sobre a adoção do novo modelo de avaliação adotado pela LBI para avaliação de identificação das pessoas com deficiência intelectual. A adoção da CIF como modelo de classificação da deficiência pode vir a suprir essa lacuna. As indicações da Nota Técnica nº4, que é o documento mais conhecido nas Redes pesquisadas em comparação a LBI, não trouxe subsídios suficientes para esta avaliação. No entanto, as novas referências podem ser um campo fértil para o caminho de desvinculação com a saúde. Os mecanismos utilizados pelas

Redes para a avaliação, ainda, são basicamente, a avaliação por especialistas da área da saúde. Essa prática ainda permanece presente remontando um modelo arraigado nas concepções escolares.

Finalizando essas considerações, a pesquisa não evidenciou impactos e mudanças nas práticas de avaliação e encaminhamento em cinco dos sete municípios pesquisados a partir da Nota Técnica nº4. As Redes, de um modo geral, continuam usando o laudo médico como um instrumento essencial para a identificação dos alunos com deficiência intelectual, ainda que o encaminhamento, não seja feito exclusivamente através dele.

Não poderíamos deixar de mencionar que algumas condições limitaram uma investigação mais aprofundada do tema, como o tempo para a execução do estudo, por exemplo, que exigiu um recorte maior das traduções políticas analisadas, bem como dos textos políticos produzidos. Assim, queremos trazer a sugestão de uma ampliação dos estudos aqui apresentados, para que seja possível, além do conhecimento levantado, proposição de estratégias para a gestão da Educação Especial nos municípios e para o enfrentamento do tema da avaliação e da deficiência intelectual. Igualmente, queremos trazer a discussão sobre a adoção de estudos que considerem a CIF como uma alternativa para a prática escolar que levem em conta as prerrogativas da Nota Técnica nº4, e que principalmente, tragam o conhecimento desse modelo para a comunidade escolar.

Por fim, dentre tantos fatores levantados e discutidos aqui, queremos trazer o devido reconhecimento à condição sempre propositora da Educação. É na escola que as ideias são discutidas, avaliadas e repensadas, e é na escola que as resistências são formuladas e fortalecidas, promovendo mudanças de paradigmas. Neste sentido, a disposição da Educação em romper com limites tão rigidamente impostos, como o consenso sobre a valorização do saber médico, é uma atitude corajosa. Também muito complexa e dispendiosa. No entanto as grandes transformações começam com um pequeno passo.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. *Discapacidade intelectual, definição, classificação y sistemas de apoio*. Undécima Edición. Espanha: Alianza Editorial, 2010.
- AGUIAR, A. M. B. *Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar*. 261 f. Tese (Doutorado). Centro de Educação Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
- ALGEBAILLE, E. B. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. 277 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2004.
- ALMEIDA, R. V. de M. *Escolarização de alunos com eficiência intelectual: a construção de conhecimento e letramento*. 236f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás - Regional de Catalão, 2016.
- ALMEIDA, T. F. *Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense*. 147f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, PPGEduc – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- AMORA, A. S. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 19 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica)
- ANACHE, A. A. *Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial*. In: 24 REUNIÃO ANUAL ANPED, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: UFPE, 2001.
- APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (org.) *Sociologia da Educação: Análise internacional*. Tradução de Cristina Monteiro; Porto Alegre: Penso, 2013.
- ARAUJO, G. C. *Constituição, Federação e Propostas para o novo Plano Nacional de Educação: Análise das Propostas de Organização Nacional da Educação Brasileira a partir do Regime de Colaboração*. Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n. 112, p.749-768, 2010.
- BALL, S. J. *Palestra: Ciclo de Políticas / Análise Política*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em 07/11/2016.
- _____ & MAINARDES, J. (org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Novos Estados, nova governança e nova política educacional*. In APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN L. A. *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____; MAGUIRE, M.; BRAUN A. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BAMPI, L. N. S; GUILLEM, D; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, São Paulo; vol.18, n.4, p.816-823, jul/ago. 2010.

BELFORD ROXO (Município). Lei nº 1529, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Belford Roxo - Rio de Janeiro e dá outras providências. *Hora H*, Nova Iguaçu, p. 9, 26 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.

_____. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. *Decreto Nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei Nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

- _____. Ministério da Educação. *Portaria N° 2.678*, de 24 de setembro de 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.296* de 02 de dezembro de 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto N° 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002.
- _____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- _____. *Educação inclusiva: Atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: SEESP. 2006
- _____. *Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: SEESP. 2006a
- _____. *Dados da Educação Especial no Brasil*. Brasília: SEESP. 2006b
- _____. *Atendimento educacional especializado: Formação continuada à distância de professores para atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Brasília: SEESP. 2007
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: SEESP. 2007^a
- _____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- _____. *Decreto n° 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6253, de 13 de novembro de 2007.
- _____. *Decreto n° 6.949*, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação/CNE. *Resolução 04*, de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- _____. *Resolução CNE/CEB n° 07*, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.
- _____. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.a

_____. Ministério da Educação. *Decreto Nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. *Decreto nº 7612*, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 02*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 06*, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica do Nível Médio.

_____. *Nota Técnica nº4*, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.

_____. *Lei nº 13.005*, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. *Lei nº 13.146*, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

_____. A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012

BRAZ, A. A. & ALMEIDA T. M. A. *De Merity a Duque de Caxias: Encontro com a História da Cidade*. Duque de Caxias: APPH-Clio, 2010.

BRESSER PEREIRA, L. C. *A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Cadernos MARE da Reforma do Estado. 58f Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRIDI, F. R. S. *Os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*. 210f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2011.

_____. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: Dilemas e consequências: *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.

CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 173f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar – PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ, 2016.

CANADÁ OPS/OMS. *Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual*. de 6 de outubro de 2004, tradução. Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal/Canadá, 2004.

CARVALHO, L. T.. *Escola especial ou comum? Uma análise do processo de ressignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2011.

DANTAS, T. C. *O estudo da autoadvocacia e do empoderamento das pessoas com deficiência no Brasil e no Canadá*. 237f. Tese (doutorado), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2014.

DUQUE DE CAXIAS (Município). Lei nº 2.713, de 30 de junho de 2015. Aprova a adequação do Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. *Boletim Oficial do Município de Duque de Caxias*, Duque de Caxias, n. 6.241, 30 jun. 2015.

_____. *Avaliação inicial do aluno com deficiência*. Coordenadoria de Educação Especial. Duque de Caxias, 2016.

FRIGOTTO, G. *Capital Humano*. In Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. *Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva*. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007

_____. & PLETSCHE, M. D. (org.) *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLOZMAN, J. *Prática neuropsicológica fundamentada em Lúria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância*. Tradução Carla Anauate. São Paulo: MENNON, 2014

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GONZALEZ, R.K. *Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: Relações de gênero e cor/raça*. 258f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo (USP), 2013.

HERADÃO, J. G. *Avaliação pedagógica para definição de Atendimento em Sala de Recursos de deficiência intelectual: Percepções de professores especialistas*. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), UFSCAR, São Carlos, 2014.

HOEPERS, I. S.; OLIVEIRA, I. C.; HOSTINS, R. C. L. & SIMÃO, V. S. *As Redes de influência na produção da política nacional de Educação Especial no Brasil*, 2016.

JESUS, D. M. & AGUIAR, A. M. B. de. 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. set./dez. 2012.

_____; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B. de; SOAVE, A. R. B. *A Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs). *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABAPEE, 2015.

JUNIOR, E. M. & TOSTA, E. I. L. *50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, avanços e retrocessos*. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 9. 2012, Anais da IX ANPED de Caxias do Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012

KASSAR M. C. M. Diagnosticar a deficiência mental: sim ou não? *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n.01, p. 85-92. 1994.

_____. O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências. *Revista de Educação*: PUC de Campinas, Campinas, n 16, p 79-86, jun. 2004.

_____. *Uma breve História da Educação das pessoas com deficiência no Brasil*. In MELETTI, S. M. F. & KASSAR, M. C. M. (org) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das letras, 2013.

_____; JANNUZZI, G. M.; REBELO, A. S. *Constituição da educação especial como política pública no Brasil (1958-1985)*. XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação. Porto, PT, 2016.

LAPLANE, A. L. F; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, p.40-55, jul./set. 2016. Dossiê Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Campinas: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*. São Paulo. p. 26/27. p 149-158, 1990.

_____. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (org.) *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, A. S. & NEVES, L. M. W. (org) *Educação Básica: Tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015

MATURANA, A. P. P. M.; PAULINO, V. C.; MENDES, E. G.; GONÇALVES, A. G. A análise de material de referência na área da deficiência intelectual destinados a formação de professores. *Educere et Educare*, Paraná, v. 11, n. 22, jul/dez. 2016.

MELLETTI, S. M. F. & KASSAR, M. C. M. (orgs). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MENDES, E. G. CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs). *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABAPEE, 2015.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 12 n. 24 p. 39-55 jan./abr. 2011.

MESQUITA (Município). *Lei nº 908, de 29 de junho de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providencias.

MINAYO, M C S (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. ed.18 Petrópolis: Vozes, 2001.

NILÓPOLIS (Município). Lei ordinária nº6490, de 03 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Nilópolis para o decênio (2015-2024), e dá outras providencias. *A voz dos Municípios Fluminenses*, Nilópolis, v. 62, n. 3.098, p. 13-14, 4 a 10 set. 2015.

NOVA IGUAÇU (Município). Lei 4.504, de 23 de junho de 2015. Dispõe o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015-2015, na forma a seguir especificada, e adota outras providencias. *ZM Notícias – Atos Oficiais*, Nova Iguaçu, p. 2-23, 24 jun. 2015.

_____. Deliberação/CME – NI N°3 de 11 de dezembro de 2014, Fixa normas para a Educação Especial na Perspectiva inclusiva e para Atendimento Educacional Especializado – AEE, no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SMENI). *ZM Notícias – Atos Oficiais*, Nova Iguaçu, p. 3-6, 24 dez. 2014.

NUNES, L. R. D’O. P. & FERREIRA, J. R. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. *Em aberto*, Brasília ano 13, n 60, p. 37/60, out./dez. 1993.

PEREIRA, P. A. P. *Discussões conceituais sobre políticas sociais como política pública e direito de cidadania*. In BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M. & MIOTO, R. C. T. (org) *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. 2 ed. São Paulo: Cortez : 2009.

PICCOLO, G. M. *Por um pensar sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris, 015.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55 jan./abr. 2011.

_____. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes ensino da Baixada Fluminense/RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. Rio de Janeiro, v.34, n.12, p.31-48, jan/jun 2012.

_____. *A escolarização do aluno com deficiência intelectual... apesar do diagnóstico*. In MELETTI, S. M. F. & KASSAR, M. C. M. (org) *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das letras, 2013.

_____. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2 ed. NAU Editoras, Rio de Janeiro, 2014.

_____. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.22, n 81, p.1-29. 2014a. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.

_____. Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de Educação da Baixada Fluminense: Avanços, contradições e perspectivas. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n. 3, p.81-95. 2016. Número Especial.

_____. MENDES, G. M. L; *Entre Políticas E Práticas: Os Desafios da Educação Inclusiva No Brasil*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 22, n. 27, p. 1-12, 2015. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II.

_____. MENDES, G. M. L; HOSTINS, R. C. L. Observatórios de Educação Especial: Políticas públicas, práticas e avaliação escolar. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 1-4, jul/set 2016.

_____. & SOUZA, F. F. (org) *Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: balanço das Pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. São Carlos: Marquezine e Manzini/ABPEE, 2015.

_____. & SOUZA, F. F. A relação entre as diretrizes do Sistema da Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Ensaio*, Rio de Janeiro, v 25, n 97, out./dez. 2017.

_____. & OLIVEIRA M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação, Artes e Inclusão*. Santa Catarina, v. 10, n. 2, p. 125-137, 2015.

POWER, S. *O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais*. In BALL, S. J. & MAINARDES, J. (org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

QUEIMADOS (Município). Lei nº 1.251, de 15 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Queimados*, Queimados, v. 3, n. 627, p. 2-17, 4 ago. 2015.

ROCHA, M. G. de S. da. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural*. 233f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, PPGEduc – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2014.

SANTANA, B. B. S.; MASINIE. *Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores*. Dissertação (Mestrado), Paraná: Universidade Presbiteriana Makenzie, 2009.

SANTOS, A. F. T. *Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, K. S. *A Política Nacional de Educação Especial e a 'Perspectiva Inclusiva': novos 'referenciais' cognitivos e normativos*. ANPED, 2012.

SÃO JOÃO DE MERITI (Município). Lei nº 2.004, de 17 de junho de 2015. Aprova e institui o Plano Municipal de Educação para o decênio 2014/2024. *Diário Oficial da Cidade de São João de Meriti*, São João de Meriti, v. 13, n. 4.210, p. 2-58, 26 jun. 2015.

SCHNEIDER, D. “*Alunos excepcionais*”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (orgs.). *Desvio da Divergência – uma crítica da patologia social*. 8 ed. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2003.

SEGABINAZZI, M. *De um texto a suas diferentes traduções: sobre a política, gestão e tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais de Belford Roxo – RJ e Florianópolis – SC*. Dissertação (Mestrado), 142 f. UDESC, 2015.

_____. MENDES, G. M. L. & PLETSCHE, M. D. O estudo dos campos de tradução de uma mesma política: análise das tecnologias digitais no AEE. *Intermeio*, Campo Grande, v.21, n 41, p.103-126, jan/jun. 2015.

_____. MENDES, G. M. L. Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas. *Praxis Educativa*. Ponta Grossa, v12, n3, p 808-825, set/dez 2017.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul/dez. 2005.

SILVA, C. L. da. *Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigostki*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo (USP), 2012.

SILVA, M. R. *Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar: 1998-2003*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), 168p. UFSCAR, São Carlos, 2004.

SIMÃO, V. S.; TRENTIN, V. B. & HOSTINS, R. C. L. *O Atendimento Educacional Especializado e a deficiência intelectual nas pesquisas de pós-graduação*. In PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. M. L. & HOSTINS R. C. L. (org) *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. São Carlos: Marquês e Manzini: ABAPEE, 2015.

SLEE, R. *Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da inclusão a pedaços*. In APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (org.) *Sociologia da Educação: Análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, F. F. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. *Comunicações*, v. 23, n. 3, p.117-136, 2016. Edição Especial

_____; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n.97, p.831-853, 2017.

STELMACHUCK, A. C. L. & HAYASHI M. C. P. Análise bibliométrica sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em serviços de Educação Especial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Madrid, v.13, n.2, p. 27-49, abr./jun. 2015.

VALLE, J. W. & CONNOR, D. J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Tradução de Fernando Siqueira Rodrigues; Porto Alegre: AMGH, 2014.

VELTRONE, A. A. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização*. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial), UFSCAR, São Carlos, 2011.

_____ & MENDES, E.G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de concessão e autorização da pesquisa

TERMO DE CONCESSÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____

declaro estar devidamente informado (a) dos objetivos da pesquisa “O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado” vinculada ao projeto “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, desenvolvido em rede pela UFRRJ, UDESC e UNIVALI, financiado pela CAPES, aprovado pelo Comitê de Ética da UFRRJ, processo número 23083.007306/2012-61, sob coordenação da Prof.^a Dr.^a. Márcia Denise Pletsch, com apresentação do estudo proposto. Nesta ocasião, concordei em conceder os direitos autorais de relatos e informações prestados à Carla de Paiva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ), para eventual publicação em trabalhos acadêmicos, na íntegra ou em parte, bem como a utilização das gravações de áudio ou vídeo obtidas para os mesmos fins. Igualmente, declaro estar ciente de que todos os participantes foram devidamente informados sobre a preservação de sua identidade em todos os trabalhos acadêmicos provenientes desta pesquisa.

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2016.

RG: _____

Gestora da Equipe de Educação Especial do município de _____ – RJ

APÊNDICE II – Termo de consentimento livre e esclarecimento das entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO DAS ENTREVISTAS

Eu _____

(preencher o espaço com nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado "O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado", cujo objetivo, em linhas gerais, é analisar o processo de identificação dos alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, sem o recurso do laudo médico. Minha participação neste estudo envolverá ser entrevistado pela pesquisadora. Tal entrevista poderá ser gravada em áudio e vídeo. Fico ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Prof^a Carla de Paiva e com ela poderei manter contato pelo telefone (21) 997637932. É garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 2016.

Gestora da Equipe de Educação Inclusiva do município de _____ – RJ

APÊNDICE III – Roteiro de entrevistas semiestruturadas com as gestoras

ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM AS GESTORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nome:

Idade

Formação:

Tempo de atuação em Educação Especial:

1. Gostaria que você descrevesse como ocorre em sua rede de ensino o processo de identificação e encaminhamento para o AEE de alunos com deficiência intelectual na sua Rede de ensino.
 - a) E existe uma equipe?
 - b) Como ela é formada?
 - c) Como essa equipe trabalha?
2. Há na sua Rede algum profissional ou conjunto de profissionais com essa função, se sim, há algum pré-requisito ou formação para exercer essa função?
3. Existe um documento elaborado em sua rede para auxiliar o processo de identificação do aluno com deficiência intelectual? Se sim, como foi elaborado? Quem elaborou?
4. Você conhece a Nota Técnica nº 4 de 23/01/2014? Se sim, como você chegou a esse conhecimento? Gostaria que nos falasse o que você pensa a respeito dessa Nota.