

Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?¹

*Márcia Denise Pletsch**

*Carla de Paiva***

Resumo

Este artigo discute a avaliação e o encaminhamento de alunos com deficiência intelectual a partir das diretrizes de educação inclusiva contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa foi realizada com gestores da área de Educação Especial de sete redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Como referencial teórico e metodológico empregamos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball para discutir as várias dimensões que envolvem, ainda hoje, as concepções e práticas avaliativas adotadas nas redes de ensino para garantir ou não o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estes alunos. Os resultados, entre outros aspectos, mostraram a predominância do modelo médico com uso do laudo, em detrimento do modelo social e de direitos, nas práticas avaliativas adotadas pelas redes de ensino. A investigação também sinalizou a manutenção e, até mesmo, a ampliação das parcerias público-privado no processo de avaliação destes sujeitos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Ciclo de políticas; Avaliação.

* Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil.

** Professora das Redes Municipais de Educação de Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil.

Why do schools continue using 'medical reports' for students with intellectual disabilities?

Abstract

This article discusses the assessment and referral of students with intellectual disabilities based on the directives of inclusive education contained in the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education. The research was carried out with administrators from the area of Special Education from seven teaching networks in the Baixada Fluminense region of Rio de Janeiro state. As a theoretical reference we used the Stephen Ball's policy cycle approach to discuss the various dimensions which still involve the assessment conceptions and practices adopted in teaching networks in order to guarantee (or not) the support of Specialized Educational Provision (AEE) for these students. Amongst other aspects, the results showed the predominance of the medical model, based on the use of medical reports, to the detriment of the social and rights model, in the assessment practices adopted by teaching networks. The investigation also pointed to the maintenance and even expansion, of public-private partnerships in the assessment processes of these individuals.

Keywords:

Intellectual disability; Policy cycle; Assessment.

¿Por qué las escuelas continúan "laudando" a alumnos con discapacidad intelectual?

Resumen

Este artículo discute la evaluación y el encaminamiento de alumnos con discapacidad intelectual, a partir de las directrices de educación inclusiva contenidas en la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. La investigación fue realizada con gestores del área de Educación Especial de siete Redes de Enseñanza de la Baixada Fluminense /RJ. Como referencial teórico y metodológico empleamos el enfoque del ciclo de políticas Stephen J Ball para discutir las diversas dimensiones que involucran, aún hoy, las concepciones y prácticas evaluadoras adoptadas en las Redes encuestadas para garantizar o no el soporte del Atendimento Educativo Especializado (AEE) para estos alumnos. Los resultados, entre otros aspectos, mostraron la predominancia del modelo médico con uso del laudo, en detrimento del modelo social y de derechos, en las prácticas de evaluación adoptadas por las Redes de Enseñanza. La investigación también ha señalado el mantenimiento y, incluso, la ampliación de las asociaciones público-privadas en el proceso de evaluación de estos sujetos.

Palabras clave: Discapacidad intelectual; Ciclo de políticas; Evaluación.

Introdução

A partir da abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen J. Ball e colaboradores, é possível traçar uma análise da trajetória das políticas de um modo geral, e em particular, da Educação Especial². Essa perspectiva foi desenvolvida para compreender o processo político e as articulações entre os agentes da macro e micro política educacional.

Segundo esta perspectiva, 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, assumindo um movimento único e singular dentro de uma conjuntura histórica. Em outros termos, para o autor, uma política, além de processos e consequências, também é texto e discurso, os quais são complementares e estão implícitos um no outro, de maneira que uma dissociação entre esses dois elementos fica muito difícil (MAINARDES, 2006; BALL e MAINARDES, 2011; BALL, 2009, 2013, 2014).

Ainda segundo este autor, as políticas como textos seriam os documentos oficiais, compreendidos como um produto inacabado de esforços coletivos, e possuem vários níveis de interpretação e tradução. Elas seriam como representações feitas em códigos que permitem uma pluralidade de leituras, uma vez que há uma pluralidade de leitores. Portanto, codificadas de forma complexa a partir de embates, acordos e interpretações por parte das autoridades públicas. São também decodificadas pela interpretação por parte dos atores envolvidos que lhe conferem significados em função de suas vivências, experiências, histórias e possibilidades. Ou, ainda, negligenciadas e deturpadas em sua interpretação para a manutenção de interesses. Em outras palavras, as políticas se movem em função de conflitos e consensos dinâmicos. Ball denomina esse processo de "contextos", dividindo-os em três tipos: contexto da influência, contexto da produção de textos e o contexto da prática.

Tomando como base os conceitos trazidos por Stephen J. Ball, objetivamos neste artigo discutir e problematizar o processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando as orientações da Nota Técnica nº. 4 de 23/01/2014, que desobriga a apresentação de laudo médico como condição de acesso ao AEE.

A Nota Técnica foi uma resposta da Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) à ideia de que somente os alunos com laudo teriam acesso garantido ao AEE. A nota orienta as Redes de Ensino sobre os procedimentos a serem adotados na avaliação e no encaminhamento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento a altas habilidades/superdotação para o AEE. Segundo ela, a avaliação do aluno deve ocorrer por meio do plano de AEE, a ser elaborado a partir de um estudo de caso. Já o diagnóstico clínico deve ser usado como documento complementar ao estudo de caso (BRASIL, 2014).

Vale lembrar que a população com deficiência intelectual – aqui usamos o conceito da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010) ³ – ocupa 69,9% do conjunto de 897 mil matrículas da Educação Especial na Educação Básica pública, prioritariamente em classes comuns de ensino. Desse quantitativo, somente 37,3% recebem suporte por meio do AEE (BRASIL, 2017). O crescimento das matrículas em turmas comuns também foi sinalizado por Rebelo (2016), ao analisar os microdados do INEP referentes ao período de 2007 a 2014, mostrando que as matrículas em classes comuns aumentaram 128,3%.

Entendemos que esses dados são reflexo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabeleceu uma proposta de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Igualmente, propôs que o suporte aos alunos matriculados em turmas comuns de ensino deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, por meio do AEE, como complemento e suplemento ao ensino comum, e não mais em espaços segregados de escolarização, conforme ocorria e ainda ocorre em escolas especiais e classes especiais. Mas, como essas diretrizes foram incorporadas nas políticas locais nas Redes Municipais de Educação pesquisadas? Que caminhos e estratégias as Redes têm adotado para atender os princípios de educação inclusiva e do AEE para alunos com deficiência intelectual? Como têm identificado tais alunos? Que estratégias organizam para garantir o AEE para estes sujeitos? Como as Redes traduzem em suas práticas as indicações da Nota Técnica nº. 4?

Procedimentos e referenciais metodológicos

A pesquisa foi realizada no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) ⁴, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas no segundo semestre de 2016 e no primeiro de 2017 com gestoras de Educação Especial de sete Redes de Ensino da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti). A Baixada Fluminense tem aproximadamente quatro milhões de habitantes e é composta por treze municípios (IBGE, 2015). A realidade social dessa região é marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar elevada, alta precariedade nos serviços de saúde, escassez de saneamento básico, precariedade do transporte público e altos índices de violência urbana (PLETSCH, 2016).

As entrevistas foram realizadas durante uma reunião do Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Baixada Fluminense (FPEEBF) ⁵, formado por gestores de Educação Especial e pesquisadores das duas universidades públicas da região (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ e Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ). O quadro 1 sistematiza informações sobre as entrevistas.

Quadro 1– Caracterização das Gestoras de Educação Especial participantes da pesquisa

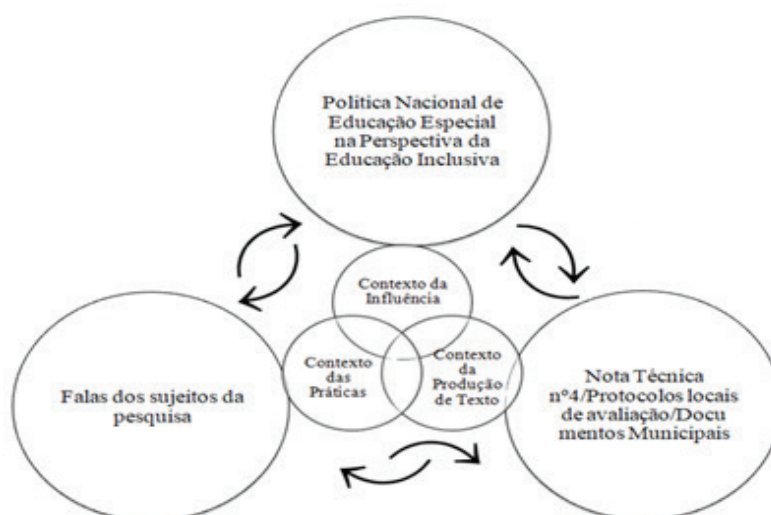
Gestoras	Formação para a Educação Especial	Tempo de atuação na Educação Especial	Tempo de atuação na de Gestão
G 1	Especialização em Psicopedagogia	18 anos	4 anos
G 2	Pedagogia – Estudos adicionais em Surdez	10 anos	2 anos
G 3	Especialização em Educação Especial	17 anos	3 anos
G 4	Especialização em Psicopedagogia	7anos	6 anos
G 5	Especialização em Psicopedagogia	7anos	3 meses
G 6	Especialização em Educação Especial	16 anos	7 anos
G7	Especialização em Educação Especial	12 anos	8 anos

Fonte: Paiva (2017, p. 76).

Também realizamos uma pesquisa documental que abrangeu os Planos Municipais de Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, o Plano Nacional de Educação e a Nota Técnica nº 4.

Para a análise e interpretação dos dados empregamos os referenciais da pesquisa qualitativa, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, conforme indicado na figura a seguir.

Figura 1– Aplicação da Abordagem do Ciclo de Políticas para análise dos dados



Fonte: Paiva (2017, p. 76).

Organizamos a discussão dos resultados em dois temas. O primeiro, o contexto da produção do texto, levando em consideração a avaliação de alunos com deficiência intelectual nos Planos Municipais de Educação. Em seguida, o contexto das práticas, problematizando a tradução das políticas sobre avaliação, identificação e encaminhamentos de alunos com deficiência intelectual ao AEE.

O contexto da produção do texto: a avaliação de alunos com deficiência intelectual nos Planos Municipais de Educação

Verificamos forte influência de modelos e práticas internacionais na construção dos dispositivos legais que norteiam a Educação Especial no Brasil. Os organismos multilaterais (como o Banco Mundial, as agências específicas da ONU, entre outros) e organizações privadas constroem uma rede de influência nos e entre os países pobres e em desenvolvimento, formando relações, com frequência, de dependência (SOUSA et al, 2017).

Para Ball e Mainardes (2011), as políticas não podem ser pensadas de forma circunscrita apenas aos Estados nacionais. Elas se constituem em “incalculáveis capilaridades transnacionais” (p.13), carregando em si discursos sobre a forma como se deve agir para proporcionar boa educação. Com esta perspectiva, traçamos algumas considerações sobre o discurso político adotado no país sobre o tipo de avaliação para identificar alunos com deficiência intelectual, a partir do referencial da legislação produzida nacionalmente.

Seguindo a direção das novas concepções de avaliação, a Nota Técnica nº4 corrobora a perspectiva da educação inclusiva e as discussões sobre o valor arbitrário do laudo médico nas práticas de avaliação educacional. Isto é, a partir dessa Nota o laudo médico passou a ser um documento complementar aos documentos de avaliação e identificação de alunos com deficiências na escola. De certa maneira, esse documento, seguindo tendências internacionais, inaugurou a ideia do modelo biopsicossocial presente na Lei Brasileira de Inclusão – LBI – (BRASIL, 2015). Vejamos a letra da lei sobre a 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.

Entendendo como Ball (2011, 2013, 2014), que os documentos são formulados em contextos que estão em constante movimento, analisamos o “o contexto da produção do texto” para compreender como os pressupostos da Nota Técnica nº4 foram incorporados nos Planos Municipais de Educação (PME), principal documento norteador das ações educacionais locais nas Redes participantes desta pesquisa. No que diz respeito à Educação Especial, os Planos Municipais de Educação seguiram os mesmos princípios e metas previstos no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). À exceção do Plano Municipal de Nilópolis que não incorporou de forma explícita a proposta da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Feita esta observação, podemos dizer que os demais pontos seguem e reproduzem o texto federal.

Outro aspecto que chamou nossa atenção na análise das estratégias da Educação Especial nos PMEs é a diversidade de parcerias públicas com diferentes organizações privadas – instituições e/ou fundações comunitárias, filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos, privadas, organizações não governamentais (ONGs) e organizações sociais (OS) (PAIVA, 2017). Há uma prática histórica de parcerias públicas com organizações privadas na Educação Especial que se mantém nos planos municipais analisados. Em outros termos, a incorporação dos pressupostos nacionais em termos locais está de acordo com o que Ball (2009, 2011, 2014) chama de influência do pensamento dominante. No entanto, como o próprio Ball sugere, em seu campo de produção local, o contexto da influência sofre a força dos grupos e atores daquele âmbito e ganha contornos mais ligados às subjetividades locais do que o contexto da influência leva em conta. Vejamos na fala de uma das gestoras como se dão essas parcerias:

Aqui no município também tem a Associação de Pais e Amigos (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 fonoaudiologia, com psicólogo, aqui já fazemos o encaminhamento [...] 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 Sociedade Beneficente de Anchieta que também fica bem pertinho e é uma instituição bem conhecida que também oferece todos esses atendimentos de psicólogo, de fonoaudiologia, lá também tem neuropediatra. Tem também uma estrutura muito boa, mas está sempre superlotado (G4 em entrevista realizada no segundo semestre de 2016).

De acordo com Laplane, Caiado e Kassar (2016), a parceria com as APAEs, por exemplo, é uma tendência muito forte na História da Educação Especial no Brasil, a qual tem sido cada vez mais fortalecida pela ação deliberada de atores políticos responsáveis pela formulação das leis que regem a Educação no país. Essa prática, muitas vezes, é naturalizada pelas diversas esferas de atendimento ao público da Educação Especial com discursos que apelam para o direito de escolha das famílias sobre onde matricular os seus filhos, por exemplo. Mas, na prática ao utilizarem recursos públicos, essas instituições prestam serviços de saúde que muitas vezes não são oferecidos pela rede pública de saúde. Ou seja, com muita frequência as famílias não têm “liberdade de escolha”.

No caso específico da avaliação para a identificação dos alunos com deficiência, os municípios pesquisados seguiram em suas normas as indicações do PNE. Para a análise dos PMEs, usamos os descritores “avaliação”, “laudo médico” e “identificação”, amplamente discutidos por Paiva (2017). A partir disso, verificamos que a “avaliação” aparece em catorze estratégias de seis Redes, “laudo médico” aparece uma vez em uma Rede e “identificação” aparece três vezes na mesma Rede.

Sobre as parcerias com a área da saúde para obtenção de laudo médico/diagnóstico clínico, as escolas acabam tendo um papel importante, pois estimulam as famílias a procurar o laudo, o qual, de certa forma, dá as escolas e professores um respaldo sobre a situação da aprendizagem dos alunos considerados com deficiência intelectual, evidenciando a presença marcante na cultura escolar do modelo médico de deficiência, em detrimento do modelo social e de direitos. Por outro lado, para se conseguir determinados benefícios, o laudo é indispensável, no caso do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

O uso do laudo faz parte da cultura escolar funcionando como um balizador de práticas pedagógicas. É comum ouvirmos discursos como *“para esses que não são laudados fica complicado realizar uma prática”* (professora de AEE em entrevista no primeiro semestre de 2013). Prognosticar ou mesmo sentenciar a impossibilidade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual tem sido comum na História da Educação brasileira, cujas práticas mais tradicionais optam por avaliações descontextualizadas como fim em si, e não como um processo.

A este respeito, a pesquisa de Oliveira (2016) trouxe a proposta da avaliação mediada como uma das possibilidades para alunos com deficiência intelectual. Valentim e Oliveira (2011) suscitam reflexões sobre o que avaliar, como e para que (ou quem) avaliar. Segundo as autoras, esses questionamentos deveriam atravessar todo o processo educativo, de forma que “a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, rotular e estigmatizar” (p. 27). Pletsch e Oliveira (2015), por sua vez, reforçam os argumentos das autoras dizendo que é fundamental a flexibilização do processo avaliativo frente às especificidades de alunos com deficiência intelectual. Ademais, segundo elas, quando tais especificidades “não são respeitadas o estigma de ‘pior aluno’ prejudica não só o seu desenvolvimento, como também corrobora a (falsa) ideia de que o baixo desempenho escolar é inerente à deficiência” (p. 131). Convém recordar que, em 1989, Ferreira já alertava sobre a estreita relação entre a avaliação da deficiência intelectual a partir de indicadores como o baixo aproveitamento acadêmico e o fracasso escolar. Eis algumas pistas sobre os motivos que levam as escolas a continuarem “laudando” seus alunos.

No caso do município de Nova Iguaçu, por exemplo, há um profissional específico (o agente de apoio da Educação Especial) para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, segundo a “necessidade identificada através de avaliação pedagógica realizada pelo professor itinerante, ouvindo a família e o aluno” (NOVA IGUAÇU, 2015, p.9). Além das ações específicas sobre a avaliação e o encaminhamento

mento ao AEE, encontramos em Nova Iguaçu a Deliberação nº 3, de 11 de dezembro de 2014, que faz menção à Nota Técnica 4 como um dos dispositivos norteadores da política de Educação Especial na cidade.

Já a Rede de Mesquita também organizou uma equipe “objetivando avaliação, encaminhamento e acompanhamento dos problemas no processo de aprendizagem” (MESQUITA, 2015, p.15), caracterizando em seu PME como uma equipe de profissionais que compõem o chamado Centro de Atendimento Multifuncional Especializado (CAME).

São João de Meriti, por sua vez, organizou-se com um Centro de Atendimento Especializado (CAEE) com a finalidade de avaliar e encaminhar o público alvo para o AEE, dentre outras. Em seu entendimento, 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).

O PME de Belford Roxo faz uma menção explícita à Nota Técnica 4 em sua estratégia 4.33. Vejamos o texto da Lei:

Assegurar o ingresso e avaliação inicial do estudante com deficiência na Rede Municipal de Ensino de acordo com a Nota Técnica nº 4, onde serão implementadas formações continuadas para a execução dos dispositivos indicados pela referida Nota Técnica (BELFORD ROXO, 2015, p.136).

No caso da Rede municipal de Queimados, o texto do PME estabelece as ações a serem realizadas da seguinte maneira:

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, s/p).

Ao analisarmos o PME de Queimados verificamos que a Rede usa o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como sinônimo do plano de AEE previsto na Nota Técnica nº. 4. Porém, apesar do uso do PEI como estratégia e subsídio para as práticas escolares com os alunos da Educação Especial, a Rede não deixa de propor ações intersetoriais para a identificação do público da Educação Especial.

O município de Duque de Caxias também construiu um documento sobre as ações a serem realizadas para a avaliação e identificação do alunado da Educação Especial. De acordo com a gestora entrevistada, a partir da adoção desse protocolo, o número de alunos com “suspeita” de deficiência intelectual diminuiu: “antes de fazer qualquer avaliação, a escola já está tendo esse olhar de perceber que o aluno não apresenta deficiência intelectual e sim dificuldade de aprendizagem” (Entrevista realizada no segundo semestre de 2016). Podemos inferir, então, que uma avaliação criteriosa dos alunos pode beneficiar a identificação e evitar eventuais equívocos no encaminhamento ao AEE. Já a Rede municipal de Nilópolis construiu as suas normas de avaliação e identificação de forma colaborativa com os professores durante o ano de 2013, antes da Nota Técnica nº4.

Como fica evidenciado, o discurso, a meta e as estratégias locais carregam as influências das estruturas macro da Educação Nacional e reproduzem sua ideologia, até mesmo em seus conflitos. Ainda predomina a valorização do saber médico no balizamento de práticas e estratégias educacionais. Contudo, todas as gestoras entrevistadas sinalizaram que conhecem a Nota Técnica 4 e que têm organizado equipes com profissionais responsáveis pela identificação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual. Paiva (2017) descreve essas equipes da seguinte maneira: em três das Redes há uma equipe pedagógica da própria na escola (Orientadores Educacionais e Pedagógicos). Em duas Redes a identificação é feita por núcleos formados por psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas e pedagogos com especialização em Educação Especial. Em uma a identificação fica a cargo de Professores do AEE ou Equipe da Gestão e em uma os Professores Itinerantes especialistas em Educação Especial fazem a avaliação para o encaminhamento ao AEE.

O contexto das práticas: a tradução das políticas sobre avaliação, identificação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual ao AEE

No contexto das práticas locais, constatamos a diversidade de iniciativas e a falta de conhecimento dos professores sobre o que seria de fato uma dificuldade de aprendizagem e as implicações que a deficiência intelectual pode acarretar na aprendizagem. Muitas vezes os gestores se deparam com casos em que “o professor frente às suas demandas cotidianas indica quase metade da turma. Nesses casos, o orientador tem o papel de verificar, fazer um relatório e dar os encaminhamentos” (G7). Outras vezes, “por vários fatores, o professor acaba achando que um monte de alunos são especiais (G4).

Diante dessas e outras falas das gestoras, sistematizamos os procedimentos adotadas por cada Rede: (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 rede de saúde também. Para elas, o passo seguinte ao encaminhamento ao AEE é a busca do laudo médico. O parecer médico, segundo os seus relatos, é necessário:

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 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).

Para que pudéssemos analisar como as Redes traduzem as indicações da Nota Técnica nº. 4, fizemos a seguinte pergunta: "O que você pensa a respeito da Nota Técnica nº. 4?". A ideia era justamente verificar como o documento era entendido e que novos sentidos lhe foram dados. As gestoras relataram que tomaram conhecimento da Nota Técnica por meio das respectivas Secretarias Municipais de Educação, em alguns casos com bastante surpresa, como descreveram nos trechos a seguir:

Chegou para 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 a gente sabe que, na maioria das vezes, é questão social, é questão de vulnerabilidade social, de fome, violência, é o ambiente em que o aluno vive, o qual 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).

Ao receber a Nota Técnica nossa equipe parou para estudar e a gente a achou um pouco 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. 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 ou avaliar esse aluno para dizer que ele tem isso ou aquilo (G3).

Como pode ser depreendido dos relatos, a recepção da Nota Técnica não foi positiva por todas as equipes. As gestoras também narraram que a Nota acabou por ampliar a indicação pelos professores do número, já enorme, de alunos a serem encaminhados para o AEE com "suspeita" de deficiência intelectual. Segundo as gestoras, isso é fruto da falta de discussão nas escolas sobre as possibilidades abertas pela Nota Técnica, por exemplo, sobre se fazer um estudo de caso como uma medida prévia ao encaminhamento ao AEE. Nesse sentido, as mesmas defendem que o laudo seria

importante para evitar o aumento artificial de alunos com deficiência. Além de evitar distorções nos dados do Educacenso. Em recente pesquisa, verificamos que nessas Redes há uma diferença que chega a 60% entre os dados registrados no Educacenso e os dados coletados pelas equipes de Educação Especial. Em um mesmo município há várias formas de registro dos dados no sistema. Existe escola que registra apenas quem de fato tem um laudo e outras em que como disse uma professora, “para garantir é melhor registrar mesmo sem laudo”. A falta de amparo científico na identificação dessa população acaba por ampliar as estatísticas sobre o quantitativo de alunos com deficiência intelectual. Também é possível que essa preocupação com o registro do Educacenso esteja vinculada diretamente aos recursos financeiros destinados aos municípios para os alunos da Educação Especial, pois quando estes recebem o AEE “são contabilizados duplamente para o repasse das verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” (BRASIL, 2011).

Outra gestora nos relatou que não divulgou a Nota, explicando o seguinte: “eu evito até falar da Nota, porque se você falar, se hoje eu tenho de mil alunos indicados como tendo deficiência intelectual, isso vai se transformar em três mil. Então a gente até evita de estar falando” (G7). Este depoimento ilustra vivamente tensões da tradução da nota ao contexto das práticas. Em outras palavras, a interpretação local da legislação é feita por cada Rede a partir das suas necessidades. Segundo o próprio Ball (2011), as interpretações locais das políticas vigentes podem não refletir o que o contexto da produção de textos pretendia realizar, pois envolvem embates e situações específicas.

Considerações finais

A partir do ciclo de políticas de Stephen J. Ball, este artigo buscou problematizar o processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o AEE, considerando as orientações da Nota Técnica nº. 4 de 2014 e a análise de documentos federais e locais e de entrevistas realizadas com gestoras de Educação Especial de sete municípios da Baixada Fluminense.

Os resultados sinalizaram três questões principais. A primeira se refere à incipiente experiência de se avaliar alunos de uma maneira pedagógica nas Redes de Ensino pesquisadas. 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. Destacamos também a forte influência do modelo médico nas práticas avaliativas e pedagógicas. Aqui um dos aspectos que chamou muita atenção é a indicação, por parte dos professores, de um número elevado de alunos com dificuldades para acompanhar a turma como se fossem alunos com deficiência intelectual. Esse aspecto indica que, de maneira geral, as práticas de identificação dos alunos da Educação Especial ainda revelam a intenção mais de se atenuar problemas de turmas regulares do que incluir os alunos de fato. Esse tipo de prática, mesmo que não intencional, culpabiliza o aluno e isenta a escola da responsabilidade sobre o fracasso escolar.

A segunda questão diz respeito ao conceito de deficiência intelectual adotado pelas Redes pesquisadas. Apesar do avanço nas discussões, ainda prevalece o modelo médico de compreensão da deficiência, em detrimento do modelo social e de direito. A incorporação do modelo biopsicossocial na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ainda não foi assumido nos contextos educacionais locais, apesar da menção ao termo em um dos documentos de Nova Iguaçu.

A terceira questão diz respeito às parcerias entre setores público e privado, sobretudo filantrópicos ou sem fins lucrativos, e a sua relação com o modelo médico. Em grande medida, nas redes pesquisadas essas parcerias ocorrem com setores da saúde com o objetivo de conseguir o laudo, uma vez que o serviço público é altamente precarizado e não dá conta das suas demandas.

Se, de um lado, a Nota Técnica nº. 4 representa um avanço por não cobrar o laudo para atender pedagogicamente os sujeitos que apresentam possivelmente deficiência intelectual, de outro lado, abre a possibilidade de ampliação artificial do número de indicações ao AEE, devido à indicação de muitos alunos que apenas apresentam dificuldades em função de suas condições emocionais ou sociais. Ademais, segundo as entrevistadas, o laudo ainda é cobrado aos sujeitos para terem garantidos outros direitos, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Por fim, a escola pública brasileira é um espaço vivo de discussão, avaliação e elaboração de ideias e práticas pedagógicas. É nela que resistências são formuladas e fortalecidas, promovendo transformações na vida das pessoas. Neste sentido, a disposição da Educação em romper com limites tão enraizados, como o saber médico, é uma atitude corajosa, complexa e dispendiosa.

Referências

- AAIDD. **Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo**. Undécima Edición. Espanha: Alianza Editorial, 2010.
- BALL, Stephen 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.
- BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In APPLE, Michel W; BALL, Stephen. J.; GÁNDIN Luís Armando (org). **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- 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. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em janeiro de 2014.
- BRASIL. **Nota Técnica nº. 4**. Brasília, 2014.

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a.
- BRASIL. **Revisão da Política Nacional de Educação Especial.** Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- 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.
- DUQUE DE CAXIAS (Município). **Avaliação inicial do aluno com deficiência.** Coordenadoria de Educação Especial. Duque de Caxias, 2016.
- FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental.** 168f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1989.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Brasília, 2010.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.
- MESQUITA (Município). **Lei nº 908, de 29 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências.
- MENDES, Eniceia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.
- NILÓPOLIS (Município). **Lei ordinária nº 6490, de 03 de setembro de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Nilópolis para o decênio (2015-2024), e dá outras providências. 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 providências. ZM Notícias – Atos Oficiais, Nova Iguaçu, p. 2-23, 24 jun. 2015.
- NOVA IGUAÇU (Município). **Deliberação/CME – NI Nº3 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.
- OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual.** 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2016.
- PAIVA, Carla de. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado.** 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.
- PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, p. 125-137, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de Educação da Baixada Fluminense: Avanços, contradições e perspectivas. In: **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p.81-95. 2016.
- 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.
- REBELO, Andressa. S. **A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014).** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 200 f. 2016.
- SEGABINAZI, Marília; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas. In: **Revista Práxis Educativa** (UEPG. ONLINE), v. 12, p. 808-825, 2017.

SOUZA, Flavia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. In: **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 25, Rio de Janeiro, 2017.

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.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. & OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.

VELTRONE, Aline Aparecida. **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.

Notas

¹ Financiamento: OBEDUC/CAPES, FAPERJ e CNPq.

² É o que fizeram Segabinazzi e Mendes (2017) e Paiva (2017).

³ Não é nosso objetivo discutir o conceito de deficiência intelectual. Para tal sugerimos a leitura da tese de Veltrone (2011) e Paiva (2017).

⁴ Registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ) com estrutura física localizada no Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu. Site <http://r1.ufrrj.br/im/oeies/>

⁵ Todas as entrevistas pertencem ao Banco de Dados do Grupo de Pesquisa ObEE

Correspondência

Márcia Denise Pletsch – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rodovia BR 465, Km 07, Zona Rural. CEP: 23890-000. Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com – car_pv@hotmail.com

Recebido em 7 de abril de 2018

Aprovado em 8 de setembro de 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

