

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO:
OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Fabiane Romano de Souza Bridi

Porto Alegre,
2011

Fabiane Romano de Souza Bridi

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO:
OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Prof^a. Dra. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof^a. Dra. Katia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof^a. Dra. Nair Iracema Silveira dos Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^a. Dra. Liliana Maria Passerino
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

Romano de Souza Bridi, Fabiane
Processos de identificação e diagnóstico: os alunos
com deficiência mental no contexto do atendimento
educacional especializado / Fabiane Romano de Souza
Bridi. -- 2011.
210 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Educação Especial. 2. Deficiência Mental. 3.
Diagnóstico. 4. Atendimento Educacional
Especializado. 5. Inclusão Escolar. I. Roberto
Baptista, Claudio, orient. II. Título.

*Ao César, pelo seu amor
que nutre o meu viver;*

*Aos meus pais, Fernando e Joana,
pelas possibilidades que me ofereceram
ao longo da vida.*

AGRADECIMENTOS

Os muitos “porquês” e os pensamentos inquietantes; os momentos de introspecção e as longas horas na frente do computador; os encontros, os diálogos e as interlocuções; os movimentos e as experiências que agora se traduzem em palavras; todo esse compartilhar traduzido num texto possível. Neste momento de finalização, gostaria de agradecer as pessoas que contribuíram durante esta trajetória.

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Claudio Roberto Baptista, pela acolhida às minhas questões, pela aposta no percurso e na construção, pela interlocução qualificada, pela leitura criteriosa do texto, pela relação de cumplicidade e confiança que estabelecemos, ao longo dessa trajetória.

Às professoras Denise Meyrelles de Jesus, Kátia Caiado, Nair Silveira dos Santos e Simone Rickes, eu agradeço pela possibilidade do diálogo e pela generosidade em compartilharem comigo possibilidades. As pontuações e as sinalizações se transformaram em valiosas contribuições para a construção deste trabalho.

À professora Liliana Passerino, agradeço por sua gentileza em acolher o convite e por compartilhar experiências nesse momento de conclusão da tese.

Ao meu marido, César, pelo prazer do compartilhar: um amor, uma vida, muitos desejos e aventuras.

Aos meus pais, Fernando e Joana, pela aposta inicial, pelo amor incondicional, por estarem sempre perto.

Às crianças, às “Kamilas” – que encontrei com suas histórias singulares, provocadoras –, pelas perturbações e inquietudes; agradeço pelas aprendizagens, descobertas, possibilidades e pelos desafios que juntas vivenciamos.

Às professoras especializadas que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, em especial, a 11 colegas participantes desta pesquisa, por dividirem suas experiências, seus saberes.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS, pelos diálogos e pelas reflexões, que muito me ajudaram a pensar e a delinear a pesquisa.

À querida amiga e colega Melina Benincasa, por sua amizade e generosidade ao longo deste percurso.

À amiga Carla Vasques, pelas nossas incansáveis discussões sobre diagnóstico e escolarização; agradeço pela escuta atenta, pelo ombro amigo, pela torcida constante.

Aos colegas e amigos Carlos Soares, Claudia Freitas, Kátia Santos, Luciane Viegas e Marlene Rozek, pelo compartilhar de momentos e experiências.

À querida amiga Micheline Trevisan, pelas muitas acolhidas em Porto Alegre, por ter estado sempre por perto apesar da distância.

Aos colegas e amigos da E.M.E.F. Pão dos Pobres Santo Antônio, pela compreensão e pelo apoio constante.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos conhecimentos construídos neste percurso, pela atenção e disponibilidade ao longo deste processo.

Enfim, a todos, muito obrigada!

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi o de conhecer como os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, têm sido produzidos. Na análise, procurou-se estabelecer um diálogo compreensivo com os manuais diagnósticos e classificatórios visando a conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico da deficiência mental, suas dimensões – clínica e pedagógica –, suas relações e seus efeitos no campo escolar. Com base nas contribuições teóricas do pensamento sistêmico, em especial as proposições de Humberto Maturana e Gregory Bateson, parte-se da premissa de que a decisão sobre a frequência dos alunos aos distintos espaços escolares tem um efeito constitutivo para o sujeito. Assim, a tomada de decisão sobre a condição de deficiência e o oferecimento de apoio especializado deveriam ser realizados com base nos aspectos pedagógicos, de aprendizagem nos diferentes contextos e de valorização do processo de escolarização. A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria se constituiu como *lócus* de desenvolvimento da investigação. A aproximação analítica dirigida a esse contexto mostrou que a identificação dos alunos que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado era realizada, em sua maioria, por meio da ação do professor especializado em educação especial. Como o professor especializado realiza os processos de identificação desses alunos? Quais pressupostos teórico-epistemológicos sustentam sua ação de identificar, avaliar e decidir sobre a frequência do aluno ao Atendimento Educacional Especializado? A perspectiva metodológica da bricolagem ofereceu sustentabilidade aos movimentos investigativos. Foram utilizados diferentes instrumentos metodológicos, tais como análise de documentos oficiais, análise de pareceres descritivos elaborados pelas professoras, questionários e entrevistas. Dentre as evidências, destaca-se que a identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem. A identificação da deficiência mental apresenta-se como um critério para o ingresso do aluno do serviço especializado. O processo de definição dessa deficiência, mesmo quando realizado por profissional da educação, em muitos casos investigados, tende a estar pautado em premissas que podem ser identificadas como oriundas do campo clínico. Apesar disso, foi possível destacar a emergência de posições diferenciadas e a coexistência de distintas tendências de compreensão do processo diagnóstico expressas nos pareceres pedagógicos. Os aspectos reconhecidos como promissores são aqueles que mostram a percepção dos elementos potenciais, o destaque dos vínculos que integram as situações de aprendizagem e a valorização dos recursos a serem mobilizados.

Palavras-chave: Educação especial, Deficiência Mental, Diagnóstico, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão Escolar.

ABSTRACT

The main objective of this research was to understand how the processes of identification and diagnosis of students with mental disabilities, in the context of Specialized Educational Services, have been produced. The analysis sought to establish a comprehensive dialogue with the diagnostics and classification manuals in order to know the logic that supports the production of the diagnosis of mental disability, its dimensions – clinical and pedagogical -, its relations and, its effects in the scholar area. Based on the theoretical contributions of the systemic thinking, especially in Humberto Maturana and Gregory Bateson's propositions, we start from the premise that the decision on the frequency of students to the different school spaces has a constitutive effect for the subject. Thereby, the decision on the condition of disability and the offering of specialized support should be made based on the pedagogical aspects of learning in different contexts and the valorization of the educating process. The Municipal Schools of Santa Maria were constituted as the *locus* of research development. The analytical approach directed to this context showed that the identification of the students attending the Specialized Educational Services was accomplished, mostly, through the action of teachers specialized in special education. How does the specialized teacher do the processes of identification of these students? Which theoretical and epistemological assumptions underlie his actions of identifying, evaluating and making decisions about the frequency of the student to the Specialized Educational Service? The methodological approach of *do it yourself* offered sustainability to the investigative movements. Different methodological tools were used, such as the analysis of official documents, the analysis of descriptive opinion elaborated by the teachers, questionnaires and interviews. Among the evidences, it is emphasized that the identification of students with mental disabilities tends to focus on teaching and learning aspects. The identification of the mental disability is presented as a criterion for the admission of the student of the specialized service. The process of defining this disability, even when it is performed by an educational professional, in many investigated cases, tends to be founded on assumptions that can be identified as coming from the clinical area. Nevertheless, it was possible to highlight the emergence of different positions and the coexistence of distinct trends of understanding of the diagnostic process expressed in the teaching feedback. The aspects recognized as promising are the ones that show the perception of the potential elements, the highlight of the relations that integrate the learning situations and the appraisal of the resources to be mobilized.

Keywords: Special Education, Mental Disabilities, Diagnosis, Specialized Educational Services, School Inclusion.

RIASSUNTO

L'obiettivo centrale di questa ricerca è stato quello di conoscere come i processi di identificazione e diagnosi degli allievi con deficienza mentale, nel contesto del Servizio Educativo Specializzato, vengono prodotti. Nell'analisi, si ha cercato di stabilire un dialogo comprensivo con i manuali di diagnosi e classificatori, con lo scopo di conoscere la logica che sostiene la produzione della diagnosi della deficienza mentale, sue dimensioni – clinica e pedagogica – sue relazioni e suoi effetti nell'ambito scolastico. Con base nelle contribuzioni teoriche del pensiero sistemico, specialmente le proposizioni di Humberto Maturana e Gregory Bateson, si è partito dalla premessa di che la decisione sulla frequenza degli allievi ai distinti spazi scolastici ha un effetto costitutivo per il soggetto. Così, La presa di decisione sulla condizione di deficienza e l'offerta di supporto specializzato dovrebbero essere realizzati con base negli aspetti pedagogici, dell'apprendimento nei differenti contesti e di valorizzazione del processo di inserimento scolastico. La rete Municipale Scolastica di Santa Maria si costituisce come *lócus* di sviluppo dell'investigazione. L'avvicinamento analitico diretto a questo contesto ha mostrato che l'identificazione degli allievi che hanno frequentato il Servizio Specializzato era realizzata, nella maggioranza, attraverso l'azione del professore specializzato in Educazione Speciale. Come il professore specializzato realizza i processi di identificazione di questi allievi? Quali presupposti teorico-epistemologici sostengono sua azione di identificare, valutare e prendere la decisione sulla frequenza dell'allievo al Servizio Scolastico Specializzato? La prospettiva metodologica del bricolage ha offerto sostenibilità ai movimenti investigativi. Sono stati utilizzati differenti strumenti metodologici, fra i quali l'analisi di documenti ufficiali, l'analisi di pareri descrittivi elaborati dai professori, sondaggi e interviste. Fra le evidenze, si distacca che l'identificazione degli allievi con la deficienza mentale tende a prioritizzare gli aspetti pedagogici e di apprendimento. L'identificazione della deficienza mentale si presenta come un criterio per l'ingresso dell'allievo al servizio specializzato. Il processo di definizione di questa deficienza, anche quando realizzato da un professionista dell'educazione, in molti casi investigati, tende ad essere pautato in premesse che possono essere identificate come oriunde dal campo clinico. Nonostante questo, è stato possibile distaccare l'emergenza di posizioni differenziate e la coesistenza di distinte tendenze di comprensione del processo di diagnosi espresse nei pareri pedagogici. Gli aspetti riconosciuti come promettenti sono quelli che mostrano la percezione di elementi potenziali, il distacco dei vincoli che integrano le situazioni di apprendimento e la valorizzazione delle risorse che vengono mobilitate.

Parole-chiavi: Educazione Speciale, Deficienza mentale, Diagnosi, Servizio Scolastico Specializzato, Inclusione Scolastica.

RESUMEN

El objetivo central de esta pesquisa fue el de conocer cómo los procesos de identificación y diagnóstico de los alumnos con discapacidad mental, en el contexto del Atendimento Educacional Especializado, han sido producido. En el análisis, se buscó establecer un diálogo comprensible con los manuales diagnósticos y clasificatorios visando conocer la lógica que sostiene la producción del diagnóstico de la discapacidad mental, sus dimensiones - clínica y pedagógica -, sus relaciones y sus efectos en el campo escolar. Basado en las contribuciones teóricas del pensamiento sistémico, en especial las proposiciones de Humberto Maturana y Gregory Bateson, Se parte de la premisa de que la decisión sobre la frecuencia de los alumnos a los distintos espacios escolares tienen un efecto constitutivo para el sujeto. Así, la tomada de decisión sobre la condición de discapacidad y el ofrecimiento de apoyo especializado deberían ser realizados con base en los aspectos pedagógicos, de aprendizaje en los diferentes contextos y de valoración del proceso de escolarización. La Red Municipal de Enseñanza de Santa Maria se constituyó como *lócus* de desarrollo de la investigación. La aproximación analítica dirigida a ese contexto mostró que la identificación de los alumnos que frecuentaban el Atendimento Educacional Especializado era realizada, en su mayoría, por medio de la acción del profesor especializado en educación especial. ¿Cómo el profesor especializado realiza los procesos de identificación de esos alumnos? ¿Cuáles presupuestos teórico-epistemológicos sostienen su acción de identificar, evaluar y tomar la decisión sobre la frecuencia del alumno al Atendimento Educacional Especializado? La perspectiva metodológica del bricolaje ofreció sostenibilidad a los movimientos investigativos. Fueron utilizados diferentes instrumentos metodológicos, tales como análisis de documentos oficiales, análisis de pareceres descriptivo elaborados por las profesoras, cuestionarios y entrevistas. Entre las evidencias, se destaca que la identificación de los alumnos con discapacidad mental tiende a priorizar los aspectos pedagógicos y de aprendizaje. La identificación de la discapacidad mental se presenta como un criterio para el ingreso del alumno del servicio especializado. El proceso de definición de esa discapacidad, pese a ser realizado por profesional de la educación, en muchos casos investigados, tiende a estar pautado en premisas que pueden ser identificadas como oriundas del campo clínico. Pese a eso, fue posible destacar la emergencia de posiciones diferenciadas y la coexistencia de distintas tendencias de comprensión del proceso diagnóstico expresas en los pareceres pedagógicos. Los aspectos reconocidos como promisoros son aquellos que muestran la percepción de los elementos potenciales, el destaque de los vínculos que integran las situaciones de aprendizaje y la valoración de los recursos que van a ser movilizados.

Palabras-clave: Educación especial, Discapacidad Mental, Diagnóstico, Atendimento Educacional Especializado, Inclusión Escolar.

SUMÁRIO

<u>1. OS "PORQUÊS QUE CONFIGURAM UM MAPA INVESTIGATIVO</u>	<u>11</u>
<u>1.1 EXPLORANDO O MAPA: TRILHANDO OUTRAS PESQUISAS PARA CONSTRUIR UM CONTO</u>	<u>23</u>
<u>2. OS CAMINHOS DAS CLASSIFICAÇÕES, DIAGNÓSTICOS E IDENTIFICAÇÕES</u>	<u>33</u>
<u>3. OS DIRECIONAMENTOS DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E NORMATIVOS QUE INSTITUEM UM SERVIÇO, UM ESPAÇO E UM PÚBLICO</u>	<u>66</u>
<u>4. OS CONTORNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA</u>	<u>79</u>
<u>5. O MAPA INVESTIGATIVO E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS</u>	<u>89</u>
<u>5.1 UMA PRIMEIRA AVENTURA PELO CAMPO DA PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DE OUTRAS PISTAS INVESTIGATIVAS</u>	<u>92</u>
<u>5.2 A NECESSIDADE DOS ENCONTROS... A NECESSIDADE DA ESCUTA...</u>	<u>108</u>
<u>6. DESENHANDO O MAPA: OS MOVIMENTOS, AS TRILHAS E AS PASSAGENS QUE PRODUZEM A IDENTIFICAÇÃO</u>	<u>112</u>
<u>6.1 O OLHAR DA PROFESSORA: 1º ATO DE DISTINÇÃO</u>	<u>113</u>
<u>6.2 AVALIAÇÃO INICIAL: PROCESSOS, CARACTERÍSTICAS E EFEITOS</u>	<u>119</u>
<u>6.2.1 AS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA</u>	<u>121</u>
<u>6.2.2 AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA</u>	<u>127</u>
<u>6.2.3 O ALUNO</u>	<u>131</u>
<u>6.3 AS CARACTERÍSTICAS E O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL</u>	<u>140</u>
<u>6.4 O INGRESSO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, O PARECER PEDAGÓGICO E A INSERÇÃO DO ALUNO NO CENSO ESCOLAR</u>	<u>153</u>
<u>CONSIDERAÇÕES SOBRE UM POSSÍVEL "MAPA"</u>	<u>175</u>
<u>REFERÊNCIAS</u>	<u>188</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>196</u>
<u>ANEXO 1</u>	<u>197</u>
<u>ANEXO 2</u>	<u>200</u>
<u>ANEXO 3</u>	<u>202</u>
<u>ANEXO 4</u>	<u>204</u>
<u>ANEXO 5</u>	<u>207</u>
<u>ANEXO 6</u>	<u>210</u>

1 OS “PORQUÊS” QUE CONFIGURAM UM MAPA INVESTIGATIVO

Por que você é Flamengo
 E meu pai Botafogo
 O que significa
 "Impávido Colosso"?
 Por que os ossos doem
 Enquanto a gente dorme
 Por que os dentes caem
 Por onde os filhos saem

Por que os dedos murcham
 Quando estou no banho
 Por que as ruas enchem
 Quando está chovendo
 Quanto é mil trilhões
 Vezes infinito
 Quem é Jesus Cristo
 Onde estão meus primos

Well, well, well
 Gabriel...
 Well, well, well
 Well

Por que o fogo queima
 Por que a lua é branca
 Por que a Terra roda
 Por que deitar agora
 Por que as cobras matam
 Por que o vidro embaça
 Por que você se pinta
 Por que o tempo passa

Por que que a gente espirra
 Por que as unhas crescem
 Por que o sangue corre
 Por que que a gente morre
 Do que é feita a nuvem
 Do que é feita a neve
 Como é que se escreve
 Reveillón¹

Well, well, well
 Gabriel...
 Well, well, well
 Well

Em geral, aos três anos idade, já somos capazes de formular muitas perguntas como as que aparecem acima. No senso comum, esse período do

¹ **Oito Anos**, música de Paula Toller. Composição: Paula Toller/Dunga

desenvolvimento infantil é conhecido pela famosa “fase dos porquês”. Numa tentativa de compreender e construir uma realidade, a criança formula perguntas nas mais diversas situações e experiências cotidianas: “*Por que fica noite?*”; “*Por que tenho que comer?*”; “*Por que preciso dormir?*”... Inúmeros outros “*por quês*” poderiam ser elaborados para caracterizar a denominada curiosidade infantil. Lembro-me do meu pai fazendo referência aos meus “*porquês*”; brincava questionando-me se eu não sabia fazer outro tipo de pergunta; buscando, ao mesmo tempo, responder ao meu desejo de saber. Nesse movimento indagativo, aprendi que, para muitos “*porquês*”, ainda não temos elementos suficientes para possibilitar a elaboração de uma resposta. E, ainda, existe sempre *uma possível* resposta, mas, não, uma *única*. Nesse sentido, o nosso conhecimento se apresenta sempre como parcial, possível, apontando uma alternativa de construção.

A elaboração dos “*porquês*” persiste para além da infância. Uma das formas de manifestação dessa persistência na idade adulta se dá pelo ato de investigar, pela curiosidade científica que caracteriza a realização de uma pesquisa. Neste momento da minha vida, a manifestação dos meus “*porquês*” se insere nessa perspectiva.

O ingresso na escola: ano 1985

Minha vida escolar iniciou-se quando tinha 5 anos. Diferentemente da maioria das crianças, ingressei na escola porque vivenciava uma dificuldade *na relação*. Tínhamos, eu e minha mãe, uma dificuldade de separação. Com receio da minha não permanência na escola, meus pais optaram por me colocar na pré-escola. Assim, eu poderia fazer um ano de adaptação e não prejudicar a 1ª série, ano em que deveria me alfabetizar.

Na minha primeira turma, num contingente de 20 crianças, alguns se diferenciavam – Rita² e eu, chorávamos muito porque não queríamos permanecer na escola, e, ainda, havia o Fábio³.

² Nome fictício.

³ Nome fictício.

Fábio não era como meus outros colegas porque “(...) *tem um jeito estranho de caminhar, parece que vai cair, não fala direito, às vezes não entendo o que ele fala*”. Minhas memórias remetem a um Fábio presente, integrando o grupo, apesar de suas diferenças. Realizava a mesma atividade pedagógica, participava das brincadeiras, dos recreios, dos passeios, dos aniversários. Era o ano de 1985, numa escola particular de Santa Maria. De certa forma, vivenciávamos algumas experiências inclusivas. Fábio era um menino com diagnóstico de deficiência mental.

Nossas mães, a minha e a do Fábio, tinham algo em comum – frequentavam muito a escola – e acabaram por se conhecer. A mãe dele estava lá diariamente, provavelmente tomada de dúvidas – se ele ia permanecer ou não, se ele ia fazer as atividades propostas ou não, se ia aprender o conteúdo trabalhado ou não, se ele ia ser aceito pelos colegas ou não, se ele ia ter amigos ou não... Ela acompanhava constantemente o percurso escolar do filho. A minha mãe, acredito que também insegura, frequentou a escola comigo por dois meses. Ficava sentada nos bancos situados no pavilhão próximo à minha sala de aula. Nesse sentido, Fábio e eu, tínhamos as nossas especificidades e nossas dificuldades; exigimos, em determinados momentos, um olhar mais atento e talvez mais paciente da nossa professora.

Ao mesmo tempo em que superávamos as dificuldades iniciais, Rita, Fábio, eu e os demais colegas fomos estreitando nossas relações. Compartilhamos, o que foi, para mim, um bom ano escolar. Minha mãe já não precisava mais ir para a escola comigo. Meu pai me deixava no portão de entrada, e eu subia as longas escadas de mão com minha irmã. A escola, aos poucos, passou a ser um lugar familiar, conhecido e prazeroso. Ganhei uma festa de aniversário junto dos meus colegas e professoras, compartilhei experiências, aprendi coisas novas, fiz amigos. No final do ano escolar, houve a festa de encerramento com as famílias. Recebi meu primeiro boletim.

Com as festividades concluídas, eu estava de férias e apta, no ano seguinte, a frequentar a 1º série, a me aventurar pelo mundo dos números e das letras. No caminho para casa, meus pais, orgulhosos das minhas conquistas, falavam sobre os desafios da 1º série, do aprendizado da leitura e da escrita. Lembro-me da minha mãe conversando com a mãe do Fábio durante o encerramento. Perguntei a ela se

Fábio havia ido para a 1º série, se seria meu colega no ano seguinte. Obtive uma resposta negativa e, na tentativa de compreender, muitos outros “*porquês*” foram produzidos: *Por que ele não vai ser meu colega? Vai trocar de escola? Por que não foi para a 1º série? Vai ter que fazer de novo o pré? Ele ficou triste? E a mãe dele também?*

Passei exatos 20 anos sem vê-lo. Quando nos reencontramos, eu me perguntei o que teria acontecido durante todo esse tempo: quais foram suas experiências, suas conquistas, suas aprendizagens, seus impedimentos, suas limitações... E a escola? Por onde ele teria andado? Por quais escolas? Como teria acontecido seu processo de escolarização, ou mesmo se, teria sido escolarizado? Quais fatores fizeram com que Fábio fosse inserido no contexto de uma escola especial no município de Santa Maria?

Nesse momento do nosso reencontro, Fábio pertencia a uma das turmas de oficina protegida de uma escola especial de Santa Maria. (Acho que) não me reconheceu. Eu o olhei por algum tempo até conseguir resgatar na minha memória de onde eu o conhecia. Eu estava visitando a escola com uma turma de alunos da graduação. Nesta época, já havia me formado e concluído o mestrado; trabalhava em uma sala de recursos de uma escola da Rede Estadual de Ensino e dava aulas em Instituições de Ensino Superior⁴. Fiquei mobilizada, uma grande distância nos separava, e eu me perguntava: o que havia se produzido nas relações existenciais de Fábio para configurar tal situação? Quais fatores contribuíram para seu ingresso e sua permanência neste espaço especializado? E a escola? Que dimensão ela havia ocupado na sua vida e como colaborava com a circunstância atual?

⁴ Trabalhava como professora substituta na Universidade Federal de Santa Maria e na Faculdade Palotina (FAPAS).

O ingresso na escola: ano 2009

CENA 1:

Março de 2009. O ano escolar teve início há três semanas. Período de se conhecer, construir vínculos, laços, aprendizagens que cotidianamente vão compondo a cena escolar. Solicitando a minha presença em sua turma, a professora do primeiro ano compartilha o fato de estar preocupada com alguns alunos, os quais ela considera merecedores de uma observação mais atenta.

Uma dessas alunas é Kamila¹. Segundo a professora, uma criança que ainda não conseguiu se adaptar. Com frequência chega chorando e é forçada pela mãe ou pelos irmãos a permanecer na escola. É tímida; não fala muito; aproxima-se somente de dois, três colegas que já conhecia. Mas a preocupação maior refere-se às atividades escolares. Ela não as realiza. Frente à solicitação de uma determinada atividade, realiza outra ou não faz, demonstrando, com frequência, não conseguir desenvolver a tarefa proposta.

A professora fala das dificuldades que observa. A aluna não conhece e nem identifica as cores, as formas, os números, as vogais. Não identifica nem reproduz o seu nome. Desequilibra-se com facilidade; cai sozinha enquanto caminha no corredor da escola; para subir a escada, tem de segurar-se no corrimão; cai na pracinha ou da cadeira... Apresenta dificuldades relacionadas à noção espacial, temporal e à lateralidade. Tem dificuldades ao falar; pronuncia erroneamente as palavras e fala baixinho. A professora também comenta sobre os interesses da aluna: afirma que esta gosta de brincar, cantar e dançar. Além disso, relata que a aluna somente passou a “se soltar” e a interagir melhor com a turma depois do ingresso de uma colega que é cega. Kamila se vinculou rapidamente a esta colega e passou a demonstrar grande prazer e satisfação em ajudá-la: ajuda-a a guardar seu material, busca sua mochila, auxilia na mobilidade pela sala de aula e pela escola e brincam juntas no recreio.

Observo-a por um tempo, no contexto de sala de aula, na interação com a professora e com seus colegas, na realização das atividades propostas, nas possibilidades que vão se tecendo para a construção de aprendizagens. Procuro vê-la nos diferentes espaços escolares (sala de aula, pracinha, sala de vídeo, pátio etc) e em diversas situações (na realização das atividades pedagógicas, enquanto brinca espontaneamente, enquanto participa de um jogo mais direcionado, quando lancha, quando é ajudada ou ajuda um colega...).

Pelas minhas observações iniciais, opto por realizar uma avaliação com a aluna para decidir se ela frequentará ou não o serviço de Atendimento Educacional Especializado.

A situação vivida com Kamila representa a situação de muitos outros alunos como ela, os quais, cotidianamente, são “*escolhidos*” no contexto escolar e nomeados como os alunos “*merecedores de uma maior atenção*” a fim de vivenciarem satisfatoriamente sua escolarização. Assim como representa a situação de alguns alunos, é representativa, também, da questão que me acompanha, me desacomoda e me impulsiona a conhecer e problematizar os processos de identificação e diagnóstico dos alunos no contexto escolar, em especial, aqueles nomeados como alunos com deficiência mental.

Nesse ato de distinção⁵ realizado em relação às características dos alunos, percebo a emersão de possibilidades delineadas de diferentes formas, a depender (inclusive) de nossa ação sobre a situação que se configura. A “*escolha*” dos alunos, bem como a definição dos seus espaços escolares não são aleatórias; elas ocorrem por meio de concepções teóricas as quais sustentam o nosso olhar e a nossa compreensão sobre a realidade, sobre o sujeito, sobre sua aprendizagem, seu desenvolvimento, sua escolarização.

A descrição acima realizada oferece elementos os quais permitem a identificação de uma filiação teórica. No momento em que, em vez de retirar Kamila de sua turma e realizar uma avaliação individualizada, eu opto por observá-la junto com o seu grupo escolar, essa opção é feita a partir de uma base teórica e conceitual. Observo-a na interação com sua professora e colegas, no contexto da sala de aula, nos diferentes espaços escolares que frequenta, na realização das atividades pedagógicas propostas. Na minha ação, existe uma intencionalidade de construir uma leitura mais contextual, abrangente e sistêmica a respeito da Kamila e das suas possibilidades de aprendizagem; para isso, procuro compreendê-la a partir de suas relações.

Nesse sentido, o pensamento sistêmico tem me possibilitado construir outros/novos operadores de leituras que me permitam a ampliação do foco de observação e a compreensão dos fenômenos em contexto, ou seja, a compreensão dos fenômenos humanos e sociais por intermédio de uma dimensão relacional e sistêmica. Destaco o desafio permanente em romper com a lógica do pensamento

⁵ Refiro-me ao conceito de Distinção presente na obra de Maturana e Varela (2005) que será abordado no capítulo 2 deste trabalho.

científico tradicional por meio da qual, historicamente, constituímos o nosso pensamento. Enfatizo o esforço empreendido em ampliar o foco de análise e realizar um deslocamento de uma leitura centrada/reduzida no sujeito para a construção de uma lógica que permita o conhecimento e a compreensão do sujeito a partir das relações estabelecidas por ele. Historicamente, cada aluno tem sido “*escolhido*” no contexto escolar por meio de uma ação diagnóstica e/ou avaliativa que o identifica e define suas possibilidades de escolarização. A “*escolha*” dos alunos, dos espaços escolares a serem frequentados e do percurso de escolarização apresentam-se, para mim, como questões recursivas, ou seja, constituem-se como temáticas de inquietação, as quais, ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica, se tornaram objetos de investigação.

Ao final da minha graduação⁶, no momento em que trabalhava numa classe especial em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, questionava a presença de cada um dos meus alunos naquele espaço especializado. Indagava-me sobre “*o quê?*” ou “*quem?*” definia o ingresso e a permanência deles nas classes especiais. Um melhor entendimento sobre o complexo sistema de relações e fatores que configuram e produzem determinados fenômenos viriam mais tarde. Porém, naquele período, eu já refletia sobre os pressupostos clínicos e pedagógicos que sustentavam as práticas em educação especial.

O diagnóstico clínico dos meus alunos pertencentes à classe especial anunciava a sua deficiência e classificava seu grau de comprometimento. Conforme as diretrizes organizativas do espaço escolar, para frequentar a classe especial, havia a necessidade de um diagnóstico clínico emitido por um profissional da saúde. Em vista disso, o sistema escolar intensificou a produção de diagnósticos, e os pressupostos clínicos definiram em quais espaços escolares esses alunos deveriam vivenciar sua escolarização. A circulação de diagnósticos tornou-se frequente no interior das escolas “*aluno com diagnóstico de retardo mental moderado – CID-10: F.71. Deve frequentar classe especial*”. O encaminhamento clínico, feito com base nas questões escolares, era inquestionável, e o aluno era diretamente remetido ao espaço especializado. Além de inquestionável – o diagnóstico e o encaminhamento

⁶ Refiro-me à Graduação em Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental realizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e concluída no ano de 2000.

– traziam um prognóstico. As possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e escolaridade seriam limitadas; iriam até determinado ponto definido previamente em função do grau de comprometimento apresentado pelo sujeito. Neste sentido, o diagnóstico e o encaminhamento traziam também um alento, uma justificativa para o ingresso e a permanência no espaço especializado e frente às aprendizagens que não aconteciam *“não aprende porque tem deficiência mental”*; *“isso é muito difícil para ele...”*

Porém, o determinismo diagnóstico, pautado em concepções organicistas de deficiência, confrontava-se com os meus pressupostos – na época, estes eram ainda muito embrionários – de que as decisões escolares deveriam ser tomadas com base nos aspectos escolares, pedagógicos e de aprendizagem. Era o ano de 2000, quatro anos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (LDB 9.394), de 1996. Tal lei define, em seu Artigo 58, a Educação Especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. E ainda, no Inciso §2º, prevê que o “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Apoiados nos pressupostos vinculados à integração escolar realizavam-se tensionamentos para a frequência de alguns alunos no sistema comum de ensino. Porém, como a própria Lei anuncia, a frequência ou não, no sistema comum de ensino, dependia das condições manifestadas pelos sujeitos que deveriam se adequar ao ritmo e aos pré-requisitos da turma.

Foi um período caracterizado por muitas idas e vindas. Crianças iam para o ensino comum, *“não se adaptavam”* e retornavam para as classes especiais. Como somente alguns podiam ingressar nesse sistema, os espaços especializados continuavam mantidos, isto, em certa medida, confortava ambos os lados: a escola regular não se deparava com casos mais desafiadores de escolarização dos alunos da educação especial, e a educação especial tinha a garantia da manutenção de um espaço (especializado) de atuação e alunos para a realização do seu trabalho.

Ao final do meu trabalho na classe especial, começava a dar-me conta da multiplicidade de fatores confluentes para tal situação. A discussão sobre a permanência ou não dos alunos nas classes especiais e sobre a própria existência desses espaços envolvia múltiplas dimensões: legal, normativa, econômica; a gestão do sistema educacional; as concepções, os afetos, as bases teóricas organizativas das práticas escolares.

Apesar de todos esses fatores, eu questionava a permanência dos alunos na classe especial e a existência dessas classes⁷. As contribuições teóricas do pensamento construtivista e da abordagem histórico-cultural sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem ajudavam-me nesses questionamentos e na sustentação da escolarização no ensino comum como possibilidade de maiores níveis de desenvolvimento, aprendizagem, circulação e participação social desses alunos. As pesquisas de Piaget e Inhelder demonstravam que as crianças com deficiência mental vivenciavam o processo de construção das estruturas de pensamento semelhante as demais. As importantes contribuições de Vygotski (re)significaram o conhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças, bem como sobre o ensino a elas destinado. Com grande ênfase nas interações sociais e nas possibilidades de aprendizagem por meio das mediações Vygotsky afirma que a criança com deficiência não é menos desenvolvida em relação às demais crianças, e sim desenvolvida de outro modo; seu argumento refere o bom ensino como aquele capaz de se adiantar ao desenvolvimento do sujeito sendo capaz de propiciá-lo. Apoiada nestes pressupostos, eu acreditava (e mantenho esta “crença”) na capacidade de todos aprenderem. Através da interação com o conhecimento sistematizado, nas mediações produzidas no contexto de sala de aula, nas relações com os seus pares essas crianças aprenderiam mais, estariam convivendo e interagindo num meio de trocas e interações mais ricas; poderiam ter acesso a um ensino impulsionador de seu desenvolvimento. E, desta forma, eu defendia a inclusão escolar.

⁷ Na época, sugeri à escola a possibilidade de fechamento da classe especial. Esta só foi fechada em 2007, após um longo processo de discussão entre os gestores, professores, familiares, alunos e comunidade escolar. Em 2007, as quatro classes especiais que existiam na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria foram fechadas.

Durante a realização do Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no período de 2002 a 2004, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tornou-se foco de minha atenção e investigação. Sabia do fechamento das classes especiais em 1999. Perguntava-me por onde andavam os alunos da educação especial e como ocorriam os processos de inclusão escolar no contexto dessa rede.

O princípio da educação inclusiva e a democratização do ensino regiam as ações no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Fundamentada nos pressupostos da educação popular, a proposta político-pedagógica das escolas municipais, organizadas por ciclos de formação, visava à eliminação dos mecanismos de exclusão presentes nas práticas escolares cotidianas. Nesse sentido, objetivava romper com a fragmentação e com a hierarquização do ensino, por meio de uma organização escolar mais flexível, capaz de relativizar os tempos e os espaços do aprender⁸. As Turmas de Progressão foram implementadas no conjunto de ações que constituíram a proposta político-pedagógica desta Rede Municipal de Ensino. Elas foram criadas para enfrentar o problema da defasagem idade-escolaridade, apresentado por um significativo número de alunos com dificuldades em freqüentar uma turma de ano-ciclo correspondente a sua idade.

Na proposição destas turmas, a organização do tempo-ano é diferente da do ano-ciclo. Portanto, havia a possibilidade de o aluno, durante o ano letivo, avançar para o ano-ciclo mais próximo de sua faixa etária, na medida em que tivesse condições para continuar sua socialização e seus estudos. Desse modo, “...é a escola que modifica a sua estrutura para dar conta da aprendizagem do aluno e não o aluno que tem que se adaptar a uma estrutura de escola baseadas em ritmos “médios” de aprendizagem.” (FREITAS et. al. 1999, p.17)

Numa aproximação inicial e exploratória com o campo de investigação, observei que essas turmas criadas para possibilitar um fluxo na escolarização dos alunos haviam se tornado um “*problema*” no contexto das escolas em função de um

⁸ No âmbito do nosso grupo de pesquisa, NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – muitos trabalhos têm se dedicado a estudar as ações no contexto desta rede de ensino. Para saber mais sobre a proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e sobre as ações desenvolvidas, sugiro: Souza (2004); Tezzari (2002), Benincasa (2011) e Freitas (2011).

*inchaço*⁹ e do tempo de permanência desses alunos nesses espaços¹⁰. Estes dois aspectos eram associados a situações de não aprendizagem, mau comportamento e indisciplina no contexto das salas de aula. “Os *Porquês*” fervilhavam: por que estas turmas haviam se tornado um problema no contexto escolar?

Minha pesquisa de mestrado objetivou conhecer as relações existentes entre a proposição teórica das Turmas de Progressão e o seu funcionamento no cotidiano das escolas. Lancei um olhar para os movimentos institucionais que configuram e caracterizam essas turmas no contexto da Rede Municipal de Ensino, bem como as concepções que os sujeitos escolares pertencentes a esse espaço tinham sobre ele.

Foi possível observar os movimentos institucionais caracterizadores dessas turmas expressando mudanças que, apesar de envolverem transformações conceituais, tendiam a manter a lógica de uma cisão a qual conferia um espaço escolar distinto aos alunos considerados “*diferentes*”. Neste espaço, havia a tendência de rerepresentar dificuldades que historicamente estiveram associadas às classes especiais: longo tempo de permanência; dificuldades de trânsito dos alunos para outros espaços escolares e concepções depreciativas associadas a essas turmas. (SOUZA, 2004)

Alguns “*porquês*”, alguns questionamentos persistem, resistem, atravessam os distintos momentos da minha trajetória profissional e acadêmica. Estes “*porquês*” representam as relações existentes entre os alunos e os espaços escolares, ou seja, por que determinados alunos inserem-se em determinados espaços escolares? Pertencer a determinados espaços escolares produz uma condição, um efeito, um sujeito. Pergunto-me sobre as configurações dos diferentes espaços escolares, sobre a escolha, a frequência dos alunos e sobre os critérios de ingresso.

Atualmente, vivo a condição de professora de educação especial, que atua no Atendimento Educacional Especializado – AEE, em uma Sala de Recursos Multifuncional. Cotidianamente vivo momentos de inquietação; estes se referem à

⁹ A escola onde a pesquisa foi realizada chegou a ter oito Turmas de Progressão.

¹⁰ Na proposição teórica dessas turmas, os alunos deveriam frequentar este espaço por, no máximo, dois anos. No momento de realização da pesquisa, para alguns alunos, era o quarto ano de permanência nas Turmas de Progressão.

identificação dos alunos que devem, podem, precisam frequentar esse serviço. Quem são estes alunos? Como eles são escolhidos no contexto escolar? Quais pressupostos e conceitos sustentam nossas possibilidades de leituras? Sustentam o nosso olhar na identificação que realizamos e a nossa relação pedagógica?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e os documentos normativos que a sucedem constituem a base legal e diretiva sobre a implementação de um serviço – Atendimento Educacional Especializado (AEE) – e a definição de um público-alvo da educação especial. No âmbito destas orientações legais e normativas, um aluno, para frequentar o Atendimento Educacional Especializado deve ter sua deficiência “*comprovada*”. No contexto escolar, a deficiência mental, por não apresentar perda ou prejuízo motor ou de algum sentido, mostra-se mais difícil de ser identificada, e, as orientações para o preenchimento do Censo Escolar¹¹ exigiam a existência de um diagnóstico clínico comprovando a deficiência dos alunos. Desta forma, interrogo-me: **COMO OCORREM OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?**

A presente tese de doutorado aborda tais temáticas. Minha premissa é de que a frequência ou não dos alunos, nos diferentes espaços escolares, deve ser realizada com base nas questões escolares, pedagógicas e de aprendizagem. Além disso, assumo as definições e experiências escolares como produtoras de marcas e efeitos nos sujeitos. Foi assim com Fábio, foi assim comigo é assim com Kamila. Histórias singulares, marcadas pelos atravessamentos da escola, delineando diferentes percursos, possibilidades e existências.

Esta tese parte de um caso ilustrativo (da aluna Kamila) e representativo de minhas inquietações. A partir de situações vividas no cotidiano escolar, questiono a escolha dos alunos que devem frequentar o Atendimento Educacional Especializado. Apoiada, nas contribuições do pensamento sistêmico, problematizo a lógica classificatória, o conceito, as possibilidades de compreensão da deficiência mental e seus efeitos na construção dos processos de identificação e nos percursos

¹¹ Refiro-me as orientações para o preenchimento do Censo em 2009 e 2010. No ano de 2011, o diagnóstico clínico não aparece mais como uma exigência para o ingresso dos alunos no serviço especializado, podendo ser, esse ingresso, realizado mediante parecer pedagógico do professor especializado.

de escolarização. Os impasses vividos, quando há ou não um diagnóstico clínico que garanta a frequência dos alunos no AEE, são abordados em relação aos documentos orientadores que delineiam a construção de um serviço, de um espaço de atuação, de um público-alvo proporcionando novos contornos à Educação Especial na Perspectiva de uma Proposta Inclusiva. A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria é o contexto de desenvolvimento da pesquisa, e as professoras do Atendimento Educacional Especializado, os sujeitos desta investigação. Diante da diversidade de recursos e estratégias metodológicas aponto a bricolagem como um caminho possível para a sustentação metodológica da pesquisa.

Minha trajetória questiona percursos, indaga trajetórias, pensa e se movimenta sobre as possibilidades de descobrir e construir passagens alternativas e singulares. Minhas perguntas e meus “*porquês*” desejam conhecer, para quem sabe, sinalizar... fornecer pistas capazes de auxiliar na construção de leituras mais sistêmicas, dinâmicas e contextuais sobre os alunos, a condição da deficiência mental e as possíveis trilhas da escolarização.

1.1 EXPLORANDO O MAPA: TRILHANDO OUTRAS PESQUISAS PARA CONSTRUIR UM CONTORNO

A construção de um mapa investigativo envolve o conhecimento e a interlocução com a produção científica vinculada à temática de investigação. No contexto desta pesquisa, o movimento exploratório, está dirigido à produção científica na área e envolve uma busca pelo conhecimento construído nos últimos dez anos.

Essa procura envolveu a temática da deficiência mental, privilegiando os campos do diagnóstico, da identificação, da avaliação, da definição de deficiência mental e suas relações com a escolha dos espaços escolares. Foram acessadas as produções disponíveis no sítio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-

Graduação em Educação – Anped¹²; no Portal Capes – Banco de Teses¹³; no Portal Periódicos da Capes¹⁴ e no site Redalyc¹⁵.

No que se refere aos trabalhos publicados pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped, a busca, no sítio oficial do evento, envolveu os Grupos de Trabalho (GTs), referentes à Educação Especial e à Psicologia da Educação (GT-15 e GT-20, respectivamente), no período compreendido entre 2000 e 2010.

Aparecem 19 trabalhos (ANEXO 1) que tangenciam questões referentes à deficiência mental. Destaco o fato de todos estarem vinculados ao GT-15 da Educação Especial. A maior concentração dessas produções ocorreu entre os anos de 2000 a 2004, período em que foram publicados 12 trabalhos; no ano de 2005 não aparecem trabalhos vinculados ao campo específico da deficiência mental e, entre 2006 e 2010, temos a publicação de sete trabalhos.

Em pesquisa realizada pelo Portal Capes – Banco de Teses, no período compreendido entre 2000 e 2010, foram localizadas 49 teses de doutorado que se referem à **deficiência mental**. Essas produções estão vinculadas a diferentes áreas do conhecimento (ANEXO 2) – Educação (21); Educação Especial (8); Educação Física (3); Psicologia (7); Letras e Linguística (3); Saúde Pública, Saúde Coletiva e Medicina (3); Odontologia (1); Morfologia (2); e Biologia (1).

A área da Educação concentra o maior número de publicações (21), seguida da Educação Especial (8) e da Psicologia (7) que, juntas, totalizam 36 teses de doutorado das 49 produzidas nesse período. Devido à coexistência de diferentes terminologias para fazer referência à deficiência mental, realizei uma busca,

¹² Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

¹³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

¹⁴ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹⁵ Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/>

também, a partir das terminologias de **deficiência intelectual**, **déficit intelectual**, **déficit cognitivo e retardo mental**¹⁶.

No período compreendido entre 2000 e 2010, não foram encontradas teses de doutorado que utilizassem a terminologia **déficit intelectual**; quanto ao **déficit cognitivo**, aparecem duas teses produzidas no campo de Medicina. A referência à **deficiência intelectual** foi encontrada nas pesquisas científicas a partir de 2009. Nos anos de 2009 e 2010, tem-se a publicação de seis trabalhos – Educação (2); Educação Especial (3); Desenvolvimento Humano e Saúde (1)¹⁷. Com o termo **retardo mental**, no mesmo período (de 2000 a 2010), aparece a produção de sete teses de doutorado – Biologia (3); Medicina (2) e Saúde Pública (2). Observo que não há pesquisas ligadas à Educação e/ou à Educação Especial que utilizem essa terminologia.

As pesquisas envolvendo a temática da **deficiência mental**, disponíveis no Portal Capes – Banco de Teses –, referentes às áreas da Educação, Educação Especial e Psicologia, apresentam intersecções com diferentes dimensões¹⁸. Porém, nesse universo de trabalhos, não aparecem produções vinculadas diretamente à temática da identificação e do diagnóstico dos alunos com deficiência mental e a seus efeitos quanto à escolarização.

¹⁶ A escolha desses termos não foi aleatória. O termo deficiência intelectual foi incluído por observamos uma substituição na utilização do termo deficiência mental por deficiência intelectual, presente, por exemplo, nos documentos oficiais, tais como o instrumento do Censo Escolar (MEC/INEP). Os termos Déficit Intelectual e Déficit Cognitivo foram incluídos por estarem presentes nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar (MEC/INEP), conforme discutiremos no capítulo 3 deste trabalho. E, ainda, o termo Retardo Mental foi incluído por ser a terminologia que aparece nos manuais de classificação (CID-10; DSM-IV e Sistema 2002), conforme discutiremos no capítulo 2.

¹⁷ Interessante destacar que, no ano de 2010, encontramos somente dois trabalhos que se referem à deficiência mental e estes estão vinculados às áreas da Biologia e da Morfologia; neste mesmo ano, temos quatro trabalhos que utilizam o termo deficiência intelectual. Talvez esse fato já seja um indício da substituição terminológica de deficiência mental por deficiência intelectual.

¹⁸ **Família** (ARAÚJO, 2001; FUENTES, 2001; GOMES, 2005; ADALBRIDA, 2006;), **Educação Profissional** (SILVA, 2000; MASSO, 2000; KHATER, 2000; FORNAZARI, 2005; CAMPOS, 2006) **Concepções e Práticas Pedagógicas** (MARQUES, 2000; DECHICHI, 2001; ADAMUZ, 2002; BUENO, 2002, MIRANDA, 2003; CACALANO, 2004), **Ensino, Aprendizagem e Conhecimento** (SILVA, 2003; STEFEN, 2003; CARVALHO, 2004; ARAÚJO, 2005; SHIMAZAKI, 2006), **Programas de Ensino** (CAPELLINI, 2004; GUHUR, 2005; AGUIAR, 2006), **Instituições Especializadas** (MELETTI, 2006), **Classes Especiais** (AMARAL, 2004; SANTOS, 2006), **Formação de Professores** (MARQUEZINE, 2006), **Inclusão Escolar** (BARTOLOTTI, 2004; SOUSA, 2008; MUNHOS, 2009; PLETSCH, 2009), **Conceito de Deficiência Mental e seus Sujeitos** (PADILHA, 2000; FERNANDES, 2000; CARNEIRO, 2007; MOREIRA, 2009).

No Portal Periódicos da Capes, existem 40 artigos produzidos, no período de 2000 a 2010, relativos à deficiência mental¹⁹. E, no Redalyc, foram encontrados 13 artigos concernentes à temática. A partir desse esboço, mais amplo e geral da produção científica disponível, referente à área da deficiência mental e seus desdobramentos²⁰, procurei buscar os trabalhos que apresentassem pontos de aproximação com a temática de investigação.

As discussões sobre os critérios de encaminhamentos dos alunos aos diferentes espaços escolares (no caso, as classes especiais) são realizadas por Amaral (2001). Na relação entre diagnóstico e espaço escolar, este trabalho demonstra a forte presença do campo clínico na proposição dos serviços em educação especial. O documento orientador, para a organização das classes especiais, baseia-se em uma lógica diagnóstica e classificatória vinculada ao campo clínico, que toma como referência a CID²¹ para, a partir deste sistema classificatório, definir um diagnóstico e decidir sobre os espaços de escolarização dos alunos. A autora apresenta os números expressivos de crianças avaliadas e encaminhadas às classes especiais e, conseqüentemente, vinculadas a um diagnóstico de deficiência mental, ao mesmo tempo em que tece críticas quanto à arbitrariedade dos processos avaliativos desses alunos.

Para além dos critérios de encaminhamento, os efeitos de pertencimento às classes especiais foram objetos de pesquisas de Amaral (2004) e Santos (2006). Os referidos autores analisam os processos de subjetivação e as trajetórias de escolarização, respectivamente, dos alunos egressos dessas turmas. Ambos os estudos se diferenciam por dar voz aos sujeitos com deficiência mental, priorizando o discurso de cada um sobre sua trajetória. A pesquisa de Amaral (2004) demonstra os efeitos marginais vivenciados por esses alunos, vítimas de uma escola pública, muitas vezes, ineficiente e excludente, que contribui para a produção do sujeito com

¹⁹ No mesmo período, encontrei um artigo (em espanhol) que se refere à deficiência intelectual; um (também em espanhol) relativo ao déficit intelectual; 16 publicações que abordam o déficit cognitivo e 44 produções concernentes ao retardo mental.

²⁰ Refiro-me aos demais termos que aparecem vinculados à deficiência mental, como os anteriormente referendados: deficiência intelectual, déficit intelectual, déficit cognitivo e retardo mental.

²¹ Classificação Internacional das Doenças proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

deficiência mental. A investigação de Santos (2006) revelou as evidentes diferenças nos processos de escolarização deles apesar do seu diagnóstico de deficiência mental e de terem frequentado às classes especiais. Ela aponta a rede de relações sociais vividas no contexto familiar, no contexto escolar e nos diferentes ambientes sociais como determinante para a configuração das trajetórias escolares.

Kassar (2006) também conheceu e analisou os processos de escolarização de alunos de classes especiais para deficientes mentais a partir do relato dos próprios sujeitos. A autora desenvolveu uma pesquisa com adultos considerados “deficientes mentais” durante a infância. Seu trabalho foi feito com base na memória e no discurso desses ex-alunos, referentes ao período em que frequentaram o espaço escolar especializado. Apoiada na abordagem histórico-cultural, em especial, nas contribuições vygotskianas, a autora compreende a memória e o discurso como dimensões construídas socialmente. Dessa forma, demonstra a presença de elementos na singularidade da memória e do discurso de um sujeito que evocam a condição de muitos outros sujeitos, bem como remontam os aspectos da própria história da educação especial.

A análise do espaço especializado também foi objeto de investigação de Meletti (2006). A autora estudou os mecanismos utilizados pela instituição especializada em relação à pessoa com deficiência mental e observou que eles tendem a manter os sujeitos nesta condição, no âmbito da filantropia e sem acesso aos efetivos processos de escolarização.

Anache (2001) e Souza (2002) dedicaram-se à temática referente ao diagnóstico dos sujeitos com deficiência mental. Ambas as produções avançam nas discussões quanto aos processos diagnósticos ao criticarem sua realização por meio de procedimentos mensuráveis e padronizados.

Anache (2001) mostra as relações existentes entre as concepções de deficiência mental e os procedimentos diagnósticos a partir da análise realizada por Nunes e Ferreira (1993)²² quanto aos modelos diagnósticos em deficiência mental:

²² O trabalho realizado por Nunes e Ferreira (1993) trouxe importante contribuição à área da deficiência mental, tornando-se uma referência no campo da educação especial: NUNES, Leila e FERREIRA, Julio. Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado. In: Revista em aberto. Ano 13. nº 60. Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

médico, psicopedagógico e social. Ao assumir o modelo social como perspectiva de trabalho, defende a compreensão da deficiência mental e a realização diagnóstica, apoiada nas contribuições de Vygotski, Leontiev e Luria. Nesse sentido, a autora avança ao propor uma compreensão mais dinâmica, relacional e processual sobre a deficiência mental, porém seu foco de discussão envolve o papel do psicólogo na realização do processo diagnóstico em deficiência mental. Dessa forma, não entram em cena as discussões sobre os efeitos dos diagnósticos produzidos a partir do campo clínico, em especial, o da psicologia (mesmo que eles estejam apoiados nas contribuições histórico-culturais), nem as relações entre diagnóstico e escolarização e a problematização sobre os profissionais os quais deveriam envolver-se na definição dos espaços escolares a serem frequentados pelos alunos.

Souza (2002) analisou o fenômeno da deficiência mental a partir da psicologia social, a fim de compreender os determinantes históricos, econômicos e sociais responsáveis pela construção dos padrões de normalidade e anormalidade. A autora teceu críticas à ação da psicologia que historicamente contribuiu para a construção de categorias e para a definição de um padrão de comportamento (em geral adaptativo) ao determinar formas de se relacionar com os indivíduos com base em suas classificações. Para ela, a compreensão sobre o fenômeno da deficiência mental esteve atrelada à ação da psicologia. Esta, ao tomar como modelo um indivíduo idealizado pelo processo produtivo, continua servindo para naturalizar, na dimensão do indivíduo, aspectos pertencentes à dimensão social. Nesse sentido, a leitura produzida por Souza (2002) encontra proximidade com as contribuições de Machado (1997), Moysés (2008) e Patto (2010) com as quais estabeleceremos estreita interlocução ao longo deste trabalho.

A investigação realizada por Carneiro (2007) desponta como uma produção singular ao priorizarmos as discussões sobre definição da deficiência mental. Por intermédio da pesquisa desenvolvida com três adultos com Síndrome de Down, a autora produz rupturas nas formas tradicionais de se compreender a deficiência mental. Apoiada na abordagem histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vygotski, defende a tese de que a deficiência mental é uma produção social. “A ideia-base é que, mesmo diante de qualquer alteração orgânica, ainda que esta seja em nível estrutural ou funcional do sistema nervoso, é pelas e nas relações sociais que o sujeito se desenvolverá, ou não, como deficiente mental.” (p. 6) A história de

vida configura-se como opção metodológica, por meio da qual a autora desenvolve um olhar atento aos elementos constitutivos das histórias singulares desses sujeitos que rompem com os prognósticos desanimadores e apontam para a construção de outras possibilidades existenciais. Foram encontrados também, nos estudos de Carneiro (2007), importantes pontos de interlocução para o desenvolvimento da presente investigação, na medida em que a autora oferece elementos para uma outra/nova compreensão da deficiência mental.

A análise da produção científica, referente à deficiência mental disponível no Banco de Dados da Capes, foi objeto de estudo de Anache e Mitjás (2007). As autoras realizaram um levantamento dos trabalhos produzidos na área, no período de 1990 a 2005/2006, visando a compreender o lugar das pesquisas direcionadas à aprendizagem dos sujeitos com deficiência mental. Foram encontradas 122 referências (38 dissertações e 84 teses), e as temáticas mais contempladas estão relacionadas à avaliação e ao diagnóstico, ao ensino, às interações sociais, à saúde, à inclusão e à avaliação educacional. As autoras indicam a necessidade de ampliação dos estudos que referenciem a temática da aprendizagem, visto que é abordada somente em 6% dos trabalhos. Focando especificamente à avaliação e o diagnóstico, 16% dos trabalhos versaram sobre esse tema e discutiram os encaminhamentos e a utilização dos recursos metodológicos para avaliar sujeitos com indícios de deficiência mental. Destacam o pouco estudo do diagnóstico para fins educacionais, apontado por Nunes e colaboradores (1998), e a necessidade de aprofundamento dos critérios de identificação e encaminhamentos dos alunos com deficiência mental para os serviços especializados. As autoras enfatizam, ainda, as críticas ao sistema diagnóstico de encaminhamento de alunos às classes especiais presentes nas pesquisas de Patto (1991), Machado (1994), Machado e Sousa (1997) e Anache (1997). Os referidos trabalhos problematizam o diagnóstico dos alunos matriculados em classes especiais, bem como o sistema de avaliação empregado nas escolas brasileiras. Para Anache e Mitjás (2009), apesar das oportunas críticas quanto ao processo diagnóstico, "... alguns problemas não foram resolvidos, dentre eles, a necessidade de construção de outras formas de avaliação de pessoas com deficiência mental, capazes de oferecer informações sobre os seus processos de aprendizagem." (p. 259). Apontam a importância de se produzirem pesquisas capazes de oferecer elementos para essa construção.

Munhos (2009) também contribui para esse campo de investigação por meio de sua pesquisa bibliográfica sobre a produção de pesquisas relativas à inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual/mental²³ no ensino regular. Analisou as teses e as dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação em Psicologia e Educação (com concentração em Psicologia), no Brasil, no período de 2002 a 2006, disponíveis no Banco de Dados da Capes. O autor encontrou treze dissertações e uma tese produzidas a partir da temática da inclusão escolar de alunos com deficiência mental. A abordagem qualitativa foi a mais utilizada nessas pesquisas. A observação e a entrevista foram os instrumentos de coleta de dados mais usados. Dentre os resultados encontrados, destaca-se a conceituação, bem como a definição de deficiência mental; “para a conceituação da deficiência intelectual, a definição da AAMR foi a mais utilizada (42%), seguindo-se de pesquisas em que se recorreu ao referencial teórico da teoria sócio-histórica de Vygotsky (35%)” (p.6). Ênfase a definição da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), considerando que o sistema conceitual, diagnóstico e classificatório proposto por ela também se constitui em objeto de análise desta investigação²⁴.

A inclusão escolar dos alunos com deficiência mental e a produção científica em educação e psicologia também se constituíram em objeto de estudo de Barbosa e Moreira (2009), a partir da análise da produção publicada, no período de 1994 a 2005, e reunida em outros dois bancos de dados: ERIC²⁵ e PSYCInfo²⁶. Os autores encontraram 103 artigos indexados, os quais, após a análise, apontaram reduzida produção científica referente à inclusão escolar de alunos com deficiência mental. Segundo a análise, tal evidência encontra suas possíveis explicações na própria concepção de educação inclusiva que não aborda de forma diferenciada os distintos

²³ Munhos (2009) é o único autor que utiliza as duas terminologias deficiência intelectual/mental.

²⁴ O Sistema conceitual, diagnóstico e classificatório proposto pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), conhecido como Sistema 2002 será abordado no capítulo 2 deste trabalho, bem como, as relações deste com os demais sistemas classificatórios – CID-10, DSM-IV e CIF.

²⁵ Educational Resources Information Center. Disponível em: www.eric.ed.gov. Esta base de dados foi criada e é mantida pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos.

²⁶ Refere-se à base de dados criada e mantida pela American Psychological Association (APA).

grupos de sujeitos da educação especial²⁷ diante da defesa de uma escola capaz de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. E ainda, a análise aponta a tendência em se considerar as necessidades educacionais de forma mais geral sem utilizar uma classificação (médica, psicológica e/ou pedagógica) para elas. Os autores problematizam o uso de uma classificação afirmando que esta tem sido objeto de reflexões as quais questionam tanto a necessidade de usá-la como suas contribuições e limitações. Porém, consideram-na importante para fins organizativos dos processos de ensino e afirmam que ela não pode ser reduzida à atribuição de rótulos estigmatizantes aos alunos. No que se refere aos temas investigativos, aquele denominado “as estratégias para a inclusão escolar” aparece como tema mais frequente, seguido do estudo sobre “as atitudes em relação à inclusão escolar e aos alunos com deficiência mental” com ênfase às barreiras “invisíveis” encontradas por estes alunos durante seus processos de escolarização.

Com enfoque nos percursos escolares inclusivos, merece destaque o projeto pioneiro em desenvolvimento na Itália²⁸ cujo objetivo é o de desenvolver o modelo da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no contexto escolar. Tal projeto, mediante a aplicação da CIF em diferentes escolas, prioriza os aspectos referentes ao contexto e à participação dos sujeitos nas atividades escolares; propõe-se a elaborar um documento/instrumento que possa ser usado para auxiliar na construção e no planejamento dos programas de ensino individualizado, bem como na qualificação dos processos inclusivos.

E, por fim, referencio a recente tese de doutorado de Veltrone (2011) que objetivou descrever os processos de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual²⁹ no estado de São Paulo. A pesquisa foi desenvolvida em três

²⁷ Por exemplo, os alunos com deficiência mental, os alunos com deficiência física, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, os alunos com altas habilidades.

²⁸ **Progetto ICF: Dal modello ICF dell’OMS alla progettazione per l’inclusione.** Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Dipartimento per l’Istruzione. Direzione Generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione. Disponível em: <http://www.icfitaly.it/stc/presentazione-ICF.asp?Style=1>

²⁹ A autora utiliza o termo deficiência intelectual para referir à deficiência mental.

instâncias responsáveis pela identificação: rede municipal, rede estadual e escola especial, envolvendo 15 locais de coleta de dados. A pesquisa apontou a não existência de diretrizes comuns à realização da avaliação desses sujeitos devido à diversidade de número e de formação dos profissionais envolvidos nesse processo. E, ainda, segundo a autora, os critérios e procedimentos apontados pela literatura especializada (no caso da referida pesquisa, é utilizada a definição de deficiência mental proposta pela AAMR) não são seguidos. Cada equipe e/ou profissional desenvolve procedimentos conforme seu próprio julgamento. A autora discute a necessidade de haver uma avaliação padronizada para a identificação dos alunos com deficiência mental, pois, desse modo, é possível evitar a arbitrariedade e subjetividade presentes atualmente nesse processo.

Uma exposição relativa à produção científica, no que diz respeito à temática da deficiência mental, foi o objetivo deste item do presente texto. Para isso, foi trilhado um percurso relativo às pesquisas desenvolvidas com o intuito de conhecer e construir pontos de proximidade, conexões, interlocuções. Destaco a pouca existência de produções específicas que tangenciem as dimensões – deficiência mental, identificação, diagnóstico, principalmente a partir da perspectiva proposta por este trabalho: tangenciar essas dimensões a partir da educação e da educação especial, da sua participação e da sua responsabilidade nesse processo.

As discussões sobre os sujeitos da educação especial é temática recorrente ao longo da história da educação especial. Além disso, recursiva e complexa. Num momento histórico, político e educacional em que temos uma (re)definição do público-alvo da educação especial e a construção de critérios para o ingresso e para a frequência dos alunos no Atendimento Educacional Especializado, a temática (identificação/diagnóstico/sujeito) parece emergir por meio da necessidade de ser problematizada, refletida, questionada. Eis o propósito deste trabalho!

2. OS CAMINHOS DAS CLASSIFICAÇÕES, DIAGNÓSTICOS E IDENTIFICAÇÕES...

Dividiu-os primeiramente em duas classes principais: os furiosos e os mansos; daí passou a subclasses, monomanias, delírios, alucinações diversas. Isto feito, começou um estudo aturado e contínuo; analisava os hábitos de cada louco, as horas de acesso, as aversões, as simpatias, as palavras, os gestos, as tendências; inquiria da vida dos enfermos, profissão, costumes, circunstâncias de revelação mórbida, acidentes da infância e da mocidade, doenças de outra espécie, antecedentes na família, uma devassa, enfim, como não faria o mais atilado corregedor. E cada dia notava uma observação nova, uma descoberta interessante, um fenômeno extraordinário. Ao mesmo tempo estudava melhor o regime, as substâncias medicamentosas, os meios curativos e os meios paliativos, não só os que vinham nos seus amados árabes, como os que ele mesmo descobria, à força da sagacidade e paciência. Ora todo este trabalho levava-lhe o melhor e o mais do tempo. Mal dormia e mal comia; e, ainda comendo, era como se trabalhasse, porque ora interrogava um texto antigo, ora ruminava uma questão, e ia muitas vezes de um cabo a outro do jantar sem dizer uma só palavra...

O Alienista, Machado de Assis

CENA 2:

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço destinado aos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial. Para Kamila frequentar esse serviço, é necessário pertencer a uma destas três grandes categorias: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Pelo discurso da professora e pelas minhas observações iniciais, seria possível pensar na hipótese de Kamila apresentar uma deficiência mental, mas estaria correta a nossa avaliação? Afinal, o que é deficiência mental? Como a compreendemos?

Analisamos, classificamos, nomeamos. Destinos são decididos por uma única palavra. Um rótulo definindo uma vida, determinando um caminho.

As reflexões produzidas, a partir da situação vivida com Kamila, instigam-me. Colocam em voga a pergunta sobre quem são os sujeitos da educação especial, principalmente o sujeito nomeado por nós como aluno com deficiência mental. Inevitavelmente, transitamos mais uma vez por entre os caminhos da clínica e da educação. Ganha, assim, importância a pergunta sobre as concepções de deficiência mental presentes no contexto escolar e ainda o que um diagnóstico clínico pode dizer (quando diz) sobre os processos de aprendizagem do aluno. Considero a leitura produzida pela clínica, na maioria das vezes, uma leitura reduzida à categorização, a um conjunto de comportamentos pouco esclarecedor sobre o sujeito.

Como tenho afirmado (e observo muitos colegas compartilhando do mesmo posicionamento), receber um aluno com diagnóstico clínico de deficiência mental pouco me diz sobre sua aprendizagem e sua vida escolar. Pergunto-me se de fato a compreensão clínica pouco colabora com a educação ou se existe uma dificuldade de comunicação entre esses dois campos. E, principalmente, se a educação tem algo a dizer sobre este aluno, categorizado com deficiência mental, considerando a tradição do campo clínico em definir suas possibilidades de escolarização. Parece haver um silenciamento da educação.

Nesse sentido, abordar a temática sobre diagnóstico e processos de identificação dos alunos da educação especial constitui-se em tarefa desafiadora ao observarmos a complexidade do fenômeno e a incipiente discussão produzida sobre essa temática no campo da educação.

Através do presente texto, pretendo problematizar o diagnóstico clínico e seus efeitos nos espaços escolares. Considero a presença da dimensão diagnóstica, desde o início das experiências educativas no âmbito da educação especial; procuro identificar a lógica que sustenta os atuais sistemas classificatórios e as relações entre eles com o objetivo de conhecer como os diagnósticos clínicos, no campo da deficiência mental, têm sido produzidos. Busco, nos pressupostos do pensamento sistêmico, possibilidades de compreensão do fenômeno em questão e de produção de outras leituras sobre os sujeitos, privilegiando a educação e seus aspectos

pedagógicos e de aprendizagem como elementos potentes para pensar na produção de outros mapas³⁰ que nos deem informações, apontem direções, sinalizem pistas na construção de diferentes trilhas, caminhos e percursos de escolarização desses alunos.

A questão diagnóstica remonta aos aspectos históricos da educação especial. Controvérsia já presente na primeira experiência médico-pedagógica registrada na literatura especializada: a história de Victor, o Selvagem de Aveyron, e o jovem médico Jean Itard³¹.

O menino selvagem encontrado nas florestas, ao sul da França, em 1800, tornou-se objeto de curiosidade, interesse e investigação da comunidade científica da época. Acabou submetido a diferentes avaliações, sendo o relatório mais famoso assinado pelo psiquiatra francês Philippe Pinel o qual atestou diagnóstico de *Idiotia* e prescreveu a permanência do menino na condição de interno no Hospital Psiquiátrico Bicetrê. Contrapondo-se a esse diagnóstico, Jean Itard argumentou que a manifestação comportamental do menino era produzida não por ele ter *Idiotia*, mas por ter sido privado do convívio social.

Essa argumentação encontra suas bases teóricas na filosofia, em especial nas contribuições de Condillac (1714-1780) e sua posição empirista-sensualista apresentada por meio da metáfora da estátua de mármore³². A educação, nessa perspectiva, é entendida como uma educação dos sentidos, e a compreensão sobre a deficiência passa a ser atribuída à falta de experiências sensoriais.

³⁰ Refiro-me ao princípio de Alfred Korzybski, utilizado por Bateson (1986), de que “Mapa não é território”, que será abordado, ao final deste capítulo, e que me acompanhará ao longo deste trabalho.

³¹ Esta experiência está relatada em BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

³² A metáfora da estátua de mármore foi proposta por Condillac em seu “Tratado das Sensações”. Nesta obra, o autor se propõe a conhecer como se aprendem as sensações e a transformação destas, originando as operações mentais. Condillac pressupõe que os sentidos originam as ideias, sendo necessário conhecer quais ideias relacionam-se a cada um dos sentidos. A metáfora da estátua refere-se ao homem e sua organização interna, animada por uma alma que ainda não experimentou a impressão sensível. Esta metáfora ilustra como se adquirem os conhecimentos à medida que se despertam os sentidos, considerando cada um deles isoladamente. (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Para Itard, em contraposição ao diagnóstico de Pinel, as dificuldades de Victor não seriam somente de ordem orgânica, mas estariam associadas a uma privação do contato social. Itard acreditava que o homem não nasce homem, mas se constitui como tal.

...o homem é apenas o que fazemos ser; necessariamente criado pelos seus semelhantes, ele contraiu-lhes os hábitos e as necessidades; suas ideias já não são dele; usufrui a mais bela prerrogativa de sua espécie, a suscetibilidade de desenvolver seu entendimento pela força da imitação e pela influência da sociedade. (ITARD, 2000, p. 125)

Esses pressupostos sustentam a crença de Itard de que existe a possibilidade de educar o menino e de reintegrá-lo à sociedade. A discussão diagnóstica estabelecida entre Philippe Pinel e Jean Itard acabou por definir as experiências vivenciadas por Victor, bem como suas possibilidades de inserção e circulação social.

Todo o trabalho desenvolvido por Itard com Victor aponta uma questão até hoje bastante polêmica na educação especial: a da avaliação. O diagnóstico dado por Pinel encaminharia Victor a uma instituição hospitalar para dementes, sem oportunidade de ensino ou educação. A visão de Itard, porém, considerava a educabilidade do selvagem, ainda que não houvesse uma metodologia para tal. (CARNEIRO, 2008, p. 14 e 15)

Mesmo sem uma metodologia de ensino, Itard se propôs a desenvolver uma experiência educativa com Victor. Ao longo de oito anos, teve como objetivo torná-lo apto ao convívio social com o desenvolvimento das suas faculdades mentais; elaborou um programa de ensino que compreendia a educação dos sentidos, ou seja, o aprendizado das sensações, e as transformações dessas sensações em operações, como julgar, comparar, raciocinar.

Ao conduzir esta experiência, Itard tornou-se o precursor da educação especial. O trabalho desenvolvido produziu efeitos vivenciados até os dias de hoje,

por isso, essa experiência é tão referenciada no campo da educação especial. Ela tangencia pontos cruciais e atuais da educação os quais nos desafiam cotidianamente na construção das práticas pedagógicas. Tais pontos referem-se à avaliação e ao diagnóstico e a seus efeitos nas possibilidades existenciais dos sujeitos; referem-se, ainda, aos pressupostos teóricos que sustentam nossa compreensão sobre os sujeitos, e a nossa capacidade de realizar ou não a aposta radical necessária à construção dos processos de aprendizagem e de escolarização dos alunos.

O ponto crucial, de fato, o que torna possível e estimula o trabalho de Itard (...) é a convicção de que um elo pode ser formado entre “o que ele é” e “o que eu gostaria que ele fosse”, ...um elo que devo inventar incessantemente alimentado pela certeza de que “é realizável”. No fundo, esta é a grande lição de Itard: ele mostra que o outro só pode crescer, só pode haver aprendizagem se eu apostar permanentemente em sua educabilidade, se eu estiver convencido de que ele vai chegar lá se eu concretizar esta convicção por meio de uma expectativa positiva e, ao mesmo tempo, por uma inventividade didática sempre renovada. (MEIRIEU, 1998, p. 74 e 75)

Esses são alguns aspectos do legado de Itard, considerado extremamente atual e provocativo, o qual nos instiga a pensar sobre os elementos constituintes e definidores de uma relação pedagógica.

O diagnóstico como definidor dos modos de se escolarizar é o princípio sustentador da pesquisa desenvolvida por Vasques (2008). A autora aborda os efeitos e as marcas do diagnóstico na construção dos percursos e das práticas escolares. A “*leitura*” inicial (diagnóstica) sobre o sujeito irá delinear as possibilidades de construções futuras no que tange ao ensino e à escolarização. O ponto central de problematização reside na discussão sobre os aportes teóricos e conceituais os quais nos possibilitam o uso de diferentes “*lentes*” (teóricas) capazes de produzir possibilidades alternativas de “*leitura*” sobre o sujeito. As reflexões de Vasques (2009) estão pautadas a partir do trabalho realizado envolvendo os alunos com transtornos globais do desenvolvimento o qual compõe a definição atual do

público-alvo da educação especial³³. Este universo de alunos constitui desafios singulares à educação especial, como também o grupo definido como alunos com deficiência mental, objeto deste estudo.

A deficiência mental se apresenta, em sua complexidade, no contexto escolar. Tal categoria abrange o maior percentual de alunos da educação especial e coloca em pauta os limites tênues entre deficiência, pobreza, condições sociais e processos de escolarização que exigem um olhar contextual e abrangente dos aspectos acima referidos, não ficando reduzido às caracterizações do próprio sujeito. É complexa porque evoca o conceito de inteligência e a nossa compreensão sobre ele. Além disso, a pouca discussão terminológica e conceitual tende a tornar frágil nossa compreensão sobre essa categoria e também torna os processos de identificação desses alunos, no ambiente escolar, complexos. Refiro-me ao próprio ato de nomear esse universo de alunos. Atualmente o termo deficiência mental aparece concomitante ao uso do termo deficiência intelectual. Nos documentos legais e normativos que lançam as diretrizes para a organização dos serviços em educação especial, podemos observar a coexistência desses dois termos³⁴, porém não encontramos diferentes conceituações para eles. Ainda parece estar havendo uma substituição de um termo – deficiência mental – pelo outro – deficiência intelectual. Esse dado pode ser observado nas categorias apresentadas no Censo Escolar do ano de 2011.

O ato de diagnosticar surge a partir da medicina. Inicialmente, é este campo do saber responsável pelo conceito e pela prática diagnóstica. Moysés (2008), a partir dos estudos foucaultianos, percorre os caminhos da medicina que a instituem como ciência, demonstrando como seus domínios científicos invadem e estendem-se para outras áreas de conhecimento.

³³ Refiro-me à definição do público-alvo da educação especial presente na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), “alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”.

³⁴ Voltarei a abordar o uso das diferentes nomenclaturas – deficiência mental e deficiência intelectual – no capítulo 3 deste trabalho.

A medicina constitui as raízes epistemológicas de todas as ciências da saúde, que dela se derivam e são filiadas, aparentadas. Sua importância, nesse sentido, extrapola, porém, o campo da saúde; ao construir o primeiro discurso científico sobre o indivíduo, ao ser ciência que toma o homem como objeto de saber positivo, torna-se raiz constituinte de todas as ciências do homem. (MOYSÉS, 2008, p. 142)

Dessa forma, temos uma presença e uma sobreposição do saber médico sobre os outros campos disciplinares, incluindo a educação. Pautada a partir dos conceitos de normalidade e desviante (MOYSÉS, 2008), ou normal e patológico (VASQUES, 2008), a medicina, por meio do seu olhar clínico, realiza a ação de classificar, de decidir, de enquadrar. “O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide, portanto pode reger. Para se constituir como tal, precisa aprender a ver, isolar, reconhecer diferenças e semelhanças, agrupar, classificar.” (MOYSÉS, 2008, P. 158). É esse olhar que produz o diagnóstico; sua extensão perpassa a medicina e constitui outras disciplinas que se ocupam do humano, como a psicologia.

Originário da palavra grega *diagnóstikos*, significa conhecer, discernir. O diagnóstico seria o conhecimento ou determinação de uma doença pela observação de seus sintomas. Os fatos que iluminam uma conclusão. O primeiro passo do processo terapêutico. O momento em que uma decisão sobre normalidade e patologia deve ser tomada. Uma pergunta que balança os alicerces do conhecimento. Uma encruzilhada. Em que direção apontar o tratamento e a escolarização? (VASQUES, 2009, p. 108)

Os processos diagnósticos no campo da deficiência mental, cabe destacar, historicamente têm sido realizados pela medicina e pela psicologia. Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos³⁵. Ambos os caminhos diagnósticos geram prognósticos muito fechados; são mapas restritos e previsíveis sobre os sujeitos, com pouco espaço para a surpresa e para o novo e, nessa medida, produzem o estático, a impossibilidade do vir a ser.

³⁵ Ainda neste capítulo abordarei com maior ênfase o diagnóstico psicométrico.

Cabe situar que, ao longo deste trabalho, ao mencionar o diagnóstico clínico da deficiência mental, estarei me referindo ao diagnóstico que pode ser produzido pela medicina e, assim, gerado a partir de uma perspectiva organicista, ou produzido no campo da psicologia, a partir de uma perspectiva psicométrica. Ambas as propostas são associadas a uma perspectiva de compreensão da deficiência que coloca o foco no sujeito como referência fundamental para a compreensão de suas 'faltas'. Esse é o eixo organizador das duas proposições: a ausência de contextualização e o precário lugar destinado às relações como produtoras do sujeito.

Estudos atuais têm apontado a perspectiva clínica como sustentação tanto das propostas de formação de professores (MICHELS 2009a, 2009b) como na organização do trabalho pedagógico. É observado um privilégio num "...*modus operandi* clínico, com foco especializado, em desequilíbrio com os processos pedagógicos e que se desenvolve de forma paralela, com certa autonomia, em relação à educação formal". (GARCIA, 2009a, p.1).

Os diagnósticos clínicos de deficiência mental têm sido realizados com base nos manuais internacionais de classificação das doenças, como o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-IV), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana; a *Classificação Internacional das Doenças* (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF), também publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2001. Os sistemas CID-10 e CIF são reconhecidos pela OMS como sistemas complementares, na medida em que a informação sobre o diagnóstico (CID-10) somada à funcionalidade (CIF) proporciona um quadro mais amplo sobre a saúde e as possibilidades do indivíduo. No campo mais específico da deficiência mental, temos o sistema de classificação proposto pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) por meio da publicação *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*, também conhecido como Sistema 2002³⁶.

³⁶ Cabe destacar que a décima edição deste manual diagnóstico da deficiência mental passou por recente revisão conceitual que foi apresentada a partir de nova publicação nos Estados Unidos, ainda sem tradução para o português. "Intellectual Disability: Definition, classification, and Systems of Supports" (11th edition, 2010). Neste manual, segundo Veltrone (2011), a definição de retardo mental permanece a mesma

A deficiência mental nos manuais – DSM-IV, CID-10 e Sistema 2002 –, aparece sob a nomeação de retardo mental. Nos três manuais, o retardo mental implica um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média e comprometimento no comportamento adaptativo, tendo seu início antes dos 18 anos de idade. A presença desses três critérios é necessária para se pensar na hipótese diagnóstica.

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. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos.” (AAMR, 2006, p.20)

Merecem destaques os instrumentos a serem utilizados para a constatação das evidências indicadoras de um diagnóstico de deficiência mental. Para verificar *um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média*, está prevista, nos três manuais a utilização dos testes de quociente de inteligência (QI)³⁷.

O surgimento das medidas de inteligência teve relação direta com o campo escolar, a partir das contribuições psicométricas, principalmente, de Alfred Binet, no início do século XX. A psicometria surge e desenvolve-se no cerne da psicologia escolar. Esta última tem como precursor Galton, que, junto com Cattell e Binet, formam as “bases do tripé sobre o qual se constrói a psicologia escolar, fundada nos estudos das diferenças individuais.” (MOYSÉS, 2008, p. 100)

apresentada em 2002 apesar da troca de terminologia para Intellectual Disabilities (deficiência intelectual). Segundo as orientações da própria Associação, o termo refere o mesmo grupo de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de retardo mental, devendo ser tratado como sinônimos. E, ainda, merece destaque a alteração do nome da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) que passou a se chamar American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD).

³⁷ As Escalas de Inteligência disponíveis e utilizadas são: WISC – III; WAIS – III; Stanford-Binet – IV; Sistema de Avaliação Cognitiva e Bateria Kaufman para avaliação de crianças. Destaco que as escalas Weshsler (WISC e WAIS) e Satanford-Binet são os instrumentos mais frequentemente utilizados para avaliar a inteligência (AAMR, 2002)

Francis Galton (1822-1911),³⁸ influenciado pela teoria evolucionista de Darwin, “foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas.” (PATTO, 2010, p. 60). Objetivou a seleção dos psicologicamente mais capazes com o propósito de aprimoramento da espécie humana. Segundo Moysés (2008), em seu Laboratório de Psicometria, no University College, de Londres, desenvolveu instrumentos com o propósito de mensurar as diferenças individuais.

A difusão das ideias de Galton influenciou fortemente a proposição dos testes de Inteligência; entre seus alunos esteve Cattell, considerado um dos pioneiros na criação dos testes psicológicos e fundador do movimento norte-americano dos testes. Foi o primeiro a usar “mental tests” para referir instrumentos que permitissem a mensuração de uma função mental específica.

Porém, o grande impacto e a significativa difusão dos testes de inteligência ocorrem por meio das contribuições de Alfred Binet. Este psicólogo publica o primeiro teste de inteligência, conhecido com o teste Binet-Simon, elaborado por ele e o médico Theodore Simon. A referida testagem foi estruturada a partir da observação de suas duas filhas e compreendia a realização de tarefas intelectuais para possibilitar a identificação da idade mental das crianças.

A proposição inicial deste psicólogo surge da sua preocupação em relação aos alunos que não conseguiam aprender nas escolas públicas de Paris. Parte do pressuposto de que a inteligência não havia se desenvolvido de forma satisfatória. Binet propõe a construção de um instrumento diagnóstico capaz de medir a inteligência das crianças, e, a partir deste, decidir qual a intervenção educacional mais apropriada a cada uma delas. Dessa forma, com o objetivo de conhecer o potencial global da criança, construiu uma ampla série de tarefas organizadas por grau de dificuldade, em busca de um valor numérico capaz de representá-lo.

Os resultados da idade mental que Binet encontrava tendiam a se correlacionar com as opiniões dos professores sobre a inteligência de seus alunos. Uma coincidência nada surpreendente, uma vez que a maioria das tarefas propostas em seu teste apresentavam grande

³⁸ Era inglês e primo de Charles Darwin.

semelhança com o que era enfatizado no sistema escolar francês. Se se lembrar a preocupação de Binet, pode-se considerar adequada essa similaridade de tarefas, pois pretendia instrumentalizar a identificação de crianças que não iriam se beneficiar da educação escolar, com o intuito de submetê-las a procedimentos de *ortopedia mental*, que aumentassem sua inteligência. Se se pretende identificar crianças que irão fracassar no sistema formal de educação, é coerente usar tarefas de mesma ordem que as propostas pela escola... (MOYSÉS, 2008, p. 101)

A proposta de medição do quociente de inteligência de Binet, posteriormente, constitui-se em escala de medida de inteligência (atualmente conhecida como Stanford-Binet), permitindo o estabelecimento de comparações entre o desenvolvimento “normal” e o “atrasado”. Com esse trabalho, Binet oferece elementos para o diagnóstico psicológico da deficiência mental, ao mesmo tempo em que a deficiência mental deixa de ser uma atribuição somente da medicina e passa a pertencer à psicologia como questão teórica. Os efeitos dessa proposta de medição são observados em classificações e rotulações de deficiente mental e/ou limítrofe, usados para designar a incapacidade intelectual dos sujeitos que não correspondem às medidas padrão dos testes de inteligência. (PESSOTTI, 1984; CARNEIRO, 2006 e 2008)

Atualmente as escalas de medição da inteligência ainda são amplamente usadas – inclusive por serem propostas como instrumentos diagnósticos nos manuais classificatórios – apesar das críticas e problematizações quanto à sua utilização. “É interessante observar como o QI permanece central à definição, quase um século após ser “descoberto”, a despeito do acúmulo de críticas a sua utilização para definir e diagnosticar a deficiência. (NUNES; FERREIRA, 1993, p. 38). As críticas centram-se tanto no uso dos testes de inteligência na definição e diagnóstico da deficiência mental como também nas possibilidades de elaboração de prognósticos sobre a vida do sujeito e sua escolarização.

As classificações por nível de QI expressam uma visão psicométrica da deficiência e apontam prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual, contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno. (CARNEIRO, 2008, p. 20)

O comprometimento no comportamento adaptativo é verificado com base na utilização de escalas de maturação e de comportamento³⁹. Tais escalas objetivam o conhecimento e a verificação do comportamento adaptativo em três dimensões: conceituais, sociais e práticas. Objetivam ainda, conhecer as relações entre estas três dimensões e o seu funcionamento no cotidiano dos sujeitos. As *habilidades conceituais* compreendem, por exemplo, o conhecimento e a utilização da linguagem, da leitura e da escrita, dos conceitos de dinheiro, do autodirecionamento (AARM, 2006). As *habilidades sociais* envolvem o relacionamento interpessoal, a responsabilidade, a autoestima, a credibilidade (ou seja, a probabilidade de ser enganado ou manipulado), a ingenuidade, a capacidade de se submeter às regras, de obedecer às leis e evitar a vitimização (AARM, 2006). E as *habilidades práticas* compreendem as atividades de vida diária (como a mobilidade, o comer, usar o banheiro, vestir-se), atividades instrumentais da vida diária (preparar refeições, cuidar da casa, transportar-se, tomar remédio, lidar com o dinheiro, usar telefone), as habilidades ocupacionais e a manutenção dos ambientes seguros (AAMR, 2006). Apesar de a utilização dessas escalas estarem previstas nos três manuais, visando ao conhecimento do comportamento adaptativo, cabe destacar que, segundo Almeida (2004), nenhuma delas tem validação para o território nacional, trazendo efeitos, na opinião da autora, aos processos diagnósticos no campo da deficiência mental.

A referida autora sinaliza a estreita relação entre os três diferentes manuais de classificação – CID-10, DSM-IV e Sistema 2002 – afirmando que essa sintônica relação está presente desde 1983, quando os autores AAMR participaram na definição do conceito de deficiência mental nos outros manuais classificatórios CID-9 e DSM-III, com o objetivo de tornarem tais sistemas mais compatíveis.

Carvalho e Maciel (2003) também afirmam a importante participação da Associação Americana de Retardo Mental (AARM), fundada em 1876, na construção

³⁹ O comportamento adaptativo é verificado por meio da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland; Escala de Comportamento Adaptativo (ABS – Adaptive Behavior Scales) da AAMR; Escala de Comportamento Independente (Scales of Independent Behavior); do Teste Abrangente do Comportamento Adaptativo – Revisado (Comprehensive Test of Adaptive Behavior – Revised) e do Sistema de Avaliação do Comportamento Adaptativo (Adaptive Behavior Assessment System), (AAMR, 2006).

do conceito de deficiência mental e sua influência nos outros manuais classificatórios. As referidas autoras ainda observam o fato de o Sistema 2002 não ser tão conhecido e difundido no Brasil em comparação aos outros sistemas classificatórios; talvez, por sua pouca inserção nas produções e na literatura específica no campo da deficiência mental. Além disso, a décima edição do manual – Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio – tem sua primeira publicação, em nosso país, em 2006, fato que também corrobora o seu restrito conhecimento.

Quanto às relações entre as atuais edições dos diferentes manuais classificatórios, o próprio Sistema 2002 discute sua relação com outros sistemas de classificação (DSM-IV-TR, CID-10 e CIF), estabelecendo suas semelhanças e diferenças (ALMEIDA, 2004).

No que se refere à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) como instrumento de classificação, ela é complementar à CID-10, usada na realização dos diagnósticos. A CIF é utilizada para conhecer a funcionalidade do sujeito. Vai além de uma perspectiva médica e inclui as dimensões individuais e sociais. A CIF, apesar de não se referir especificamente à deficiência mental, traz efeitos neste campo por redimensionar o conceito de deficiência. Segundo Diniz, Medeiros e Squinca (2007), foram 20 anos de debates entre o modelo biomédico e o social de deficiência, resultando na revisão do modelo classificatório proposto pela OMS culminado na CIF. Dessa forma, a CIF referencia os dois modelos de deficiência – biomédico e social – e propõe a adoção do modelo biopsicossocial, resultado da combinação de ambos.

A CIF é baseada, portanto, numa abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim, na avaliação de uma pessoa com deficiência, esse modelo destaca-se do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais. (FARIAS; BUCHALLA, 2005, p. 189)

O modelo da CIF se propõe à substituição de uma perspectiva reducionista da deficiência e da incapacidade por um enfoque mais amplo e possibilitador, o qual considera, apesar das alterações de função e de estrutura apresentadas, a participação social do indivíduo e as atividades por este desempenhadas. Este modelo compreende a funcionalidade e a incapacidade como dimensões determinadas pelo contexto e pelo ambiente.

Segundo a AAMR (2006), o modelo da CIF encontra pontos de aproximação com a proposição da AAMR na medida em que os dois modelos propõem o conceito de deficiência a partir do funcionamento humano e das interações da pessoa com o ambiente. Aproximam-se ao assumirem o caráter dinâmico em que a deficiência não implica um estado permanente, podendo apresentar alterações e mudanças ao longo do tempo; ao basearem sua avaliação no funcionamento, reconhecem pontos incentivadores e inibidores deste funcionamento, e, por fim, os dois modelos enfocam uma orientação a qual privilegia as possibilidades ao observar como os recursos do ambiente podem ajudar a melhorar a vida das pessoas com deficiência.

Quanto à proposição do Sistema 2002, para a aplicação da definição de deficiência mental, devem ser consideradas cinco hipóteses:

1. as limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade característicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;
2. a avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;
3. em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;
4. um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil de apoios necessários;
5. com apoios personalizados apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora. (AAMR, 2006, p. 25)

Esta definição é caracterizada por uma concepção multidimensional da deficiência mental, propondo cinco dimensões para a compreensão do conceito: Dimensão I – Habilidades Intelectuais; Dimensão II – Comportamento Adaptativo; Dimensão III – Participação, Interações e Papéis Sociais; Dimensão IV – Saúde e Dimensão V – Contextos. (AARM, 2006).

A *Dimensão I – Habilidades Intelectuais* – compreende a inteligência como uma competência geral. Envolve o raciocínio, o planejamento, a resolução de problemas, o pensamento abstrato, a compreensão de ideias complexas, a rapidez no processo de aprendizagem e a aprendizagem pela experiência. As habilidades intelectuais são avaliadas objetivamente por meio dos testes de inteligência. As limitações intelectuais constituem um dos indicadores a serem considerados em relação às outras quatro dimensões. Desse modo, a dimensão intelectual ocupa posição de destaque, mas não é condição suficiente para o diagnóstico de deficiência mental.

A *Dimensão II – Comportamento adaptativo* – compreende as habilidades conceituais, sociais e práticas (já referendadas anteriormente) aprendidas e utilizadas pelos sujeitos diariamente no funcionamento de suas vidas. As habilidades adaptativas são avaliadas objetivamente por meio de medidas padronizadas presentes nas escalas de comportamento adaptativo. Carneiro (2008) tece uma crítica afirmando a fragilidade do caráter inovador do discurso do Sistema 2002 que não se sustenta se não houver dados mensuráveis e quantificáveis para a avaliação e, assim, propõe uma avaliação quantitativa de uma dimensão constituída por elementos subjetivos, interativos e contextuais.

A *Dimensão III – Participação, interações e papéis sociais* – refere-se à importância da participação do sujeito na comunidade e às interações estabelecidas com os mundos material e social. A observação direta das atividades cotidianas reflete melhor a participação e a interação do sujeito; quanto maior for essa participação e essa interação, maiores as possibilidades de exercer papéis sociais valorizados.

A *Dimensão IV – Saúde* – defende as condições de saúde física e mental e os fatores etiológicos, influenciando o funcionamento humano e os seus efeitos, podendo ser, ao mesmo tempo, amplamente facilitadores e inibidores da

participação dos sujeitos em sociedade. Dessa forma, afirma a necessidade de serem considerados tais aspectos no diagnóstico de deficiência mental.

A *Dimensão V – Contextos* – refere-se às condições de vida cotidiana. Essa dimensão é avaliada principalmente por meio das oportunidades propiciadas aos sujeitos em relação à vida, à educação, ao trabalho, à recreação e ao lazer. Além disso, objetiva identificar os fatores no ambiente capazes de estimular e melhorar o bem-estar, considerando, em especial, a saúde, a segurança pessoal e financeira, o conforto material, as atividades comunitárias e cívicas, o lazer e a recreação.

A definição de deficiência mental, proposta no Sistema 2002, a partir de uma concepção multidimensional – cinco dimensões –, é considerada um avanço em relação à definição dos outros manuais por considerar a relação, a interação e a vivência dos sujeitos nessas diferentes dimensões. Outro ponto de divergência refere-se à classificação. No Sistema 2002, a classificação é baseada nas intensidades de apoio enquanto, no CID-10 e no DSM-IV, a classificação é realizada com base nos escores de quociente de inteligência (QI).

No CID-10, a classificação é realizada por meio de seis categorias, a saber: *F70 Retardo Mental Leve* (QI na faixa de 50 a 69); *F71 Retardo Mental Moderado* (QI usualmente na faixa de 35 a 49); *F72 Retardo Mental Grave* (QI em média na faixa de 20 a 34); *F73 Retardo Mental Profundo* (QI abaixo de 20); *F78 Outro Retardo Mental* (nesta classificação a avaliação por meio de procedimentos usuais está prejudicada, como, por exemplo, diante da necessidade de se avaliar um indivíduo cego ou surdo; dessa forma, ele é classificado em Outro Retardo Mental) e *F79 Retardo Mental Não Especificado* (nesta categoria há evidência de retardo mental, mas as informações disponíveis são insuficientes para designar uma das categorias).

No DSM-IV, a classificação é realizada por meio de cinco categorias. Neste manual, encontramos explicitamente uma previsibilidade sobre as possibilidades de existência dos sujeitos. A respeito das habilidades acadêmicas, para os sujeitos diagnosticados com *Retardo Mental Leve* (QI de 50-55 a aproximadamente 70), o DSM-IV prevê que, “ao final da adolescência, podem atingir habilidades acadêmicas equivalentes aproximadamente às da sexta série” (DSM-IV, 2002, p.74). Tal previsibilidade varia conforme o grau de deficiência, ou seja, se o sujeito apresenta

um quadro de *Retardo Mental Moderado* (QI de 35-40 a 50-55), “suas habilidades acadêmicas provavelmente não progredirão além do nível da segunda série” (DSM-IV, 2002, p.75). Os sujeitos pertencentes a um quadro de *Retardo Mental Grave* (QI de 20-25 a 35-40) “beneficiam-se apenas em um grau limitado de matérias escolares, tais como familiaridade com o alfabeto e contagem simples” (DSM-IV, 2002, p.75). Para o grupo sob a classificação de *Retardo Mental Profundo* (QI abaixo de 20 ou 25) e *Retardo Mental, Gravidade Inespecificada* (quando existe forte suspeita, mas a inteligência não é possível de ser testada por instrumentos padronizados), as previsibilidades acadêmicas não são mencionadas. Poder-se-ia supor essa inexistência apoiada na ideia de que o processo de escolarização não seja possível para esses sujeitos. É possível observar a forte compatibilidade entre os dois manuais; estes são apresentados de forma muito semelhante tanto na nomenclatura utilizada para cada categoria quanto nos índices de quociente de inteligência estabelecidos em cada uma delas.

O programa diagnóstico dos manuais constitui uma operação de classificação e distribuição dos sintomas em quadros regulares de transtornos e é a aplicação do conjunto sobre o relato pontual do indivíduo que determina sua nomeação e seu tratamento. Não é incomum observar, nas unidades de saúde ou mesmo nas escolas, que o nome do paciente ou do aluno seja substituído por sua classificação diagnóstica – estranha nomeação dos indivíduos que põe em relevo o lugar que ocupam na escala normal. (GUARIDO, 2007, p.158)

Quanto ao Sistema 2002, a classificação é realizada por meio do sistema ILEP. Isso significa que existem quatro categorias de classificação: *intermitentes, limitadas, extensivas ou penetrantes* (ILEP) e estas independem do QI apresentado pelo sujeito. Neste caso, a classificação é feita com base nas intensidades de apoios necessários ao indivíduo. São considerados diferentes fatores tais como: “(a) duração no tempo (quanto tempo um apoio é necessário); (b) frequência no tempo (com que frequência um apoio é necessário); (c) locais em que o apoio é necessário; (d) recursos necessários para os apoios; (por exemplo, custo, pessoal, perícia) e (e) grau de invasão na vida da pessoa.” (AAMR, 2006, p. 103)

Apesar dos avanços observados no discurso do Sistema 2002, em especial, a respeito da concepção multidimensional e à classificação relacionada à intensidade dos sistemas de apoio, uma leitura mais ampla e contextual ainda é pouco explorada quando se refere ao diagnóstico. Este acaba por ser realizado por instrumentos mensuráveis e quantificáveis como os testes psicométricos de inteligência e escalas de comportamento adaptativo. Em vista disso, “na concepção de deficiência mental proposta pela AAMR, o foco ainda é o sujeito e suas limitações. Daí a necessidade de se quantificar os limites e definir a intensidade e as modalidades de apoio”. (CARNEIRO, 2008, p. 24). Nesse sentido, apesar de alguns movimentos sinalizarem um esforço na construção de um conceito mais amplo e contextual da deficiência mental, a proposição do Sistema 2002 ainda apoia-se num discurso e numa lógica classificatória que tendencialmente dá prioridade ao plano individual e intrínseco ao sujeito. O foco centra-se no sujeito e no seu comportamento, e não no conjunto de fatores e condições por meio dos quais o sujeito se produz.

A profusão das categorias diagnósticas, consideradas as ponderações precedentes, pode ser considerada um fruto da manifestação do pensamento científico moderno e dos pressupostos que o sustentam. Vasconcellos (2007), ao percorrer historicamente a organização do pensamento grego e medieval, demonstra a configuração do pensamento do homem moderno. Apresenta pontos importantes, fundadores da constituição do pensamento científico, e elementos característicos do que a autora define como “*paradigma tradicional da ciência*”, refletido por meio de três pressupostos epistemológicos fundamentais:

1. O pressuposto da *simplicidade*: a crença em que, separando-se o mundo complexo em partes, encontram-se elementos simples, em que é preciso separar as partes para entender o todo, ou seja, o pressuposto de que “o microscópio é simples”. Daí decorre, entre outras coisas a atitude de análise e a busca de relações causais lineares.
2. O pressuposto da *estabilidade* do mundo: a crença em que o mundo é estável, ou seja, em que “o mundo já é”. Ligados a este pressuposto estão a crença na determinação – com conseqüente previsibilidade dos fenômenos – e a crença na reversibilidade – com conseqüente controlabilidade dos fenômenos.
3. O pressuposto da *objetividade*: a crença em que “é possível conhecer objetivamente o mundo tal como ele é na realidade” e a exigência da objetividade como critério de cientificidade. Daí decorrem os esforços para colocar entre parênteses a

subjetividade do cientista, para atingir o universo, ou versão única do conhecimento. (VASCONCELLOS, 2007, p. 69)

Perceptivelmente, estes pressupostos da ciência tradicional compõem a lógica de sustentação dos sistemas classificatórios. A ação diagnóstica e classificatória é pautada na necessidade de se conhecer objetivamente o fenômeno em questão, de detalhá-lo minuciosamente a fim de que se possa construir uma previsibilidade “suas habilidades acadêmicas provavelmente não progredirão além do nível da segunda série” (DSM-IV, 2002, p.75), ou seja, um prognóstico sobre as possibilidades de existência dos sujeitos. Dessa forma, intenciona-se controlar o fenômeno. Conhecer para prever e controlar. O Sistema 2002, por exemplo, referenda a importância de se conhecer o ambiente e identificar os fatores capazes de estimular os sujeitos com deficiência mental e garantir seu bem-estar. Destaca “... um dos aspectos mais importantes de qualquer ambiente é sua qualidade de estabilidade com aspectos associados de previsibilidade e controle.” (AAMR, 2006, p. 56). Ou seja, se o ambiente é estável, conhecê-lo permite a previsão e o controle tanto do ambiente como do sujeito. É possível conhecer, para antecipar reações e comportamentos, controlá-los. Este paradigma considera, “por um lado a realidade de forma linear, fragmentada, como se fosse uma coleção de coisas e estável e, por outro, o sujeito que estuda essas questões é sempre externo a elas.” (PELLANDA, 2009, p. 14)

A suposta previsibilidade permite a construção de explicações causais lineares, tendencialmente simples e reduzidas a atribuições de causa e efeito “... *não aprende porque é deficiente mental...*”. Estes pressupostos representam a construção do pensamento humano, configuram um paradigma, uma forma de compreensão do mundo e da experiência humana.

Como representação do pensamento humano, num determinado período histórico, essas características de objetividade, previsibilidade, controlabilidade, de relações causais lineares ganham visibilidade no campo escolar. Vivemos dentro da escola a necessidade diagnóstica e classificatória; buscam-se, nas diferentes categorizações, explicações sobre os modos de ser do sujeito já “preso” à sua classificação. Assim, “os critérios e procedimentos usados no processo de

classificação determinam não somente os aspectos do indivíduo que serão focalizados (inteligência, conduta adaptativa, sociabilidade, etc.), mas principalmente as atitudes e práticas educativas com relação a ele.” (NUNES; FERREIRA, 1993, p. 39)

A descrição comportamental de cada categoria produz uma imagem sobre quem são esses alunos; em geral, temos a reafirmação de uma representação homogênea a qual impede percepções sobre as especificidades de cada um e a construção de experiências singulares. A descrição comportamental constrói e delimita práticas. Tais descrições pressupõem um aluno classificável, reduzido a um quadro de manifestações comportamentais; parecem não envolver os sentidos, os significados, as singularidades e a subjetividade. Conforme as contribuições de Pellanda (2009), tal prática encontra suas origens na ciência clássica e na atuação desta enquanto um conjunto de conhecimentos sem sujeito (ou um sujeito-fantasma), porque desconsidera a participação concreta deste na constituição da realidade, do aprender e de si mesmo.

Em vista disso, problematizo o uso dos diagnósticos na construção e delineamento das práticas pedagógicas. Reconheço sua presença e sua força no terreno escolar. O diagnóstico impulsionado pelas contribuições psicométricas, a partir de Binet, sempre encontrou, na escola, solo fértil para se desenvolver. Dessa forma, o uso das suas medições em muito determinaram a organização dos serviços em educação especial, principalmente no que se refere ao encaminhamento de crianças com histórico de fracasso escolar para os espaços especializados – classes e escolas especiais.

Essa extensão da normatividade médica ao campo da aprendizagem pode ser percebida em alguns movimentos, simultâneos e entrelaçados (...) dirigindo-se ao ambiente escolar, preconiza a higiene escolar; Binet e Simon instrumentalizam o ideário psicométrico inaugurado por Galton; o determinismo biológico – e genético – alicerça pseudocientificamente, o racismo; o estudo do cérebro, de sua anatomia e funcionamento orgânico, firma-se como especialidade médica – a neurologia. Na encruzilhada de todos esses movimentos, a medicina preconiza a instituições de classes especiais para alunos que, segundo ela, não irão aprender na escola. (MOYSES, 2008, p. 181)

Foram grandes os efeitos, haja vista a significativa proliferação dos espaços especializados. Um grande número de crianças destinadas a esses espaços impulsionou o desenvolvimento de pesquisas que priorizassem a dimensão individual em detrimento das múltiplas relações constituintes do sujeito.

Esta avaliação, realizada a partir da medição e reduzida aos aspectos individuais, é tema de crítica nos trabalhos de Machado (1997), Moysés (2008) e Patto (2010).

Machado (1997), por meio do trabalho desenvolvido no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, problematiza a queixa escolar, o encaminhamento e a avaliação psicológica comumente realizada aos alunos. A queixa escolar seguida de uma avaliação psicológica a qual desconsidera as condições de vida e de produção dos sujeitos escolares remete muitas crianças ao lugar de alunos com deficiência mental e a frequência a classes especiais, demonstra a autora. Ao propor uma (re)significação dessa avaliação, problematiza a queixa escolar e amplia o olhar sobre o sujeito, priorizando as relações que produzem determinados quadros e comportamentos. Para a autora, “problemas de ordem pedagógica e institucional são transformados em problemas de saúde mental” (MACHADO, 1997, p. 88). Nesse sentido, tece uma crítica ao grande contingente de crianças encaminhadas aos especialistas, aos usos e os “abusos” das avaliações psicológicas realizadas por meio das medições e enfoca a necessidade de se (re)inventar a prática de avaliação psicológica, considerando os determinantes escolares na produção da não aprendizagem.

Moysés (2008), a partir da pesquisa realizada com 75 crianças, demonstra as formas de institucionalização invisível, realizadas com as crianças que incorporam a incapacidade de aprender, o fracasso e uma doença inexistente, mas que lhes é atribuída. Assim, evidencia como a dificuldade de aprendizagem na escola é transformada em doença pelo discurso científico, por meio da análise das instituições sociais e da ciência as quais, historicamente, legitimam essa prática.

O trabalho realizado por Patto (2010) se tornou uma referência e um clássico na área das dificuldades de escolarização. A autora desvenda os meandros da produção do fracasso escolar que atinge um grande número de alunos pertencentes às camadas populares. Busca, nas raízes históricas das concepções sobre o

fracasso escolar, a compreensão das explicações atuais sobre o fenômeno. Ao deslocar a explicação do fracasso escolar como causa individual, amplia substancialmente o conhecimento sobre o fenômeno nos possibilitando conhecer inclusive porque atribuímos ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso. Examina, nas relações entre os determinantes econômicos, históricos, culturais, sociais e escolares, formas de compreensão e de denúncia sobre a produção do fracasso escolar.

Referencio as pesquisas destas três autoras por compartilhar a crença na possibilidade de construção de uma leitura mais ampla, contextual e relacional sobre as crianças e os fenômenos característicos de sua escolarização.

Mais especificamente no campo da educação especial, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da (re)definição do público de alunos da educação especial, nos últimos três anos, vinha sendo feita a exigência de um diagnóstico clínico para a identificação do aluno com deficiência mental no contexto escolar e sua frequência no Atendimento Educacional Especializado. Tal exigência vinha causando desconforto, talvez pela sensação de (re)vivenciarmos a forte presença clínica que constitui a história da educação especial, ou ainda, pela dimensão de desautorização sentida pela educação e pela educação especial, nesta circunstância, para decidirem sobre importantes dimensões do processo de escolarização dos alunos.

No ano de 2011, tivemos o abandono desta exigência. Os alunos com deficiência mental⁴⁰ sem diagnóstico clínico puderam ser incluídos no Censo Escolar mediante avaliação e parecer do professor do AEE. Sem dúvida, um avanço, um ganho, uma conquista, talvez um retorno ao que não deveria ter sido deixado de ser responsabilidade da educação. Entendo essa medida, como uma possibilidade oferecida à educação e à educação especial de (re)apropriação de seus domínios, apesar de reconhecer que a identificação desse aluno por parte dos educadores especializados não elimina os impasses decorrentes da complexidade da tarefa e da necessidade de investimento em formação de profissionais capazes de realizá-la.

⁴⁰ A partir do Censo Escolar de 2011, foram nomeados como alunos com deficiência intelectual.

Em consonância com a análise de trajetórias de escolarização, entendo que o diagnóstico implica, primordialmente, uma identificação. Ou seja, primeiramente, é feita a identificação para, posteriormente, ser feito o diagnóstico.

Historicamente, a ação do professor tem tido responsabilidade nesse ato de identificar. Existe algo na minha relação com aquela criança, com aquele aluno que produz uma diferença na minha percepção, ou melhor, só o percebo a partir da diferença, e é esta diferença que produz uma informação (BATESON, 1986). A diferença geradora de minha percepção e a informação são elementos constitutivos do processo de identificação. Essa identificação não resulta obrigatoriamente em um diagnóstico e penso existir, nessa fissura, a possibilidade de operar a partir das contribuições do pensamento sistêmico e da educação.

O caso da Kamila, mais uma vez, torna-se ilustrativo. Na condição de escola, nós realizamos um processo de identificação da aluna sem considerar, até o momento, existência de um diagnóstico clínico. Assumo, na condição de professora, a realização dos processos de identificação de alunos com muita frequência no contexto escolar; entendo essa ação como um elemento da prática pedagógica. Nessas circunstâncias, interessa-me conhecer de que forma temos realizado esse processo de identificação a partir da educação.

Ao longo deste texto, referi os elementos históricos da educação especial os quais demonstram as relações entre diagnósticos e possibilidades existenciais e de educabilidade. Produzi uma crítica à lógica dos sistemas classificatórios os quais configuram uma imagem de sujeito reduzido às suas classificações com prognósticos pouco animadores. Critiquei a significativa presença dessa lógica no interior das escolas por meio da circulação de diagnósticos clínicos que constituíram espaços e formas de escolarização (proliferação de classes e escolas especiais) e definiram as trajetórias escolares dos alunos (encaminhamentos aos espaços especializados). De 2008 a até início de 2011, (re)vivemos a forte presença do aspecto clínico enquanto balizador da organização do trabalho pedagógico pela exigência de diagnóstico clínico para a frequência de alunos com deficiência mental no AEE. Procurei reafirmar a compreensão referente a essa decisão pautada no domínio da educação. As alterações ocorridas em 2011, com a revisão da obrigatoriedade de um diagnóstico clínico, orientam o ingresso e a frequência

desses alunos por meio de uma avaliação e de um parecer do professor do AEE. Essas alterações podem ser entendidas como um avanço, mas não como garantia. O fato de a identificação ser realizada pelo professor não garante um olhar mais amplo, contextual e relacional, considerando a construção do pensamento científico tradicional que nos habita e nos constitui, como também a forte herança clínica no interior da escola. Penso ser necessário um olhar atento para a consideração dos riscos e para a nossa tendência à repetição; por isso, é imprescindível investigar como ocorrem e podem ser qualificados esses processos. Esse é o domínio central da presente investigação.

As possibilidades de ruptura com os preceitos da ciência tradicional encontram eco na evolução do chamado pensamento sistêmico. Tenho procurado, neste campo teórico, elementos que me ajudem a produzir uma leitura sobre as formas de construir os processos de identificação dos alunos com deficiência mental no contexto escolar.

O pensamento sistêmico compreende a realidade pelas inter-relações e interdependências entre os seres vivos, os sistemas e os diferentes fenômenos físicos, psicológicos, históricos, sociais e culturais. Priorizar os processos e as relações exige o reconhecimento da *complexidade*⁴¹, supondo a contextualização dos fenômenos em questão e uma ampliação do foco de visão. Assume-se a existência de redes conectivas, por meio das quais diferentes dimensões da realidade se tecem de maneira conjunta e processual.

Acredito que a contextualização dos fenômenos e o reconhecimento dos processos e das relações na produção destes, configuram-se como elementos facilitadores de um deslocamento do olhar centrado exclusivamente no sujeito. Para Bateson (1986), a valorização do contexto está em sintonia com o reconhecimento e a identificação do significado, pois “sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado.” (p.23). O contexto apresenta-se como necessário na descrição de processos que se relacionam. Tal conceito e sua determinação na produção de significados permitem problematizar o quanto temos (ou não) considerado o

⁴¹ Segundo Vasconcellos (2007), a complexidade é compreendida como um dos três pressupostos básicos que configuram o paradigma sistêmico; os outros dois referem-se à instabilidade e a intersubjetividade.

contexto e as múltiplas relações processuais por meio das quais o sujeito se produz nos processos de identificação desses alunos.

Na ação de identificar os alunos no contexto escolar, é necessário reconhecer o papel do observador (neste caso, do professor) na construção da realidade. Nas bases do pensamento sistêmico, conforme Bateson (1986) Bateson e Bateson (1994), Maturana (1999, 2005) Maturana e Varela (1997, 2005) reside a defesa do pressuposto de que não existe realidade objetiva independente do seu observador, como algo externo transcendente ao observador. A realidade, de acordo com esses pressupostos, é sempre uma realidade criada por quem observa. Nesse sentido, o conceito de *distinção* proposto por Maturana e Varela (2005) oferece elementos para se pensar os processos de construção de uma realidade compartilhada, os quais envolvem consensos sobre concepções de escola, ensino, aprendizagem, aluno com deficiência mental, inclusão... Para os autores,

O ato de designar qualquer ente, objeto, coisa ou unidade, está ligado à realização de *um ato de distinção* que separa o designado e o distingue de um fundo. Cada vez que fazemos referência a algo, implícita ou explicitamente, estamos especificando um critério de distinção que assinala aquilo de que falamos e especifica suas propriedades como ente, unidade ou objeto. Essa é uma situação totalmente cotidiana e não única, na qual estamos submersos de modo necessário e permanente. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 47)

Reconhecer o caráter necessário e permanente do ato de distinção na convivência humana torna-se imperativo para compreender a constituição da realidade. Esta é sempre “construída” por quem observa. Um ato de distinção realizado pelo observador exige a distinção de algo em relação ao seu fundo e constitui “*uma realidade*”. Um objeto, coisa ou unidade passa a existir *na relação* com quem observa, a partir do momento que este o distingue. Sem a existência de um observador, não se realizam distinções e não se constitui “*uma realidade*”. Portanto, o observador não pode fazer referência a algo que exista independentemente dele. A distinção é uma operação lógica necessária na construção de concepções e conceitos referentes aos objetos, coisas, unidades e fenômenos, ou seja, é uma operação necessária no processo de conhecer.

O conceito de distinção proposto por Maturana e Varela (2005) encontra intensa relação com as proposições de Bateson (1986) sobre a *diferença*. Este autor argumenta que a percepção está pautada na identificação da *diferença*. “Todo o recebimento de informação é necessariamente o recebimento de informação da diferença, e toda percepção da diferença está limitada pela entrada.” (BATESON, 1986, p. 35). Assim, as diferenças de restrita magnitude ou apresentadas muito vagorosamente nos são imperceptíveis, não se constituem como “alimentos” à nossa percepção e, conseqüentemente, como “alimentos” à construção de nossa realidade.

Para Maturana (2005), o ato de distinção ocorre por meio dos processos explicativos. Para Bateson (1986), a diferença observada através da percepção é manifestada pela descrição. Para ambos – a explicação e a descrição – envolvem a experiência.

Explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador (...) aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como *explicação*, ao aceitá-la como tal. (MATURANA, 2005, p. 41)

Maturana, ao se perguntar pela explicação, indaga pela origem das habilidades cognitivas do observador. Nesse sentido, podemos formular, compreender e aceitar a explicação por meio de dois domínios explicativos os quais o autor denomina de *objetividade sem parênteses* e *objetividade entre parênteses*.

Na *objetividade sem parênteses*, as habilidades cognitivas são aceitas na forma de propriedades constitutivas do observador (MATURANA, 2005). Ele atua como se o objeto observado preexistisse à sua distinção. Dessa forma, supõe implicitamente poder fazer referência a essa existência para validar seu processo explicativo.

“O que eu estou dizendo é válido porque é objetivo, não porque seja eu quem diz: é a realidade, são os dados, são as medições, não eu, os responsáveis pela validade do que eu digo, e, se digo que você

está equivocado, não sou eu quem determina que você está equivocado mas a realidade.” (MATURANA, 2005, p. 46)

No domínio da *objetividade sem parênteses*, realiza-se um caminho explicativo, aceitando a existência de uma realidade independente a qual valida o nosso conhecer e o nosso explicar, e tal objetividade fundamenta a universalidade do conhecimento. A objetividade implica a validade de nossas afirmações independentemente de nós. Nesse sentido, toda a verdade seria universal, isto é, válida para qualquer observador, porque independe dele, ou de sua ação.

Esse domínio explicativo está assentado nas bases do pensamento científico tradicional, na compreensão da realidade como algo independente, que transcende; na busca pela objetividade, pela verdade, pela universalidade do conhecimento. Os fenômenos precisam ser conhecidos para serem controlados e esses pressupostos têm sustentado a lógica diagnóstica presente nos sistemas classificatórios, a produção dos diagnósticos e as possibilidades de escolarização das crianças. Neste domínio explicativo, a deficiência, seu diagnóstico, suas medições e classificações, seus limites e severidade, sua previsibilidade ganham primazia aprisionando o sujeito à sua categoria, reduzindo-o à sua própria deficiência.

Na *objetividade entre parênteses*, aceita-se a pergunta pela origem da nossa capacidade de observar e, nessa aceitação, a biologia ganha presença. Isso significa aceitar que as habilidades cognitivas do observador se alteram ou desaparecem na medida em que se altera a sua biologia. Desse modo, a observação de um mesmo fenômeno terá nuances diferenciadas para cada observador, isso significa assumir a impossibilidade de fazer referência a uma realidade independente do observador para validar o seu explicar. O caminho explicativo envolve necessariamente o reconhecimento de nossa participação na construção de uma realidade. A aceitação de uma realidade inexistente, de modo independente, está presente tanto na formulação de uma proposição explicativa como na aceitação desta.

...quando escutamos uma proposição explicativa ou uma reformulação da experiência e a aceitamos como explicação, o que aceitamos não é

uma referência a algo independente de nós, mas uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente. Em outras palavras, nós nos damos conta também de que depende de nós aceitarmos ou não uma certa reformulação da experiência a ser explicada como explicação dela, *segundo um critério de aceitação* que temos em nosso escutar e, portanto, que a validade das explicações que aceitamos se configura em nossa aceitação e não independente dela. (MATURANA, 2005, p. 47)

Bateson (1986), ao problematizar a existência de realidade objetiva e subjetiva, defende uma posição enfática, afirmando a não existência da experiência objetiva. Para o autor, toda a experiência, é sempre uma experiência subjetiva. “... nossos cérebros fabricam as imagens que pensamos “perceber”. (...) A experiência do exterior sofre sempre a interveniência do órgão sensorial específico e de caminhos neurais. Os objetos são assim minha criação e minha experiência com eles é subjetiva e não objetiva.” (BATESON, 1986, p. 37). O autor assume a dimensão subjetiva no processo de construção da realidade e seus efeitos. Nessa relação subjetividade e ciência, o autor problematiza os pressupostos da ciência tradicional ao afirmar que toda a ciência é baseada em pressuposições, compreende uma maneira de perceber, possibilitando aos nossos objetos de percepção a produção de sentidos. Para este autor, então, inexistente a possibilidade de construção de uma proposição explicativa que não considere a dimensão subjetiva.

Penso que, num domínio explicativo – objetividade sem parênteses ou objetividade entre parênteses – apoiam-se diversas proposições explicativas, vinculadas às diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, temos, por exemplo, as proposições explicativas da biologia e, dentro da biologia, diferentes ramificações e possibilidades. Ou seja, encontramos distintas proposições explicativas entre as diferentes áreas do conhecimento e no interior de cada uma delas, e isso não implica dizer que se situam em domínios explicativos distintos; significa a possibilidade de termos diferentes proposições explicativas com o mesmo objetivo de apreensão de uma realidade independente, de busca de uma verdade objetiva, de universalidade do conhecimento, por exemplo.

Considerando o objeto da presente investigação, essa distinção se faz necessária. Quanto aos processos de identificação dos alunos com deficiência

mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, defendo uma proposição explicativa apoiada nos pressupostos da educação, num domínio explicativo o qual considere a objetividade entre parênteses, reconhecendo a presença da subjetividade nos processos de identificação. Compreendo essa identificação produzida por meio de diferentes redes conectivas tecidas mutuamente como configuradoras de determinado fenômeno e realidade. Nessa compreensão, os fenômenos não são produtos de uma única causa; caracterizam-se por serem multifacetados, plurais, produzidos por nossas percepções, por nosso reconhecimento e subjetividade. Privilegia-se a consideração do sujeito em sua subjetividade, a partir de suas experiências concretas de vida, do contexto e das relações por meio das quais se produz.

Uma proposição explicativa ocorre por meio da linguagem. O compartilhamento de conceitos, categorias, teorias, realidades é possível pelos domínios de coerências operacionais produzidas nos espaços consensuais por meio da linguagem. Nesses espaços de compartilhamento de um mesmo domínio linguístico, de compartilhamento de domínios e proposições explicativas, tornam-se possíveis as construções coletivas e compartilhadas de diferentes elementos constituintes de uma realidade.

A afirmação sobre a construção compartilhada de uma realidade encontra suas origens na compreensão biológica dos seres vivos e no pressuposto de que estes organismos se auto-organizam e produzem a si próprios. O reconhecimento da auto-organização dos sistemas e a compreensão dos seres vivos como unidades autônomas referem-se ao difundido conceito proposto por Maturana e Varela (1997, 2005) de Autopoiese. Para estes autores, o que caracteriza os seres vivos é sua capacidade permanente de se autoproduzir, é a sua organização autopoietica. “A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis.” (2005, p. 55) Na compreensão da organização autopoietica se faz necessário a referência aos conceitos de organização e estrutura proposto pelos mesmos autores.

Entende-se por **organização** as relações que devem ocorrer entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica. Entende-se por **estrutura** de algo os componentes e relações que constituem concretamente uma unidade particular e configuram sua organização. (MATURANA e VARELA, 2005, P. 54)

Nesta proposição, organização de um sistema permite reconhecê-lo como pertencente a um grupo, a uma classe. Se porventura o organismo muda sua organização, ele deixa de pertencer a esta classe. Nesse sentido, os seres vivos são todos iguais em sua organização, permitindo seu reconhecimento como tais, ao mesmo tempo em que se distinguem, por meio de sua estrutura peculiar, singular. A estrutura se modifica continuamente visando a sua auto-organização diante das perturbações causadas pelo ambiente. Nesse movimento auto-organizativo, os seres vivos vão atingindo níveis mais complexos de funcionamento, e, dessa forma, se auto-produzindo. Desse modo, a escuta, o olhar, a observação, a aprendizagem são determinados pela nossa estrutura, por meio do que Maturana e Varela (2005) nomearam de determinismo estrutural “os seres vivos são seres determinados em sua estrutura de tal forma que tudo o que acontece com eles é determinado por sua estrutura a cada instante. A estrutura muda o tempo todo de acordo com o acoplamento estrutural, enquanto a organização permanece fixa.” (PELLANDA, 2009, p. 109).

O acoplamento estrutural envolve as relações entre os seres vivos e seu meio. Neste sistema de interações, considerando o determinismo estrutural, o que o sujeito sofre são perturbações deste meio, em graus variados e determinados por sua estrutura, ou seja, as modificações desencadeadas pelo meio são determinadas pela estrutura do sujeito, e não pelo meio. “Nestas interações, a estrutura do meio apenas desencadeia as modificações estruturais das unidades autopoieticas (não as determina nem as informa)”. (MATURANA; VARELA, 2005, p.87)

A referência a esses conceitos de Maturana e Varela (2005) são necessários ao observamos como eles acontecem no contexto escolar. Referente, por exemplo, ao sistema de interações produzido entre professor e aluno (acoplamento estrutural), se temos a presença de interações recorrentes e recursivas, estas produzem mútuas perturbações – no aluno e no professor. Essas perturbações desencadearão

novas dinâmicas internas de reorganização desses sujeitos, determinadas pela estrutura única de cada um dos envolvidos.

Quanto aos processos de identificação e à construção de processos descritivos dos alunos, acredito ser fundamental fazer referência à afirmação feita por Korzybski e referendada por Bateson (1986): “Mapa não é território”. Tal declaração

...afirma que em todo pensamento, percepção ou comunicação sobre percepção, há uma transformação, uma *codificação*, entre o relatório e a coisa relatada (...). Acima de tudo, a relação entre o relatório e a misteriosa coisa relatada tende a ter a natureza de uma *classificação*, uma atribuição da coisa a uma classe. A denominação é sempre classificadora, e a demarcação é essencialmente a mesma coisa que a denominação. (BATESON, 1986, p. 36)

Identifico uma grande potencialidade para se pensar nos efeitos dessas afirmações teóricas na produção dos processos descritivos dos alunos. Uma descrição, um parecer nunca é o aluno em si, mas *uma possível descrição* sobre esse aluno. Esta descrição é produzida por meio dos processos perceptivos de quem assina a autoria da descrição, e, nesse sentido, o autor, ao produzir uma descrição, produz também uma realidade que envolve elementos da sua subjetividade e se produz *na relação* estabelecida entre ele e o aluno.

Metaforicamente, podemos pensar na possibilidade de existência de diferentes mapas sobre os sujeitos, os alunos. O surgimento destes vai depender do *domínio explicativo* escolhido para compreender o fenômeno em questão, da consideração do *contexto* como o dispositivo produtor de significado nas relações entre os diferentes elementos constituintes dos fenômenos e da *relação*, da dimensão relacional e da compreensão de que o comportamento ou a situação descrita nunca é um atributo do sujeito ou da coisa em si, mas algo produzido na relação, ocorrido *entre* as pessoas. Vejo esses três aspectos exercendo funções determinantes quando pensamos nas possibilidades de construção de diferentes mapas.

Destaco ainda a característica classificadora constituinte da denominação e a necessidade de assumirmos essa condição. Quando temos de denominar alguma coisa, algo ou alguém, tendemos a fazer essa denominação, atribuindo-os a uma classe. Isso significa estabelecermos um conceito consensual sobre determinado objeto, pessoa, fenômeno para nos fazermos inteligíveis, ou seja, para os outros compreenderem a que nos referimos.

Voltemos ao início, mas de forma diferente de quando iniciamos. Num movimento recursivo, voltemos à Kamila e às minhas reflexões sobre a construção de um conceito e a produção de um aluno com deficiência mental.

A apresentação dos manuais classificatórios teve como meta demonstrar a lógica que os sustentam. Estes sistemas diagnósticos operam num domínio de proposição explicativa que compreende a realidade como algo objetivo, independente, transcendente. Ao produzir uma leitura, lê-se o diagnóstico. Este parece existir como uma entidade “autônoma”, sem a necessidade de ter presente um sujeito específico. O sujeito tende a ser codificado a partir dessa classificação e reduzido a ela. O caminho explicativo envolve a descrição de um conceito, de categorias, dos comportamentos, e não dos sujeitos.

Acredito que, ao identificarmos a dificuldade de comunicação presente entre a clínica e a educação, podemos compreender esses contextos como vinculados a proposições explicativas distintas as quais careceriam de investimentos recíprocos para avançar na construção de interlocução.

Entendo a identificação de um aluno, no contexto escolar, realizada por um ato de distinção (MATURANA; VARELA, 2005) ou pela diferença produzida por meio da nossa percepção (BATESON, 1986). Distinguimos e diferenciamos este aluno de um contingente de outros alunos em função de um conjunto de características que apresenta. Distinguimos e trilhamos um percurso para o categorizarmos como um aluno com deficiência mental. Esse percurso pode envolver um encaminhamento para a área da saúde e o retorno desse aluno ao campo escolar com um diagnóstico clínico de deficiência mental, e isso compreenderia um domínio explicativo a respeito da condição existencial dessa criança. Ou talvez possamos pensar na existência ou na construção de um domínio explicativo vinculado ao campo da educação priorizando o contexto e as relações, considerando a dimensão subjetiva presente

na construção de uma realidade, que enfoque os aspectos escolares, pedagógicos e de aprendizagem, ao construir uma leitura dos alunos e do seu processo de escolarização.

Discutir a intervenção e o contexto tem sido o caminho escolhido para repensar os sujeitos, pois o conhecimento que podemos ter deles depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais muitas vezes nos são apresentados como quadros estáticos: o autista, o deficiente mental, o portador de altas habilidades, etc. (BAPTISTA, 2006, p. 84)

Nesta perspectiva, assume-se a existência de diferentes domínios explicativos, de múltiplas versões sobre a realidade produzidas por meio da linguagem na construção de consensos que permitem a comunicação e a convivência entre os sujeitos.

...ou seja, tantos domínios de realidade quantos domínios de coerências operacionais sejam construídos pelas operações de distinção dos observadores. Substitui-se a preocupação com a verdade pelo reconhecimento de *múltiplas verdades*, de diferentes *narrativas*, não mais sobre “a realidade tal como ela existe”, mas sobre a experiência. (VASCONCELLOS, 2007, p. 141)

Podemos pensar na coexistência de diferentes mapas sobre os alunos: o biológico, o histórico, o familiar, o clínico, o escolar. A educação, acredito, constitui-se como um campo potente, que oferece elementos para a construção de mapas mais ricos e contextuais, por meio dos quais possamos construir distintas trilhas, caminhos, percursos e, assim, avançarmos por outras/novas trajetórias de escolarização com os alunos.

3. OS DIRECIONAMENTOS DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E NORMATIVOS QUE INSTITUEM UM SERVIÇO, UM ESPAÇO E UM PÚBLICO...

CENA 3:

Após observar Kamila nos diferentes espaços escolares, procuro reunir informações sobre ela vindas de variadas fontes. Chamo a família, realizo uma conversa com a mãe e tomo contato com a difícil história de vida da criança e sua família. Kamila é a quarta filha do total de seis filhos. Os cinco primeiros são do mesmo pai, já falecido, e o mais novo é filho do atual marido da mãe (padrasto de Kamila). A mãe trabalha como babá em uma casa próxima de onde mora, e o padrasto, numa indústria local. Moram na casa o padrasto a mãe, três irmãos e Kamila. Difícil não é somente a história da aluna, mas sua atual condição. A mãe relata: “Ela levanta de manhã e come pão; ela não toma café; não gosta. Então, quando eu posso, compro leite porque ela gosta de leite, mas não é sempre que tem...”. Aos poucos, vou tomando ciência de que, em muitos momentos, falta o mínimo. Converso com a diretora da escola que tem importante conhecimento sobre a comunidade escolar e acompanha a história desta família há algum tempo. Ela me diz: “É uma história sofrida, uma situação difícil atrás da outra... É triste...”

Olho para Kamila na fila para subir para a sala de aula; seu porte é pequeno, miúdo, magrinho; seus olhos estão recheados de lágrimas porque não quer permanecer na escola; leva o dedão à boca e consola-se ao chupá-lo. Penso, numa visão mais otimista (diferente dos relatos que colhidos e que poderiam destiná-la ao fracasso), penso que, apesar das dificuldades já vivenciadas na sua breve vida, ela está lá; resistiu às adversidades.

Início uma relação com a Kamila. Ela vai para a sala do Atendimento Educacional Especializado, pega uma girafa de pelúcia, coloca-a ao seu lado, cuida, conversa com ela, faz perguntas ao bichinho no exercício de um jogo simbólico. A girafa passa a compor a cena pedagógica. Nós – eu, Kamila e a girafa – brincamos, desenhamos, pintamos, conversamos e, aos poucos, vamos construindo uma relação. Kamila voltou outras vezes à sala de recursos multifuncionais. A partir dos nossos encontros e do que produzimos, identifico necessidades em relação à aprendizagem da aluna. Percebo, com muita frequência, Kamila não compreendendo ou realizando as coisas da forma como elas foram solicitadas; observo que a linguagem produzida ainda não possibilita um recontar de uma história ou de uma situação vivida; noto dificuldades na relação com o conhecimento mais sistematizado – cores, formas, números, letras –, nas maneiras de se organizar na folha e no caderno, de representar a figura humana, de executar a grafia das letras. Enfim, identifico a existência de algo ligado à relação pedagógica, vinculado ao aprender, ao escolar e que necessita ser trabalhado.

Kamila não tem uma avaliação neurológica, um diagnóstico clínico que lhe dê livre acesso ao serviço do Atendimento Educacional Especializado conforme as orientações legais. Entro em um impasse: devo seguir somente as orientações normativas, ou valorizar também o que eu e a escola consideramos ser importante para a aluna? Afinal, a Kamila pode frequentar o Atendimento Educacional Especializado?

Os impasses vivenciados por mim e pela escola cotidianamente, quanto ao que fazer no caso de Kamila, estão presentes na prática escolar de outras colegas, de outras escolas, visto a existência das orientações dos textos legais e normativos, e as ações que, enquanto escola, consideramos importantes de serem realizadas. Para ser direcionado ao Atendimento Educacional Especializado, o aluno deve compor o público-alvo da educação especial, manifestar/demonstrar, por meio de sua deficiência, a necessidade desse serviço. Mas que parâmetros e critérios têm sido utilizados para decidir se o aluno deve ou não frequentar o Atendimento Educacional Especializado?

No capítulo anterior, procurei demonstrar a lógica que sustenta os sistemas classificatórios, os domínios explicativos de compreensão do sujeito e sua deficiência e problematizar a presença do diagnóstico clínico enquanto balizador das práticas pedagógicas e dos processos de escolarização dos alunos. No caso de Kamila, no momento em que ela ingressou na escola (ano de 2009), se fossem consideradas apenas as diretrizes dos documentos oficiais, haja vista a inexistência de diagnóstico clínico da aluna, ela não poderia ingressar em tal serviço. Parece que a forte presença clínica no campo escolar também se dissemina no terreno das políticas que organizam e configuram os serviços em Educação Especial.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), vivemos uma (re)significação da educação especial. Como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no contexto das turmas comuns de ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

O Atendimento Educacional Especializado tem-se constituído como serviço predominante na área da Educação Especial. Ao compor uma política educacional

de inclusão escolar, é possível observar sua expansão no interior das redes de ensino. A expansão desse serviço vem impulsionada pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Por meio deste, estão sendo implantadas, nas redes municipais de ensino, salas providas de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, didáticos e de acessibilidade, construindo espaços habilitados a oferecer os elementos necessários ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado. Cabe destacar que, entre os anos “de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total”⁴². (SEESP/MEC, 2011, p.1)⁴³. Michels, Carneiro e Garcia (2011), analisando criticamente a efetivação desse programa, declaram que este tem sido reconhecido pelo Governo Federal como expressão de um modelo de inclusivo para a educação especial, anunciado como capaz de produzir uma reestruturação no sistema comum de ensino.

Prieto (2009), Garcia (2009a), Baptista (2011a) afirmam que as salas de recursos multifuncionais têm se caracterizado como *locus* privilegiado para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Com base nos números acima, espera-se que as salas de recursos multifuncionais tenham se tornado o espaço predominante na realização desse atendimento. Os números explicitados nos ajudam a compreender os efeitos de uma política e dos programas que compõem a própria política.

A perspectiva proposta pelos documentos orientadores e normativos e as ações integradoras desta política, como a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a implantação das salas de recursos multifuncionais, objetivam intensificar as relações da educação especial com o sistema comum de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de

⁴² As salas foram distribuídas a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios.

⁴³ Dados extraídos do sitio da SEESP/MEC, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595, acesso em 08/09/2011.

acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Observo caráter previsto do Atendimento Educacional Especializado com destaque para sua função complementar e/ou suplementar. Este aspecto aponta mudanças referentes à dimensão substitutiva da educação especial por meio da qual esta foi ofertada em nosso país: o aluno que ingressava no ensino especial não frequentava o ensino comum, pois o primeiro substituía o segundo. Esse caráter substitutivo esteve presente, nos documentos normativos anteriores, como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que define como função da educação especial “...apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.” (BRASIL, 2001, p. 1). Assim, destaca-se o avanço de texto da Política quanto à orientação da matrícula de todos os alunos no sistema comum de ensino. Essas orientações tornam-se uma garantia legal por meio do Decreto nº 6.571, de 2008⁴⁴, do Parecer CNE/CEB nº13, de 2009, que visa à regulamentação deste Decreto e da Resolução CNE/CEB nº4, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica.

As diferenciações quanto à natureza do trabalho realizado por esse atendimento em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum merecem destaques. Essas diferenciações visam a garantir que o trabalho desenvolvido no contexto do Atendimento Educacional Especializado não substitua o trabalho realizado na sala de aula comum, nem se caracterize pela realização de atividades de reforço escolar. Nesse sentido, anunciam a responsabilidade do ensino comum frente ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, e a do Atendimento Educacional Especializado como propositor e articulador de

⁴⁴ Anuncio que no momento de fechamento deste texto, o Decreto 6.571 de 2008 foi revogado, e em sua substituição, entrou em vigor o Decreto de 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. O novo texto, poderá ter como consequências a redefinição do financiamento relativo à educação especial nas escolas comuns e nos espaços especializados.

dispositivos que viabilizem e qualifiquem essa aprendizagem no ambiente da sala de aula comum.

No que se refere às articulações entre o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado e as atividades propostas em sala de aula comum, Baptista (2011a), ao analisar o contexto e as relações que permearam a proposição da Política destaca a existência de duas perspectivas de ação da educação especial no contexto do ensino comum presentes no debate que precedeu o texto final da Política. Uma primeira perspectiva compreendia uma ação mais restrita do profissional da educação especial, na defesa de que seu trabalho devesse focar exclusivamente no atendimento ao aluno por meio da identificação e da utilização de recursos, técnicas, instrumentos e linguagens específicas. A segunda perspectiva compreendia, além das funções acima citadas, a ação do profissional em diferentes frentes, "... na assessoria e formações de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente da classe, no acompanhamento às famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem a atendimentos dirigidos aos alunos." (2011a, p. 5). Esta última perspectiva configura uma ampliação da ação do profissional da educação especial que desloca a sua ação, antes reduzida exclusivamente ao sujeito, para as múltiplas redes de relações das quais o sujeito participa e por meio das quais se produz. Para o autor, a segunda perspectiva é considerada mais rica e desafiadora e apresenta-se associada predominantemente à dimensão da formação deste profissional.

A formação profissional e suas perspectivas de atuação foram objeto de análise de Bueno (1999, 2009). Este autor produziu uma discussão sobre a formação do profissional em educação especial que teve grande repercussão na área. Ele problematiza a formação de um profissional em educação especial com perfil "especialista" em uma área da deficiência e aponta a possibilidade de formação de um professor de educação especial "generalista". A perspectiva "generalista" surgiu como possibilidade de deslocar a ênfase do "especialista", caracterizado pela formação clínica e atuação técnica reduzida ao uso de recursos e instrumentos específicos, para uma formação que priorizasse o debate pedagógico, e, desse modo, pudesse atuar de forma mais próxima e em consonância ao ensino

comum, priorizando a ação pedagógica e escolar em detrimento de uma intervenção clínica e mais restrita.

Por meio das duas perspectivas de atuação e de formação em educação especial apontada por Baptista (2011a) e Bueno (1999, 2009), é possível identificar os impasses da área quanto à sua configuração: existe o trabalho restrito ao sujeito, com enfoque nas suas limitações e na identificação de recursos passíveis de reparar suas lacunas e dificuldades, e a possibilidade de construção de uma perspectiva mais ampla, que considerando o sujeito a partir de suas relações dando ênfase as dimensões escolar, pedagógica e de aprendizagem. Enfim, representam os impasses históricos entre as bases clínica e pedagógica de sustentação do trabalho em educação especial.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº4, de 2009, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado as seguintes funções

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.3)

Em relação à identificação dos alunos para a frequência no Atendimento Educacional Especializado, observo não existir referência no texto a essa ação como uma atribuição do professor do AEE. Como função desse serviço, tem-se a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a plena participação dos alunos. Dessa forma, compete ao professor o trabalho com o aluno já identificado, e não a identificação e a escolha dos alunos que devem frequentar este espaço, como se eles já estivessem, *a priori*, identificados, sem a presença do olhar e da ação escolar.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o público-alvo da educação especial é definido por meio de três grandes categorias: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta população é apresentada de forma mais detalhada no texto da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que, em seu quarto artigo, apresenta o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

I – **Alunos com deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.1)

Mudanças são observadas quanto à nomenclatura utilizada para referendar esses alunos, bem como quanto ao contingente de alunos que compõe esse universo. Anteriormente, tínhamos a definição dos alunos da educação especial por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, nomeando-os como alunos com necessidades educacionais especiais

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

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

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p.2).

Kassar (2002), ao realizar uma análise da Resolução CNE/CEB nº2, de 2001, chamou a atenção para os riscos que a utilização do conceito necessidades educacionais especiais pode provocar por meio da inclusão do contingente de crianças com dificuldades acentuadas na aprendizagem como alunos da educação especial. A autora lembra a história da educação especial que, por muito tempo, abrigou, em suas classes especiais, crianças encaminhadas por suas sucessivas repetências sem apresentarem realmente deficiência mental. Desse modo, a instituição escolar não necessitava rever sua prática e assumir seus problemas de “ensinagem”, e a inclusão desse contingente de crianças ainda poderia colaborar para a disseminação da ideia de que a escola pública estaria atendendo um grande contingente de alunos com deficiências quando, na verdade, sob a nomeação de educandos com necessidades educacionais especiais estariam sendo atendidos alunos do chamado fracasso escolar.

Os efeitos da definição de deficiência mental nos processos diagnósticos, nos encaminhamentos dos alunos para os diferentes espaços escolares e na proposição das práticas pedagógicas constituíram-se objeto de análise, realizada por Nunes e Ferreira (1993). O referido trabalho merece destaque por nos possibilitar perceber como as problematizações entre esses diferentes aspectos são temáticas recorrentes no campo da educação especial e da deficiência mental.

Quanto à utilização do conceito de necessidades educacionais especiais, este acabou por produzir uma ampliação significativa dos sujeitos da educação especial. Após a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, até o ano de 2008, temos a previsão de atendimento especializado a esses alunos – com dificuldades de aprendizagem –, considerando a dimensão textual, normativa e propositiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) veio (re)definir esse universo de alunos. Apesar da necessária definição do público-alvo da educação especial, no texto, há a ressalva de que “as definições e uso de classificações devem ser contextualizadas, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.” (BRASIL, 2008, p. 9) Porém, os textos normativos não trazem maiores esclarecimentos sobre como esse processo de definição deve ser realizado e também sob responsabilidade de quais profissionais ficam os processos de identificação desses alunos no contexto escolar.

Na definição dos alunos da educação especial, o cômputo duplo⁴⁵ de matrículas para os alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, matriculados no sistema comum de ensino, previsto no Decreto nº6.571, de 2008, tem trazido implicações e efeitos nos processos de identificação e diagnósticos desses alunos.

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008, p.1).

No contexto das redes de ensino, tem-se observado um esforço para a “*comprovação*” das diferentes especificidades possíveis de serem apresentadas pelo sujeito, a fim de ser atestada sua tipologia mediante apresentação de um

⁴⁵ O cômputo duplo de matrículas diz respeito à garantia de oferta e de realização do Atendimento Educacional Especializado ao aluno matriculado no sistema comum de ensino, com o financiamento desse serviço por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

diagnóstico clínico e justificar sua frequência no Atendimento Educacional Especializado, bem como a dupla contabilização da matrícula no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nesse sentido, a ausência de diagnósticos no contexto escolar parece se configurar como um problema, uma questão para os gestores e para os profissionais da educação especial no âmbito das redes de ensino. Além disso, a necessidade de um diagnóstico clínico para informar sobre um aluno com deficiência esteve presente nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar/MEC/INEP (EDUCACENSO, 2010). Dessa forma, é interessante observar a frequente solicitação dos professores ligados ao Atendimento Educacional Especializado para que o poder público disponibilize a educação especial, serviços clínicos, ligados à área da saúde, capazes de realizar o diagnóstico dos alunos público-alvo da educação especial.

No ano de 2011, nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar/MEC/INEP, não aparece mais a necessidade de diagnóstico clínico desses alunos. Uma avaliação e um parecer pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado são suficientes para garantir o acesso e a frequência do aluno a esse serviço:

... é necessário que o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE elabore o plano de AEE para, a partir de então, organizar e ofertar o devido atendimento ao estudante público-alvo da educação especial. Logo elaborará pareceres que terão validade. (...) É importante notar que o Censo escolar é a base de dados da educação, cujas ações não prescindem de laudo médico para serem efetivadas. (EDUCACENSO, 2011, p. 6-7).

No que se refere especificamente aos alunos com deficiência mental, a imprecisão terminológica e conceitual dos termos utilizados para referendar tal categoria também tem colaborado para dificultar a identificação desse contingente de alunos. Na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, observamos a utilização dos termos deficiência mental e deficiência intelectual⁴⁶. Os alunos com deficiência são

⁴⁶ A introdução e utilização do termo deficiência intelectual ocorre a partir da *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual* (Montreal Declaration on Intellectual Disability). Esta é resultante de um evento – com a

definidos como “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009, p. 1). O conceito de deficiência presente do texto da resolução é o mesmo apresentado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, da Organização das Nações Unidas (2007).⁴⁷ “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009, p.3). A utilização dos dois termos de forma concomitante, num primeiro momento, permite inferir sua compreensão como quadros distintos, porém não foram apresentadas as definições sobre o que implicaria cada uma das terminologias – mental e intelectual⁴⁸.

E, ainda, nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar/MEC/INEP de 2010, quando se referem às formas de categorizar os alunos da educação especial há o seguinte texto: “para os alunos com déficit cognitivo e da independência e déficit intelectual, deve ser avaliado se o aluno apresenta deficiência mental. Neste caso, deve ser classificado como aluno com deficiência mental.” (EDUCACENSO, 2010, p. 4). No ano de 2011, observamos uma substituição dos termos deficiência mental por deficiência intelectual; esta substituição está presente tanto no instrumento do Censo Escolar/MEC/INEP como nas orientações quanto à categorização dos alunos, que permanecem praticamente as mesmas. “Para alunos com déficit cognitivo e da independência ou com déficit intelectual, deve ser avaliado se o aluno apresenta deficiência intelectual. Neste caso, deve ser classificado como aluno com deficiência intelectual.” (EDUCACENSO, 2011, p. 7). Cabe ressaltar que, nestas orientações, também não são oferecidas as definições de déficit cognitivo e da independência, déficit

participação do Brasil – promovido pela Organização Panamericana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde, ocorrido em Montreal, no Canadá, em 2004.

⁴⁷ A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

⁴⁸ Conforme referido anteriormente, teve uma substituição terminológica de retardo mental para deficiência intelectual, sendo os dois termos tratados como sinônimos. Esta substituição foi apresentada na décima edição do manual diagnóstico da deficiência mental proposto pela American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD) ainda sem tradução para o português.

intelectual, deficiência mental e deficiência intelectual. A apresentação textual remete a uma diferença conceitual entre os termos e, ainda, conforme a afirmação acima, a deficiência mental/ deficiência intelectual, de alguma forma, englobaria o déficit cognitivo e da independência e o déficit intelectual. Esta confusão terminológica e conceitual produz efeitos significativos sobre quem são esses sujeitos no contexto escolar.

Nesse sentido, os documentos orientadores e normativos refletem a pouca clareza conceitual e terminológica sobre os sujeitos da educação especial, principalmente os que tratam do contingente de alunos com deficiência mental. Para além da definição desta categoria de alunos, entramos no impasse sobre quem ou quais pressupostos devem definir os alunos a serem encaminhados para o Atendimento Educacional Especializado. Ainda parece ser muito recente a possibilidade de a educação e a educação especial decidirem sobre as alternativas de escolarização dos alunos. A não exigência do diagnóstico clínico pode representar uma possibilidade de construção de outras leituras sobre os alunos e de inventividade de caminhos e de percursos singulares. Porém pergunto: como se daria a ação do professor do Atendimento Educacional Especializado para a identificação e a escolha de alunos para esse tipo de atendimento? Essa pergunta passa a se constituir como um ponto importante de reflexão e alvo de atenção no contexto do presente trabalho.

A situação vivenciada com Kamila, no contexto escolar, foi disparadora das reflexões apresentadas neste texto. Os impasses entre a frequência ou não da aluna no Atendimento Educacional Especializado se produzem no encontro entre as situações vividas, no cotidiano da escola, e as orientações presentes nos textos orientadores e normativos que produzem contornos às práticas em educação especial. Por intermédio das diretrizes sustentadoras de uma política educacional, temos a proposição de um serviço – Atendimento Educacional Especializado – a constituição de um espaço – sala de recursos multifuncionais – e a definição de um público – público-alvo da educação especial. Nas redes conectivas entre essas diferentes dimensões, temos a caracterização de um sujeito, um aluno que se produz por meio dessa multiplicidade de relações.

Quanto aos processos de identificação, procuramos demonstrar, por meio das atribuições previstas para o professor do Atendimento Educacional Especializado, que a ele não cabe a responsabilidade de identificar o aluno no contexto escolar. A não previsão da participação do professor na identificação do aluno pressupõe a existência de um aluno já identificado/diagnosticado, provavelmente, por meio da ação clínica. Nesse sentido, procuramos evidenciar a coexistência das dimensões clínica e pedagógica presentes, tanto no texto orientador e normativo como na proposição dos cursos de formação na área e na construção das práticas pedagógicas em educação especial.

Evocamos, também, a discussão terminológica para referendar os alunos com deficiência mental, por meio de documentos internacionais – Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007) – e documentos nacionais – Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, e as orientações para o preenchimento do Censo Escolar MEC/INEP (2010, 2011) – e enfatizamos a existência de diferentes terminologias – deficiência mental/deficiência intelectual – bem como a suposta existência de outras classificações – déficit cognitivo e da independência e déficit intelectual – que poderiam compor a categoria de deficiência mental/deficiência intelectual, alertando para os efeitos destas proposições nos processos de identificação dos alunos com deficiência mental no contexto escolar.

Por fim, destacamos que, a partir de 2011, segundo as orientações do Censo Escolar MEC/INEP, não é mais necessário existir o diagnóstico clínico para o aluno com deficiência mental ser incluído no Censo Escolar MEC/INEP e freqüentar o Atendimento Educacional Especializado; por isso, nosso direcionamento investigativo passa a focar a ação do professor do Atendimento Educacional Especializado no que diz respeito aos processos de identificação do aluno com deficiência mental no contexto escolar.

4. OS CONTORNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA...

CENA 4:

Kamila tem frequentado o Atendimento Educacional Especializado desde meados de 2009. Vem ao atendimento junto com outro colega que apresenta situação muito parecida com a dela: dificuldades na relação pedagógica e sem diagnóstico clínico. Apesar de não ter um diagnóstico clínico de deficiência mental, após avaliação pedagógica, optamos pelo ingresso e pela permanência de Kamila no serviço, bem como pela inclusão dela no Censo Escolar/MEC/INEP.

As possibilidades vividas com Kamila, de ingresso no Atendimento Educacional Especializado, sem a presença de um diagnóstico clínico, são frutos de tensionamentos ocorridos no interior na Rede Municipal de Ensino (R.M.E.) de Santa Maria. A necessidade diagnóstica produziu efeitos no grupo de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado no sentido de problematizar tal exigência e de se posicionar a favor do atendimento do aluno, mesmo sem a presença de diagnóstico clínico. Apesar de o grupo não ter uma posição consensual, visto que algumas colegas somente trabalham com alunos já diagnosticados ou que estejam realizando o processo diagnóstico, o movimento de resistência ao diagnóstico clínico abriu brechas para a educação e a educação especial terem a possibilidade de decidir sobre seus alunos.

Penso que o movimento realizado pelo grupo de professoras é fruto de muitas reflexões e discussões. Esta rede de ensino e este grupo se dedicaram a analisar questões fundamentais para o aprimoramento do trabalho que vem sendo desenvolvido na educação especial. Nos últimos anos, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, expressivas ações com a intencionalidade de garantir a escolarização de todos os alunos têm sido feitas. Conforme a Proposta Pedagógica das Diretrizes Curriculares Municipais “, a partir de 1997, na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, teve início o processo de transformação em

relação à organização do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na área de Educação Especial”. (2008, p. 12)

Essa afirmação encontra consonância com o processo de municipalização do ensino, iniciado após publicação da LDB nº 9.394/96, por meio da qual se definem as responsabilidades da esfera municipal no que se refere à educação: os municípios passaram a ser responsáveis pela oferta da educação infantil e prioritariamente do ensino fundamental. Como apontam Prieto (2006, 2009) e Garcia (2009b), essa (re)definição de incumbências fez com que os municípios se ocupassem também da oferta do atendimento educacional aos alunos da educação especial, pertencentes a essas etapas da escolarização. Dessa forma, no contexto das diferentes redes municipais de ensino, foi criada e/ou mantida uma estrutura para a educação especial; as novas determinações provocaram uma reorganização das redes de ensino, tendo em vista o surgimento de novas demandas, competências e responsabilidades.

Assim acompanhamos uma atuação mais enfática no campo da educação especial a partir do processo de municipalização do ensino. Porém, no âmbito desta rede, a partir do ano de 2001, quando a Administração Popular assume o governo municipal⁴⁹, é que visualizamos a execução de um conjunto de ações produtoras de novos contornos e caracterizações à educação especial. Isso se deve aos próprios pressupostos que embasam a proposta de governo e à estreita relação estabelecida entre a Secretaria de Município da Educação e a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação SEESP/MEC⁵⁰.

A Administração Popular exerceu dois mandatos em Santa Maria, e, neste período, de 2001 a 2008, a gestão da educação especial, organizou-se por meio do Eixo Pedagógico Inclusão⁵¹. Tal eixo teve como objetivo principal “articular as ações

⁴⁹ Prefeito Valdecir Oliveira exerceu dois mandatos (2001-2004/2005-2008) na condição de Prefeito Municipal de Santa Maria/RS.

⁵⁰ Cabe destacar que a professora Cláudia Dutra, Secretária de Educação Especial da SEESP/MEC, desde o 1º mandato do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, é natural de Santa Maria/RS e, antes de assumir o cargo atual, era professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria.

⁵¹ Neste período, a Educação Especial ficou sob responsabilidade de duas professoras com formação específica na área.

de forma integrada com todas as modalidades de ensino”, bem como “esclarecer, subsidiar e acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos em todos os níveis, de acordo com suas peculiaridades, tendo como princípio básico o respeito à diversidade”. (MÜLLER; VILLAGRAN, 2008, p. 5)

Em estudo anterior⁵², por meio de uma análise documental, foi possível identificar os enunciados das políticas de inclusão em documentos municipais⁵³, a consonância destes com as orientações presentes em documentos internacionais e nacionais e seus efeitos na produção de ações voltadas à inclusão dos alunos no contexto do ensino comum. Além disso, foi possível perceber também a forte adesão da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria às propostas de ações inclusivas da SEESP/MEC (BRIDI; GAI, 2008).

Na esteira das ações desenvolvidas pelo município nesse período, a ampliação progressiva de recursos humanos em educação especial, a ampliação do número de matrículas de alunos em situação de inclusão, o fechamento das classes especiais em 2007⁵⁴ e a construção das Diretrizes Curriculares Municipais em Educação Especial merecem destaque.

As Diretrizes Curriculares Municipais em Educação Especial (2008) constituíram-se como documento balizador da atuação do educador especial no Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da Rede Municipal de Ensino; apresentavam total consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e faziam referência ao Decreto nº 6.571, de 2008, que disponibilizava apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a oferta do AEE. Além desses documentos, nelas se encontravam ainda fortes

⁵² BRIDI, Fabiane & GAI, Daniele. Os enunciados das políticas de inclusão: uma leitura da rede municipal de ensino de Santa Maria. Trabalho apresentado. Anped Sul: Itajaí, 2008. Pesquisa vinculada ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS.

⁵³ Análise da Lei Orgânica Municipal e Lei da Gestão Escolar Democrática. O Plano Municipal de Educação não foi incluído por ainda não estar em vigor. Aguarda aprovação na Câmara de Vereadores.

⁵⁴ Na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, até o ano de 2007, existiam quatro classes especiais em funcionamento nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Duque de Caxias e Dom Antônio Reis. Após um processo de discussão entre a gestão, a comunidade escolar e as famílias, as classes especiais foram fechadas, e os alunos, encaminhados para os espaços de ensino comum. No lugar das classes especiais, foi assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

vinculações com o disposto na LBD nº 9394/96 e documentos internacionais que produziram importantes efeitos na área da educação especial como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2007)⁵⁵. Além disso, no que se refere especificamente à organização do Atendimento Educacional Especializado e à organização dos planos de atendimento, é possível percebermos grande conformidade com o material de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (SEESP/MEC, 2007). No momento atual, após a troca de governo⁵⁶, essas Diretrizes foram revistas e aguardam aprovação no Conselho Municipal de Educação.

No ano de 2003, a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria aderiu ao Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, tornando-se um dos municípios-polo desse programa. Este tem o propósito de promover a formação continuada de gestores e educadores das redes públicas de ensino – estadual e municipal – para que incluam, nas classes comuns do ensino, alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O programa tem como objetivo disseminar a política de educação inclusiva pelos municípios brasileiros. Segundo os dados da SEESP/MEC (2011), atualmente ele está em funcionamento em 162 municípios-polo. Por meio de uma parceria entre a SEESP/MEC e os municípios-polo, são oferecidos cursos de formação de 40 horas para os gestores e educadores do município-polo e dos municípios de abrangência. Após essa formação, espera-se que os profissionais se tornem multiplicadores, com a função de formar outros gestores e educadores em seus municípios de origem. No período entre 2003 e 2007, essa formação envolveu 94.695 profissionais da educação, com a participação de 5.564 municípios brasileiros.

Algumas pesquisas têm procurado caracterizar a formação ofertada aos gestores e educadores por intermédio do Programa Educação Inclusiva – Direito à

⁵⁵ Como referido no capítulo anterior, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

⁵⁶ Desde 2009, a Prefeitura Municipal está sob responsabilidade do Prefeito Cezar Schirmer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB.

Diversidade e seus efeitos na organização dos serviços em educação especial no contexto das redes de ensino. Destaco o trabalho de Kassar e Garcia (2009) que teve como objetivo acompanhar e avaliar a implantação desse programa no município-polo de Corumbá/MS. Os resultados parciais apontam para a falta de acompanhamento sistemático da SEESP/MEC às ações desenvolvidas nos municípios por meio desse programa. Apontam dissonâncias quanto à estrutura e quanto às ações desenvolvidas no contexto do município-polo em comparação com as estruturas e ações dos municípios de abrangência, apresentando, estes últimos, recursos mais precários no que tange à formação de redes de apoio.

No Estado do Rio Grande do Sul, o trabalho de Brizolla (2007) pode ser considerado bastante representativo. Tal pesquisa acompanhou a implementação do programa nos dez municípios-polo do Rio Grande do Sul, ao longo dos quatro primeiros anos de sua realização, entre 2003 a 2007. Apresenta importantes contribuições quanto aos desdobramentos produzidos com a implantação do programa nas diferentes regiões, demonstrando o caráter multifacetado desse processo, com a produção de diferentes sentidos manifestados por meio das diferenças regionais, em especial, das características culturais, educacionais e do modelo de educação especial em vigência.

Atualmente, no contexto do Rio Grande do Sul, temos a pesquisa em andamento “Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar: Sujeitos, Práticas Pedagógicas e Serviços” (CAPES/PROESP), desenvolvida pelo Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS, que se propõe à análise dos serviços especializados em 14 municípios gaúchos (BAPTISTA, 2011a); 11 deles são municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Em relação especificamente ao contexto santa-mariense, na condição de município-polo, a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria já promoveu seis edições do curso de formação de 40 horas para gestores e educadores em educação inclusiva. Ainda como parte integrante desse programa, estiveram presentes as ações de formação continuada e em serviço, ocorridas entre 2007 e 2008, por meio do Projeto Educar na Diversidade. Este foi desenvolvido no âmbito

de três escolas municipais⁵⁷, com o conjunto de professores de cada escola; seu objetivo era o de formar e qualificar os professores e (re)significar as propostas pedagógicas das escolas com vias à efetivação de uma educação inclusiva. A escolha de cada escola foi realizada pela gestão do Eixo Pedagógico Inclusão e considerou a história de cada comunidade, a realidade escolar e as necessidades de cada contexto, objetivando a construção de uma gestão escolar inclusiva e de práticas pedagógicas que garantissem a aprendizagem de todos os alunos.

Ainda, como parte integrante do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a Secretaria de Educação Especial SEESP/MEC, no que se refere à formação de professores, em 2007, iniciou um processo de formação continuada de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em nível de aperfeiçoamento, na modalidade de educação a distância (156 horas a distância e 24 presenciais), perfazendo um total de 180 horas. O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*⁵⁸, nessa esfera municipal, proporcionou formação para 13 professores, em suas duas edições ocorridas em 2007 e 2008. Cabe destacar que os professores convidados a realizar a formação eram, em sua totalidade, educadores especiais já atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), denominado anteriormente, no contexto desta rede de ensino, de apoio pedagógico especializado cuja função era de acompanhar e prestar assessoria às experiências de inclusão nas escolas municipais.

⁵⁷ E.M.E.F. Adelmo Simas Genro; E.M.E.F. Dom Antônio Reis e E.M.E.F. Pão dos Pobres Santo Antônio.

⁵⁸ Os fundamentos teóricos dessa proposta de formação foram objeto de análise de Borowsky (2011). Por meio da análise documental do material didático, a autora destaca a presença de quatro perspectivas como fundantes dessa política de formação: “a Educação Especial é compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; estes são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, e o ecletismo teórico percorre todas as esferas do material analisado.” (2011, p.1) Dessa forma, a autora destaca as articulações existentes entre a formação e a política educacional, compreendendo a dimensão da formação como um dispositivo central para o sucesso da própria política; apesar dessa formação anunciar os “novos referenciais pedagógicos da inclusão”, mantém suas bases em antigas compreensões sobre deficiência e sobre a educação dos sujeitos que constituem o grupo de alunos da educação especial. Destaco ainda que o conhecimento sobre os efeitos dessa proposta de formação, na organização das práticas pedagógicas no interior das redes de ensino ainda são restritos, constituindo-se um campo merecedor de nossa atenção e estudo.

A formação acima referendada foi ofertada pela Secretaria de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Educação a Distância e a Universidade Federal do Ceará. Envolveu, nestas duas primeiras edições, a capacitação do profissional para trabalhar no Atendimento Educacional Especializado com as diferentes as deficiências: física, visual, mental e pessoa com surdez.

O curso foi organizado em seis módulos. O primeiro deles, introdutório ao ambiente virtual e com a apresentação dos aspectos legais e pedagógicos para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Após, foram desenvolvidos quatro módulos, cada um correspondente a uma das deficiências. Cada módulo era introduzido com a apresentação de um caso real, e, a partir dele, realizava-se um estudo teórico sobre a deficiência em questão, ou seja, um estudo de caso aprofundado sobre a situação escolar do aluno e a elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado. O último módulo compreendeu o trabalho final do curso que deveria ser construído com base na história escolar de um aluno apresentando uma das deficiências estudadas e inserido no sistema comum de ensino. Este último módulo envolveu o estudo e o aprofundamento teórico sobre a especificidade do aluno e a análise da situação escolar atual. Com base na identificação de aspectos facilitadores e dificultadores para a aprendizagem e a inclusão escolar, deveria ser elaborado um plano de Atendimento Educacional Especializado para ele.

Esse curso de formação que, nas suas duas primeiras edições, foi realizado em nível de aperfeiçoamento (capacitação), no ano de 2010, passou a ser ofertado em nível de especialização – *Curso de Especialização no Atendimento Educacional Especializado* (SEESP/MEC/UFC) – perfazendo um total de 360 horas. Em vista disso, se já houvessem participado das edições anteriores, os professores puderam cursar a carga horária complementar oferecida e obterem, assim, sua especialização. Por sua vez, os educadores convidados a participar pela primeira vez, realizaram o curso em nível de especialização na íntegra.

O curso de formação, em nível de especialização, para o Atendimento Educacional Especializado (SEESP/MEC/UFC) está organizado em dez módulos, a saber: 1) Educação a distância; 2) Atendimento Educacional Especializado; 3) Metodologia da pesquisa; 4) Pessoa com surdez; 5) Deficiência visual; 6) Deficiência

física; 7) Deficiência Intelectual; 8) Transtornos globais do desenvolvimento; 9) Surdocegueira e deficiência múltipla; 10) Monografia de conclusão de curso que compreende a elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado para um aluno. Este curso, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, ainda está em funcionamento; temos 13⁵⁹ professores que são alunos em 2011 e, atualmente, se encontram na fase de finalização do curso: da elaboração das monografias de conclusão.

A ênfase dirigida a tais ações mostra que investimentos na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado SEESP/MEC, têm ocorrido. Esta formação tem sido ofertada pelo estabelecimento de parcerias entre a SEESP/MEC, Universidade Aberta do Brasil – UAB e as Instituições Públicas de Ensino Superior. Esse conjunto de ações, direcionadas à formação, integra o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. (SEESP/MEC, 2011, p.1)

Nesse sentido, o público dessa proposta de formação é constituído de professores da rede pública de ensino que atuam no Atendimento Educacional Especializado e nas salas de aulas do ensino comum. Poderão participar dessas propostas de formação os professores pertencentes às redes estaduais e municipais de ensino que tenham solicitado a formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e que tenham sido contemplados com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

⁵⁹ 12 professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado mais o gestor da educação especial na RME.

Segundo os dados da SEESP/MEC (2011), no ano de 2009, foram selecionadas 11 instituições públicas de ensino superior, as quais ofertam 5.000 vagas para os cursos de especialização na área do Atendimento Educacional Especializado e 8.000 vagas, em cursos de extensão e aperfeiçoamento, destinados aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e nas salas comuns de ensino.

É possível observarmos que a atual gestão municipal da educação especial mantém uma continuidade das propostas e parcerias estabelecidas na gestão anterior. Na organização da Rede Municipal de Ensino, desde 2009⁶⁰, as ações relativas à educação especial estão vinculadas ao setor pedagógico com a nomeação de Educação Inclusiva e sob a coordenação de um professor com formação específica na área da educação especial. Quanto aos objetivos e às propostas de ações

...o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria desenvolve ações que promovem a inserção de todos na escola comum com perspectiva de minimizar as formas de exclusão. Busca-se desenvolver um Projeto Pedagógico que contemple a atenção à heterogeneidade, com currículo mais amplo e flexível, equilibrado e diferenciado, atendendo a pluralidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, com participação, respeito e colaboração. (PERIPOLLI, 2010, p. 10)

As ações descritas pela Secretaria de Município da Educação/Educação Inclusiva, para a efetivação de políticas de inclusão escolar no sistema comum de ensino, em boa parte, estão ligadas a programas e ações do Governo Federal tais como: aquisição de salas de recursos multifuncionais por intermédio do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais; ações de formação de professores por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado por meio do Programa de Formação Continuada dos Professores em Educação Especial;

⁶⁰ Momento em que a Prefeitura Municipal de Santa Maria passou a ser administrada pelo Prefeito Cezar Schirmer (PMDB).

Programa Escola Acessível⁶¹; Programa BPC na Escola⁶². Enfim, segundo Peripolli (2010) objetiva-se a construção e execução de planos e projetos em consonância com as diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Dentre as ações promovidas a partir do contexto local, destacam-se a nomeação de 17 professores de educação especial, concursados no ano de 2008, para atuarem no Atendimento Educacional Especializado, no contexto das escolas municipais de ensino; a proposição e a execução de ações em conformidade com as Diretrizes Curriculares Municipais; a (re)formulação das Diretrizes Curriculares Municipais em Educação Especial, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Municipais⁶³, articulando-as aos demais níveis de ensino, com atenção ao acesso, à permanência e às condições de viabilização dos processos inclusivos.

A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria está composta por 80 unidades de ensino: 10 escolas rurais (uma de educação infantil e nove de ensino fundamental), 70 escolas urbanas (23 de educação infantil, 45 de ensino fundamental e duas de ensino profissionalizante). Os recursos humanos abrangem 1.027 professores em sala de aula, que atendem a todos os níveis de ensino; destes, 39 (3,79%) são educadores especiais.

Voltarei ao contexto desta rede de ensino, mais especificamente, as configurações da educação especial, mas antes, faz-se necessário anunciar os caminhos investigativos.

⁶¹ O Programa Escola Acessível busca adequar o espaço físico das escolas, visando à promoção da acessibilidade nas redes públicas de ensino. No âmbito da RME de Santa Maria, 21 escolas já foram contempladas com esse programa. (SEESP/MEC, 2011).

⁶² Refere-se ao Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, que tem por objetivo acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. (SEESP/MEC, 2011).

⁶³ Cabe destacar que anteriormente existiam as Diretrizes Curriculares Municipais referentes a cada nível e modalidade de ensino. Dessa forma, tínhamos as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Municipais do Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial. Na atual gestão, estas foram (re)organizadas formando um único documento intitulado Diretrizes Curriculares Municipais.

5. O MAPA INVESTIGATIVO E OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Palavras como processualidade, subjetividade, relações, contexto, experiência estão vinculadas ao pensamento sistêmico e são balizadoras da presente proposta investigativa.

Pellandra (2009), na caracterização de uma epistemologia da complexidade vinculada aos pressupostos do pensamento sistêmico, anuncia como elemento-chave desse campo a centralidade investigativa focada nos processos e nas relações, e não em objetos essencializados.

Nesse sentido, a pergunta sobre **COMO OCORREM OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** compreende esse fenômeno não como uma realidade abstrata e transcendente, mas construída por meio das múltiplas redes conectivas que se tecem, incluindo aqui a dimensão subjetiva.

Denzin e Lincoln (2006) têm proposto o uso do termo bricolagem⁶⁴ para caracterizar uma abordagem investigativa vinculada à epistemologia da complexidade⁶⁵. Tenho encontrado pontos de conexão entre a temática da presente investigação, suas bases teóricas e a proposição teórico-metodológica da bricolagem.

A bricolagem tem sido entendida como “o processo de emprego de estratégias metodológicas à medida que são necessárias no desenrolar do contexto da situação de pesquisa” (KINCHELOE, 2009, p. 15). Dessa forma, os *bricoleurs*⁶⁶ vivenciam a realização da pesquisa como negociadores metodológicos, oferecendo

⁶⁴ O termo bricolagem, utilizado pelos autores, tem suas origens na proposição teórica do antropólogo belga Claude Levi-Strauss em sua obra “O pensamento Selvagem”.

⁶⁵ Segundo Kincheloe e Berry (2009) “um dos melhores exemplos de bricolagem na pesquisa acadêmica contemporânea inovadora envolve o trabalho de Maturana e Varela no desenvolvimento da teoria cognitivista enativista.” (p.32), devido à articulação realizada entre os diferentes campos do conhecimento assumindo seu caráter interdisciplinar na tentativa de romper a fragmentação do pensamento científico moderno.

⁶⁶ Termo de origem francesa utilizado para referir quem realiza a bricolagem. Um *bricoleur* é aquele que lança mão de diferentes ferramentas disponíveis para a realização de uma tarefa. (KINCHELOE e BERRY, 2009)

um caráter ativo e dinâmico na construção dos processos investigativos “(...) se capacitam para fazer uso de sua caixa de ferramentas conceituais e epistemológicas, dependendo da natureza do contexto de pesquisa e do fenômeno em questão.” (op.cit, p.27). Assim, procuram evitar a passiva aceitação dos métodos de pesquisa, seus roteiros preexistentes e predeterminados, que colaboram, muitas vezes, para o caráter linear do processo de pesquisa correndo o risco de produzir conhecimento de forma reducionista e descontextualizada.

A bricolagem assume a inexistência de métodos e procedimentos *a priori*, porém assume a presença de uma estrutura que a caracteriza.

A bricolagem tem estrutura. Uma de suas principais características (...) é que não há métodos ou procedimentos para construir conhecimento por meio da bricolagem como pesquisa. Isso não significa, todavia, que fazer bricolagem dispense estrutura. A estrutura da bricolagem funciona voltada para dentro de forma lúdica, complexa e rigorosa. (...) A questão enfrentada por um *bricoleur* é a de como desenvolver a bricolagem sem cair de novo em estruturas positivistas, empíricas e monológicas, ou depender de discursos e metodologias de pesquisa já conhecidos. (BERRY, 2009, p.123)

A complexidade da presente temática exigiu consideração e referência às diferentes dimensões presentes na produção do fenômeno em questão. Nesse sentido, assumo minha participação e responsabilidade na constituição deste processo investigativo, tanto no que se refere à construção do objeto de pesquisa quanto à definição da ação investigativa. Ao assumir a dimensão subjetiva, “... em lugar de reprimir sua subjetividade, tentam entender seu papel na definição da investigação” (KINCHELOE, 2009, p.19). Desse modo, entendo esta pesquisa como uma possível compreensão sobre o fenômeno, uma possível construção da realidade.

No presente contexto investigativo, os processos de identificação e diagnóstico são pensados a partir das diretrizes atuais que configuram uma política educacional na perspectiva da inclusão escolar, compreendendo-a como produto das conexões entre os determinantes históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais, educacionais. O objeto da pesquisa é construído por meio das relações

entre as dimensões teóricas e propositivas da política e suas configurações na prática escolar; “a razão prática da bricolagem opera em cenários concretos para conectar teoria, técnica e conhecimento oriundos da experiência. Nesse caso, o domínio teórico está ligado ao mundo vivido, e novas formas de cognição e pesquisa são enatuadas⁶⁷” (op. cit. p.19)

A questão central da pesquisa produziu movimentos visando à busca de respostas e/ou a produção de outras perguntas para a delimitação da ação investigativa. Os movimentos vinculados à construção de um corpo teórico produziram a necessidade de conhecer a produção científica no campo da deficiência mental, privilegiando as temáticas vinculadas ao diagnóstico, à identificação, à discussão acerca dos sujeitos da educação especial, além dos efeitos nas escolhas dos espaços escolares e na definição das trajetórias de escolarização.

Produziram ainda a necessidade de que eu percorresse os caminhos das classificações, dos diagnósticos e das identificações, elaborasse um conhecimento relativo à produção dos diagnósticos clínicos e seus efeitos no campo da educação especial, buscasse, nos atuais manuais diagnósticos, nos seus instrumentos avaliativos, nas suas proposições classificatórias, nas definições de deficiência mental uma compreensão das bases teóricas e científicas que esteiam a circulação dos diagnósticos. O pensamento sistêmico emerge como teia que sustenta, articula, ampara, possibilita a produção de outras leituras diante da temática investigativa.

As possíveis derivações de uma política educacional na produção dos processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto escolar foram apontadas no percurso realizado pelos documentos orientadores e normativos que lançam as diretrizes para a organização dos serviços de educação especial, redefinindo-a a partir de uma proposta inclusiva.

Por fim, foram delineados os contornos da educação especial no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, visando situar a educação especial, no

⁶⁷ O termo Enação (e seus derivados) é proposto por Francisco Varela e refere-se ao agir no mundo. “Enativismo é uma teoria cognitiva que se concentra na noção de que a expressão mais elevada da inteligência humana envolve a ação imediata de improvisação das pessoas no mundo (...) agir no mundo em relação às condições com que nos deparamos.” (KINCHELOE, 2009, p.19)

contexto desta rede de ensino, e a produzir visibilidade aos movimentos realizados que caracterizam a intencionalidade de construção de uma proposta inclusiva.

O movimento de aproximação com o campo da pesquisa compreendeu três distintos momentos. Num primeiro momento, o conhecimento e a análise dos dados oficiais referentes ao fluxo de matrículas dos alunos da Educação Especial no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, por meio do Censo Escolar (MEC/INEP, 2009). Com base nos dados obtidos, o segundo momento centrou-se nos alunos identificados com deficiência mental e na pergunta sobre sua identificação/seu diagnóstico. As informações e o conhecimento produzido, neste segundo momento, definiram a proposição do terceiro, referente ao conhecimento sobre a formação e a prática das professoras que atuam no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Esses distintos momentos envolveram procedimentos e recursos metodológicos diversificados – análise de documentos, envio de questionário, momentos presenciais com o grupo, uso da internet (email) –, mas articulados entre si. Passo a descrevê-los com o objetivo de construir e apontar novos rumos investigativos.

5.1 PRIMEIRAS AVENTURAS PELO CAMPO DA PESQUISA E A CONSTRUÇÃO DE OUTRAS PISTAS INVESTIGATIVAS.

No ano de 2010, busquei uma primeira aproximação com o campo de pesquisa. Partindo dos dados do Censo Escolar MEC/INEP, referentes ao ano de 2009, procurei conhecer os desdobramentos dessas informações, no que tange aos processos de identificação e de diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desta forma, primeiramente, serão apresentados os dados do Censo Escolar MEC/INEP quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado e ao número de alunos identificados como pertencentes ao universo da educação especial, matriculados na Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria. E,

posteriormente, as informações coletadas junto ao grupo de professoras do Atendimento Educacional Especializado.

No ano de 2009, das 80 escolas da RME, em 36 delas (33 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e três Escolas Municipais de Educação Infantil), ofereciam Atendimento Educacional Especializado. Quanto à totalidade de alunos, na RME, havia 18.703 alunos matriculados; destes, 405 (2,16%) foram identificados como alunos da educação especial. A distribuição dos alunos por níveis de ensino apresentava a seguinte configuração:

TABELA 1: MATRÍCULA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ENSINO

NÍVEL DE ENSINO	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL (%)⁶⁸
Educação Infantil – Creche	5	1,23%
Educação Infantil – Pré-Escola	21	5,18%
Ensino Regular – Anos Iniciais	289	71,35%
Ensino Regular – Anos Finais	72	17,77%
Educação de Jovens e Adultos – 1º a 4º série	11	2,71%
Educação de Jovens e Adultos - 5º a 8º série	7	1,72%
TOTAL	405	100%

Quanto às diferentes categorias, presentes no instrumento do Censo Escolar MEC/INEP, a distribuição dos alunos, pertencentes ao público-alvo da educação especial, no ano de 2009, no contexto da RME de Santa Maria, foi feita da seguinte forma:

⁶⁸ Estimativa aproximada.

TABELA 2: ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PERTENCENTES ÀS DIFERENTES CATEGORIAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CATEGORIA	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL (%)⁶⁹
Deficiência Física	39	9,62%
Baixa Visão	23	5,67%
Deficiência Mental	227	56,04%
Deficiência Múltipla	55	13,58%
Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil)	39	9,62%
Autismo Clássico	5	1,23%
Cegueira	3	0,74%
Altas Habilidades/Superdotação	3	0,74%
Surdez	2	0,49%
Deficiência Auditiva	9	2,22%
TOTAL	405	100%

É possível notar que o maior percentual de alunos corresponde àqueles nomeados como sujeitos com deficiência mental. Em relação ao fluxo de matrículas dos alunos da educação especial, no território nacional, esse dado apresenta consonância com os dados estatísticos do governo federal MEC/INEP. Em análise realizada por Baptista (2008), a categoria deficiência mental contém o maior número de alunos da educação especial. O autor aponta esse reconhecimento como fundamental para a construção de diretrizes referentes à oferta e ao acompanhamento pedagógico desses alunos em processo de inclusão escolar. E ainda Prieto (2009), ao analisar os dados referentes a dois municípios paulistas, também encontra essa categoria como aquela que envolve o maior número de alunos da educação especial. A autora alerta quanto aos altos índices de alunos pertencentes a esse grupo e diz que esses índices podem estar denunciando a

⁶⁹ Estimativa aproximada.

inserção indevida de muitos sujeitos nessa classificação, sem de fato pertencerem a ela. Tal afirmação remete ao aspecto histórico e constitutivo da educação especial no que se refere ao público de alunos da educação especial e o grupo de sujeitos pertencentes à categoria de deficiência mental. As problematizações feitas por Nunes e Ferreira (1993), Machado (1997) e Kassir (2002) apontam para as relações existentes entre as definições da categoria, a identificação/o diagnóstico e a definição dos espaços escolares a serem frequentados pelo aluno. Tais análises evidenciam, ainda, a inserção imprópria de crianças na categoria de deficiência mental e sua frequência equivocada em classes especiais. Fica demonstrado dessa forma que, tanto a categoria – deficiência mental – como o espaço escolar – classe especial – historicamente tem servido para abrigar indevidamente um significativo grupo de alunos.

No contexto santa-mariense, quanto à oferta de serviços a essa população, do contingente dos 405 alunos identificados como alunos da educação especial, 341 (84,19%) frequentavam o AEE, distribuídos nas seguintes categorias do público-alvo da educação especial:

TABELA 3: ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ATENDIDOS EM TURMAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

CATEGORIA	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL (%)⁷⁰
Deficiência Física	21	6,15%
Baixa Visão	16	4,69%
Deficiência Mental	214	62,75%
Deficiência Múltipla	48	14,07%
Transtorno Desintegrativo da Infância (Psicose Infantil)	28	8,21%
Autismo Clássico	3	0,87%
Deficiência Auditiva	7	2,05%

⁷⁰ Estimativa aproximada.

Cegueira	3	0,87%
Altas Habilidades/Superdotação	1	0,29%
TOTAL	341	100%

De acordo com a tabela, os alunos com deficiência mental correspondem a 62,75% dos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado. Estes alunos – com deficiência mental e que vão ao serviço especializado – estão matriculados, no ensino comum, em 37 escolas distintas, e, em 36 delas, existe a oferta desse serviço. Somente um aluno com deficiência mental frequenta o Atendimento Educacional Especializado em uma escola diferente daquela onde está matriculado no ensino comum.

Diante desses dados, realizei um segundo movimento investigativo. No período compreendido entre agosto e dezembro de 2010, coletei dados com as professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado para conhecer quais procedimentos eram utilizados na identificação e/ou no diagnóstico dos alunos pertencentes à categoria de deficiência mental incluídos nesse grupo.

Dessa forma, os dados de Censo Escolar MEC/INEP (2009) serviram como ponto de partida para identificar o número de alunos categorizados como alunos com deficiência mental, em cada uma das 36 escolas onde é ofertado o Atendimento Educacional Especializado. No mês de agosto de 2010, em uma reunião com o grupo de professoras que trabalham nesse serviço, expliquei a elas como seria o desenvolvimento desta pesquisa, quais os seus objetivos e solicitei a participação de cada uma das colegas por meio do preenchimento de um questionário encaminhado para seus emails pessoais.

Encaminhei ofícios nominais às professoras e a suas escolas, conforme modelo em anexo (ANEXO 3), pois tinha como objetivo saber se o aluno havia sido identificado/diagnosticado com base no diagnóstico clínico ou por meio de avaliação do profissional que atua no Atendimento Educacional Especializado. Quando havia diagnóstico clínico, investigava qual o diagnóstico dado ao aluno e qual profissional da saúde havia sido responsável por sua realização.

Do universo de 36 (100%) escolas para as quais foram encaminhados os ofícios, obtive o retorno de 23 (63,88%)⁷¹ unidades de ensino. Os dados obtidos, por meio desse questionário, compreenderam informações referentes a 165 (71,1%)⁷² alunos com deficiência mental dos 214 (100%) que frequentam o serviço.

Quanto à identificação/ao diagnóstico dos alunos, no contexto do AEE, os questionários apontaram que 85 (55,92%) alunos tinham sido identificados por meio de avaliação realizada no contexto do Atendimento Educacional Especializado e que 67 (44,08%) haviam sido identificados mediante diagnóstico clínico, conforme a tabela abaixo:

TABELA 4: DADOS REFERENTES À IDENTIFICAÇÃO/DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

IDENTIFICAÇÃO/DIAGNÓSTICO	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL (%) ⁷³
Identificação por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	85	55,92%
Identificação por meio do diagnóstico clínico	67	44,08%
TOTAL	152	100%

Os números apresentados na Tabela 4 merecem considerações. As informações coletadas com as professoras referem-se a 152 alunos identificados com deficiência mental. Porém, ao tomar como base os dados do Censo Escolar MEC/INEP, referentes às 23 escolas, observei que deveriam existir informações relativas aos 165 alunos, pertencentes a essas escolas e frequentadores do serviço especializado, os quais compõem o universo de alunos com deficiência mental. Percebi a existência de dissonâncias entre os dados de Censo Escolar MEC/INEP e as informações fornecidas pelas professoras. No contexto de duas escolas

⁷¹ Estimativa aproximada.

⁷² Estimativa aproximada.

⁷³ Estimativa aproximada.

municipais, ocorreu a seguinte situação: os dados de Censo Escolar MEC/INEP apontavam a existência de 20 alunos identificados com deficiência mental. Ao falar sobre a identificação/o diagnóstico desses alunos, a professora soube informar dados sobre 14 alunos; não sabia explicar quem eram os demais (os outros seis) que apareciam nos números do Censo Escolar MEC/INEP. Essa situação ocorreu com os dados de duas escolas municipais⁷⁴. Há, portanto, um total de 13 alunos, citados no Censo Escolar MEC/INEP, mas que, no contexto da escola, não foram identificados, ou seja, as professoras não souberam dizer quem eram esses alunos.

Ao fazer referência especificamente ao universo de alunos identificados por meio do diagnóstico clínico (67 alunos), há a presença de 13 “classificações” que aparecem inseridas como pertencentes à categoria de deficiência mental. É possível perceber a dificuldade de conceituação e definição, haja vista as diferentes deficiências e categorias que representam o público-alvo da educação especial, as diferentes especificidades diagnósticas⁷⁵ e também a dúvida se estas devem ou não ser incluídas na categoria de deficiência mental. Os 67 alunos inseridos na categoria de deficiência mental com diagnóstico clínico aparecem, no contexto da RME, com a seguinte configuração:

TABELA 5: DADOS SOBRE O DIAGNÓSTICO CLÍNICO DE ALUNOS IDENTIFICADOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

CATEGORIA	Nº DE ALUNOS	PERCENTUAL (%) ⁷⁶
1) Deficiência Física	2	2,98%
2) Deficiência Múltipla (Deficiência Mental e Baixa Visão)	1	1,49%
3) Autismo	1	1,49%

⁷⁴ Curiosamente, estas duas escolas eram as que apresentavam o maior número de alunos identificados com deficiência mental.

⁷⁵ Refiro-me a Síndromes específicas, como as que aparecem nos dados (Lennox-Gastaut e Cornélia de Lange); nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar, não aparecem (e nem poderiam aparecer) referências quanto à classificação dessas diferentes singularidades. Cabe destacar, que as orientações fazem referência quanto à classificação da Síndrome de Down e da Síndrome de Willians.

⁷⁶ Estimativa aproximada.

4) Síndrome de Lennox-Gastaut ⁷⁷	1	1,49%
5) Síndrome de Cornélia de Lange ⁷⁸	1	1,49%
6) Síndrome de Willians	1	1,49%
7) Síndrome de Down	11	16,41%
8) Disritmia	5	7,46%
9) Comorbidade Psiquiátrica	1	1,49%
10) Ausência de Memória	1	1,49%
11) Déficit de Atenção	1	1,49%
12) Dificuldade de Aprendizagem	2	2,98%
13) Deficiência Mental (Nesta categoria, estão incluídas as terminologias de atraso mental, atraso cognitivo e déficit cognitivo).	39	58,20%
TOTAL	67	100%

Com base nos dados acima, alguns aspectos merecem considerações. Conforme as próprias orientações para o preenchimento do Censo Escolar MEC/INEP, os dois (2) alunos com deficiência física não se enquadraram na categoria de deficiência mental; caso apresentassem deficiência mental associada, deveriam ser incluídos na categoria de deficiência múltipla. O aluno (1) com autismo deveria ser enquadrado na categoria denominada transtornos globais do desenvolvimento. E, ainda, o aluno (1) com deficiência mental e baixa visão deveria ser inserido na categoria de deficiência múltipla. Também não pertenceriam ao grupo da deficiência mental os alunos com disritmia (5), o aluno com comorbidade

⁷⁷ A Síndrome de Lennox-Gastaut é uma forma grave de epilepsia na infância, caracterizada por diferentes tipos de crises epiléticas recorrentes; frequentemente está associada à deficiência mental e suas primeiras manifestações ocorrem entre 1 e 6 anos de idade. (RIZZUTTI, MUSZKAT e VILANOVA, 2000).

⁷⁸ A Síndrome Cornélia de Lange é uma síndrome de múltiplas anomalias congênitas provocada por mutações genéticas; compreende um quadro de alterações físicas e clínicas; em geral, os sujeitos com esta síndrome apresentam atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades de linguagem e deficiência mental (BEZ, 2010). Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26303/000757639.pdf?sequence=1>

psiquiátrica (1), o aluno com ausência de memória (1), o aluno com déficit de atenção (1) e os dois alunos com dificuldade de aprendizagem (2). Desse modo, quatorze (14) alunos deixariam de compor esse universo de alunos com deficiência mental, que, de um total de 67 alunos, passaria a ser composto por 53 alunos.

Ainda, dos sessenta e seis (67) alunos, somente dois (2) apresentavam um diagnóstico assinado por outras áreas⁷⁹ que não a médica. Os demais apresentavam diagnóstico clínico realizado, predominantemente, por neurologistas, seguido de psiquiatras e pediatras. Essa constatação demonstra a forte presença da área médica, que, historicamente, foi a primeira⁸⁰ a se ocupar das dificuldades de aprendizagem atribuindo a causas orgânicas, as situações de não aprendizagem (PATTO, 2010; MOYSÉS, 2008). Nesse sentido, é importante compreender as correlações entre as situações de não aprendizagem e a própria produção de categorias diagnósticas que justifiquem o não aprender. Para as autoras acima citadas, a produção dessas categorias e o uso de testes e medidas padronizadas que se anunciam como neutros e abstratos, capazes de avaliar as aptidões de qualquer sujeito, estão fundamentados num determinismo biológico. Por meio de uma ação reducionista, atribui-se ao sujeito e às suas (in)capacidades inatas os determinantes históricos, econômicos e sociais dos fenômenos de não aprendizagem.

É neste viés que, ao longo das relações, articulações e produções das ciências médicas em busca de uma cientificidade, se tem a produção de diferentes categorias com o objetivo de identificar o aluno que não aprende, como apontam Patto (2010) e Moysés (2008): anormalidade, anormalidade escolar, idiotia, atrasados, defasados, retardados, débeis mentais, criança normal, criança problema.

Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os “duros de cabeça” ou idiotas, anteriormente confundidos como loucos; a criação desta categoria

⁷⁹ Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

⁸⁰ Final do Século XVIII e Século XIX (PATTO, 2010).

facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares*, e a causa de seu fracasso procurada em alguma anormalidade orgânica. (PATTO, 2010, p. 65)

O trabalho de Moysés (2008) constitui-se como uma importante referência para a compreensão da normatividade médica no campo da aprendizagem. A medicina “ao se debruçar sobre a aprendizagem (...) afirmando a existência das *doenças do não aprender* (aliada às *doenças do comportamento*), colocar-se-á como capacitada a resolvê-las, apregoando a necessidade de disseminação médica pelos ambientes escolares como garantia de aprendizagem adequada, ou da *salvação*.” (p. 180). Dessa forma, temos o saber médico no interior dos espaços escolares e na condição de produtor de diagnósticos. É esse saber que define quem pode ou não aprender, indica a instituição de espaços especializados (classes e escolas especiais) para os alunos que, segundo sua própria avaliação, não irão aprender na escola comum. Nesse sentido, os dados acima demonstram a magnitude do saber médico na definição, por meio do diagnóstico clínico, dos alunos com deficiência mental que frequentam o Atendimento Educacional Especializado.

E ainda, quanto ao diagnóstico clínico, em geral, este chega até a escola desprovido de maior detalhamento sobre os elementos que constituíram o processo diagnóstico; também não aparecem explicações justificando a inserção dos alunos em determinada categoria.

No contexto da RME de Santa Maria, é interessante observar não terem sido encontrados diagnósticos assinados por psicólogos, os quais, em tese, seriam os profissionais habilitados a realizar a aplicação e o desenvolvimento dos testes de inteligência. Apesar das contundentes críticas produzidas por Nunes e Ferreira (1993), Machado (1997), Moysés (2008), Patto (2010), em relação ao uso dos testes de inteligência, estes continuam sendo o instrumento necessário ao diagnóstico da deficiência mental, conforme as orientações presentes nos três manuais diagnósticos: CID-10, DSM-IV e Sistema 2002. As críticas aos usos e abusos das medidas de inteligência referem-se a uma visão reduzida do sujeito a padrões de medidas abstratos, desvinculados das suas condições concretas de vida e de experiência. Nesse sentido,

o caráter ideológico dos testes de inteligência (e derivados) é nítido, seja pela análise de seu próprio conteúdo, seja pela história de seus usos e consequências. Historicamente têm servido como elemento a mais para justificar, por um atestado cientificista, uma sociedade que se afirma baseada na igualdade, porém se funda na desigualdade entre os homens. (MOYSÉS, 2008, p. 41)

A compreensão atual sobre a produção de diagnósticos exige o reconhecimento da ação médica e seus entrelaçamentos históricos com o campo escolar. Nos dados apresentados, como já afirmei, os médicos assinam quase a totalidade dos diagnósticos clínicos. Porém, os dados da Tabela 4 demonstram também a identificação do maior percentual de alunos com deficiência mental realizada por meio do Atendimento Educacional Especializado, e esse dado, inevitavelmente, leva a esta pergunta: como o processo de identificação, por meio desse serviço, ocorre no contexto da Rede Municipal de Ensino?

No ano de 2011, senti a necessidade de realizar nova aproximação com o campo de pesquisa assinalando o terceiro momento investigativo. Esta aproximação teve como objetivo caracterizar o grupo de professoras do Atendimento Educacional Especializado. Considerando o primeiro contato realizado – o envio dos 36 ofícios e a resposta de 23 deles –, optei por trabalhar com o grupo de professoras correspondentes a estas 23 escolas. Constitui-se, dessa forma, um contingente de 20 professoras⁸¹.

A contratação dos professores na RME, é importante frisar, acontece por meio de contratos com regime de trabalho de 20 horas semanais, por isso há professoras que respondem por duas escolas. A própria oferta do Atendimento Educacional Especializado, no contexto das escolas municipais, em sua grande maioria, ocorre por meio da oferta do serviço com funcionamento de 20 horas semanais. Quanto às formas de contratação, o maior número de professoras (13) trabalha 20 horas semanais em uma escola municipal; outras três (3) professoras

⁸¹ Algumas professoras atuam no contexto do Atendimento Educacional Especializado em duas escolas distintas e responderam aos questionários referentes aos seus dois espaços de atuação, por isso aparecem 23 escolas e 20 professoras.

têm duas matrículas; assim, atuam 20 horas em uma escola e mais 20 horas em outra; duas (2) professoras, apesar de terem duas matrículas, atuam 40 horas em uma mesma escola; outras duas (2) possuem uma matrícula de 20 horas e uma suplementação (de mais 20 horas), com atuação em duas escolas distintas, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 6: DADOS SOBRE O REGIME DE TRABALHO DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

REGIME DE TRABALHO	Nº DE PROFESSORAS
Lotada, com regime de trabalho de 20h semanais.	13
Duas matrículas: duas lotações com regime de trabalho de 20h semanais em diferentes escolas.	3
Duas matrículas: duas lotações com regime de trabalho de 20h semanais na mesma escola (40h na escola).	2
Lotada, com regime de trabalho de 20h semanais mais suplementação de 20h para atuação em escolas distintas.	2
TOTAL	20

Em relação a esse grupo de 20 professoras, nos meses de agosto e setembro de 2011, busquei nova aproximação para ter, de cada uma delas, informações sobre a formação inicial, em nível de pós-graduação, no Atendimento Educacional Especializado e, também, para saber qual o tempo de experiência, de atuação no contexto da RME e nos diferentes espaços escolares em que já trabalharam (classe especial, escola especial, sala de aula do ensino comum, Atendimento Educacional Especializado).

Entreguei a cada uma delas um questionário. Esse instrumento abordou as questões descritas acima, conforme documento em anexo (ANEXO 4). Dos 20 questionários enviados, tive o retorno de 12. Esse universo de 12 professoras será a base de referência para o presente texto.

No que se refere à formação inicial, todas as professoras são formadas pela Universidade Federal de Santa Maria e todas apresentam formação inicial específica

na área da educação especial. Observei que 10 professoras são formadas pelo Curso de Educação Especial – Habilitação em Deficiência Mental; uma professora realizou esse curso e o curso de Pedagogia e uma professora tem Licenciatura em Educação Especial. Vale destacar que esta última professora realizou sua formação após a (re)formulação curricular, ocorrida em meados dos anos 2000, o que objetivou, entre outras razões, a possibilidade de oferta de um curso de formação inicial em educação especial menos especialista e mais generalista. Dessa forma, as habilitações – em Deficiência Mental e Deficiência da Audiocomunicação – que antes regiam esta formação – foram abandonadas. Atualmente, objetiva-se a formação de profissionais da educação especial com ênfase no trabalho com alunos com déficit cognitivo, dificuldade de aprendizagem e surdez.

TABELA 7: DADOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CURSO E INSTITUIÇÃO	Nº DE PROFESSORAS
Educação Especial – Habilitação Deficiência Mental – UFSM	10
Educação Especial – Habilitação Deficiência Mental – UFSM Pedagogia – UFSM	1
Licenciatura em Educação Especial	1
TOTAL	12

Quanto à formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, todas as professoras possuem cursos de especialização, sendo a psicopedagogia e a educação especial as áreas de maior concentração dessa formação (8 professoras formadas nessas áreas), conforme demonstram os dados da Tabela 9.

TABELA 9: DADOS SOBRE A FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO (ESPECIALIZAÇÃO) DAS PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CURSO E INSTITUIÇÃO	Nº DE PROFESSORAS
Especialização em Psicopedagogia – UNIFRA	3

Especialização em Psicopedagogia – Facinter	1
Especialização em Educação Especial – UFSM	4
Especialização em Gestão Educacional – UFSM	2
Especialização em Supervisão e Administração Escolar – UFSM	1
Especialização em Fundamentos da Educação – UNIFRA	1
TOTAL	12

Destaco que, do contingente dessas 12 professoras, quatro delas, além do curso de especialização, realizaram o mestrado; três professoras possuem mestrado na área da educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e uma professora realizou mestrado em desenvolvimento regional, área sociocultural, pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Quanto ao tempo de atuação na área da educação especial, é possível perceber que o maior número de professoras possui sua experiência compreendida no período de 1 a 10 anos, conforme aponta a tabela abaixo.

TABELA 10: DADOS SOBRE O TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PERÍODO/TEMPO	Nº DE PROFESSORAS
1 – 10 anos	6
11 – 20 anos	4
21 – 30 anos	2
TOTAL	12

O tempo de atuação na área da educação especial encontra proximidade com o período de ingresso dessas professoras no contexto da RME. De acordo com a Tabela 11, o maior número de professoras teve seu ingresso no período compreendido entre 2001 e 2010, em consonância com o momento histórico, político e educacional desta rede, em que há a realização de um conjunto de ações visando

ao acesso e à permanência dos alunos da educação especial no contexto do ensino comum, bem como a garantia de oferta atendimento educacional a esses alunos em situação de inclusão escolar.

TABELA 11: DADOS SOBRE O ANO DE INGRESSO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

PERÍODO	Nº DE PROFESSORAS
1981-1990	2
1991-2000	3
2001-2010	7 ⁸²
TOTAL	12

Segundo as informações fornecidas pelas professoras, temos a constituição de um grupo heterogêneo em termos de atuação profissional em diferentes espaços educacionais. No âmbito deste grupo, há professoras que já trabalharam no contexto da sala de aula comum, tanto na educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental; professoras com atuação em escolas especiais, com destaque para a APAE⁸³; com experiência nas classes especiais, com destaque para as quatro classes especiais existentes no contexto da RME até o ano de 2007; com experiência em supervisão escolar e direção de escola; na gestão educacional municipal por intermédio do trabalho na Secretaria de Município da Educação e no antigo apoio pedagógico especializado, hoje denominado Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, todas as 12 professoras atuam no Atendimento Educacional Especializado. No que diz respeito à formação específica para a atuação neste serviço, por meio dos cursos da SEESP/MEC/UFC, sete professoras já realizaram ou realizam essa formação, em nível de aperfeiçoamento e/ou especialização, conforme demonstra a Tabela 12.

⁸² Destaco o fato de 4 professoras terem ingressado na RME recentemente, no ano de 2010.

⁸³ A maioria dos professores da APAE são professores municipais cedidos à instituição por meio de parcerias e convênios entre Prefeitura Municipal e a Instituição Especial.

TABELA 12: INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO, EM NÍVEL DE APERFEIÇOAMENTO E/OU ESPECIALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO⁸⁴

CURSO	Nº DE PROFESSORAS
Curso de Capacitação no AEE – CH: 180h (1ed. ofertada em 2007 e 2ed. em 2008)	3
Curso de Especialização no AEE – CH: 360h (ofertado em 2010/2011)	1
Curso de Capacitação no AEE – CH: 180h e Curso de Especialização no AEE – CH: 360h	3
TOTAL	7

Tive, com a descrição dessa aproximação com o campo de pesquisa, o objetivo de desenhar um primeiro mapa das ações da educação especial, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, para a construção de novas pistas investigativas.

Parti dos processos de identificação e diagnósticos dos alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado, dos dados presentes no Censo Escolar MEC/INEP e das informações obtidas com o grupo de professoras atuantes neste serviço. O cruzamento dos dados do Censo Escolar MEC/INEP com as informações fornecidas pelas professoras permitiu observar as dificuldades de conceituação e definição das diferentes categorias de alunos da educação especial, bem como a dificuldade de inserir/atribuir ao aluno uma das categorias presentes no instrumento.

Quanto ao diagnóstico clínico, pude notar a predominância da área médica em sua realização. Todos sabemos o quanto a medicina e o campo clínico, com base nos pressupostos da ciência tradicional, colaboraram para a produção e a proliferação das categorias diagnósticas, que visavam a um conhecimento objetivo frente ao fenômeno – no caso a deficiência mental –, seu controle e previsibilidade. E, ainda, a atribuição das causas e as explicações sobre o fenômeno eram (e são)

⁸⁴ Refiro-me especificamente ao Curso ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC).

atribuídas ao sujeito e às suas características individuais. Reitero a afirmação de que essa perspectiva de compreensão permite pouca mobilidade e inventividade porque se origina de uma leitura restrita às categorizações; pouco espaço resta ao sujeito, a sua subjetividade, as suas singularidades. Indo além dos aspectos específicos do campo clínico, no caso da presente pesquisa, chama a atenção o fato de a maior parte dos alunos terem sido identificados por meio de avaliação realizada no Atendimento Educacional Especializado. Esta constatação conferiu destaque as perguntas feitas a esse grupo de professoras (com suas caracterizações e singularidades) em relação à trajetória de formação e à atuação profissional. A partir dessa leitura inicial, percebo o potencial desse grupo na construção de elementos que permitam a configuração de mapas iniciais mais potentes para sinalizar às possibilidades de percursos, caminhos, trajetórias, direções singulares quanto aos processos de escolarização.

Dessa forma, a pergunta inicial sobre **COMO OCORREM OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** desdobra-se em outras duas questões:

- **COMO O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZA OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DESSES ALUNOS?**

- **QUAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS SUSTENTAM SUA AÇÃO DE IDENTIFICAR, AVALIAR E DECIDIR SE O ALUNO DEVE OU NÃO FREQUENTAR O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?**

5.2. A NECESSIDADE DOS ENCONTROS... A NECESSIDADE DA ESCUTA...

Visando à busca de elementos que possibilitem a construção de possíveis respostas a essas questões, realizei uma quarta aproximação com o campo de investigação, a partir de uma interlocução mais próxima e direta com o grupo de 12 professoras que atuam no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

Em contato pessoal ou telefônico com cada uma das professoras, informei a necessidade de mais um momento de interlocução. Uma colega não quis realizar

esse quarto momento⁸⁵; as demais, com data e hora agendadas previamente, concordaram em continuar participando da pesquisa e dispuseram-se a realizar a entrevista.

Cada uma das 11 professoras assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 5), autorizando o uso das informações para fins de pesquisa. O referido termo comunica também a preservação da identidade.

A complexidade da temática de investigação e o próprio tempo de elaboração de pensamento e opiniões sobre o tema exigiram dois momentos de encontro e de interlocução com as professoras. Além disso, dei prioridade a uma abordagem descritiva sobre a experiência, sobre as formas, os meios, os processos através dos quais vivenciam suas práticas pedagógicas. Eu, ao longo deste trabalho, trouxe a experiência vivida com Kamila e solicitei às colegas que trouxessem a descrição de experiências significativas vividas junto aos seus alunos.

Num primeiro momento de conversa com as professoras, propus uma questão ampla com o objetivo de identificar quais aspectos e elementos seriam elencados por elas e referidos em nosso diálogo. A conversa teve início a partir da seguinte pergunta: “Atualmente tens alunos com deficiência mental que foram identificados/diagnosticados por avaliações e procedimentos externos à escola; são aqueles alunos que chegam com um diagnóstico clínico. Ao mesmo tempo, imagino que tenhas alunos que vivenciaram a produção dessa identificação no contexto escolar. Eu gostaria que tu me falasses sobre esse processo, sobre como ele ocorre.”

Neste primeiro momento, solicitei também o relato de sua experiência vivida junto com um aluno. Na medida em que descreviam esse processo, elementos constitutivos da avaliação e da construção do parecer descritivo foram abordados. A partir desses pontos disparadores, procurei junto com as professoras identificar os impasses, as incertezas, as angústias vividas ao longo desse processo, bem como as certezas que sustentam a realização da prática avaliativa. Pedi, ainda, a cada

⁸⁵ A colega alegou estar um tanto decepcionada com os caminhos que a educação especial vem trilhando e justificou não desejar falar sobre inclusão. Tentei contra-argumentar, referindo a temática da nossa interlocução: identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental; mesmo assim, não quis participar.

uma que elegeisse um parecer descritivo de um aluno que fora identificado no contexto escolar e inserido no Censo Escolar MEC/INEP mediante seu parecer descritivo. Considero esse um importante recurso para o conhecimento da prática pedagógica avaliativa das professoras. Esse documento foi entregue em momento posterior quando as encontrei pela segunda vez.

As conversas/entrevistas foram gravadas e transcritas. Revi cada uma delas, em torno de três vezes, para construir um segundo momento, proposto a partir de uma entrevista quase personalizada com cada uma das professoras. Personalizada porque, nesse segundo momento, retomava as afirmações e informações fornecidas anteriormente para, a partir delas, propor novas questões e avançar no conhecimento referente à temática de investigação, com base num eixo/roteiro (ANEXO 6) norteador da minha interlocução com as professoras. Esse encontro também foi gravado e transcrito e esse material se constitui como “matéria-prima” para a construção analítica.

A realização de entrevistas foram propostas visando a conhecer as formas e os meios que têm definido a identificação dos alunos, enfim, um conhecer sobre o padrão, entendendo-o, conforme nos mostra Bateson (1986), como um *padrão que liga*. Para ele, o *padrão que liga* remete ao contexto e às relações; remete às interconexões entre as diferentes partes que o configuram. Este autor propõe pensar o padrão a partir da sua dinamicidade constitutiva.

Fomos treinados para pensar a respeito de padrões, com exceção dos da música, como assuntos estáveis. É mais fácil e cômodo pensar assim, mas, naturalmente absurdo. Na verdade o caminho certo para começar a pensar sobre o padrão que liga é pensar nele como primordialmente (seja lá o que isso significa) uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem (p.21)

No contexto da presente investigação, o conceito referente ao *padrão que liga* nos auxilia a pensar tanto em termos teóricos como metodológicos. No aspecto teórico, o conceito de *padrão que liga* se afasta de uma visão estável e restrita aos limites de diferentes naturezas, privilegiando as relações, as diferentes partes que

interagem. Pensar o fenômeno da deficiência mental, seus processos de identificação e diagnóstico a partir desta perspectiva, mostra-se como uma potente possibilidade de construção teórica e de compreensão do fenômeno. Em termos metodológicos, Pellanda (2009) tem se apoiado neste conceito para contribuir na construção de caminhos metodológicos que entendam a realidade considerada em seu devir. Nesse sentido, tem priorizado os padrões e marcadores em substituição do trabalho por categorias. Tem proposto pensar os fenômenos investigativos a partir das “ideias de padrões que se repetem e vão dinamicamente configurando realidades” (p.32). Aponto esta possibilidade de compreensão sobre a experiência vivida junto às professoras e sobre as informações que emergiram no contexto da investigação.

6. DESENHANDO O MAPA: OS MOVIMENTOS, AS TRILHAS E AS PASSAGENS QUE PRODUZEM A IDENTIFICAÇÃO

A pergunta sobre como o professor do Atendimento Educacional Especializado realiza o processo de identificação dos alunos, no contexto escolar, permitiu o delinear de possíveis caminhos a serem percorridos nesse processo. Caminhos muitas vezes sinuosos, caracterizados pela presença do impasse, do tensionamento, da dúvida e da decisão produtora de muitos porquês angustiados: “Será correta esta escolha?”; “Este aluno deve frequentar o Atendimento Educacional Especializado?”; “Pode ser nomeado como um aluno com deficiência mental?”; “Este aluno deve ser inserido, com essa nomeação, no Censo Escolar?” Para responder a esses porquês, precisamos de pontos de apoio teórico que sustentem a nossa ação; necessitamos da presença de um conceito, de uma compreensão sobre o aluno com deficiência mental e suas possibilidades de escolarização; apresenta-se necessária a existência de critérios que orientem nosso olhar e nossa escolha diante da possibilidade de ingresso do aluno no Atendimento Educacional Especializado e de sua inserção no Censo Escolar.

A presença do impasse divide espaço com a presença da certeza; algumas certezas provisórias e necessárias que nos conduzem a uma ação, à construção de uma prática e à tomada de uma decisão. Aparentemente opostas – o impasse e a certeza – apresentam-se como elementos constitutivos de um mesmo complexo processo. A complexidade para Maturana está na presença de um princípio de complementariedade. (PELLANDA, 2009)

Assumir a presença – do impasse e da certeza –, aparentemente opostos, implica assumir a complexidade do fenômeno, entendendo esses elementos não como antagônicos, mas como pertencentes a um mesmo movimento:

...a dialógica é característica fundamental do pensamento complexo, ou seja, um pensamento capaz de unir conceitos que tradicionalmente se opõem, considerados racionalmente antagônicos, e que até então se encontravam em compartimentos fechados. (VASCONCELLOS, 2007, p. 114)

Essas certezas e esses impasses foram vividos pelas professoras na produção de uma identificação no contexto escolar; são elementos que estão presentes na fala delas e que caracterizam o encontro de regularidades. Nesse sentido, houve uma busca por padrões de comportamento e de linguagem que possibilitassem a construção de uma realidade compartilhada por esse grupo de professoras. Dessa forma, a partir da minha relação com o grupo⁸⁶, pretendo, no contexto da presente investigação, percorrer alguns dos seus movimentos relacionados à questão que tem caracterizado a produção dos processos de identificação dos alunos com deficiência mental no Atendimento Educacional Especializado.

6.1 O OLHAR DA PROFESSORA: 1º ATO DE DISTINÇÃO

O êxito ou fracasso de uma conduta são sempre definidos pelo âmbito de expectativas especificadas pelo observador (MATURANA; VARELA, 2005, p. 154)

Distinguimos a partir de uma especificação, de um critério. O processo de distinção refere-se ao ato de distinguir algo (um objeto, uma pessoa, um fenômeno) em relação ao seu fundo; ele permite a construção de *uma realidade* compartilhada produzida por meio da linguagem. Percebemos, distinguimos, referimos. Somos capazes de distinguir o que produz diferença na nossa percepção (BATESON, 1986). A linguagem nos possibilita nomear e, assim, operar essa distinção.

No contexto escolar, em primeira instância, a diferença perceptiva se produz na professora da sala de aula comum. A primeira sinalização, o primeiro ato de distinção surge da observação e do olhar desta professora. É ela, por meio do seu âmbito de expectativas (MATURANA; VARELA, 2005), que sinaliza e indica o aluno “que necessita de uma avaliação especializada”.

⁸⁶ Destaco meus possíveis lugares de pertencimento ao grupo como professora, colega e pesquisadora.

“... nas reuniões pedagógicas então elas [professoras do ensino comum] me colocavam: **‘fulano de tal, assim, não aprende; é doente; tem problema’** ⁸⁷.” (LUIZA) ⁸⁸

“Desde o início do ano, logo nas primeiras semanas, a **professora já me falou desta aluna, que ela tava apresentando comportamentos que não correspondiam à faixa etária.**” (PATRÍCIA)

“A professora da sala regular disse: **Olha, tem um aluno que ele tá tendo muita dificuldade; eu não sei nem se ele é alfabetizado. Tu pode fazer uma avaliação?**” (PAULA)

O ato de distinção de um aluno envolve um nível de processo explicativo que possibilite situar, por meio da linguagem, elementos característicos desse sujeito e de sua aprendizagem. “*Ele tá tendo muita dificuldade; eu não sei nem se ele é alfabetizado*” ⁸⁹. Essa distinção é produzida a partir da compreensão que temos do *ser aluno*. Estabelecemos critérios definidores do que é *ser aluno* e quais comportamentos esse aluno deve manifestar no contexto escolar. “*A professora já me falou desta aluna, que ela tava apresentando comportamentos que não correspondiam à faixa etária*”. Esses alunos, ao não corresponderem às expectativas, são sinalizados como aqueles que não fazem, não aprendem, não sabem, têm dificuldades. “*Fulano de tal, assim, não aprende; é doente; tem problema*”. A sinalização do aluno vem acompanhada de um pedido, de uma solicitação avaliativa que possa averiguar, investigar, confirmar ou refutar essa dificuldade.

“**A gente recebe os alunos [referindo-se à avaliação] com a queixa do professor. A queixa é o que aquela criança não faz. É o que eles mandam: não é o que ele produz; é o que ele não faz.**” (ELIZA)

“**É matriculado na escola; não tem diagnóstico. Se é matriculado no primeiro ano e o professor vem identificando alguma dificuldade nessa criança, ele pode passar pela avaliação do professor do Atendimento Educacional Especializado pra averiguar se existe alguma defasagem mesmo.**” (RAQUEL)

⁸⁷ Ao longo do texto, o negrito será um recurso utilizado para dar destaques às falas das professoras.

⁸⁸ Os nomes utilizados são fictícios visando a preservar a identidade das professoras.

⁸⁹ Na construção dos argumentos analíticos, utilizarei as falas das professoras entre aspas e em itálico para dar destaque às suas afirmações.

Mediante a afirmação: “*não tem diagnóstico*”, é o professor da sala de aula comum que vai indicar o aluno e sua dificuldade. A partir dessa identificação, será feita uma discussão sobre a possibilidade de avaliação no Atendimento Educacional Especializado e também de possíveis encaminhamentos a especialistas, na busca de um diagnóstico clínico. Quando um aluno já chega à escola com um diagnóstico clínico, “automaticamente” ele passa a ter o olhar e a atenção da professora especializada⁹⁰; muitas vezes esse aluno ingressa na sala de aula comum já acompanhado do serviço especializado. O diagnóstico clínico fornece livre acesso ao aluno para o Atendimento Educacional Especializado⁹¹.

A avaliação no Atendimento Educacional Especializado tem uma função de confirmar (ou não) a indicação do professor. “*Ele pode passar pela avaliação do professor do Atendimento Educacional Especializado pra averiguar se existe alguma defasagem mesmo*”. Esse professor, por meio de suas observações, irá sinalizar características referentes à aprendizagem do aluno e também fornecerá elementos ao professor especializado para o próprio processo avaliativo a ser realizado com o aluno.⁹² Por vezes, sua ação avaliativa empreenderá um esforço em demonstrar para o professor do ensino comum, possibilidades, com base na aprendizagem dos alunos, de construir uma via de interação e produção com aquela criança capaz de fornecer elementos indicativos do que ela já sabe, pode, faz, realiza. Enfim pontuar possíveis...

O professor constrói um conhecimento sobre o aluno. A ação de compreendê-lo pode ser entendida como um processo recursivo de mútua interligação entre seu agir e seu conhecer, entre o observador (professor) e o conhecimento. Ou seja, na medida em que conhece, o observador constrói esse conhecimento, por meio de suas próprias percepções e de sua própria experiência. Há uma tendência de ele não se perceber como partícipe de um processo que analisa, identifica algo ou

⁹⁰ Ao longo do texto, irei citar a expressão “professora especializada”, uma vez que todos os sujeitos da pesquisa, que atuam no Atendimento Educacional Especializado, são mulheres.

⁹¹ Voltarei a abordar as relações com o diagnóstico ao longo do Capítulo 6.

⁹² Este aspecto será mais explorado no momento em que abordarmos a avaliação inicial, no item: 6.2 Avaliação inicial: processos, características e efeitos.

alguém. No entanto, seria necessário ao professor se reconhecer no ato de distinção como um dos atores que ‘produzem’ o outro ao identificá-lo.

“... o professor assim ó, **vê alguma dificuldade**, alguma coisa em sala de aula, **já encaminha**, já vem com o parecer do professor.” (SAMANTA)

“Todos aqueles casos que os professores não conseguiam, não aguentavam passavam pra mim (...) **na primeira dificuldade, eles [os professores] já encaminham.**” (ANA)

“Quando eu ingressei na escola, foi... **foram muitos alunos encaminhados... foi assim elaborado uma lista extensa de alunos.**” (LAURA)

A dificuldade atribuída ao aluno é geradora de um encaminhamento. “*Vê alguma dificuldade (...) já encaminha*”; “*na primeira dificuldade, eles já encaminham*”; “*foram muitos alunos encaminhados*”. Essa dificuldade surge a partir da utilização de parâmetros e critérios para definir e caracterizar sua aprendizagem. A partir deles, o professor faz as seguintes indagações: o que sabe, realiza e conhece este aluno? Pergunta-se com base em um contexto específico: o escolar. E espera do aluno uma demonstração do universo de conhecimento sistematizado já construído.

Se pensarmos por um momento sobre o critério que utilizamos para dizer que alguém tem conhecimento, veremos que o que buscamos é uma ação efetiva no domínio no qual se espera uma resposta. Isto é, esperamos um comportamento efetivo em algum contexto que assinalamos ao fazer a pergunta. Assim, duas observações do mesmo sujeito, sob as mesmas condições – mas feitas com perguntas diferentes –, podem atribuir diferentes valores cognitivos ao que é visto como comportamento desse sujeito. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 193)

Evoca-se, então, a participação do observador no estabelecimento de um critério produzido a partir de um contexto. Entende-se que a validação desse comportamento se processa em um contexto no qual se pergunta pelo comportamento. Com frequência encontramos dissonâncias entre o conhecimento esperado pela escola e aqueles que são os indícios de conhecimento mostrados pelo aluno. Ao considerar o pensamento sistêmico como um plano teórico

compreensivo, entende-se que essas dissonâncias se produzem *na relação*, neste caso, entre a escola e o aluno, não se constituindo como um atributo do sujeito.

Segundo o grupo, esse primeiro ato de distinção, produzido pelo olhar da professora da sala de aula comum, desdobra-se no contexto escolar. Ganha relevância a partir do compartilhamento dessa distinção com outros sujeitos escolares: supervisora, orientadora, diretora.

“Quando ela chegou na escola, no início do ano, **a professora já viu, e aí a supervisora por telefone já pediu uma avaliação, contou um pouco de como tava.**” (SIMONE)

“Quando eu cheguei na escola, estes **três alunos já foram assim previamente encaminhados pela direção**, porque eles já tinham um histórico de reprovação, e a escola tinha essa preocupação quanto à evolução muito pequena, diante do tempo que eles estavam aqui; **então eu procurei conversar com os professores que já tinham passado por eles.**” (TÂNIA)

No compartilhar dessa distinção, a identificação do aluno ganha evidência, relevo, e deixa de ser uma sinalização da professora para se tornar uma indicação da escola. A direção e a supervisão passam a se ocupar também da questão apresentada pelo aluno a qual foi pontuada por sua professora.

Os encontros e as relações estabelecidas com a professora do Atendimento Educacional Especializado produzem bifurcações, tensionamentos, resistências diante da prática do encaminhamento.

“Como o professor da educação infantil tem esse olhar pro desenvolvimento neuropsicomotor da criança (...) em função disso (...) **existem muito pedidos pra encaminhamentos, muitos (...)** porque existe uma angústia por parte dos profissionais da educação infantil de que, quanto mais cedo se descubra isso, mais cedo a gente consiga trabalhar. Aí eu tenho dito: **‘Gurias, vamos trabalhando, vamos trabalhando’.**” (MARIANA)

As professoras resistem aos muitos pedidos de encaminhamento que delega ao outro, ao saber especializado, um pronunciamento sobre essa criança numa

tentativa de conhecer e justificar características do seu desenvolvimento e aprendizagem. As suas falas permitem perceber a prática do encaminhamento condizente com os processos de psicologização do ensino.

A cientificização dos discursos sobre a criança desde o início do século XX contribuiu não somente para a construção de um discurso pedagógico normalizador, mas também para a validação de um saber sobre a criança no campo das especialidades: psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, psiquiatria etc. Os encaminhamentos para especialistas feitos pelas equipes escolares e a psicologização do ensino têm sido bastante discutidos por diversos autores. (GUARIDO, 2007, p.156)

Em relação à educação infantil, parece que operarmos no fio da navalha, como diria Maturana; ao mesmo tempo em que se reconhece a potência quanto às possibilidades de desenvolvimento e à aprendizagem dessa fase, e conseqüentemente, os possíveis efeitos benéficos de uma intervenção precoce, a ação da professora *“Aí eu tenho dito: “Gurias vamos trabalhando, vamos trabalhando”* parece sinalizar para um movimento de cautela e aposta. De cautela quanto ao risco da produção de um diagnóstico apressado e de seus efeitos na vida e na escolarização das crianças e de aposta quanto os efeitos potentes da educação diante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

O ato de distinção da professora e da escola é o primeiro momento, o movimento inicial que envolve a produção da identificação do aluno com deficiência mental. A partir dessa indicação, o aluno poderá passar por uma avaliação no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Os elementos e características envolvidos no processo avaliativo constituem-se objetos de atenção do próximo subcapítulo de análise.

6.2 AVALIAÇÃO INICIAL: PROCESSOS, CARACTERÍSTICAS E EFEITOS

O comportamento é a descrição – feita por um observador – das mudanças de estado de um sistema em relação a um meio, ao compensar as perturbações que dele recebe. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 181)

Ao avaliarmos uma criança, é para suas formas de interação com o mundo que olhamos; observamos suas maneiras de se relacionar com os outros e com o conhecimento, suas possibilidades de fazer amigos e de compartilhar experiências, os recursos utilizados por ela para solucionar problemas, encontrar saídas, a curiosidade que a move e aciona o seu aprender e também a capacidade em utilizar sua aprendizagem e seu conhecimento em diferentes contextos. Enfim, olhamos o seu comportamento e descrevemos, procuramos conhecer como esta criança se auto-organiza e se autoproduz a partir das suas múltiplas interações com o meio.

Em geral, a produção da identificação de um aluno percorre possíveis caminhos, caracterizados por “paradas” necessárias, indicadores de novas direções; momentos em que são solicitadas informações capazes de auxiliar na construção de um caminho. No contexto desta investigação, estas “paradas” compreendem: a sinalização da professora da sala de aula; o olhar da professora especializada em educação especial dirigido à prática pedagógica, a partir da observação em sala de aula, por vezes, ampliada para outros espaços escolares; a conversa com os pais; a intervenção direta com o aluno e a decisão sobre a frequência ou não deste aluno ao Atendimento Educacional Especializado.

É considerado o posicionamento do professor, **o que o professor te indica em relação àquele aluno.** Então os indicativos do professor. Aí num segundo momento, então **eu procuro observar e fazer intervenção na sala de aula com aquele aluno pra ver como que ele funciona assim no grupo,** como que ele trabalha individualmente, mas dentro daquele contexto. **Depois disso é que eu chamo a mãe;** geralmente vem a mãe da criança, aí **faço toda aquela entrevista com a mãe para conhecer,** ver o que a família traz de informações. Então também é considerado como que essa mãe vê, que características ela traz dessa criança em casa com relação ao desenvolvimento, como é a questão da criança com relação à autonomia, como ela brinca, enfim as relações sociais dela com outras crianças, com os pais, com os irmãos. (...) **Depois eu tento fazer uma avaliação mais**

individual, tentando observar o que seria esperado para aquela faixa etária, aspectos do desenvolvimento que seria esperado e o que a criança está demonstrando naquele momento. (PATRÍCIA)

Então, **o primeiro contato foi com a direção**, colocando individualmente a situação de cada aluno. **Depois eu conversei com os professores** que participaram de toda a caminhada desses alunos; depois **um terceiro contato foi com a mãe** (a maioria foi a mãe que compareceu a escola) então a gente fez uma retrospectiva desde o tempo da gestação, aquele roteiro que a gente sempre faz da anamnese, da gestação, o nascimento, o desenvolvimento, enfim. Depois, assim, **antes de trabalhar individualmente ou em grupo, eu procurei observar eles na sala de aula, no recreio, nos eventos da escola. E depois então é que eu trouxe cada um mais próximo para fazer uma avaliação** através de jogos, tinha um roteiro prestabelecido escrito e foi por aí **que eu cheguei à confirmação ou não da preocupação do primeiro contato** com a direção. (TÂNIA)

As falas destas duas professoras são representativas do grupo, percorrem um caminho, constroem um percurso, aproximam-se ao demonstrar elementos que constituem esse processo. A intervenção direta com o aluno no contexto individual apresenta-se como a última “parada” do percurso avaliativo. No momento do encontro individual com o aluno, já reuniram informações contextualizadoras de interação e vivência da criança em diferentes espaços sociais: o familiar e o escolar. Observaram a criança na interação com seu grupo de pertença e referência: sua turma escolar. Esse movimento parece apontar para uma tentativa de buscar, no contexto, elementos que auxiliem na compreensão do sujeito. Bateson (1986) afirma, como faz ao longo de toda sua obra, a importância do contexto, considerado necessário na descrição de todo processo que confere sentido às palavras e às ações.

‘Contexto’ está ligado à outra noção indefinida chamada ‘significado’. Sem contexto, palavras e ações não têm qualquer significado. Isso é verdade não somente para a comunicação humana através das palavras, mas também para todos os tipos de comunicação, de todo o processo mental, de toda a mente, inclusive daquela que diz à anêmona do mar como crescer e à ameba o que fazer a seguir. (...) Estou afirmando que, seja qual for o significado da palavra contexto, ela é uma palavra apropriada, uma palavra necessária, na descrição de todos esses processos distintamente relacionados. (BATESON, 1986, p. 23)

Nesse sentido, torna-se oportuno perguntar pelo contexto, no qual características dos alunos são nomeadas, descritas; cabe perguntar pelas condições de produção de determinados comportamentos, por isso, o olhar se volta ao contexto escolar, familiar e, posteriormente, ao individual.

6.2.1 AS RELAÇÕES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A consideração da prática pedagógica e suas relações tanto com a identificação/diagnóstico como com os processos de aprendizagem são aspectos referendados por esse grupo de professoras. O primeiro olhar que sinaliza o aluno se produz na sala de aula comum do ensino e este parece ser o primeiro espaço para o qual se volta o olhar da professora do Atendimento Educacional Especializado ao receber um encaminhamento e iniciar um processo avaliativo.

A gente tem que verificar também se esse déficit não é lá na sala de aula..., que precise mudar de estratégia de trabalho, o professor precisa pensar que ele tá lidando com diferentes situações e **requer modificação de metodologia.** (RAQUEL)

Muito da dificuldade desse aluno tá relacionada com a forma como o professor trabalha (...) muitas vezes esse aluno, ele **acaba sendo um aluno com dificuldade por causa da metodologia** (PATRÍCIA)

As afirmações acima parecem apontar para uma compreensão a partir de um deslocamento. Parece haver uma intenção de considerar a dificuldade a partir *do encontro* entre professor, prática pedagógica e aluno, podendo ser esse encontro tanto o produtor da dificuldade, como também um fator agravante “*A gente tem que verificar também se esse déficit não é lá na sala de aula..., que precise mudar de estratégia de trabalho*”. As professoras referem práticas nem sempre satisfatórias,

mencionam as relações entre prática pedagógica, aspectos metodológicos, a produção do sujeito e suas dificuldades: *“acaba sendo um aluno com dificuldade por causa da metodologia”*. Identifico esse aspecto como importante de ser considerado; parece residir nesse ponto a possibilidade de outras leituras possíveis sobre o aluno e sua aprendizagem que não fiquem reduzidas à dificuldade como um atributo do sujeito. Tal perspectiva de compreensão do processo terá efeitos que transcendem o ato de identificar e anunciar as possíveis implicações para o trabalho com a rede de interações que envolve a docência, o planejamento e a avaliação em sentido mais amplo.

Eu noto assim que **as classes regulares elas são fábricas de crianças com deficiência** (...). Porque o aluno que não aprende como o professor quer, esse daí já tem uma deficiência. (...) Então eu coloco aqui na escola para as gurias assim ó: “- Gurias, é o seguinte esses alunos que vocês querem, que aprendem, esses aí não precisam de nós (...) **Os que precisam de nós são esses outros que vocês colocam lá no fim da sala de aula, que vocês já dizem que não vão conseguir** (...)” Eu agora me dei conta que eu não digo mais [referindo-se às professoras] que é dificuldade de aprendizagem, eu digo assim ó: “-Fulana, ele não precisa do atendimento comigo. **O que ele tem é o seguinte: tu não tá conseguindo, com a tua prática, chegar na necessidade dele.**” (LUIZA)

Eu fico me perguntando sobre **quantas vezes essas práticas vêm produzindo esses sujeitos assim, pelo pouco investimento pedagógico** que se vê em sujeitos que estão lá no primeiro e segundo ano, entendeu? Me preocupa muito isso! (LAURA)

A escola, ao funcionar a partir do estabelecimento de uma norma, distingue aquele que “foge” ao padrão determinado. Constitui-se, dessa forma, em terreno fértil para a produção de sujeitos à margem: *“as classes regulares elas são fábricas de crianças com deficiência”*. Muitas crianças acabam por operar a partir deste lugar: “deficiente”. A afirmação da professora remete à própria história da educação e da produção do fracasso escolar em nosso país, como apontam os estudos de Machado (1997), Moysés (2008) e Patto (2010). Crianças produzidas *na relação com...* a escola, a professora, os colegas, a família... e muitas vezes destinadas a ocupar lugares marginais, sejam esses físicos ou subjetivos: *“Os que precisam de nós são esses outros que vocês colocam lá no fim da sala de aula, que vocês já*

dizem que não vão conseguir". No momento em que não há investimento nessas crianças, não existe uma aposta radical em sua capacidade de aprender – *"quantas vezes essas práticas vêm produzindo esses sujeitos assim, pelo pouco investimento pedagógico"* –, estas não conseguem investir em seus próprios percursos escolares.

Tentativas de se problematizar esses aspectos parecem ser realizadas: *"O que ele tem é o seguinte: tu não tá conseguindo, com a tua prática, chegar na necessidade dele"*; tentativas de se compartilhar responsabilidades diante do não aprender, de implicar o outro (o professor, a escola) no processo. Nesse sentido, a professora especializada parece viver e fazer tensionamentos entre o âmbito de expectativas da escola e o de conhecimento do sujeito.

Ele é muito mais competente pra ir no mercado, pra conhecer dinheiro. Pra se virar, pra fazer, pegar um pão, passar uma margarina e comer, ou pegar um leite e fazer. **Ele tem essa independência dos atos da vida diária, tem um conhecimento de mundo, uma fala de mundo, só que ele não consegue traçar as letras do nome dele.** Ou ele não consegue copiar na mesma ordem as letras do nome. **Aí eles pedem pra mim avaliar que esse menino não é normal.** (MARIANA)

"Esse menino não é normal" porque não atende ao saber reconhecido pela escola; também, a partir dessas dissonâncias, produzimos os sujeitos. Entendo que a identificação dos alunos e as práticas pedagógicas constituem-se domínios do fazer pedagógico, intrinsecamente relacionados. Nossas práticas pedagógicas dão contornos, nomeações, lugares aos sujeitos. Como temos vivenciado as práticas pedagógicas? Que dimensão ocupa o aprender nesse processo? Como temos construído conhecimento com esses alunos? Que recursos teóricos e metodológicos têm guiado nossa ação?

Os efeitos constitutivos da escola colocam em cena os diversos cenários e atores no contexto da sala de aula. Coabitam diferentes planos em tensão que configuram, contornam e constituem: uma proposta pedagógica, uma prática escolar, uma experiência denominada como inclusiva. Da política educacional à dimensão relacional, entram em jogo os desafios postos aos âmbitos pedagógicos e de aprendizagem. Como tecer uma prática escolar

capaz de sustentar tais singularidades? (VASQUES; BRIDI, 2011, p.222)

As professoras, ao referirem as práticas pedagógicas, também reconhecem a importância da dimensão pedagógica, do contexto da sala de aula, das múltiplas relações que se tecem na convivência do grupo. A aprendizagem parece ocupar uma dimensão privilegiada ao referendarem a escolarização e os efeitos potentes de uma intervenção educativa.

O espaço pra aprendizagem dos conteúdos é na sala de aula. E quando a gente consegue ter um professor que consegue olhar, pra além do diagnóstico, pra além daquela questão que muitos ainda trazem: **“Ah! Ele tá aqui pra se socializar”**, mas a gente sabe que escola é lugar para aprender, não é um espaço só pra conviver. Quando eles conseguem investir nesse sujeito e conseguem propor estratégias, vamos lá, vamos pensar, vamos ver como a gente vai fazer, as crianças aprendem muito mais do que nesse espaço [referindo-se ao AEE] quando estão com a gente. (SIMONE)

Este aluno tá, da mesma forma, recebendo essa oportunidade de tá conhecendo as letras do nome, olhando o crachá do colega e sabendo que aqueles símbolos que estão ali representam o nome do colega, que aqueles outros símbolos que estão lá pintados numa cor diferente representam o nome dele; então, a escola trabalha muito nesse sentido. (MARIANA)

É possível observar o reconhecimento da responsabilidade da escola e do professor do ensino comum frente à escolarização do aluno e à construção do conhecimento sistematizado *“O espaço pra aprendizagem dos conteúdos escolares é na sala de aula”*, entendendo, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a ação da educação especial como complementar e/ou suplementar ao ensino, e não substitutiva. Esse aspecto é merecedor de atenção porque remete às ações e às funções tanto do ensino comum como da educação especial. Refere ao grande risco existente ao Atendimento Educacional Especializado de se configurar como um espaço de ação paralela ao ensino comum. Evitar esse risco exige o estabelecimento de uma interlocução sistemática entre educação especial e ensino

comum, a construção de um trabalho coletivo e a ênfase nos aspectos de pedagógicos e de aprendizagem.

A fala da professora *“mas a gente sabe que escola é lugar para aprender, não é um espaço só pra conviver”* sinaliza outro importante ponto a ser destacado. Essa afirmação remete à função primordial da escola, ou seja, o compromisso com a aprendizagem e com o conhecimento. Refere também a uma primazia desses aspectos no percurso escolar dos alunos com deficiência mental, compreendendo os objetivos da escolarização para além dos processos de socialização. No entanto, considero necessário que essa reflexão ultrapasse a cisão entre socialização e aprendizagem. Ao viver e interagir, o indivíduo está aprendendo continuamente, pois a vida é um processo de aprendizagem e de transformação. Se tais premissas ganham espaço nas proposições escolares, há como avançar na identificação dos indícios que mostram como cada aluno evolui e aprende.

Merece destaque ainda a valorização do acesso ao conhecimento veiculado pela escola *“Este aluno tá, da mesma forma, recebendo essa oportunidade de tá conhecendo as letras do nome, olhando o crachá do colega e sabendo que aqueles símbolos que estão ali representam o nome do colega”*; de valorização do contexto da sala de aula comum e da ação potente deste professor enquanto *desencadeador* do processo de aprendizagem do aluno *“Quando eles conseguem investir nesse sujeito e conseguem propor estratégias, vamos lá, vamos pensar, vamos ver como a gente vai fazer, as crianças aprendem muito mais do que nesse espaço [referindo-se ao AEE] quando estão com a gente.”* A sala de aula parece ser reconhecida como um espaço de excelência para a construção da aprendizagem, mas como compreendemos a aprendizagem desta criança? A teoria sistêmica refere a aprendizagem como um processo desencadeado por meio das perturbações produzidas na interação entre o sujeito e o meio. Essas perturbações produzem movimentos internos auto-organizativos determinados pela própria estrutura do sujeito. Essa (re)organização interna que leva os sujeitos a níveis estruturais mais complexos, produzindo mudanças nas formas de viver e se relacionar com o mundo, chamamos de aprendizagem.

(...) uma perturbação do meio não contém em si uma especificação de seus efeitos sobre o ser vivo. Este, por meio de sua estrutura, é que determina quais as mudanças que ocorrerão em resposta. Essa interação não é instrutiva, porque não determina quais serão seus efeitos. Por isso, usamos a expressão *desencadear* um efeito, e com ela queremos dizer que as mudanças que resultam da interação entre o ser vivo e o meio são desencadeadas pelo agente perturbador e *determinadas pela estrutura do sistema perturbado*. (MATURANA; VARELA, 2005, p. 108)

Nesse sentido, uma mesma atividade pedagógica, ao desencadear perturbações, produzirá efeitos de diferentes formas e magnitudes determinadas pela estrutura singular de cada sujeito. As modificações operam em níveis estruturais como decorrência da própria dinâmica do sujeito, desencadeada por suas interações. Assim a “... estrutura do organismo, em virtude de sua plasticidade, terá incorporado as transformações consequentes de suas experiências, de suas interações, e terá modificado suas possibilidades potenciais para novas interações com seu ambiente” (Vasconcellos, 2007, p. 139).

Aprendizagem, conhecimento, dimensão pedagógica, esses aspectos, referendados pelas professoras, apresentam-se em consonância com sua defesa diante dos processos inclusivos (GARCIA, 2009a; MICHELS, 2009a, 2009b; BAPTISTA, 2011a, 2011b). Esses autores defendem a ação do professor ao Atendimento Educacional Especializado para além do domínio de técnicas, recursos e instrumentos específicos. Uma ação com ênfase no conhecimento pedagógico capaz de possibilitar uma interlocução efetiva com o professor do ensino comum.

... o conhecimento pedagógico que é exigido atualmente no trabalho deve saber articular as singularidades do sujeito e os desafios da ação pedagógica no ensino comum. Trata-se, definitivamente, de uma mudança de *perspectiva* que envolve a opção por espaços educacionais e por alternativas de ação para o professor especializado. (BAPTISTA, 2011b, p. 71)

Nesse sentido, o olhar do professor especializado dirigido à prática pedagógica do professor de sala de aula objetiva conhecer o contexto onde a distinção do aluno é produzida, como também parece apontar para a intenção de

estabelecer um espaço interativo em que aspectos da prática pedagógica possam ser problematizados diante das singularidades dos sujeitos escolares.

6.2.2 AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

O contexto familiar aparece presente na fala deste grupo de professoras como um espaço merecedor de atenção e conhecimento. A interlocução com a família inicia-se durante a realização da avaliação inicial do aluno, constituindo-se como um dos momentos desse processo avaliativo.

A anamnese, ela é fundamental; ela norteia muito também esse processo de avaliação, porque na anamnese a gente tira a maioria dos dados em relação ao processo de gestação, de nascimento, enfim... (...) **isso tudo eu descobri na anamnese, então, aliando isso à avaliação pedagógica, eu faço um parecer** (PAULA)

Aí tu vai fazer anamnese com a família (...) **faz anamnese, vê a história de vida dessa criança, como é que é em casa.** (MARIANA)

Depois (...) **faço aquela anamnese com a família** para ver se o aluno é realmente pra ser trabalhado, ou se não é. (ELIZA)

Não há consenso entre o grupo de professoras quando se referem ao momento de conversa com as famílias; uma parte do grupo denomina essa ação como a realização de uma anamnese; outra parte afirma ser a realização de uma entrevista ou conversa com os pais.

Eu faço uma entrevista inicial com os pais pra saber a história da criança, pra saber como se processou a aprendizagem dela até chegar à escola; eu faço um levantamento também desses dados. (RAQUEL)

Ver com a família a história dele (SIMONE)

Tu chama a família para conversar (LAURA)

(...) Eu chamo [a família] até porque eu preciso da autorização deles para o aluno frequentar o AEE (...) eu chamo a família até para coletar mais dados (...) eu não atendo nenhum aluno sem antes conversar com a família. (ANA)

Eu também tenho que levar em consideração a história da família (LUIZA)

Palavra de origem grega anamnese significa: *ana* trazer de novo e *mnesis*, memória, ou seja, trazer novamente à memória. Termo situado no campo da saúde com origem na área médica refere ao conjunto de informações recolhidas pelo médico a respeito do paciente⁹³. Compreende, dessa forma, a realização de uma entrevista com a intenção de ser o ponto inicial de um processo diagnóstico. Uma entrevista que busca colher dados importantes a respeito da história de vida do paciente (WEISS, 2004).

As possíveis formas de nomeação dos processos os situam a partir de suas perspectivas teóricas e práticas; a utilização desse termo médico por parte do grupo poderia ser considerado um indício da presença da dimensão clínica no campo da educação especial. Os impasses entre o clínico e o pedagógico se manifestam nesse aspecto e irão se apresentar também em outros momentos, constituindo-se como uma característica desse grupo.

Apesar das diferentes formas de nomeação, o encontro com a família tem o objetivo de conhecer a história da criança e seu contexto familiar *“faz anamnese, vê a história de vida dessa criança, como é que é em casa”*. Esse momento é considerado pelo grupo como fundamental e orientador do processo avaliativo *“A anamnese, ela é fundamental; ela norteia muito também esse processo de avaliação”*.

A interlocução com os pais é entendida como uma possibilidade de conhecer a criança a partir da descrição dos seus pais ou responsáveis, de conhecer sua história pregressa de vida e sua história escolar *“Eu faço uma entrevista inicial com os pais pra saber a história da criança, pra saber como se processou a aprendizagem dela até chegar à escola”* e, ainda, de conhecer/compreender a história da família *“Eu também tenho que levar em consideração a história da*

⁹³ Dicionário Aurélio online, disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Anamnese>

família”, as dimensões valorizadas e esperadas por ela em relação à escolaridade do seu filho.

Na fala das professoras, não aparecem especificações sobre os aspectos referentes à história do aluno e da sua família que foram abordados na entrevista. Porém, cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Especial (Santa Maria, 2007) apresentavam um roteiro de entrevista familiar que compreendia os seguintes itens: dados atuais da criança e da sua família, dados referentes à gravidez, ao parto, condições do recém-nascido, alimentação, sono, rotina da criança, desenvolvimento psicomotor, evolução da linguagem, sexualidade, relacionamento e características pessoais, antecedentes fisiopatológicos, antecedentes patológicos familiares, outras informações. Atualmente, essas Diretrizes foram reformuladas⁹⁴ e não apresentam mais referência específica a esse momento de interação com a família apesar de sinalizá-lo como parte do processo avaliativo dos alunos para o acesso ao Atendimento Educacional Especializado.⁹⁵

Torna-se pertinente ainda destacar indagações sobre como construímos nosso conhecimento em relação à família. Como opera o nosso âmbito de expectativas em relação à configuração familiar? Quais os usos que acabamos por fazer do conhecimento construído em relação a esse sistema?

A primeira coisa eu **fui saber a história de vida do Rogério⁹⁶. A mãe e o pai são analfabetos, paupérrimos**; eles têm carroça; pra ele [Rogério] o máximo é andar em cima do cavalo (...). **O pai e a mãe, eles não têm noção** (...). Era um menino assim que ele vinha lindo, um guri grande, bonito de olho bem azul, **tu olhava as unhas eram pretas; na casa não tem luz elétrica**; é vela, e daí eu comecei a me questionar e perguntar assim: **o que motiva esta criança a aprender alguma coisa, que vem lá da família** (...). Na realidade, Fabi, eu tenho até muito medo de falar isso pra mim, com todo o meu trabalho, nas atividades assim bem abaixo da idade dele cronológica, **mas eu acho que é bem abaixo essa parte cognitiva pela situação familiar dele; eu não posso dizer que ele tenha algum problema neurológico** eu não consegui enxergar isso [referindo-se à existência de um problema neurológico] e não

⁹⁴ Faço referência às reformulações das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal no Capítulo 4 deste trabalho.

⁹⁵ Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal (2011).

⁹⁶ Nome fictício.

consegui encaminhar porque a mãe também não vai levar; já avisou que não leva (...). **Tu vê que ele vive de uma maneira muito primitiva até, sem o mínimo de higiene, de noções de higiene, e como é que a gente quer pensar que essa criança possa acompanhar?** (LUIZA)

O ambiente familiar dela não é propício. Ela mora com a avó, com uma tia e um tio. E a avó é uma pessoa, vamos dizer assim, usando um termo entre aspas, **uma pessoa extremamente “desequilibrada”.** Ela intimida as pessoas; ela mudou muito. Esse ano tá uma maravilha (...). Mas ela é totalmente opressora. **E nós nos preocupamos muito com o comportamento da aluna; é extremamente tímida; ela se isola, (...).** Nas atividades de integração, de socialização, **ela faz de tudo para se esconder (...)** e **ela tem uma dificuldade muito grande, muito grande (...).** Então nós encaminhamos para um acompanhamento psicológico. (TÂNIA)

A fala das professoras é representativa das condições, muitas vezes, difíceis nas quais as crianças vivem. Referem-se à escolaridade dos pais: “*A mãe e o pai são analfabetos*”; à situação econômica da família: “*paupérrimos (...) na casa não tem luz elétrica*”; ao ambiente familiar: “*O ambiente familiar dela não é propício*”; à situação emocional: “*uma pessoa extremamente “desequilibrada”. Ela intimida as pessoas*”. Constituem-se em afirmações, opiniões produzidas a partir da nossa experiência e do nosso conhecimento, usadas, em muitas ocasiões, para justificar os processos de não aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma que observamos o comportamento de um aluno ou a prática pedagógica de um professor a partir de um âmbito de expectativas, percebemos o comportamento de uma família também a partir de expectativas e de critérios definidores de nossa compreensão sobre o que venha a ser família e os comportamentos esperados desta em relação às suas crianças. Maturana (1999) refere esse processo como a identificação de uma conduta adequada, compreendendo-a como uma conduta satisfatória a quem faz a pergunta e observa. Dessa forma, ao perguntarmos sobre a família, nos apoiamos num conhecimento o qual funciona como parâmetro para definir uma conduta como sendo adequada ou não. E, ainda, acabamos por estabelecer relações e por identificar efeitos de determinada conduta “*Tu vê que ele vive de uma maneira muito primitiva até, sem o mínimo de higiene, de noções de higiene, e como é que a gente quer pensar que essa criança possa acompanhar?*”. A dúvida evocada para a dimensão de ‘acompanhar’ poderia ser transposta para aquela do ‘aprender’. Tal transposição

parece muito justificada se examinarmos a história da educação especial e a relação entre os sujeitos com deficiência e as chamadas 'crianças selvagens' para as quais a educabilidade era motivo de incerteza e confrontos de posicionamentos. O mais célebre desses confrontos é aquele que opôs Itard e Pinel na avaliação de Victor de Aveyron (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000)

A conduta adequada, para Maturana (1999), será sempre “uma expressão do conhecimento (...) reconheço que há conhecimento vendo a conduta adequada.” (p.54). É a expressão de um conhecimento referente a um objeto, a uma pessoa, a um fenômeno; somente a partir do que se conhece é possível validar um comportamento, e, dessa forma, a validação de um comportamento (ou o reconhecimento de um comportamento adequado) é entendida como um ato cognitivo do observador.

Essa dimensão está diretamente ligada a como conhecemos o mundo e, nesse sentido, estará presente em todos os aspectos do nosso viver. O que entra em jogo é nos reconhecermos como participantes desse processo e assumirmos nossa responsabilidade na construção de uma realidade compartilhada.

6.2.3 O ALUNO

O olhar sobre o aluno constitui-se em mais um momento do percurso avaliativo, no qual as professoras especializadas dirigem sua atenção à aprendizagem do aluno, tentando confirmar ou rejeitar hipóteses já lançadas sobre a criança. Elas visam a construir um conhecimento sobre ele, preferencialmente, um conhecimento que reconheça possibilidades e sinalize meios de intervenção, recursos e estratégias para o processo de aprender desse sujeito. O encontro entre aluno e professora especializada ocorre em momento individual, no contexto do espaço físico destinado ao Atendimento Educacional Especializado. Nesta ocasião, segundo o relato das entrevistadas, emergem os questionamentos que procuram esclarecer como se configura a relação entre o aluno e o processo de aprendizagem. Elas fazem a si mesmas as seguintes indagações: o que sabe este

aluno? Quais elementos caracterizam sua aprendizagem? Quais recursos são necessários ao seu aprender?

Ao analisar o comportamento da criança, a professora indicará se suas condutas são coerentes ou não para o contexto escolar, e essa ação envolve um processo avaliativo. A avaliação é sempre relacional, na medida em que entram em jogo o observador, seus parâmetros e critérios avaliativos, o sujeito observado e o contexto onde se processa tal ação. Afirmamos a existência ou não de conhecimento a partir de um contexto, envolvendo as interações recorrentes entre observador e sujeito observado.

Notemos bem, então, que a avaliação de se há ou não conhecimento ocorre sempre num contexto relacional, no qual as mudanças estruturais que as perturbações desencadeiam num organismo parecem ao observador, como um efeito sobre o ambiente. É em relação ao efeito esperado por ele que o observador avalia as mudanças estruturais que são desencadeadas no organismo. Sob esse ponto de vista toda a interação de um organismo, toda a conduta observada, pode ser avaliada por um observador como um ato cognitivo. Da mesma maneira, o fato de viver – de conservar ininterruptamente o acoplamento estrutural como ser vivo – corresponde a conhecer no âmbito do existir. De modo aforístico: viver é conhecer (viver é ação efetiva no existir como ser vivo). (MATURANA; VARELA, 2005, p. 194)

A afirmação acima “viver é conhecer” constitui-se no pressuposto central da Biologia do Conhecer proposta por Maturana e Varela (2005). Para os autores, o conhecimento está ligado à própria dimensão do existir, por isso todo o comportamento observado é um ato cognitivo. “Cognição nessa teoria tem um sentido biológico, pois considera a vida como um processo cognitivo. O sujeito vive e sobrevive porque produz conhecimento que é o instrumento através do qual se acopla com a realidade.” (PELLANDA, 2009, p. 24 e 25)

Trata-se, portanto, de uma ampliação dos sentidos usualmente atribuídos ao processo de conhecer. A partir desses parâmetros compreensivos, ao vivermos, mudamos continuamente, e essas mudanças exigem formas diferenciadas de adaptação, as quais produzem marcas e redefinem novas experiências. Se viver é conhecer, deveríamos estar atentos àquilo que estamos oferecendo como

oportunidades de novas aprendizagens de nossos alunos, além de sermos capazes de reconhecer seus processos de mudanças ainda que sutis.

No encontro com o aluno, ao pensarem em propostas de intervenção avaliativa, as professoras referem a opção por atividades interligadas que envolvam diferentes elementos da aprendizagem dos alunos.

Com jogos, com escrita, com histórias seriadas, ver como é a leitura (...) **num dia assim, que eu conte uma história e peça pra criança desenhar e escrever o que ela desenhou, eu já consigo avaliar muita coisa.** Depois eu gosto de trabalhar com histórias matemáticas, com **jogos variados**, que eu possa ver o desenvolvimento na aprendizagem dele e ver o que eu posso trabalhar a partir daí. (SIMONE)

História, desenho, escrita, diferentes domínios capazes de mobilizar distintos e interligados recursos envolvidos na aprendizagem. O acionar de diferentes elementos ocorre tanto por meio da proposição de atividades interligadas como por intermédio de uma atividade mobilizadora de diferentes instâncias.

Eu planejo um jogo que eu possa ver várias habilidades, não uma só. Então era um jogo que ela trabalhava o raciocínio, a seleção, a percepção e a motricidade fina. Era um jogo que começava com **encaixe** e era com peças **de cores e formas, orientação espacial.** (...) Vamos começar separando por cores; eram quatro cores. (LUIZA)

As falas das professoras referendam elementos e aspectos que norteiam a observação e a avaliação, bem como os meios e os instrumentos utilizados para conhecer o aluno. As atividades são propostas por meio de recursos diversificados e alternativos, procurando se diferenciar das opções metodológicas utilizadas em sala de aula.

Através dos jogos, geralmente é através disso. (...) Assim, bastante raciocínio lógico, a questão da leitura, escrita, a diferenciação de letras, números, símbolos, esse tipo de coisa assim, de palavras, palavras isoladas ou letras, sílabas, mais ou menos assim. (SAMANTA)

Eu parto dos jogos para ver assim toda atenção, concentração, a parte cognitiva, com alfabetário, criar palavras, contas pra ver se realmente aquilo que a professora me passou é o que está se passando. Então eu parto mais da prática e de atividades que eles se envolvam; uso o computador, a informática e a partir daí eu faço os meus relatos. (ELIZA)

É possível observar a preferência pelo uso de jogos: *“Através dos jogos, geralmente é através disso”* e o recurso da informática como estratégias avaliativas e como formas de tornar esse momento mais atrativo e interessante para a criança: *“atividades que eles se envolvam, uso o computador, a informática”*. Cabe considerar que, no contexto da presente pesquisa, o Atendimento Educacional Especializado ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais equipadas com uma gama de materiais pedagógicos e de acessibilidade. Estes espaços provocam muita curiosidade nas crianças. Estas, em geral, pedem para entrar na sala, explorá-la e frequentá-la.

A escolha do jogo ou *software* educativo parece estar estreitamente ligada ao conhecimento escolar e ao encaminhamento da professora da sala de aula comum: *“Eu parto dos jogos para ver assim toda atenção, concentração, a parte cognitiva, com alfabetário, criar palavras, contas pra ver se realmente aquilo que a professora me passou é o que está se passando”*. Essa escolha se constitui como objeto de atenção das professoras especializadas ao realizarem uma avaliação; atentam para as formas de interação e de apropriação do conhecimento que tem o aluno dos conteúdos escolares desenvolvidos em sala de aula, com especial destaque aos processos de alfabetização e à construção numérica. Assim, a avaliação realizada pelas professoras especializadas está intrinsecamente relacionada ao conhecimento veiculado em sala de aula.

Existe uma avaliação formal mesmo, onde eu preparo material de acordo com aquilo que ele tá tendo lá na sala de aula dele (...) porque é isso que a escola quer. Ele vai ter que dar conta disso. Aí vou baixando o nível, vou baixando o nível de exigência; se ele não conseguiu responder isso, vamos ver até onde ele vai. Por que que ele não escreve? Por que que ele não lê? (...) Então são esses elementos que a gente traz pra avaliação. Pra ver, assim, essa cobrança acadêmica que tá acontecendo com ele lá, porque que ele não responde isso? Aí tu vai vendo a questão lógico-matemática; tu sempre

avalia essas coisas, **leitura e matemática**, relação com os números: como que ele consegue somar? Ele só consegue somar se tu oferecer material concreto? Ele sabe usar esse material concreto? (MARIANA)

E muito com a professora também, de ver como ele tá, o que ele consegue; então eu tento ver na aprendizagem o que ele consegue, em termos de **alfabetização, raciocínio lógico-matemático e também de leitura de mundo.** (SIMONE)

O processo inicial de avaliação acaba sendo a partir daquilo que eles [os professores] sinalizam que ele [o aluno] não faz. Aí tu começa, faz uma proposta na leitura e na escrita, na identificação de alguns conceitos. (LAURA)

Consideram os conteúdos que estão sendo trabalhados: *“Existe uma avaliação formal mesmo, onde eu preparo material de acordo com aquilo que ele tá tendo lá na sala de aula dele”*; o conhecimento do aluno sinalizado pelo professor: *“O processo inicial de avaliação acaba sendo a partir daquilo que eles [os professores] sinalizam que ele [o aluno] não faz.”* Na ação da professora especializada, a avaliação tem por objetivo identificar o que o aluno já aprendeu, o que ainda não aprendeu e por que esta aprendizagem não se produziu: *“vou baixando o nível, vou baixando o nível de exigência; se ele não conseguiu responder isso, vamos ver até onde ele vai. Por que que ele não escreve? Por que que ele não lê?”*. Apontam, ainda, para uma preocupação acadêmica vinculada às grandes áreas do conhecimento – leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático *“alfabetização, raciocínio lógico-matemático e também de leitura de mundo.”*

Acredito ser importante destacar que o conhecimento reconhecido pela escola norteia todo o trabalho avaliativo. Esse ponto merece considerações. A avaliação inicial realizada pelas professoras especializadas objetiva conhecer o aluno e identificar a necessidade ou não da sua frequência no Atendimento Educacional Especializado. Para frequentar o serviço, deverá ser identificado como um aluno com deficiência mental, e nesse contexto, a existência da deficiência mental opera como um critério de acesso. Ao privilegiar o conhecimento sistematizado na avaliação, privilegia também esta dimensão ao considerar a existência da deficiência mental. As habilidades intelectuais e escolares ganham primazia nas

caracterizações e definições da deficiência mental⁹⁷. Porém, vale retomar a definição de deficiência mental proposta pelo Sistema 2002 (AAMR, 2006) e o reconhecimento das distintas dimensões⁹⁸ para pensar na existência da deficiência mental, não estando reduzida à dimensão intelectual apesar de reconhecer seu papel preponderante e decisivo. Nesta circunstância, é possível questionar os efeitos de restringir a avaliação aos itens escolares. Por outro lado, pensar no contexto pode auxiliar na compreensão das instâncias relacionais entre conhecimento escolar/avaliação inicial/deficiência mental. As professoras perguntam sobre o aluno a partir do contexto escolar, tomando como referência seu conhecimento sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e escolarização. É a partir desse âmbito de conhecimentos que olham, conhecem, atuam e interagem com o aluno. Talvez essa seja uma possível compreensão sobre a forte vinculação entre o conhecimento escolar, a avaliação inicial e o aluno com deficiência mental.

Retomando a presença do conhecimento escolar no processo avaliativo, dois pontos merecem destaque, talvez duas faces de uma mesma moeda. A professora especializada propõe sua intervenção avaliativa a partir de uma sinalização da colega da sala de aula comum e de uma organização curricular da escola, definidora dos conteúdos e conhecimentos necessários aos alunos nos diferentes anos e níveis do ensino. Nesta circunstância, é possível pensar que a avaliação e a intervenção da professora especializada correm o risco de serem corretivas, ou seja, de operar a partir do que falta àquele aluno para se adequar ao que se espera deste ano escolar.

Por outro lado, considero muito significativo o enfoque na dimensão escolar. Esta ação coloca em destaque a preocupação com o conhecimento sistematizado e o compromisso da escola em propiciar a construção desse conhecimento. Considerando o que nos aponta a história da educação especial quanto às restritas possibilidades de acesso – deste grupo de sujeitos nomeados como alunos com

⁹⁷ Este aspecto será abordado no próximo texto: 6.3 As caracterizações e o conceito de deficiência mental.

⁹⁸ Refiro-me as cinco dimensões propostas na definição da deficiência mental no Sistema 2002: Dimensão I – Habilidades Intelectuais; Dimensão II – Comportamento Adaptativo; Dimensão III – Participação, interações e papéis sociais; Dimensão IV – Saúde e Dimensão V – Contextos.

deficiência mental – aos espaços de escolarização formal, bem como às possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e construção do conhecimento escolar, esse aspecto sinaliza avanços... Avanços que compreendem tanto o acesso desse grupo de alunos à escola comum como quanto ao compromisso da escola para com os processos de aprendizagem desses sujeitos.

O compromisso escolar com a aprendizagem desses alunos remete às possibilidades de construção das práticas pedagógicas, e essas podem estar vinculadas a distintas compreensões e abordagens com os sujeitos. Nesse sentido, a valorização das questões escolares pode ocorrer de modo mais mecanicista, proposta a partir das características individuais do aluno e do conhecimento que falta para se adequar à turma, restringindo-se ao uso de técnicas e recursos específicos, ou podemos investir num processo mais complexo e também mais exigente, o qual considera as características individuais do aluno, mas vai além, privilegia as distintas e interligadas redes conectivas com as quais o aluno interatua. Exigente porque, ao privilegiar as relações, implica um trabalho coletivo e compartilhado, e, nesse sentido, entram em jogo os diferentes elementos e sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico com aluno.

O conhecimento escolar ganha primazia a partir da avaliação dos aspectos que referem o próprio objetivo do ensino fundamental, vinculados à leitura, à escrita e ao cálculo.

No aspecto cognitivo, aí a gente avalia a parte da linguagem, a parte da matemática e o psicomotor também. É nesses aspectos que eu me detenho mais. (TÂNIA)

Vai depender da criança, mas basicamente são as grandes áreas: **da matemática, do português, da leitura e da escrita, da compreensão, a questão da linguagem compreensiva.** As avaliações... que eu faço são realmente de acordo com cada aluno, então, muitas vezes são jogos já pronto de sequência lógica, por exemplo. (PAULA)

Eu costumo perceber como ela faz a construção, **como ela constrói o conhecimento da leitura e da escrita (...).** Como é a **organização do pensamento, (...)** a **organização da linguagem (...)** eu acho importantíssima a questão da linguagem. Como a criança consegue se comunicar? Como ela consegue transpor isso? A comunicação dela é coerente? Ela conta histórias, ela sabe raciocinar (...) tem uma organização início, meio e fim. (RAQUEL)

Ao finalizarem a avaliação com a criança, as professoras especializadas, por meio dos seus processos de distinção, terão construído um conhecimento referente ao aluno que possibilitarão confirmar ou refutar hipóteses a respeito de sua aprendizagem.

... vocês podem concordar ou discordar de alguma outra pessoa (...), mas se vocês discordam significa que vocês estão aplicando procedimentos de distinção diferentes, que estão distinguindo coisas diferentes. Mas, se vocês concordam, vocês estão usando o mesmo procedimento de distinção. (MATURANA, 1999, p.56)

Nesse sentido, entram em cena os diferentes parâmetros, domínios e critérios definidores dos procedimentos de distinção realizados pelos professores – tanto o da sala de aula comum como o especializado – que possibilitam concordarem ou discordarem. Os professores, ao falarem sobre determinado aluno, produzem um processo explicativo referente ao sujeito. Essa explicação será aceita ou não mediante os critérios de validação e de experiência de quem escuta.

(...) **aí eu faço a avaliação, mostro pra elas e já digo: “-Olha, esse aqui eu não vou atender.”** Justifico: “Olha a avaliação como é que tá, tá tranquila”. (ANA)

A criança começa a te dar retorno; óbvio, eu vou precisar voltar lá [na sala de aula comum] e vou dizer o que percebi (...) está aqui a avaliação dele, o que que a gente pode conversar sobre isso (...) são coisas que eu procuro assim sinalizar nesse retorno e dá para se entender que é uma questão de se problematizar mesmo. (LAURA)

A professora especializada realiza um retorno à professora da sala de aula comum para comunicar os aspectos observados ao longo do percurso avaliativo. Muitas vezes, estes momentos constituem-se em problematizações e tensionamentos produzidos a partir de opiniões distintas diante da aprendizagem dos alunos: “*A criança começa a te dar retorno; óbvio, eu vou precisar voltar lá [na sala de aula comum] e vou dizer o que percebi (...) está aqui a avaliação dele, o que que a gente pode conversar sobre isso*”. O fato de esse aluno não ser atendido pelo

serviço especializado, implica também produzir um espaço de conversação com o professor, já que inevitavelmente sua prática pedagógica sofrerá necessidade de (re)significação em alguns aspectos. Nesse sentido, torna-se importante criar um espaço junto com este professor que lhe possibilite pensar e propor “*possíveis caminhos alternativos*”⁹⁹ capazes de desencadear a aprendizagem dos alunos.

É neste operar que, com frequência, vivenciamos, no contexto escolar, distintos processos explicativos referentes a um mesmo aluno. Lembro, apoiada na afirmação de que “Mapa não é território” tantas vezes evocada por Gregory Bateson, que o processo explicativo (MATURANA, 2005) ou a descrição (BATESON, 1986) nunca é o aluno em si, mas sempre *uma possível* descrição sobre o aluno. Nesse sentido coabitam, no espaço escolar, diferentes explicações, descrições e leituras sobre os sujeitos escolares, as quais podem ser produzidas a partir de distintas áreas do conhecimento.

A gente faz essas avaliações e a gente consegue analisar de forma bastante global esses alunos (...) porque **tu chama a família para conversar, tu faz o atendimento com o aluno, tu acompanha ele em diferentes situações dentro da escola. Tu consegue receber e criar determinados dados sobre esses alunos que talvez o profissional da área clínica não consiga.** (LAURA)

A fala da professora sinaliza a presença de elementos que permitem a construção de uma descrição sobre o aluno. Ao longo deste texto, procurei construir, junto com o grupo de professoras especializadas, os possíveis percursos trilhados ao longo do processo de avaliação inicial dos alunos. A partir da sinalização e da descrição da professora da sala de aula, o grupo vivencia este processo, basicamente, em três grandes momentos: o primeiro envolve o contexto de sala de aula, a prática pedagógica e as relações da criança neste contexto; o segundo compreende um espaço de interlocução com as famílias visando a conhecer a história de vida e escolar da criança, bem como seu contexto familiar; e o terceiro momento, o contexto individual de intervenção com o aluno. A realização desse percurso leva um tempo... necessário para conhecer o aluno. Esses momentos

⁹⁹ Refiro-me á possibilidade de uma inventividade metodológica capaz de sustentar as singularidades presentes nos processos de aprendizagem dos distintos sujeitos escolares.

constituem-se em instâncias de um mesmo processo, que se tecem, interatuam, retroalimentam-se e configuram olhares, descrições, realidades sobre os sujeitos; possíveis leituras que o posicionam no contexto escolar, inserem-no em algum lugar físico e simbólico. Penso que nossa habilidade, na condição de professores, envolverá a possibilidade de produzir deslocamentos, rupturas, diante da fixação do sujeito no lugar do “não aprender”. Nesse sentido, pelos elementos envolvidos, esse momento avaliativo pode fornecer pistas, pois permite problematizar situações “estagnadas” e criar possibilidades pedagógicas para além da decisão de frequência ou não no Atendimento Educacional Especializado.

6.3 AS CARACTERÍSTICAS E O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA MENTAL

As professoras especializadas, quando realizam uma avaliação inicial com um aluno, a fim de decidir se ele deve ou não frequentar o Atendimento Educacional Especializado, consideram a atual definição do público-alvo da educação especial – alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No grupo de alunos em questão, para o presente estudo, a definição da frequência está atrelada à identificação de deficiência mental. Ao referirmos o universo de alunos, entram em cena as caracterizações sobre quem é ele e como ocorre sua aprendizagem, e ainda emergem os questionamentos acerca do próprio conceito de deficiência mental. As formas de compreender o sujeito assim nomeado irão nortear o olhar, estabelecer os critérios e os parâmetros para definição destes alunos.

As professoras especializadas, ao fazerem referência às características manifestadas pelos alunos que apresentam deficiência mental, destacam a organização do pensamento, a construção e a utilização de conceitos “básicos” e seus efeitos na aprendizagem escolar das crianças.

É, eu acho assim, Fabi, que muito antes das cores, de forma... eu pontuo bastante assim, nessa questão da **organização de pensamento** deles.(...) Nessa organização de relato de experiências (LUIZA)

Um dos aspectos, assim, pra mim, muito pontuais, assim, na questão da deficiência mental, é quando a gente percebe **que o aluno... ele tem uma dificuldade muito grande em reconhecer determinados conceitos, e fazer uso desses conceitos, tanto em questões que são acadêmicas, quanto em questões que são do cotidiano.** (...) claro que a gente tem essa tendência a ir falando sobre essas questões na aprendizagem. Tipo: não lê, não escreve, não faz as relações, mas o principal, pra mim, são os conceitos básicos, compreensões que pra gente, às vezes, são muito claras porque tu olha pro aluno e tu diz pra ele, “ah, vamos fazer uma atividade que tu tem que trabalhar com noções de dentro e fora”. E aquilo é tão claro pra ti e aí tu olha e o aluno não consegue fazer uso (LAURA)

Defasagem cognitiva dos conceitos básicos, aqueles que a gente precisa deles lá na sala regular pra dar conta do processo de alfabetização, aí ele chega aqui, eu faço uma avaliação com ele e percebo que ele não tem essas noções (PAULA)

Tu explica, ele faz com ajuda; aí, no outro processo, tu já quer que ele faça sozinho, e ele já não consegue. **Aí tudo aquilo que tu já mostrou pra ele, ele já esqueceu tudo, ele não consegue, não lembra das coisas, não consegue assim, guardar, interiorizar, e depois, assim, me passar se ele adquiriu ou não algum conhecimento.** (ANA)

As professoras referem, como característica dos alunos com deficiência mental, a dificuldade de construção conceitual: *“que o aluno ... ele tem uma dificuldade muito grande em reconhecer determinados conceitos”*. A construção conceitual está diretamente vinculada às habilidades intelectuais¹⁰⁰ dos sujeitos. Segundo a AAMR (2006), a dimensão intelectual, apesar de não se constituir como condição suficiente, ocupa posição de destaque e primazia ao se trabalhar com a hipótese de deficiência mental. Essa dimensão intelectual parece ocupar também posição de destaque na compreensão das professoras.

A dificuldade de construção conceitual ganha maior relevo quando relacionada com as dimensões acadêmicas *“Defasagem cognitiva dos conceitos básicos, aqueles que a gente precisa deles lá na sala regular pra dar conta do processo de alfabetização”*, ou seja, quando se refere aos conceitos necessários à

¹⁰⁰ Segundo a AAMR (2006), as habilidades intelectuais constituem uma das cinco dimensões a ser considerada na definição da deficiência mental.

aprendizagem escolar do aluno, bem como à capacidade de acionar essas aprendizagens que, em princípio, já teriam sido “ensinadas” ¹⁰¹: *“Aí tudo aquilo que tu já mostrou pra ele, ele já esqueceu tudo, ele não consegue, não lembra das coisas, não consegue assim, guardar, interiorizar, e depois, assim, me passar se ele adquiriu ou não algum conhecimento”*

A dificuldade de usar esses conhecimentos e conceitos em diferentes situações da vida cotidiana ganha novamente especial ênfase quando voltada às questões escolares: *“... fazer uso desses conceitos, tanto em questões que são acadêmicas, quanto em questões que são do cotidiano. (...) claro que a gente tem essa tendência a ir falando sobre essas questões na aprendizagem. Tipo: não lê, não escreve, não faz as relações, mas o principal, pra mim, são os conceitos básicos”*. A capacidade de o sujeito fazer uso dos diferentes conceitos diante de distintas situações que vivencia diz respeito às habilidades conceituais do seu comportamento. A linguagem, a leitura, a escrita, os conceitos numéricos, por exemplo, estariam ligadas as habilidades conceituais conforme a AAMR (2006). Os processos mentais que envolvem a formação do conceito e a utilização coerente desse domínio conceitual são aspectos observados e considerados pelas professoras desde a educação infantil.

Na educação infantil, é bem mais complicado porque eles são muito pequenos e estão iniciando este processo (...) acho que os aspectos da **questão social, de autonomia, como a criança responde a estes aspectos, qual é o nível de autonomia dela pras questões pessoais, pras questões do grupo, pra seguir as rotinas, como que ele desempenha isso?** Na parte cognitiva, como que ele tá compreendendo as ordens? Como ele responde a isso? O que ele entende? Como ele interpreta? **Ele tá correspondendo ao que é esperado pra aquela faixa etária? Então a parte de autonomia, a parte cognitiva, eu acho que a gente cuida muito essa parte cognitiva, a questão de conceitos, como ele entende as coisas, como ele forma conceitos.** (PATRÍCIA)

¹⁰¹ Insiro o termo “ensinadas” entre aspas ao considerar o pressuposto do organismo como um sistema fechado e, nesse sentido, a compreensão de que o meio não especifica nem instrui. Tal pressuposto irá produzir efeitos na própria compreensão sobre o ensino, ao considerar as modificações estruturais vividas pelo sistema como determinadas pela sua própria estrutura. Porém, cabe destacar que na interação entre o sujeito e o ambiente, podem operar distintos níveis de desestabilização, desafiados a partir de situações perturbadoras que os levem a auto-organização.

A valorização das habilidades práticas do comportamento (AAMR, 2006) que envolvem as dimensões de autonomia e independência dos alunos se destaca: *“qual é o nível de autonomia dela pras questões pessoais, pras questões do grupo, pra seguir as rotinas, como que ele desempenha isso?”* O comportamento da criança também é observado a partir do que se espera para a sua faixa etária: *“Ele tá correspondendo ao que é esperado pra aquela faixa etária?”* Esta relação entre comportamento, aprendizagem e faixa etária também vai estar presente no ensino fundamental.

Então eu levo em consideração **a faixa etária e o que ele consegue em nível de aprendizagem mais formal** e essas questões assim. (SIMONE)

Eu avalio, eu, assim, **ponho como critério um atraso em relação à idade**, por exemplo, (...) **aquele aluno que tá no quarto ano, deveria estar sabendo, ter como pré-requisitos isso, isso e isso, e não tem e não consegue**. Tu chega e fala, fala, fala e dali dois minutos pede de novo e daí não sabe nem o que que eu falei. (ELIZA)

A faixa etária aparece como um critério: *“eu levo em consideração a faixa etária”*; *“ponho como critério um atraso em relação à idade”*. Dessa forma, existe um âmbito de conhecimento estabelecido como parâmetro pelas professoras (e pela escola) o qual a criança deveria manifestar por meio do seu comportamento de acordo com sua faixa etária e escolarização: *“aquele aluno que tá no quarto ano, deveria estar sabendo, ter como pré-requisitos isso, isso e isso, e não tem e não consegue.”*

Os aspectos escolares também vão balizar as características manifestadas por esta criança quando comparada ao seu grupo escolar e ao trabalho desenvolvido em sala de aula. As características da turma constituem-se também como ponto de referência para se pensar na existência da deficiência mental.

O relacionamento com os colegas, acompanhar a turma no mesmo nível de exigência pedagógica, (...) então quando começa essas questões assim, de trabalhar a parte cognitiva, de trabalhar a aprendizagem formal que é papel da escola, **ele também não acompanha da mesma forma que os outros**. (MARIANA)

Uma coisa que evidencia que chama atenção é isso, que o aluno tem essa dificuldade em acompanhar aquele trabalho que está sendo orientado tanto oralmente como expressado pela escrita. (TÂNIA)

Considerar a necessidade de o aluno “acompanhar a turma no mesmo nível de exigência pedagógica” remete ao aspecto histórico referente à ação da escola na própria construção do fenômeno da deficiência mental. Lembro que a proposição dos testes de inteligência surge diretamente atrelada ao grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem no seu processo escolar. Diante dessas circunstâncias, Binet investiu na necessidade de se conhecer as habilidades vinculadas à prontidão escolar, as quais, posteriormente, foram associadas às capacidades intelectuais das crianças, como se houvesse uma relação direta entre esses distintos âmbitos. O trabalho de Binet propôs, assim, uma sequência de atividades organizadas hierarquicamente estritamente vinculadas com o conhecimento veiculado pela escola. Este tipo de sequência de atividades passa a integrar as propostas que caracterizamos como testes de avaliação da Inteligência (MOYSÉS, 2008). E, nesse sentido, poderia se pensar que a própria compreensão sobre a Inteligência se desenvolve intensamente ligada a este domínio de conhecimento – o escolar.

Para Maturana (1998), a inteligência pode ser abordada por meio de duas atitudes. A primeira delas assume a inteligência como um atributo ou propriedade distintiva de alguns organismos, ou seja, ao entender a inteligência como uma propriedade que distingue os sujeitos, esta seria um atributo presente somente em alguns indivíduos. Nesta perspectiva, algumas pessoas *têm* uma inteligência. A segunda atitude assume que “os organismos em geral possuem um tipo de comportamento relacional que um observador chama comportamento inteligente, fazendo referência conotativa às relações que se dão entre eles e suas circunstâncias”. (p.13). O autor compreende a inteligência a partir desta segunda perspectiva e, nesse sentido, ao se referir à inteligência e seus testes de medição, afirma que esta não pode ser mensurada porque não é observável de maneira direta. Observam-se somente instâncias de consensualidade em forma de comportamento inteligente. “Uma prova de QI pode, quando muito, estimar um subdomínio do âmbito de consensualidade entre observador e sujeito.” (p.14)

A compreensão da inteligência a partir das contribuições teóricas de Maturana (1998) envolve dois pressupostos interligados. O primeiro afirma a existência de um tipo de manifestação realizado pelos indivíduos por meio de suas interações com o meio, denominado, pelo observador, de *comportamento*. E o segundo pressuposto diz respeito à utilização feita pelo observador da palavra *inteligência* para referir as relações que ocorrem entre os sistemas participantes – indivíduo, observador e meio – neste comportamento, sem significar uma característica particular dos indivíduos ou um aspecto particular do seu funcionamento. Dessa forma, o observador identifica uma manifestação a qual denomina de comportamento e a este comportamento atribui uma referência conotativa ao denominá-lo de inteligente.

Ao compreender a inteligência a partir desta dimensão relacional, Maturana afirma que ao invés de nos perguntar “O que é inteligência?” deveríamos indagar “Como se gera um comportamento inteligente?” Para responder a esta última pergunta, considera esses processos produzidos nas interações entre os indivíduos, resultado da situação relacional denominada de comportamento inteligente pelo observador. E complementa, “... já que neste enfoque o problema é a geração de um comportamento inteligente, se o mecanismo proposto não gera uma conduta que o observador possa denominar de comportamento inteligente, então o mecanismo proposto tem que ser rejeitado.” (MATURANA, 1998, p.16)

Essa compreensão ampliada para o contexto escolar produz grandes efeitos ao implicar diretamente o contexto na produção do comportamento inteligente. Traz à tona a ação do observador e a utilização do mecanismo proposto (recurso, estratégia, atividade) capaz de produzir perturbações desencadeadoras de comportamentos considerados inteligentes.

Fica clara, então, a ideia de que para Maturana a inteligência não é uma propriedade que alguém carrega consigo, mas trata-se, antes de tudo da relação que temos com nós mesmos e com os outros. A inteligência emerge das relações sociais. Ninguém nasce mais ou menos inteligente. Ficamos inteligentes ao aprender no processo de acoplar com a realidade. Dessa forma, quanto mais rico e desafiador for um ambiente, mais oportunidade teremos de desenvolver nossa inteligência. (PELLANDA, 2009, p. 75)

As professoras, ao caracterizarem o aluno com deficiência mental, referem-se à dificuldade de construção conceitual, de organização do pensamento, de utilização dos conceitos em diferentes situações e lugares, destacam um atraso nos processos de aprendizagem em relação à sua idade e ao seu grupo escolar e uma dificuldade de desenvolver as mesmas atividades propostas para o grupo, ou seja, de não acompanhar o nível de exigência pedagógica da turma. Cabe perguntar: de que forma o grupo de professoras compreende a inteligência? E a deficiência mental? Na medida em que é possível perguntar: “como se gera um comportamento inteligente?”; poder-se-ia perguntar também: “como se gera um comportamento deficiente?”

A fala das professoras parece apontar para a compreensão tanto da inteligência como da deficiência como uma característica e um atributo do sujeito, e não como um processo produzido na *relação com*. E, nesse sentido, as professoras estariam operando a partir de um domínio explicativo da objetividade sem parênteses. Tenho me perguntado, ao longo da construção deste texto analítico, que percorre os caminhos dos processos de identificação dos alunos no contexto escolar, por qual caminho explicativo as professoras têm transitado: pelo domínio explicativo da objetividade sem parênteses ou da objetividade entre parênteses? Tal pergunta é geradora de outra: será que um domínio exclui o outro, ou podemos operar de forma simultânea, transitando entre estas duas perspectivas de formulação explicativa? Deixo a questão em aberto para, em um movimento recursivo, retornar a esse ponto no decorrer do texto.

As características e o conceito referentes aos alunos com deficiência mental aparecem de forma muito interligada, tecendo-se mutuamente. A definição de deficiência mental aparece atrelada à dimensão intelectual e, por derivação, conceitual e acadêmica, reafirmando a primazia dessa dimensão na definição do fenômeno.

Então eu acredito que **a deficiência mental, ela pode se manifestar como um impedimento na construção de aprendizagens mais complexas**, vamos dizer assim, mas que não te impede de aprender, mas tu pode aprender de uma forma diferenciada. (RAQUEL)

Essa dificuldade de construir esses conceitos, e fazer uso desses conceitos em diferentes aspectos, assim, é porque **a construção desse conceito, ela vai estar, pra mim, relacionada com essa questão da abstração**; então, esses conceitos, eles podem ser materializados em determinadas situações; pra que eles se constituam como conceitos, eles têm esse processo de abstração **e o pensamento lógico é o que vai possibilitar que esses conceitos, que eles sejam aplicados em diferentes situações**. Então, pra mim, a deficiência mental, ela tá nessa trajetória de construção, da construção dos conceitos e do uso desses conceitos. (LAURA)

A definição de deficiência mental aparece atribuída ao impedimento ou à dificuldade na aprendizagem considerada mais complexa: *“um impedimento na construção de aprendizagens mais complexas”*, envolvendo nesta aprendizagem mais complexa o processo de abstração e o pensamento lógico-matemático: *“a construção desse conceito, ela vai estar, pra mim, relacionada com essa questão da abstração (...) e o pensamento lógico é o que vai possibilitar que esses conceitos, eles sejam aplicados em diferentes situações.”* Aparecem novamente as relações entre deficiência mental e atraso no desenvolvimento, tanto para o aluno da educação infantil como para aquele do ensino fundamental.

Como um atraso global no desenvolvimento (...) **então aqui na educação infantil ela [a deficiência mental] sempre é apontada como um atraso no desenvolvimento** (...) motor, fala, de aquisição da linguagem oral, da linguagem mais compreensiva mesmo, não caminhou. (MARIANA)

Quando **as respostas** que o aluno dá em todos os sentidos tanto **na parte emocional, cognitiva, psicomotora, está**, vamos dizer assim, **inferior àquele padrão daquela faixa etária que nós estamos trabalhando**. (TÂNIA)

E, ainda, diante da presença da deficiência emergem perspectivas e expectativas pouco promissoras, em consonância com seu caráter de previsibilidade, tão presente nos manuais diagnósticos.

A deficiência mental, eu não sei, eu, pra mim, esse termo, a deficiência é quando tem uma coisa neurologicamente acentuada e que impede que, impede mesmo, que essa criança avance, em termos de conhecimentos acadêmicos. Questões de conhecimento, de vida diária, de atitudes, de hábitos (...) Mas eu acho que assim, **é quando tem o impedimento**

acentuado que impeça ele de qualquer tipo de aquisição, vamos dizer, construção de conhecimento acadêmico. Eu, pra mim, o deficiente mental se enquadra aí. (LUIZA)

Fico presenciando situações de alunos que as características da dificuldade da linguagem compreensiva, da linguagem expressiva, que tu vê que é uma coisa que... tá... é neur..., pode ser neurológico, sabe? **Pra mim, tá ligado muito ao neurológico, às questões mesmo neurológicas. (PAULA)**

Eu, pra mim, **um aluno com deficiência mental, me mostra, assim, que existe um comprometimento de tudo. Eu já tô dizendo: “Ele não vai se alfabetizar porque ele tem deficiência mental”.** (ANA)

A deficiência mental também é compreendida como algo orgânico e neurológico: *“a deficiência é quando tem uma coisa neurologicamente acentuada”*; *“Pra mim, tá ligado muito ao neurológico, às questões mesmo neurológicas”*. A dimensão orgânica da deficiência mental como um atributo do sujeito ganha evidência. Essa compreensão demonstra pontos de conexão com um diagnóstico clínico médico pautado em concepções organicistas de deficiência. Um diagnóstico, como já afirmei ao longo deste trabalho, que gera prognósticos muito fechados e pouco promissores. Refere-se a uma suposta previsibilidade sobre o vir a ser dos sujeitos apoiada em um caráter extremamente impeditivo: *“E que impede, que impede mesmo”*, em especial quando referido aos processos de desenvolvimento: *“existe um comprometimento de tudo”* e de aprendizagem acadêmica: *“é quando tem o impedimento acentuado que impeça ele de qualquer tipo de aquisição, vamos dizer, construção de conhecimento acadêmico.”*; *“Ele não vai se alfabetizar porque ele tem deficiência mental”*. Penso ser importante tentar estabelecer pontos de conexão que nos ajudem a compreender a presença dessas concepções no interior dos espaços escolares. Destaco, primeiramente, o próprio saber médico, sua difusão e influência nas distintas áreas de conhecimento, incluindo a educação. A prática médica refere-se a uma ação de quem sabe, rege, define, classifica (MOYSÉS, 2008). Seu discurso ganha espaço e é incorporado no interior das escolas. A pedagogia acaba por assumir e validar o discurso das especialidades médicas e psicológicas (GUARIDO, 2007), fazendo uso desses domínios de conhecimento para compreender o aluno e seu processo escolar. Outro aspecto que merece consideração diz respeito à forte presença da dimensão médico-clínica na própria constituição do campo da educação especial. A história da educação

especial se configura a partir das relações entre as dimensões clínica e pedagógica havendo uma primazia da primeira em detrimento da segunda. E um terceiro aspecto pode ser identificado como relativo à própria especificidade da RME de Santa Maria, considerando a intensidade dos profissionais da medicina nos processos de avaliação inicial. Lembro que do contingente de alunos diagnosticados clinicamente a sua quase totalidade apresentava um diagnóstico médico¹⁰².

Nos três blocos de falas das professoras relativas à conceituação e à definição da deficiência mental, percebo uma compreensão sobre esse fenômeno ligada à dimensão individual e intrínseca ao sujeito. Raquel e Laura referem o impedimento e/ou a dificuldade na construção de determinadas aprendizagens consideradas mais complexas e abstratas. Mariana e Tânia sinalizam a manifestação de um atraso presente no indivíduo quanto aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagens, culminando em dissonâncias entre a faixa etária e o conhecimento construído. E, por fim, Luiza, Paula e Ana apontam para o aspecto orgânico da deficiência que carrega consigo sua dimensão limitadora e impeditiva.

As possíveis formas de se definir e conceituar a deficiência mental aparecem diretamente atreladas ao reconhecimento de quão difícil se apresenta essa tarefa. As professoras manifestam suas dificuldades em definir deficiência mental e em realizar um processo avaliativo quando se trata desse grupo de sujeitos.

Eu acho que apresenta bastante defasagem nessa questão da aprendizagem, na relação com o mundo, (...)eu acho que é uma dificuldade bem mais acentuada do que uma criança que tem simplesmente uma dificuldade no decorrer do processo. **Mas eu também acho, considero assim bem difícil de definir, por isso que eu acho difícil de avaliar também.** (SIMONE)

Bá! Essa é brabo! [referindo-se à ação de definir a deficiência mental] (risos e pausa) Um atraso no desenvolvimento geral, global. (SAMANTA)

Humm... ai, que pergunta difícil! (risos)... **Mas essa é complicada... Essa é mais elaborada...** Vamos pensar, a deficiência mental (...) então ela tem, pra

¹⁰² Refiro-me ao primeiro movimento de aproximação com o campo empírico da pesquisa; momento em que foi perguntado às professoras sobre a existência de diagnóstico clínico dos alunos categorizados como alunos com deficiência mental. Nesta ocasião, 85 alunos haviam sido identificados pela ação do Atendimento Educacional Especializado e 67 por meio do diagnóstico clínico. Destes 67 alunos somente dois não tinham um diagnóstico liberado pelo campo médico, por isso referencio a forte presença médica no contexto local.

mim, que partir... do... aí **eu até tenho uma confusão em relação a isso**; vou te ser bem sincera, porque a, a, a deficiência mental, **ela oriunda**, por exemplo, dum, dum, dum, **duma dificuldade secundária, dum meio social**, enfim, essas coisas que podem vir a desenvolver uma deficiência (...) a deficiência mental, pra mim, são aquelas características que ele apresenta de muita dificuldade da compreensão (...) da linguagem compreensiva, da linguagem expressiva, que tu vê que é uma coisa que... tá... é neur..., pode ser neurológico, sabe? Pra mim, tá ligado muito ao neurológico. (PAULA)

Eu definiria como um atraso, esse não domínio, **mas é que é muito difícil e muito complicado** porque eu, eu sei de uma coisa, de repente tu sabe outra coisa (...) **É complicado...** Mas assim, **eu acho difícil, é uma dificuldade que eu tenho de enquadrar... De ser seguro; é assim, por isso, por isso e por isso. Porque é muito relativo, vai de aluno pra aluno, de criança pra criança.** Mas eu coloco assim, **um dos pontos é essa defasagem que ele tem, a dificuldade que tem pra reter uma informação ou pra usar uma informação que ele já adquiriu pra resolver algum problema**, esses tipos de pré-requisitos assim. (ELIZA)

A professora Simone reconhece as relações existentes entre a definição e a avaliação: *“Mas eu também acho, considero assim bem difícil de definir, por isso que eu acho difícil de avaliar também”*. A dificuldade de definição produz efeitos na ação de atribuir parâmetros e critérios avaliativos capazes de conduzir uma ação e sustentar uma decisão.

O reconhecimento da dificuldade presente na ação de definir a deficiência mental: *“Bá! Essa é brabo!”; “Humm... ai, que pergunta difícil! (risos)... Mas essa é complicada...”* vem acompanhada do reconhecido desconhecimento sobre a definição: *“eu até tenho uma confusão em relação a isso”* e refere a possibilidade de produção da deficiência mental por questões sociais, mas afirma que ela se manifesta por meio dos aspectos neurológicos.

A dificuldade também é reconhecida no momento de nomear. Estão presentes sentimentos de insegurança ao reconhecer a possível existência de uma deficiência mental em um aluno avaliado: *“eu acho difícil; é uma dificuldade que eu tenho de enquadrar... De ser seguro; é assim, por isso, por isso e por isso.”* Merecem destaque ainda os critérios estabelecidos pela professora Eliza ao definir a deficiência mental: *“um dos pontos é essa defasagem que ele tem, a dificuldade que tem pra reter uma informação ou pra usar uma informação que ele já adquiriu pra resolver algum problema”*. A ideia de retenção de uma informação esteve presente

nas caracterizações e retorna ao se definir a deficiência mental. As professoras mencionam esta dificuldade manifestada em ações, tais como: *“Tu chega e fala, fala, fala e dali dois minutos pede de novo e daí não sabe nem o que eu falei”* (ELIZA); *“Eles não retêm. Num momento te responde; noutra momento não te responde (...) Eles esquecem, parece que eles nunca viram aquilo. Entende?”* (LUIZA). As professoras referendam uma dificuldade de retenção da informação ou do conhecimento como também uma oscilação nos processos de aprendizagem, presente na afirmação: num momento o aluno “sabe”; noutra ele já “não sabe mais”.

As falas das professoras (re)afirmam a própria complexidade do fenômeno da deficiência mental. Sinalizam impasses que se apresentam por esse transitar entre o campo clínico e o pedagógico. As compreensões e caracterizações realizadas pelo grupo sobre a deficiência mental apresentam fortes pontos de vinculação com conceituações do campo clínico. Compreensível que assim seja quando temos uma definição de deficiência mental produzida a partir deste campo clínico, disseminada por meio dos manuais diagnósticos, e a presença deste saber no interior dos espaços escolares por meio do diagnóstico atribuído ao aluno.

Talvez o impasse desse momento resida na presença de uma definição conceitual produzida a partir da clínica e uma decisão que se processa no campo pedagógico e escolar. As falas do grupo referem a construção de um olhar dirigido às questões escolares e de aprendizagem das crianças, como decorrências que mostram efeitos no campo escolar. Identificam, muitas vezes, as necessidades de aprendizagem dos alunos, sem necessariamente estarem atreladas à presença da deficiência mental e, nestas circunstâncias, vivem mais um impasse.

É possível atender este aluno sem termos identificado a deficiência mental? Afinal, o que é deficiência mental? Quais características este aluno deve apresentar para ter seu comportamento nomeado como deficiente?

Ao terem que caracterizar e definir a deficiência mental, as descrições produzidas pelo grupo apresentam pontos de sustentação situados no campo clínico a partir de uma primazia dos aspectos individuais. Porém, a consideração aos aspectos escolares, familiares, sociais esteve presente ao falarmos sobre a avaliação inicial dessas crianças. Nesse sentido, parece haver um movimento sinalizando a construção de uma leitura mais contextualizadora dos sujeitos, apesar

da definição de deficiência estar atribuída aos aspectos intrínsecos com ênfase na dimensão intelectual. No processo descritivo de uma mesma professora, parecem coabitar compreensões que se produzem a partir destas distintas dimensões – individuais, escolares, familiares, sociais.

Penso ser importante reconhecer esse movimento do grupo na sua pluralidade e polissemia. Trago em destaque o depoimento de uma das professoras, pois considero que o mesmo ilustra uma leitura mais contextualizadora e também porque nos mostra suas reflexões e dúvidas quanto à definição deste grupo, nomeado como *alunos com deficiência mental*.

CENA 5: Os impasses no processo de se compreender e conceituar a deficiência mental

Eu acho que, num primeiro lugar, **são aquelas pessoas que elas têm um desenvolvimento bem abaixo do esperado, tanto nos aspectos cognitivos, sociais, de independência;** eu acho que seria mais ou menos isso. Essa questão assim me chama muito atenção e **me deixa muitas vezes, em dúvida** não em relação à educação infantil, mas aos alunos das séries iniciais que é o caso da minha outra escola. Então que a gente tem vários alunos assim com uma grande dificuldade pra assimilar vários conceitos e conteúdos com relação aos aspectos escolares... lá eu tenho alunos de 9, 10 anos que eles não conseguem diferenciar as cores, saber os numerais até 5, não conseguem além de escrever seu nome, não conseguem... já passaram pelo primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e estão ainda com essa dificuldade; então, assim, a parte cognitiva com bastante defasagem nessas questões, mas, assim, **a gente não percebe nada na questão de autonomia porque são crianças, assim, bem desenvolvidas nesses aspectos sociais e de independência, mas, nessa parte cognitiva, falta muito.** Então, assim, eu me questiono bastante com relação a esses alunos; até os professores solicitam: “- Ah! Manda esse aluno para uma avaliação!”. Só que aí tem um outro aspecto que eu acho que não falei ao definir a deficiência mental, que, muitas vezes, esse comportamento que o aluno tá apresentado, e essa falta de instrumentos pra ele construir a aprendizagem dele, isso é uma questão muito social, que ele não foi estimulado, que ele vive num meio muito precário e a gente tem isso, muito isso na nossa realidade. Então que **ele não tem ninguém que o desafie, que o provoque pra aprender,** pra buscar essas coisas, mas, ao mesmo tempo, **eles são crianças bem espertas porque vivem pela rua; muitas vezes, até cuidam dos próprios irmãos,** mas a parte cognitiva tem muitas defasagens (...) Então essa parte é bem complicada da gente conseguir entender porque eu acredito que a **deficiência mental, ela entra nesses aspectos da autonomia, da independência como um dos requisitos pra ti definir os sujeitos, e esses alunos não apresentam** isso, é só uma parte cognitiva. (...) **Então eu não entenderia como uma deficiência mental.**

PATRÍCIA

A fala da professora Patrícia apresenta uma definição de deficiência mental: *“são aquelas pessoas que elas têm um desenvolvimento bem abaixo do esperado, tanto nos aspectos cognitivos, sociais, de independência”* ¹⁰³. Esta definição vem acompanhada da dúvida produzida no momento em que refere outros aspectos dos alunos os quais não se restringem à dimensão intelectual: *“a gente não percebe nada na questão de autonomia porque são crianças, assim, bem desenvolvidas nesses aspectos sociais e de independência, mas, nessa parte cognitiva, falta muito.”* Busca na dimensão social um possível meio de entender a dificuldade manifestada na escola, reconhecendo-o como pouco desafiador para as aprendizagens escolares: *“ele não tem ninguém que o desafie, que o provoque pra aprender”*, mas, ao mesmo tempo, esse meio social possibilita ao sujeito a realização de ações reconhecidas pela professora: *“eles são crianças bem espertas porque vivem pela rua; muitas vezes, até cuidam dos próprios irmãos”*.

As dúvidas referidas pela professora Patrícia são representativas das situações vividas no cotidiano das escolas no contexto do Atendimento Educacional Especializado e referem-se a um universo de alunos que costumamos definir como alunos com dificuldades de aprendizagem.

As professoras, ao falarem sobre os alunos com deficiência mental e o ingresso dos alunos no Atendimento Educacional Especializado, fazem referência a este grupo de alunos (com dificuldades de aprendizagem); suas dúvidas também estão atravessadas por esse contingente de crianças, das quais a seguir passo a me ocupar.

6.4 O INGRESSO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, O PARECER PEDAGÓGICO E A INSERÇÃO DO ALUNO NO CENSO ESCOLAR

A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso

¹⁰³ Os aspectos mencionados pela professora apresentam consonância com as habilidades de comportamento propostas no Sistema 2002: habilidades intelectuais, sociais e práticas.

modulado por suas interações com o meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um devir de mudanças estruturais contingente com sequência de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como num processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante. *O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem.* É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar. (MATURANA, 2005, p. 28 e 29)

A fala da professora Patrícia, inserida ao final do subcapítulo anterior, manifesta suas dúvidas quanto à existência da deficiência mental, seus impasses diante do contingente de alunos que são considerados independentes e autônomos, mas que também, segundo os olhares escolares, são vistos como sujeitos com dificuldades de aprendizagem, de construção do conhecimento sistematizado, com dificuldades vinculadas ao aspecto cognitivo. Esse universo de alunos provoca grandes dúvidas quanto à prática do professor no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Ao considerarem as necessidades pedagógicas, as professoras identificam a necessidade de frequência no Atendimento Educacional Especializado, porém, segundo elas, o aluno que apresenta essas dificuldades não se inseriria na categoria de alunos com deficiência mental. O que fazer? Qual caminho escolher? Como resolver essa questão? Esse fator evoca um aspecto histórico no campo da educação especial referente às relações dessa área com as dificuldades de aprendizagem. A história assinala o significativo número de alunos com dificuldades de aprendizagem frequentadores dos espaços escolares vinculados à educação especial – classes e escolas especiais – e categorizados como alunos com deficiência mental. A reconhecida linha tênue entre essas duas categorias, quando as dificuldades de aprendizagem são ‘acentuadas’, se faz presente. Ao referirmos o ingresso dos alunos no Atendimento Educacional Especializado, este é um ponto de reflexão que aparece nas falas das professoras.

Aí eu quero te dizer que eu atendo alunos que não têm deficiência mental, e que ficam por um tempo comigo; às vezes, ficam um ano inteiro, mas, às vezes, fica meio ano; às vezes, fica mais, **alunos que dependem de mim, pra tá conseguindo.** (MARIANA)

Aquelas crianças que já estão há muito tempo num ano, repetição, repetição, ã ... eu até tenho vergonha de dizer, mas é por uma questão de pena, de respeito pela criança; **eu puxo pra cá, pra dar uma acelerada e mando** [refere-se a mandar de volta para o ensino comum sem o suporte da ação da educação especial]. (LUIZA)

E se eu não vou atender [referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem], **mesmo não sendo público pra mim, ele vai ficar na aula marginalizado;** então eu imagino, digo: “- Ai, **vou atender porque é mais um estímulo para esses alunos irem bem na sala de aula!**” (ELIZA)

As professoras afirmam atenderem, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, alunos com dificuldades de aprendizagem: *“eu quero te dizer que eu atendo alunos que não têm deficiência mental”*. São crianças reconhecidas por essa característica manifestando, muitas vezes, um quadro de repetidas reprovações, um quadro de fracasso escolar: *“Aquelas crianças que já estão há muito tempo num ano, repetição, repetição”*. Reconhecem que esse grupo de crianças, conforme as diretrizes da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não fazem parte do público da educação especial: *“E se eu não vou atender [referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem], mesmo não sendo público pra mim, ele vai ficar na aula marginalizado”*. Mencionam a necessidade de as crianças frequentarem o atendimento para atingirem os objetivos propostos pelo ano escolar: *“alunos que dependem de mim, pra tá conseguindo”*; *“eu puxo pra cá, pra dar uma acelerada e mando”*. Referem ainda os benefícios do serviço: *“vou atender porque é mais um estímulo para esses alunos irem bem na sala de aula!”* O caráter preventivo presente na possibilidade de o aluno frequentar o atendimento diante das dissonâncias entre idade e escolaridade é mencionado:

Eu fiz a opção de trabalhar [referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem]; eu trabalhei com eles; alguns deles eu ainda atendo. (...) **A questão principal era de que pra mim era uma medida de prevenção** (...) Muitos dos alunos que estavam começando a apresentar uma **defasagem idade-série** muito significativa eu **comecei a me preocupar sobre a**

possibilidade desses alunos, em pouco tempo, estarem sendo produzidos como alunos com uma deficiência intelectual porque eles não leem, não escrevem, eles não contam, então eles são deficientes. E que eram alunos que estavam, naquele momento, com uma dificuldade de aprendizagem bastante específica, necessitando de um outro investimento pedagógico. (LAURA)

Laura reconhece a dimensão produtora das práticas escolares. Identifica elementos “*defasagem idade-série*” que se somam, articulam-se “*eles não leem, não escrevem, eles não contam*” e posicionam o aluno num lugar “*então eles são deficientes*”. Crianças que *não são*, mas, no contexto escolar, acabam funcionando *como se fossem*.

Laura se refere às contribuições do serviço e da intervenção que realiza para a aprendizagem dos alunos, mas sinaliza os efeitos de distinção produzidos nos alunos por pertencerem ao espaço do Atendimento Educacional Especializado.

Comecei a perceber que o fato de esses alunos estarem também sendo atendidos por mim acabava produzindo eles como alunos com deficiência porque estavam no AEE, e aí eu comecei a questionar também essas coisas, porque, ao mesmo tempo em que eu achava que estava contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem, no outro lado da moeda, eu tava vendo que eu estava contribuindo para produzir uma representação de que eles eram alunos da educação especial. (LAURA)

E, assim, Laura vive um desafio que assume a configuração de um dilema: reconhece que não atender os alunos pode ajudar na produção desses alunos como deficientes e, ao mesmo tempo, atendê-los também contribui para situá-los nesse lugar. Reconhece, enfim, que ações e movimentos, inevitavelmente, produzirão efeitos: posicionam, enquadram, inserem num lugar de pertencimento. Em uma via ou outra, o risco se faz presente.

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), temos vivenciado, no contexto das escolas, um movimento mais sistemático de delimitação e definição do público da educação especial, com o objetivo de construir um conhecimento no ambiente escolar acerca de quem são os alunos que devem frequentar os serviços especializados em

educação especial. É um movimento que se produz a partir da ação da professora especializada, nos momentos de reunião com o coletivo de professores e na interlocução mais dual com os colegas. Esta ação visa, inclusive, a diminuir o número de encaminhamentos de alunos (em geral, alunos com dificuldades de aprendizagem) para o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, acredito que, cada vez mais, temos colaborado para o desenvolvimento de associações como estas: se o aluno frequenta o Atendimento Educacional Especializado, é, portanto, um aluno deficiente. Essas associações são desencadeadas a partir de uma definição mais delimitada do universo de alunos da educação especial encaminhados a frequentar o atendimento.

As professoras afirmam atenderem alunos com dificuldades de aprendizagem, mas são observados diferentes movimentos quanto à inserção desses alunos no Censo Escolar.

Ainda faço este atendimento mesmo que eles não estejam no Censo. Não, eles não estão no Censo. (LAURA)

Então ele vem, mas ele não entrou no Censo (ELIZA).

Eu tinha bastante alunos, e não eram todos que eram inseridos no Censo. Pouquíssimos alunos, porque também a maioria, era dificuldade de aprendizagem mesmo. (SAMANTA)

As professoras Laura, Eliza e Samanta citam que há alunos com dificuldades de aprendizagem e que não foram inseridos no Censo Escolar. Cenas similares são vividas também na educação infantil. Nesta etapa da escolarização, a dificuldade de aprendizagem é nomeada por um atraso no desenvolvimento.

Foram indicados esses 3 alunos [referindo-se à inserção desses alunos no Censo Escolar] (...). Eu atendo mais alguns alunos que a gente percebe que têm um atraso no desenvolvimento. (...) Um deles foi o aluno que foi indicado no ano passado no Censo como aluno com deficiência mental, mas

esse ano ele foi retirado do Censo¹⁰⁴ porque eu acredito que as dificuldades dele não caracterizam um déficit cognitivo; também vejo muitos progressos desse aluno do ano passado pra cá; progressos bem significativos. Então são alunos assim que precisam de um estímulo no seu desenvolvimento. (PATRÍCIA)

A professora afirma que é atende os alunos “*que têm um atraso no desenvolvimento*”; menciona, ainda, os movimentos de inserção e de retirada do aluno do Censo Escolar. Essa (re)visão dos alunos que devem ser indicados no Censo se fez presente em outros contextos escolares.

Quando eu cheguei aqui, ano passado, tinham algumas crianças e, quando eu fui olhar o Censo, *tavam* constando com deficiência intelectual, mas nem todos tinham um diagnóstico médico. Então eu imagino que passaram pela avaliação do profissional de Educação Especial. (...) Então eu comecei a atender o público que já *tava* sendo atendido, só que quando **eu comecei a atender e avaliar, eu fui percebendo que nem todos tinham deficiência intelectual, então nem todos eram o público do AEE**. Então agora, nesse ano, se a gente for olhar o Censo, **tem algumas crianças que estavam com deficiência intelectual ano passado, no Censo, e esse ano não estão mais porque eu tirei de lá, porque não tem nem diagnóstico médico e, assim, pela minha avaliação, não têm, não têm assim**. Tinham **uma dificuldade de aprendizagem, e nem era tanto assim**; então acabaram indo no Censo por engano mesmo, eu acho. Então a gente tirou; agora, no Censo, estão as crianças com deficiência intelectual mesmo. (SIMONE)

Foi possível observar a existência de certa circulação de alunos; estes ora são identificados, inseridos no Censo e “funcionam” como alunos com deficiência, ora são retirados desse lugar. A inserção ou a retirada dos alunos parece depender do olhar de quem os observa, da definição de parâmetros e critérios de quem os avalia. A professora Patrícia retirou um aluno do censo o qual havia sido inserido pela equipe diretiva; a professora Simone retirou alunos do Censo que haviam sido inseridos mediante avaliação da professora especializada. No caso da professora Patrícia, poder-se-ia pensar no suposto “equivoco” como um desconhecimento da

¹⁰⁴ A indicação deste aluno havia sido feita pela direção da escola porque não havia um professor especializado. Ao ingressar na escola, a professora especializada, após a realização de uma avaliação, decide retirar o aluno do Censo Escolar.

equipe diretiva diante de um conhecimento mais específico vinculado à educação especial; mas, no caso da professora Simone, temos diferentes definições produzidas de um mesmo lugar, de uma mesma condição de professora especializada do Atendimento Educacional Especializado. Tal fato demonstra o caráter subjetivo e polissêmico do processo avaliativo. Demonstra a efetiva ação do observador na construção dos fenômenos observados (MATURANA; VARELA, 2005; BATESON, 1986).

Outros desdobramentos relacionais com o Censo Escolar são observados.

São dezoito alunos atendidos e dezessete estão no Censo (...). Alguns [alunos], além da deficiência mental, foram colocados como com deficiência múltipla, baixa visão, mas a maioria com deficiência mental (...). Só que a minha vice [diretora, responsável por preencher o Censo] justifica assim, que o critério que deram, as opções que deram ali, sabe, pra colocar no censo era assim, ou coloca isso ou era aquilo; aí não tinha o que colocar [justificando que não havia outra categoria onde pudesse inserir os alunos e, desta forma, foram inseridos na categoria de deficiência mental]. (...) E, quando eu pego aqui no Censo, que eu boto, **que tem que colocar aqui, deficiência mental, eu já... eu, já me entristece de ver isso aqui, porque eu gostaria assim, ó, de ter um outro diagnóstico pra eles.** (ANA)

A professora relata que, grande parte dos alunos inseridos no Censo, estão associados à categoria da deficiência mental. Justifica a inserção desses alunos nesse grupo por falta de opção, existência de outras especificações nas quais pudessem ser inseridos. A fala da professora parece sinalizar para o necessário enquadramento, ou seja, se o aluno frequenta o serviço é preciso ser categorizado, e, nesse sentido, a deficiência mental parece abranger diferentes especificidades *“dificuldade de aprendizagem, problemas emocionais, coisas assim”*¹⁰⁵ (ANA). Manifesta o desejo de poder diagnosticá-los a partir de outras denominações.

Merece atenção o caráter plural existente no grupo referente às diferentes formas de se relacionar com os alunos com dificuldades de aprendizagem, o acesso ao serviço e suas inserções e/ou retiradas do Censo Escolar.

¹⁰⁵ Resposta da professora ao ser questionada sobre as outras categorias as quais gostaria que existissem para poder inserir os alunos.

Ao falarmos do ingresso dos alunos no Atendimento Educacional Especializado, observamos que existem duas vias de acesso: mediante a presença do diagnóstico clínico ou mediante a avaliação da professora especializada. Porém, como vimos anteriormente, nem todos os alunos frequentadores do serviço são inseridos no Censo Escolar. Acabam sendo indicados aqueles alunos com diagnóstico clínico e os que, por meio da avaliação inicial da professora especializada, são vistos como alunos com deficiência mental. Merecem ser consideradas as diferentes tonalidades produzidas a partir da ação da professora especializada. Parece se configurar a formação de três grupos distintos de alunos: os que apresentam diagnóstico clínico, frequentam o serviço e são inseridos no Censo Escolar; os que, mediante avaliação da professora especializada, são identificados como alunos com deficiência mental, ingressam no serviço e são inseridos no Censo Escolar; e os que, mediante avaliação da professora especializada, ingressam no serviço, mas não são inseridos no Censo Escolar.

Quanto à presença diagnóstica, esta parece produzir livre acesso do aluno ao Atendimento Educacional Especializado como apontam as falas a seguir:

Todos têm diagnóstico. Temos bastante alunos com diagnóstico, os que estão sem diagnóstico são os casos de dificuldade de aprendizagem, que a gente tem dois ou três que a gente atende. (MARIANA)

Mediante ao diagnóstico, eles têm acesso livre [ao Atendimento Educacional Especializado] porque aí não tem nem como a gente negar este acesso. (PATRÍCIA)

Os que têm o laudo clínico têm acesso garantido ao AEE. (ELIZA)

O aluno que vem com diagnóstico, tu já começa a trabalhar com ele, tu trabalha direto, tá com o diagnóstico ali; muitas vezes, vem até a recomendação médica, que, muitas vezes, a gente até discorda. (ANA)

O diagnóstico clínico de deficiência mental serve como “passaporte” de ingresso para o Atendimento Educacional Especializado. Mediante a sua existência, as professoras parecem não questionar o acesso do aluno no serviço. Está posto! Tem diagnóstico, então irá frequentar o atendimento. Após ingresso, é feita uma avaliação dos aspectos pedagógicos e de aprendizagem para pensar nas

possibilidades de intervenção pedagógica, propostas metodológicas, percursos escolares com essas crianças. Vivenciamos um momento histórico no qual parecem coabitar determinações clínicas e pedagógicas em um contexto de ampliação da oferta desses serviços especializados, como ocorrem com o município de Santa Maria.

A presença do diagnóstico produz efeitos que transcendem o livre acesso do aluno ao Atendimento Educacional Especializado. Os efeitos podem ser visualizados ao reverberarem, no contexto da sala de aula comum, associando-se à busca pela confirmação sobre o que a criança *“possa ter”* para justificar seu *“não aprender”* é uma solicitação da escola, em especial, do seu professor.

Eu já ouvi falas do tipo: **“- Eu preciso saber o que ela tem pra saber até onde ela pode chegar, então eu preciso de um diagnóstico médico**, pra saber o que ela tem, pra saber até onde ela pode chegar.” Só que eu não acho que é isso. **Primeiro que um diagnóstico médico vai no máximo te dizer: “- tem uma deficiência intelectual”, e aí? Não diz nada sobre o sujeito, só diz que tem uma deficiência intelectual, ponto. Pra escola não ajuda (...).** Eu pergunto assim pras professoras: **“-Tá, tudo bem, tu quer o diagnóstico, mas pra quê, do que que vai servir?”** (SIMONE)

Do professor querer ter o diagnóstico, de achar que vai mudar o tipo de atendimento com o aluno tendo esse diagnóstico. **E já foi trabalhado [com os professores] que isso não vai fazer alguma diferença.** (SAMANTA)

Eu não me preocupo muito quanto ao diagnóstico. Porque tu tem o diagnóstico na mão e daí? Tá. Vai mudar alguma coisa? Eu acho que pra nós, educadoras especiais, pouco muda. **Eu acho que o que muda e, eu não sei se não é pra pior, é pro professor da sala regular**, tá que daí diz assim: **“- Ah, viu! Olha o médico disse que ele tem tal problema, tal limitação e não aprende, e não sou eu que vou fazer com que aprenda.”** (LUIZA)

As professoras especializadas afirmam a existência de uma demanda escolar pelo diagnóstico: *“Eu preciso saber o que ela tem pra saber até onde ela pode chegar, então eu preciso de um diagnóstico médico.”* Este, em geral vem acompanhado de uma previsibilidade e uma justificativa: *“- Ah, viu! Olha o médico disse que ele tem tal problema, tal limitação e não aprende, e não sou eu que vou fazer com que aprenda.”* A lógica que sustenta essa compreensão sobre deficiência está pautada num domínio explicativo da *objetividade sem parênteses* (MATURANA,

2005), suas bases teóricas e conceituais preocupam-se e ocupam-se do fenômeno a partir de sua suposta “objetividade”, sua classificação e manifestação comportamental. O olhar voltado à deficiência gera um prognóstico muito fechado, com poucas possibilidades existenciais e, nessa medida, produzem o estático, a impossibilidade. Nessa perspectiva, os professores, em geral, solicitam um diagnóstico por meio do qual poderiam prever até onde o aluno irá chegar e determinar o que ensinar.

Para as professoras do Atendimento Educacional Especializado, o diagnóstico parece emergir a partir de um outro sentido: *“um diagnóstico médico vai no máximo te dizer: “- tem uma deficiência intelectual”, e aí? Não diz nada sobre o sujeito”; “Eu não me preocupo muito quanto ao diagnóstico. Porque tu tem o diagnóstico na mão e daí? Tá. Vai mudar alguma coisa?”* Afirmam as limitadas possibilidades de estabelecer relação com o diagnóstico médico ao reconhecerem que seu objeto de ação e de intervenção situa-se no campo escolar e de aprendizagem. Destacam que o diagnóstico médico diz pouco sobre o sujeito e produzem pontos de tensão que vão além... problematizam o porquê desse diagnóstico com os professores numa tentativa de privilegiar as questões de aprendizagem: *“Pra escola não ajuda (...). Eu pergunto assim pras professoras: “-Tá, tudo bem, tu quer o diagnóstico, mas pra quê, do que que vai servir?”*. Tais afirmações parecem tentar produzir um deslocamento em compreender esse sujeito a partir de suas singularidades, relativizando a dimensão da deficiência. “Quando prestamos atenção à instância diagnóstica, focamos diferentes perspectivas. Algumas pretendem construir aproximações, contornos, margens; outras buscam definir, normatizar, prescrever.” (VASQUES, 2008, p. 142). As professoras especializadas parecem empreender um esforço de compreender esses alunos a partir de um outro lugar.

Eu acho importante se discutir isso, até porque... um diagnóstico, **muitas vezes, o diagnóstico clínico não te diz tudo.** (RAQUEL)

Eu creio que não precise este laudo clínico tanto assim. É importante, mas não que vá definir o nosso trabalho, que vá nortear, ele ajuda, complementa, mas não que dependa (...) **eu tendo o laudo na mão, não vai me dizer assim: “- Este é deficiente mental, então e vou fazer isso, isso e isso” (...)** pra qualquer aluno que tenha deficiência mental. (ELIZA)

Entendem que o diagnóstico clínico é limitado: “o *diagnóstico clínico não te diz tudo*”. Apresenta restrições na sua relação com o campo escolar porque o diagnóstico clínico não deve determinar a prática pedagógica. O fato de os alunos terem o mesmo diagnóstico não traz implicações diretas e decorrentes na prática escolar: “*eu tendo o laudo na mão, não vai me dizer assim: “- Este é deficiente mental, então e vou fazer isso, isso e isso” (...) pra qualquer aluno que tenha deficiência mental.*”

Problematizar a relação diagnóstico-escolarização. Lançar luzes sobre o diagnóstico. Focar suas versões como lentes que constroem diferentes interpretações, aproximações, perspectivas. Refletir lugares e efeitos. A escolarização encontra-se relacionada à resposta que oferecemos às questões: *você? Quem é você?* (VASQUES, 2008, p. 141)

De que forma as professoras especializadas têm respondido às questões: *você? Quem é você?* Tenho defendido, ao longo deste trabalho, que os processos de identificação produzem possíveis “mapas” em relação aos sujeitos escolares. Os “mapas”, produzidos a partir de um diagnóstico clínico, mostram-se restritos, oferecem poucas estradas a serem percorridas, poucos caminhos a serem desbravados, apresentam muitos destinos já traçados. Minha defesa envolve a possibilidade de construção de um “mapa” inicial deste aluno, identificado com deficiência mental, que seja produzido a partir da educação, com ênfase nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem.

Na conjuntura atual, o parecer pedagógico do professor especializado pode fazer com que a criança seja identificada como um aluno com deficiência mental, fazendo-o ingressar no Atendimento Educacional Especializado e ser inserido no Censo Escolar. As reflexões apresentadas, ao longo da presente pesquisa, indicam que o parecer, elaborado mediante avaliação inicial, pode se configurar num possível “mapa” potente para se pensar, propor, construir os processos de escolarização junto com os alunos. Considero que um processo descritivo, detalhado, rico em informações, produzido a partir de possíveis objetivos a serem

trabalhados com esta criança, ofereça-nos elementos e pistas para criar, construir, inventar...

Eu acho que, por exemplo, **o meu parecer serve muito mais pro professor se eu colocar ali que a criança consegue**. Por exemplo, ela reconhece as letras, como ela tá no lógico-matemático, como é que ela tá na brincadeira, como é que tá o desenho, **do que se eu disser: “-Ai, ele tem uma deficiência intelectual”**. Então pro professor, **pra gente serve realmente o que aquela criança consegue em termos pedagógicos**. (SIMONE)

É um parecer pedagógico, então tu vai te deter nas questões pedagógicas, **o que a criança está aprendendo, o que ela precisa aprender (...)** construir um parecer que tenha argumentação para aquilo que tu está dizendo. (RAQUEL)

A professora Simone reconhece a possibilidade que se opera a partir dos recursos apresentados pela criança, acreditando, por meio dessa ação, na construção de outras possibilidades, proposições, perturbações. Ambas as professoras privilegiam a dimensão pedagógica e o enfoque nos processos de aprendizagem. E, ainda, na sequência, a professora Simone destaca a função e os efeitos do parecer pedagógico.

Eu procuro escrever assim, um pouco de cada coisa que eu tô conseguindo avaliar (...). ...sempre especificando o máximo que eu conseguir o parecer, pra ficar bem claro. Então, alfabetização, raciocínio, se ele consegue, por exemplo, quando eu contar uma história, ele consegue compreender a história, consegue desenhar a partir daí, consegue me relatar. O desenho também, como é que tá o desenho, a localização espacial, todas essas noções é... temporais também, se a criança tem essa noção. O brincar, quando ela é pequena (...). Eu consigo perceber pela brincadeira que ele reconhece algumas letras, mas não é o foco do meu trabalho. Então **eu tento descrever, assim, da forma mais... mais completa possível, tudo o que eu vejo aqui que possa ajudar lá na sala de aula, todas essas questões assim...** (SIMONE)

A professora vê este parecer caracterizado pela presença do detalhe, da especificação, devendo ser apresentado da forma mais completa possível para que possa servir de recurso na sala de aula, de auxílio ao professor, de norteador do

processo. A professora Laura descreve seu percurso na construção de um parecer pedagógico de uma aluna.

Eu fiz um parecer que foi bastante amplo (...). Tentei, de alguma forma, apresentar quais eram os aspectos que ela demonstrava durante os atendimentos das áreas de interesse, das potencialidades dela, aquelas relações que ela conseguia fazer e que eu achava que seriam produtivas pra gente começar a pensar nas intervenções na sala de aula. (...) Em nenhum momento eu nomeei em dizer assim: “-Ah! Ela é uma aluna com uma deficiência intelectual”, mas sim dizendo que ela tinha dificuldades no processamento das informações, que ela tinha dificuldades no desenvolvimento do pensamento abstrato, que a questão da atenção e da memória eram aspectos a serem trabalhados de alguma forma, que a gente precisava ampliar estas estratégias para estar desenvolvendo esses aspectos pra contemplar então aquilo que a escola exige de todo e qualquer aluno que é dar conta dessas atividades cotidianas de sala de aula, das atividades pedagógicas em si. (LAURA)

Raquel, Simone e Laura, suas falas e seus escritos são representativos de uma tendência observada no grupo, de ênfase *nos processos*. No encontro com o aluno, procuram fazer aproximações, dar contornos, sinalizar possíveis caminhos e direções. Entendem o risco da afirmação *“tem uma deficiência intelectual”* como produtora de uma estagnação no processo, de precário investimento nos alunos. Optam por perguntar pelo aluno, por este sujeito, sua estrutura única, sua singularidade, sua aprendizagem.

A aluna realiza a contagem sequencial de números até 15, mas nem sempre os reconhece aleatoriamente. (...) Desempenha a classificação e quantificação de objetos em pequena quantidade e resolve cálculos elementares, com auxílio de materiais concretos. (LAURA – Trechos do Parecer Pedagógico)

A descrição presente no parecer pedagógico parte da afirmação do que a aluna consegue fazer *“resolve cálculos elementares”*, acompanhada dos recursos necessários ao desenvolvimento da tarefa *“com auxílio de materiais concretos”*. Ao mesmo tempo descreve a aprendizagem da aluna, sinalizando os elementos

característicos nesse processo. De forma muito similar, apresenta-se o parecer construído pela professora Raquel.

Para construir palavras e frases, necessita de ajuda e pergunta qual letra deve escrever, embora isso aconteça, o caderno de sala de aula é completo, com letras legíveis a caprichadas. (...) Em alguns momentos, demonstra que sabe algumas palavras e sons, diferenciando vogais e consoantes; outras vezes não, caracterizando oscilações no processo de aprendizagem da escrita; algumas vezes demonstra dificuldade de coordenar o próprio pensamento e linguagem. (RAQUEL – Trechos do Parecer Pedagógico)

Raquel aponta a ajuda necessária para realizar uma tarefa “*para construir palavras e frases necessita de ajuda*”, descreve comportamentos de interação da criança com o conhecimento “*pergunta qual letra deve escrever*”, reconhece as ações que são desenvolvidas de forma satisfatória pelo olhar da escola “o caderno de sala de aula é completo, com letras legíveis e caprichadas” menciona elementos característicos do processo de aprendizagem da aluna “*caracterizando oscilações no processo de aprendizagem da escrita*”.

O parecer pedagógico, em determinados momentos e contextos, chega a ganhar uma dimensão propositiva.

Dessa maneira, entende-se que se faz necessário pensar em estratégias metodológicas que contribuam para a compreensão de conceitos e seu uso em diferentes situações, bem como promovam possibilidades de organização do pensamento lógico e abstrato. Habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. (LAURA – Trechos do Parecer Pedagógico)

Laura sinaliza o que considera importante à aprendizagem da aluna. Refere a necessidade de se “*pensar em estratégias metodológicas*”. Menciona aspectos a serem privilegiados no processo “*a compreensão de conceitos e seu uso em diferentes situações, bem como promovam possibilidades de organização do pensamento lógico e abstrato.*”

Eu organizei assim, envolvendo todos os aspectos globais do desenvolvimento: como ele tava a nível social, a nível afetivo, a nível cognitivo, a nível motor, digamos que cada um desses itens tinha um parágrafo. (...) Então, quando eu comecei a descrever mais detalhadamente dentro de cada uma dessas grandes áreas (...) minuciosamente (...) como é que tava acontecendo e por que que eu tava percebendo isso, onde eu tinha percebido isso. A coordenadora achou o máximo os pareceres assim. (PAULA)

A professora Paula, apresentando alguns pontos de consonância com a tendência acima descrita, parece compartilhar da necessidade de se produzir um parecer detalhado, envolvendo as grandes áreas de desenvolvimento, e descrevendo minuciosamente os aspectos observados. Porém, na escrita do parecer, alguns elementos se destacam.

O desenvolvimento de sua aprendizagem é um processo que se dá num ritmo mais lento e por isso, deve ser respeitado o horário para o início das aulas e atendimentos, visando maior aproveitamento do aluno nas atividades, consideramos importante uma avaliação médica em função do déficit cognitivo apresentado, mas até o momento não diagnosticado e acompanhado por um profissional da saúde. (PAULA – Trechos do Parecer Pedagógico)

Chama atenção a referência à aprendizagem do aluno como “*um processo que se dá num ritmo mais lento*”, a afirmação sobre a existência de um déficit cognitivo e a necessidade de uma avaliação médica diante do déficit identificado. O confronto entre o relato anteriormente apresentado pela professora e o texto específico do parecer coloca em evidência a coexistência de diferentes níveis compreensivos e explicativos para os fenômenos em questão. Seu relato parece indicar a valorização do detalhamento que oferece poucos subsídios para a aposta na aprendizagem. Estes são aspectos também mencionados por outras professoras.

Frequenta há três anos o 2º ano do Ensino Fundamental, apresentando deficiência intelectual, avaliação realizada pela Educadora Especial. Desde os primeiros anos de vida, apresentou atraso no desenvolvimento, caminhando e falando tardiamente. Em sala de aula, apresenta agitação constante, não interessando-se pelas atividades propostas pela professora,

acredita-se serem decorrentes de suas dificuldades motoras para realizá-las. Demonstra dificuldade de concentração, não compreendendo o que lhe é solicitado. (LUIZA – Trechos do Parecer Pedagógico)

Está repetindo o segundo ano pela terceira vez, sem maiores progressos. Apesar de demonstrar muito interesse em aprender, nota-se grande dificuldade de assimilar o que foi ensinado. Apresenta muita dificuldade na escrita e no reconhecimento das letras do alfabeto e numerais, fazendo apenas a cópia dos mesmos. Já foi encaminhada várias vezes para avaliação neurológica, mas a mãe não traz nenhum diagnóstico e apenas diz que o médico fala que ela não tem nada. N. está com 10 anos e sente-se diferente dos outros tanto na aprendizagem como no tamanho. (ANA – Trechos Parecer Pedagógico)

As professoras referendam as situações de insucesso escolar representadas pelas sucessivas reprovações dos alunos “*Está repetindo o segundo ano pela terceira vez, sem maiores progressos*”. Afirmam a existência da deficiência “*apresentando deficiência intelectual, avaliação realizada pela Educadora Especial*”. A descrição das características dos alunos parece ser produzida a partir da falta, da dificuldade, do impedimento: “*nota-se grande dificuldade de assimilar o que foi ensinado. Apresenta muita dificuldade na escrita e no reconhecimento das letras do alfabeto e numerais*” E ainda as justificativas pelo comportamento ou características de aprendizagem são buscadas no próprio sujeito: “*apresenta agitação constante, não interessando-se pelas atividades propostas pela professora, acredita-se serem decorrentes de suas dificuldades motoras para realizá-las*”. É possível notar uma ausência descritiva quanto aos recursos implicados na aprendizagem dos alunos, tais como a utilização de materiais concretos na resolução de operações matemáticas, a utilização do recurso figurativo na leitura de uma palavra ou frase. Dessa forma, a informação sobre a dificuldade vem desacompanhada de uma possível indicação que auxilie no processo do aluno. Esta parece se configurar como outra tendência presente no grupo, aparentemente mais restritiva e limitadora, diante das possibilidades de interação e de intervenção com os alunos.

E, ainda, algumas professoras realizam a construção de um parecer pedagógico junto com o professor de sala de aula. Trata-se de um documento que tem função de acompanhamento da vida escolar do aluno, com destaque para os momentos de transição entre as etapas do ano escolar.

Eu gosto de construir o parecer pedagógico junto com o professor de sala de aula. **Não sai o parecer pedagógico único do AEE; não sai.** (MARIANA)

Não tem um parecer fechado. **A todo o trimestre é feito o parecer sim (...).** Aqui na escola, **todos os alunos das séries finais é o conceito e o parecer (...).** A cada semestre a gente faz e **estes alunos entram no fluxo** [referindo-se aos alunos com deficiência mental que frequentam o Atendimento Educacional Especializado]. (TÂNIA)

Esse parecer é trimestral ou semestral; depende da organização curricular da escola. Na compreensão dessas professoras, o parecer não é entendido como um documento justificador do acesso da criança ao serviço especializado, mas um documento de acompanhamento das aprendizagens construídas pela criança no decorrer do seu percurso escolar. É possível perceber a coexistência de tendências também quando este parecer é construído coletivamente.

“Gosta de brincar com jogos de encaixe, com massinha de modelar, com carrinhos e cachorrinhos, ursinhos de pelúcia. Na pracinha gosta de brincar com bola e triciclos. (...) Sua autonomia está em desenvolvimento, precisando de auxílio para ir ao banheiro, para realizar a higiene e para organizar-se no lanche. (...) Nota-se um déficit no que se refere à idade cronológica de M. e o desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo esperado para essa faixa etária.” (MARIANA – Trechos do Parecer Pedagógico)

As professoras iniciam falando do sujeito, de seus gostos, suas preferências, do que lhe interessa e que pode ser usado como recurso, como meio de intervenção pedagógica *“Gosta de brincar com jogos de encaixe, com massinha de modelar, com carrinhos e cachorrinhos, ursinhos de pelúcia. Na pracinha, gosta de brincar com bola e triciclos”*. Afirmam a presença de um processo *“sua autonomia está em desenvolvimento”* e anunciam os auxílios dos quais a criança necessita para o desenvolvimento de algumas atividades cotidianas *“precisando de auxílio para ir ao banheiro, para realizar a higiene e para organizar-se no lanche”*. Porém, finalizam o parecer com a afirmativa: *“Nota-se um déficit no que se refere à idade cronológica de M. e o desenvolvimento neuropsicomotor e cognitivo esperado para essa faixa etária.”* Em consonância com essa perspectiva mais determinante e imperativa,

temos o parecer que segue, também elaborado coletivamente pela professora especializada e pela professora da sala de aula comum; apesar de não anunciar a deficiência, opera a partir das dificuldades da criança.

A. teve dificuldades de adaptação na escola, relacionamento com os colegas e professora. Não tem autonomia para ir ao banheiro, nem para comer, precisando sempre de auxílio. Sua motricidade ampla e fina são muito restritas. Não sabe brincar em grupo e nem compartilhar brinquedos com seus colegas. Sua comunicação é muito pouca, quando lhe é perguntado algo, a mesma repete a pergunta que lhe foi feita, como se não soubesse a resposta ou não compreendesse o que foi dito. Adora dançar as músicas da galinha pintadinha e canta alguns trechos, porém com dificuldades. (PATRÍCIA – Trechos do Parecer Pedagógico)

Os relatos sobre a elaboração dos pareceres e a escrita destes sinalizam a existência de duas tendências manifestadas pelas professoras. Coabitam duas perspectivas de compreensão e descrição dos sujeitos escolares. Uma é mais determinante e restritiva, com tendência a operar a partir do que falta à criança, da sua dificuldade e limitação; essa perspectiva, em função do seu operar mais restritivo, acaba por oferecer limitadas possibilidades de intervenção e aposta nos processos de escolarização dos alunos. A outra apresenta importantes indícios de valorização dos aspectos pedagógicos que parecem estar associados à tendência de aposta na educabilidade dos alunos; além disso, a maneira como foram produzidos os pareceres, podem funcionar como pistas indicativas possibilitando pensar e propor diferentes domínios de interação, de uso dos recursos pedagógicos e de alternativas metodológicas.

Penso ser compreensível a presença dessas características no grupo ao considerarmos os movimentos, ainda muito incipientes, de formação em educação especial e de constituição de uma prática a qual privilegie a dimensão pedagógica. Talvez nesse ponto resida o anúncio de uma possibilidade que poderá vir a ser... O parecer pedagógico pode se constituir como um instrumento potente, no momento em que produz um contorno inicial à criança, à sua escolarização, a suas possibilidades, mas essa ação exige o fortalecimento dos aspectos pedagógicos

tanto no âmbito da formação como na prática pedagógica, desencadeada a partir do campo da educação especial.

Para além das distintas possibilidades indicativas, criativas ou restritivas que um parecer possa ofertar, este tem servido para justificar o ingresso e a frequência do aluno no Atendimento Educacional Especializado. Mediante o parecer pedagógico elaborado pela professora especializada, a criança pode frequentar o serviço e ser inserida no Censo Escolar.

A inserção do aluno no Censo Escolar inevitavelmente irá direcioná-lo a uma categoria, neste caso, à categoria de deficiência intelectual¹⁰⁶. Esta é uma decisão que provoca muitas dúvidas e sentimentos ambivalentes associados à angústia nas professoras especializadas.

Agora recai pro professor do AEE então afirmar que aquela criança tem uma deficiência intelectual, porque alguém vai afirmar, porque ele só pode entrar no AEE se ele tem (...). Então... é bem complicado também. Antes a gente precisava de um diagnóstico clínico, então, a gente faz todo um movimento pra que o diagnóstico não paute a nossa ação pedagógica, só que, ao mesmo tempo, a gente precisava do diagnóstico pra essa criança poder ser atendida; agora também alguém tem que afirmar que essa criança tem deficiência intelectual pra entrar no público. Então também é bem delicada assim a questão. (SIMONE)

A professora Simone fala dos trânsitos vivenciados por entre os domínios – clínico e pedagógico. Refere o esforço empreendido para o diagnóstico clínico não determinar a ação pedagógica. E, no momento atual, mesmo que esse ingresso se produza a partir dos aspectos pedagógicos e de aprendizagem, alguém precisa afirmar a existência da deficiência para o aluno frequentar o serviço. Apesar de se configurar outra via, outro caminho, o ponto de chegada parece ser o mesmo: o diagnóstico. Estamos realizando a produção de um diagnóstico no contexto escolar.

¹⁰⁶ Nomenclatura utilizada no instrumento do Censo Escolar INEP/MEC (2011) para se referir à Deficiência Mental.

Eu acho que, quando chega essa época do Censo, assim, a gente fica bem angustiada. Porque é uma responsabilidade, enfim, é um comprometimento muito grande tu indicar nomes de alunos. Na verdade, pra fazer uma avaliação assim, a gente é sozinha na escola. Claro que os professores te auxiliam. Então, primeiramente faz uma entrevista com a mãe, com os professores. Enfim, mas na verdade o parecer é do educador especial, ele que vai fornecer. Então, assim, pensei muitas vezes se iria ou não indicar o nome desses alunos, mas, ao mesmo tempo, me senti bem segura assim, porque as dificuldades que eles apresentam são bem significativas. E caracterizam bastante esses quadros específicos. (PATRÍCIA)

Isso é muito cruel (...) meu primeiro grande impasse foi exatamente esse. É de tu ter nas tuas mãos, não sozinha, mas claro que a tua opinião, a tua avaliação pesa sobre qualquer outro da escola. Então o grande receio foi esse de tu chegar a um diagnóstico pedagógico (...). Será que eu tô sendo correta? Tô sendo justa? Tô sendo coerente? Será que eu tenho subsídios necessários para dizer que esta criança tem déficit ou não? Então foi muito doloroso, muito sofrido (...). Claro que a gente tem receio porque pesa muito tu declarar no Censo que o fulano, que a fulana tem déficit, mas acho que sim, são riscos que a gente corre. É a parte que mais inquieta a gente é isso, é avaliação, o diagnóstico. (TÂNIA)

As falas das professoras manifestam seus sentimentos: *“a gente fica bem angustiada”*; *“Isso é muito cruel (...) foi muito doloroso, muito sofrido”*. Destacam a responsabilidade de indicar os alunos no Censo Escolar: *“Porque é uma responsabilidade, enfim, é um comprometimento muito grande tu indicar nomes de alunos”*. Apontam os efeitos do seu processo avaliativo no contexto escolar: *“pra fazer uma avaliação assim, a gente é sozinha na escola”*; *“a tua avaliação pesa sobre qualquer outro da escola”*. Mencionam as dúvidas diante do processo de indicar os alunos: *“pensei muitas vezes se iria ou não indicar o nome desses alunos”*; *“Será que eu tô sendo correta? Tô sendo justa? Tô sendo coerente? Será que eu tenho subsídios necessários para dizer que esta criança tem déficit ou não?”* A dúvida sobre a competência necessária para afirmar a existência de uma deficiência é um elemento muito presente nos relatos das professoras.

Eu me angustiei bastante, porque até que ponto... O meu trabalho... Tá sendo... válido, mas até que ponto, assim, a minha prática, minha experiência, meus estudos, as minhas dúvidas... Servem para eu dizer que esse menino tem deficiência mental, ou ele é um deficiente. (ELIZA)

Eu acho muita responsabilidade da gente perante o Censo Escolar. Então assim, foi um consenso meu e da [refere-se à colega que trabalha no Atendimento Educacional Especializado na mesma escola] que a gente não iria, sabe? Dizer assim: “Foi avaliado no AEE e tem deficiência mental, e eu vou colocar no Censo.” **Só está no Censo quem tem diagnóstico de profissional da área médica.** (MARIANA)

Interessante destacar o processo reflexivo que acompanha a fala das professoras. Um relato que se produz caracterizado por dúvidas e angústias: *“até que ponto, assim, a minha prática, minha experiência, meus estudos, as minhas dúvidas... Servem para eu dizer que esse menino tem deficiência mental, ou ele é um deficiente”*. Talvez por vivenciarem junto com os alunos os efeitos de uma nomeação diagnóstica, no contexto escolar e nos percursos de escolarização, consigam reconhecer a responsabilidade implicada neste processo e os efeitos de suas ações-afirmações.

Ainda cabe considerar que, na educação especial, não temos a tradição de escolha e definição dos espaços escolares a serem frequentados pelos alunos. As ações pedagógicas, quase sempre, estiveram pautadas a partir de uma determinação clínica: *“Eu acho muita responsabilidade da gente perante o Censo Escolar (...). Só está no Censo quem tem diagnóstico de profissional da área médica.”* A análise realizada por Baptista (2011b), referente à organização dos serviços especializados, aponta as redes municipais de ensino de Porto Alegre e de São Paulo, como pioneiras na responsabilização dos educadores especializados em educação especial no que diz respeito às decisões de ingresso e frequência dos alunos nos serviços especializados, como o do Atendimento Educacional Especializado. O autor destaca o enfoque na avaliação pedagógica para a decisão de encaminhamento, considerando “que se trata de um avanço no fortalecimento da responsabilidade dos educadores, principalmente aqueles especializados, no processo desse diagnóstico inicial para o acesso à sala de recursos.” (2011b, p. 67).

As orientações para preenchimento do Censo Escolar, em 2011, trouxeram inovações nesse sentido. Realizaram uma espécie de ‘ato de convocação’ dirigido à educação e à educação especial no sentido de se pronunciarem e decidirem quanto às escolhas dos alunos em frequentarem os diferentes espaços escolares, com

todas as implicações associadas à nomeação e à inserção em categorias que emergem nos relatos das entrevistadas. Considerando nossas práticas incipientes nessa área, esse processo se constitui como um caminho necessário a ser construído; um caminho que aponta para possibilidades e riscos. Possibilidades que envolvem a escolha e a prática a partir do domínio da educação, com ênfase nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem que podem facilitar a criação de percursos e trajetórias singulares, e riscos envolvendo a construção dessa prática, considerando nossa herança clínica no campo da educação especial e a tradição de uma formação específica balizada por concepções organicistas de deficiência, com o privilégio dos aspectos clínicos em detrimento dos pedagógicos. Possibilidades e riscos que emergem em nosso viver. A possibilidade de escolarização desse contingente de alunos, nomeados com deficiência mental, apresenta-se, ainda, como nova. Estamos aprendendo com esse universo de alunos no ensino comum; estamos construindo um “mapa inicial” capaz de fornecer pistas indicativas de como prosseguir.

CONSIDERAÇÕES SOBRE UM POSSÍVEL “MAPA”

O final se anuncia como um começo. Ao longo deste trabalho, referi-me à possibilidade de construção de mapas iniciais sobre os alunos, mapas potentes para pensar os processos de escolarização e propor alternativas de intervenção pedagógica. Em perspectiva semelhante, entendo a concretização desta tese como a configuração de um possível mapa inicial sobre a produção da identificação do aluno com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Um desenho, um contorno. Não pretendo determinar um caminho, mas ativar o debate contemporâneo sobre as abordagens, os instrumentos e as experiências. Esse movimento, segundo acredito, pode oferecer possibilidades, direções, sinalizações...

Fábios, Kamilas, Fabianes, Joãos, Marias... Crianças. Infância. Escola... Crianças que todos os dias chegam à escola e cada um aprende a ser aluno. Ser aluno é um espaço vivencial que também as insere na condição de ser criança. Nesse sentido, entendo a escola como constitutiva do *ser criança*, pois insere marcas, produz efeitos. Foi assim comigo, foi assim com o Fábio; inevitavelmente fomos marcados pela escola, apesar dos diferentes caminhos e dos pontos longínquos que nos afastavam em nosso (re) encontro.

Este trabalho se apoia também na defesa da escola como um lugar e uma experiência possível para todas as crianças. Eu, na condição de aluna, trago à cena minha experiência com Fábio. Eu, na condição de professora, trago à cena meu encontro com Kamila. Experiências que evocam distintos lugares, mas que marcam, registram, alimentam o pensamento; elas colocam em voga problematizações sobre os processos de escolarização das crianças nomeadas como alunos com deficiência mental.

Muitas Kamilas, muitos Joãos, muitas Marias. Este trabalho ganha vida a partir da vida escolar que compartilho com as crianças. Ganha vida nas possibilidades que se produzem com o nosso encontro...

Escola: a carimbadora maluca¹⁰⁷

Plunct Plact Zum
 Não vai a lugar nenhum
 Tem quer ser selado, registrado,
 carimbado, avaliado e rotulado
 se quiser voar
 Pra Lua a taxa é alta,
 Pro Sol a identidade.
 Mas, já pro seu foguete viajar
 pelo universo
 É preciso o meu carimbo
 Dando sim, sim, sim...
 Plunct Plact Zum
 Não vai a lugar nenhum
 Mas olha! Vejam só!
 Já estou gostando de vocês.
 Aventura como essa
 Eu nunca experimentei
 O que eu queria mesmo
 Era ir com vocês
 Mas, já que eu não posso,
 Boa viagem, até outra vez!
 Agora o “Plunct Plact Zum”
 Pode partir sem problema algum
 Boa viagem!¹⁰⁸

Diariamente distinguimos, avaliamos, nomeamos *“tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado e rotulado se quiser voar”*. Diariamente oferecemos às crianças possibilidades (ou não) de um percurso escolar *“mas já pro seu foguete viajar pelo universo é preciso meu carimbo dando sim, sim, sim”*, possibilidades (ou não) de ingresso e frequência nos diferentes espaços escolares.

A questão investigativa desta pesquisa envolveu a pergunta inicial sobre **COMO OCORREM OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO?** A bricolagem, como opção metodológica, possibilitou a realização de distintos movimentos de aproximação e de distanciamento do campo investigativo e o uso de diferentes recursos – documentos oficiais, questionários, entrevistas, pareceres – no

¹⁰⁷ Uma analogia ao título da música de Raul Seixas: Carimbador Maluco.

¹⁰⁸ Carimbador Maluco, Raul Seixas.

desenho do percurso investigativo e na construção de um conhecimento sobre a realidade pesquisada.

A resposta a essa primeira pergunta evidenciou a identificação, da maioria dos alunos, produzida pela ação da professora no Atendimento Educacional Especializado, apesar das orientações¹⁰⁹ exigirem a presença de um diagnóstico clínico. Tal conhecimento dava um caráter singular à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e alimentou as seguintes perguntas: **COMO O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO REALIZA OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DESSES ALUNOS? QUAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS SUSTENTAM SUA AÇÃO DE IDENTIFICAR, AVALIAR E DECIDIR SE O ALUNO DEVE OU NÃO FREQUENTAR O SERVIÇO ESPECIALIZADO?**

O movimento de resposta a essas perguntas teve, como um de seus efeitos, a busca de interlocução com 11 professoras especializadas, que atuam no Atendimento Educacional Especializado, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Os processos descritos pelas professoras, produzidos a partir de suas experiências no serviço especializado, permitiram um contorno possível sobre a produção da identificação dos alunos com deficiência mental no contexto específico desta rede de ensino.

Na produção da identificação da criança no contexto escolar, o primeiro ato de distinção ocorre no contexto da sala de aula comum, pelo olhar da professora da turma. Em geral, é mediante a solicitação desta professora que a criança será avaliada. Esse é o primeiro momento, o primeiro movimento da produção da identificação dos alunos no contexto escolar. Entram em jogo as expectativas das professoras diante do aluno, entram em jogo seus parâmetros e critérios sobre o aluno, sua aprendizagem, seu conhecimento. Nesse sentido, merece consideração a sua importante função nesse processo. Entendo que a pergunta feita às professoras sobre quais características os alunos deveriam apresentar para serem indicados a realizar uma avaliação no contexto do Atendimento Educacional Especializado, também faz sentido. Identifico esse ponto como merecedor de nossa atenção e de estudo. Aqui se abre uma outra direção, uma possibilidade que, apesar de importante, transcende o escopo do presente trabalho.

¹⁰⁹ Refiro-me às orientações para o preenchimento do Censo Escolar MEC/INEP 2009 e 2010.

Uma vez sinalizadas, as crianças passam a ter a atenção da professora especializada no contexto da sua turma. É para a sala de aula e para as práticas pedagógicas que as professoras especializadas lançam seu olhar, considerando o relato da professora da turma e a observação que realizam com a criança em sala de aula e em outros espaços escolares. Tais ações constituem a base para que possam decidir e optar se o aluno passará ou não por uma avaliação no serviço especializado. Importante considerar que nem todas as crianças indicadas são avaliadas. A avaliação, no caso de sua realização, vai se processar a partir do estabelecimento de consensos entre professora da sala de aula comum e a professora especializada sobre as necessidades de aprendizagem desses alunos.

Ao considerar todos os indícios que emergiram ao longo da pesquisa sobre a avaliação inicial no Atendimento Educacional Especializado, destaco o esforço das professoras especializadas no sentido de construir uma avaliação mais contextual, buscando, em diferentes espaços, informações sobre a criança e as possibilidades de compreensão sobre esse sujeito, sobre seus espaços vivenciais e suas diferentes redes de pertencimento. Reconheço esse esforço empreendido pelo grupo e os possíveis efeitos que emergem de uma ação mais contextualizadora, mas, ao longo deste trabalho, emergiam constantemente as interrogações: quais são os motivos, em sentido amplo, que orientam as professoras especializadas na busca dessas informações? Buscam confirmar a sinalização feita pela professora da sala de aula comum? Buscam justificar o comportamento manifestado pela criança, atribuindo suas razões às questões individuais e familiares? Buscam confirmar uma hipótese de deficiência? Na reflexão que associa possíveis respostas a essas perguntas, sinalizo o risco que se manifesta. No processo avaliativo, a interlocução com diferentes espaços e sujeitos não garante a construção de uma compreensão mais relacional e contextual. Pode-se fazer todo esse percurso e recair-se em uma atribuição mais restritiva e limitadora sobre o sujeito, considerando suas características, suas manifestações. Por outro lado, se, ao buscarem essas informações, tentam conhecer e construir possibilidades; vislumbra-se talvez a emergência do novo, da inventividade pedagógica, da ousadia produzida no encontro. Entendo que esse mapa inicial desenhado sobre o aluno, a partir do processo avaliativo, contribui para a decisão de ingresso do aluno no Atendimento Educacional Especializado e para sua inserção no Censo Escolar. Porém, além

disso, esse mapa pode oferecer elementos para se pensar e propor as práticas pedagógicas funcionando como um recurso potente no contexto escolar. No entanto, para que tais tendências ganhem viabilidade, no sentido de uma circulação desse processo avaliativo, que aponte para as possibilidades pedagógicas com os alunos, é necessário que se fortaleça o conhecimento pedagógico por parte daqueles que representam a educação especial e a construção de um trabalho mais articulado com o ensino comum. Reconheço esse aspecto como outro ponto merecedor de investimento de novas pesquisas. Este se refere, primordialmente, à pergunta sobre como estamos construindo as práticas pedagógicas em educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva.

Na avaliação que se processa com o aluno, as professoras perguntam pela aprendizagem desse sujeito a partir de um contexto: o escolar. Fica evidente o papel preponderante do conhecimento escolar, considerado como balizador dos parâmetros e critérios estabelecidos pelas professoras especializadas, ao realizarem o processo avaliativo. O olhar está voltado para a sala de aula e para os recursos dos quais o aluno necessita para atender as exigências do ano escolar. Nesse sentido, o âmbito de expectativas das professoras especializadas compreende a necessária manifestação do conhecimento veiculado e reconhecido pela escola no que diz respeito ao comportamento da criança. Caso o aluno não corresponda ao esperado, torna-se um possível candidato a frequentar o Atendimento Educacional Especializado.

Para além da decisão sobre a frequência ao serviço especializado, merece destaque a possibilidade de deslocamento produzida no encontro entre diferentes domínios de distinção das professoras – a especializada e a de sala de aula. No momento em que a professora especializada, em certa medida, discorda da necessidade de frequência de um aluno ao atendimento, produz pontos de tensão com a professora de sala de aula ao afirmar as condições de aprendizagem e apontar alguns recursos que possam auxiliar no trabalho pedagógico com esse aluno. E, assim, a ação do Atendimento Educacional Especializado pode causar efeitos de (re)visão e (re)significação das práticas pedagógicas. Emerge aqui mais uma dimensão merecedora de atenção, mais uma possibilidade no sentido de uma compreensão que deve ser buscada em outras investigações, pois não se trata de um processo de avaliação inicial, mas de um momento desse processo; um

momento em que pode ser constituído o trabalho de assessoria como uma iniciativa que integra a ação da professora especializada em educação especial.

O ingresso do aluno no serviço especializado vai estar pautado no reconhecimento de que ele apresenta características que o identificam como um sujeito com deficiência mental. As professoras especializadas, ao caracterizarem a deficiência mental, referem dificuldades de organização do pensamento e na construção de conceitos; limitações no uso desses conceitos em diferentes lugares e situações; dificuldades em acompanhar o mesmo nível de exigência pedagógica da turma. Enfim, as características da deficiência mental aparecem relacionadas a uma dificuldade e/ou um prejuízo nas aprendizagens escolares, que são evidenciados por meio das dissonâncias entre faixa etária e conhecimento suposto pelas manifestações do aluno. Dessa forma, é possível perceber a primazia das habilidades intelectuais e, por decorrência, a valorização da dimensão conceitual e acadêmica na caracterização da deficiência mental.

A primazia desses aspectos também esteve presente na definição de deficiência mental, entendida como um impedimento para a construção de aprendizagens mais complexas e abstratas, como um atraso nos processos de desenvolvimento e de aprendizagem que se associa a aspectos orgânicos limitadores e impeditivos.

A deficiência parece ser compreendida como uma característica e um atributo do sujeito ligado à sua dimensão individual e intrínseca, não um processo produzido na *relação com*. Nesse sentido, retomo uma questão deixada em aberto ao longo do texto, a qual retorno neste momento. Envolve a pergunta pelo domínio explicativo utilizado pelas professoras: o domínio da objetividade sem parênteses ou da objetividade entre parênteses? Esta questão me levou a perguntar: um domínio exclui o outro, ou podemos operar de forma simultânea, transitando entre essas duas perspectivas de formulação explicativa?

Respondendo à primeira pergunta, ao caracterizarmos e definirmos a deficiência mental, parece-me que operamos frequentemente em um domínio explicativo de objetividade sem parênteses, ao atribuir ao sujeito e sua dimensão individual a existência, a presença, da deficiência. Esta condição “deficiente” surgiria como algo possível de se ver, apreender, identificar, algo considerado preexistente à

nossa ação de observar. Assim, não chegamos a um nível de pensamento e de reflexão que interroge nossa condição de observadores e produtores de uma atribuição ou de um comportamento “deficiente”, por exemplo. Entendo que essa forma de compreensão não se constitua como uma prerrogativa do campo da educação especial, pois perpassa diferentes universos disciplinares, evocando a base epistemológica a partir da qual conhecemos o mundo, sustentamos nossas lentes que nos permitem viver e construir explicações sobre os diferentes fenômenos e processos.

Sobre a segunda questão, Maturana (2005) afirma, “na vida cotidiana, consciente ou inconscientemente, nós nos movemos nos dois caminhos explicativos mencionados”. (p.48) Por isso, a impossibilidade de determinarmos, de modo restritivo, a utilização de um ou outro domínio explicativo; deve predominar a atitude de reconhecer esses dois domínios de explicação, de conhecimento e de relação com o mundo em um processo de relação complementar que pode apresentar níveis de frequência mais intensos de um domínio ou outro. No que se refere aos aspectos investigados, há muitos indícios desse esforço para que haja ampliação da perspectiva explicativa designada de objetividade entre parênteses.

Ao analisar detalhadamente as manifestações específicas sobre a ação de avaliar os alunos, penso ser importante destacar ainda os fortes pontos de conexão com a compreensão clínica da deficiência mental, considerada em sua especificidade, pois o qualificativo ‘clínico’ não deveria ser compreendido como unívoco. No contexto específico da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, os diagnósticos clínicos de deficiência mental foram realizados, em sua quase totalidade, pela área médica, com ausência do trabalho do psicólogo, contrariando práticas frequentes em outros contextos. Assim, o diagnóstico atribuído ao aluno é gerado a partir de uma específica compreensão clínica sobre esse fenômeno. É possível, a partir dessa identificação, supor um processo de avaliação diagnóstica fortemente orientada pelos manuais diagnósticos de classificação. Essa avaliação chega ao interior dos espaços escolares como uma “resposta pronta” associada a precários espaços de interlocução e diálogo sobre o processo.

As professoras reconhecem o quanto é complexo e difícil definir um aluno com deficiência mental e realizar sua avaliação, mas consideram a existência da

deficiência mental como um critério para o ingresso do aluno no Atendimento Educacional Especializado e para sua inserção no Censo Escolar. Sinalizam os impasses que se produzem pelo transitar entre o clínico e o pedagógico; entre uma definição conceitual que se apoia em parâmetros clínicos e uma decisão que se processa no campo pedagógico e escolar. É interessante observar que, apesar das características e da definição de deficiência mental apresentar fortes pontos de sustentação no domínio de conhecimento da clínica, há todo um esforço empreendido pelo grupo em priorizar, no processo avaliativo, as questões pedagógicas e de aprendizagem, evocando constantemente as necessidades de aprendizagem dos alunos. Porém elas não estão, necessariamente, vinculadas à confirmação da deficiência mental e, nesta circunstância, as professoras especializadas expressam sentimentos ambivalentes ao terem de decidir se irão atender, ou não, um aluno sem deficiência.

As professoras afirmam que ocorre o ingresso no Atendimento Educacional Especializado de um contingente de alunos com dificuldades de aprendizagem, apesar do reconhecimento de que esses alunos não integram o público-alvo da educação especial. As formas de estabelecer procedimentos para os alunos com dificuldades de aprendizagem são variáveis, diferenciadas. São alunos que frequentam o serviço por um tempo sem serem inseridos no Censo Escolar MEC/INEP; são alunos que frequentam o serviço por tempo indeterminado e são inseridos no Censo Escolar MEC/INEP na categoria de Deficiência Intelectual; são alunos que, em um determinado ano, estão inseridos no Censo Escolar MEC/INEP; no outro ano, já não estão mais; essa inserção depende do estabelecimento de parâmetros e critérios da professora especializada que avalia. Nesse sentido, não existe um consenso do grupo; há movimentos que mostram efeitos arbitrários e singulares em relação a esses alunos, mas que podem ser compreendidos como um esforço, por parte dessas professoras, em lidar com o desconhecido.

Identifico que, para o grupo investigado, o ingresso do aluno no Atendimento Educacional Especializado ocorre mediante duas diferentes formulações de acesso: o diagnóstico clínico ou o parecer pedagógico do professor especializado.

A presença do diagnóstico clínico dá livre acesso ao serviço especializado. Em geral, o ingresso do aluno não é questionado. Ele passa a frequentar o serviço e

a avaliação realizada serve para o planejamento do atendimento pedagógico. Diferentemente do aluno sem diagnóstico, esta avaliação não irá servir para decidir se o aluno frequentará ou não o serviço. Esta frequência está posta, já está certa.

Apesar dos seus efeitos em termos de acesso dos alunos ao serviço especializado, as professoras especializadas problematizam a avaliação diagnóstica. Reconhecem as limitadas possibilidades de interlocução com o domínio clínico, ao identificarem que este pouco contribui para se pensar o sujeito pedagógico, para se propor situações escolares e de aprendizagem. Apesar disso, afirmam que os professores de sala de aula comum solicitam que haja um diagnóstico que confirme a deficiência e que justifique as situações de não aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o grupo realiza um movimento interessante de tensionamento, no que se refere ao diagnóstico clínico, por meio da ação de problematizar com os professores de sala de aula a utilidade desse diagnóstico na construção das práticas pedagógicas.

Atualmente, como já foi descrito, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, o ingresso do aluno no serviço especializado pode ser baseado na existência do parecer pedagógico do professor especializado, apresentando-se este movimento como uma diretriz organizativa do serviço especializado.

Nesta circunstância, o parecer pedagógico ganha relevo, adquire outros sentidos para além do acompanhamento sistemático das aprendizagens dos alunos. Adquire força decisória sobre o ingresso dos alunos em um serviço assim como sobre o pertencimento do aluno a uma categoria, no caso, a da deficiência intelectual.

A elaboração do parecer pedagógico e as possíveis compreensões sobre ele evidenciaram a coexistência de distintas tendências. Algumas professoras especializadas entendem esse documento como um instrumento referente às possibilidades dos alunos, que deve ser utilizado para se pensar a própria proposição das atividades escolares. Defendem que o parecer deve priorizar a dimensão pedagógica, oferecendo detalhadas informações a respeito da aprendizagem dos alunos e dos recursos necessários ao desenvolvimento das atividades. Nessa perspectiva, a escrita do parecer tende a partir de um reconhecimento diante das possibilidades dos alunos, situados em diferentes

aspectos. As professoras sinalizam como a criança interage na escola e com sua turma: *“...é uma menina ativa na escola; participa de todas as atividades em grupo; possui boa interação com seus colegas e professores”* (Raquel); *“Adaptou-se bem na turma, com os colegas e com professora”* (Mariana). Identificam gostos, preferências e situações de interesse da criança, possíveis de serem consideradas na proposição das atividades pedagógicas: *“Demonstra ter interesse nos estudos, gosta de atividades com jogos, músicas, atividades físicas e que envolvam o uso do computador.”* (Samanta). Reconhecem a aprendizagem para, posteriormente, mencionar a dificuldade: *“Percebe-se que conhece seu nome, porém não consegue representá-lo graficamente.”* (Samanta); *“A aluna realiza a contagem sequencial dos números até 15, mas nem sempre os reconhece aleatoriamente”* (Laura); *“Algumas vezes, chama os colegas pelo nome, mas são raros esses momentos”* (Mariana). Identificam a aprendizagem e o recurso necessário ao desenvolvimento da atividade: *“No raciocínio lógico-matemático, elabora contagem na sequência, mas necessita de material concreto para resolver as operações de adição e subtração simples.”* (Raquel). E, ainda, sinalizam os recursos internos e externos utilizados pela criança na realização das atividades pedagógicas: *“A aluna realiza a escrita do seu nome, usando como referência a memorização das letras que o compõem, apresentando, comumente, trocas. Ao serem propostas atividades que buscam a relação entre figura/letra inicial/palavra, faz-se necessário a intervenção direta da educadora no reconhecimento sonoro das letras, grafia e sequência para a constituição escrita.”* (Laura). Utilizo o próprio texto das professoras para dar visibilidade a alguns desses elementos constitutivos dos pareceres pedagógicos que anunciam o reconhecimento, evocam possibilidades, oferecem pistas para a construção dos percursos de escolarização das crianças.

Outras professoras constroem esse parecer a partir da percepção dirigida às limitações do aluno, a partir daquilo que supostamente lhe “falta”. Nesse sentido, são evocados aspectos ou dimensões nos quais o aluno manifesta mais dificuldades. Em geral, esses pareceres caracterizam-se pela ausência descritiva das características de aprendizagem dos alunos e deixam de sinalizar os possíveis recursos que poderiam ser usados no desenvolvimento das atividades. Ao analisar o conjunto das professoras que integraram a investigação, identifiquei que essas duas tendências descritas podem ser reconhecidas como uma busca de construção de

parâmetros avaliativos. Nessa busca, estão presentes os aspectos mais tradicionais de um processo pautado na “falta”, mas percebo também a emergência de práticas que reconhecem a pluralidade na constituição do sujeito-aluno, assim como a implicação do meio nos fenômenos que lhe dizem respeito.

As diferenças constitutivas do grupo investigado também se mostram no processo de elaboração de pareceres que oscilam quanto à afirmação do aluno como alguém que apresenta/possui a deficiência mental. Como já foi dito, algumas professoras realizam uma leitura compreensiva, mais centrada nas potencialidades dos alunos, e, possivelmente, em sintonia com esta ênfase, deixam de afirmar a presença da deficiência mental. Porém, a afirmação da deficiência pode também estar presente nos pareceres que investem nessa perspectiva de qualificar a descrição e a possibilidades. Um outro grupo de professoras tende a reafirmar, com grande frequência, a deficiência mental como resultado do processo avaliativo: trata-se do grupo que elabora o parecer com base no predomínio das limitações, sem destacar possíveis pontos de apoio para a ação pedagógica. São vozes plurais, movimentos polissêmicos, que apontam, também, para um momento do grupo de aprender a interagir com os novos sentidos e significados ao elaborar um parecer pedagógico a partir das novas orientações organizativas do serviço especializado. São desafios que anunciam também a história dos profissionais e dos serviços, as concepções de diagnóstico presentes nos espaços de formação, o potencial articulador de uma dinâmica de assessoria que tenderia a oferecer suporte para ações que envolvem essa complexidade.

Merece referência ainda a possibilidade, mencionada por algumas professoras, de construção coletiva dos pareceres pedagógicos. Para elas, o parecer não é entendido como um documento de acesso ao serviço especializado, mas como um documento de acompanhamento das aprendizagens escolares dos alunos. Concebido como uma autoria compartilhada, esse parecer pode gerar efeitos interessantes na compreensão do percurso de escolarização dos alunos, na dimensão da proposição pedagógica, nas decisões escolares, apontando para uma construção mais coletiva ao deslocar a responsabilidade exclusiva da figura do professor especializado para o contexto escolar.

Esse tem sido um difícil processo para as professoras que referem todo um esforço de compreensão do aluno com deficiência mental para além das questões de identificação e agora se sentem na responsabilidade de atribuir “*um diagnóstico*”, mesmo que este esteja sendo produzido a partir dos domínios da educação. Destaco um processo reflexivo, presente na fala das professoras que questionam sua competência para atribuir um “*diagnóstico*”, talvez por viverem os efeitos dessa nomeação diagnóstica com os alunos e por reconhecerem a responsabilidade desse processo. Atualmente existe a possibilidade de essa decisão se produzir a partir da educação. A educação está sendo chamada a se pronunciar e a se responsabilizar pelos processos escolares, incluindo aqueles que têm um poder decisório sobre determinados lugares e determinadas práticas.

Reafirmo que reconheço a educação como um domínio de conhecimento capaz de oferecer instrumentos que nos possibilitem perguntar pelo sujeito, e não por sua deficiência, que permite a construção de experiências singulares. Além disso, ao longo do presente trabalho, defendi a ideia de que as decisões sobre os espaços escolares deveriam ser realizadas com base nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem. Tal posicionamento esteve pautado na análise histórica acerca de nossas compreensões teórico-epistemológicas e de referências que têm sido predominantes no cotidiano de nossas escolas. Finalizo esse percurso assumindo que a pesquisa colocou em evidência a coexistência da dimensão clínica e pedagógica na produção da identificação dos alunos no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Porém, movimentos de ênfase nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem puderam ser observados, conferindo visibilidade a uma aposta na educabilidade dessas crianças. Acredito que a ênfase nas dimensões pedagógicas e de aprendizagem bem como a compreensão mais dinâmica, relacional e contextual do sujeito podem se constituir como elementos que permitam a criação de mapas mais potentes sobre as possibilidades de escolarização dos alunos.

KAMILA VOLTA À CENA:

2011. O ano escolar já acontece. Chego à escola; Kamila vem ao meu encontro. Um abraço gostoso; um sorriso afetuoso. Olha para mim e, num tom quase confessional, revela: “- *Profe Fabi, eu não sei todas as letras!*”. Olho para Kamila e, numa fração de segundos, penso: Kamila é capaz de me relatar o que está aprendendo em sala de aula, “*as letras*”, e vai além, apresenta-se capaz de identificar o que não sabe “*não sei todas as letras*”, demonstrando um domínio de conhecimento sobre seu processo escolar. Isso me deixa feliz; isso me satisfaz como professora. Não saber todas as letras se apresenta como um detalhe, uma questão de tempo; ela vai aprender. Olho para Kamila e pergunto: “*Mas tu já conheces alguma letra?*” Mediante a sua resposta afirmativa, solicito: “- *Então me diga quais letras tu já aprendeu?*” Kamila responde: “- *A, B, C, D, E, G, I, K, M, P, R, S, U, V, Z.*”. Dirijo à Kamila um sorriso confiante e digo: “- *Olha só! Quantas letras tu já aprendeu! Se tu já conseguiu aprender este montão de letras, tu vai aprender o resto que ainda falta!*” Kamila sorri, me dá outro abraço e sai correndo pelo pátio, em direção aos colegas que brincam enquanto aguardam o sinal.

Referências

AMARAL, Tatiana Platzer do. Encaminhamento de crianças à classe especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis. *Anais*. 24ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2001.

AMARAL, Tatiana Platzer do. *Deficiência mental leve: processos de escolarização e subjetivação*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade Federal de São Paulo, USP, São Paulo, 2004.

ANACHE, Adriana. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. *Anais*. 24ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2001.

ANACHE, Alexandra & MITJÁNS, Albertina. Deficiência mental e a produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. Pesquisas sobre deficiência mental. In: *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. vol.11, nº2, Campinas, SP, 2007. p.253-274.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION – AAMR. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

BAPTISTA, Claudio. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, Claudio (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.83-91

BAPTISTA, Claudio Roberto. A Política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, Lucia; PIRES, José; PIRES, Glaucia; MELO, Francisco. (org.) *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: EDUFRN, 2008. p.19-33.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: *Anais*. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. CDROOM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011a.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol 17, Marília, SP, 2011b, p. 59-76.

BARBOSA, Altamir & MOREIRA, Priscila. Deficiência mental e inclusão escolar: a produção científica em Psicologia e Educação. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol 15, nº2, Marília, SP, 2009. p. 337-352.

BATESON, Gregory. *Metadiálogos*. 2ªed. Trajectos. Lisboa: Gradiva, 1972.

BATESON, Gregory. *Mente e natureza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. *El temor de los Angeles*. 2ªed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994.

BENINCASA, Melina Chassot. *Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BERRY, Kathleen. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.p.123-148.

BEZ, Maria Rosângela. *Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 161f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BOROWSKY, Fabíola. Política de educação inclusiva e formação de professores: fundamentos teóricos. In: *Anais*. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. CDROOM. Nova Almeida/ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação. Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Decreto nº6.571*, de 17 de setembro de 2008. Diário oficial da União, 18 de setembro de 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº13/2009*. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, 25 de setembro de 2009.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Censo Escolar 2009. Brasília: MEC/INEP Educacenso 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 31/03/2010.

BRIDI, Fabiane & GAI, Daniele. Os enunciados das políticas de inclusão: uma leitura da rede municipal de ensino de Santa Maria. In: *Anais*. CDROOM. Anped Sul: Itajaí, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*. vol.3, nº5, Piracicaba,SP: Unimep, 1999, p,7-25.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: 10 anos depois. In: *Anais*. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. CDROOM. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Claudio (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.137-148.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Adultos com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CARVALHO, Erenice; MACIEL, Diva. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. In: *Revista Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia*. vol 11. nº 2. Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP, 2003. p.147-156. Disponível em: http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.htm Acesso em: 21.10.2009.

DEZIN, Norma; LINCOLN, Yvonna. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Dicionário de Síndromes. Disponível em: <http://dicionariodesindromes.blogspot.com/2010/02/sindrome-de-cornelia-de-lange.html>. Acesso em: 14.09.2011

DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em português da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. In: *Caderno de Saúde Pública*. vol. 23, nº10, Rio de Janeiro, 2007. p 2507-2510.

DSM-IV-TR. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 4ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde: conceitos, usos e perspectivas. In: *Revista Brasileira de Epidemiologia*. vol.8, nº2, São Paulo, 2005. p.187-193

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Ana *et al.* Turmas de progressão: construindo uma concepção. In: ROCHA, Silvio; NERY, Beatriz Didonet (orgs.). *Turmas de progressão: a inversão da lógica de exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. *Corpos que não param: criança, TDAH e escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p.11-20.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Claudio; CAIADO, Kátia; JESUS, Denise. *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: *Anais. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco*. CDROOM. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009a.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise Meyrelles. *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009b. p.123-138.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. In: *Educação e pesquisa*. Vol.33, nº1, São Paulo, 2007. p.151-161.

KASSAR, Mônica; GARCIA, Edelir Salomão. Educação inclusiva: direito à diversidade – estudo de caso de um município-pólo. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles. *Avanços em Políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 107-122.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Quando eu entrei na escola... Memórias de passagens escolares. In: *Cadernos Cedes*. vol.26, nº68, Campinas, SP, 2006. p.60-73.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais de educação inclusiva – discussão crítica da Resolução nº2/2001. In: *Ponto de Vista*. nº3/4. Florianópolis, 2002, p.13-25.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe. Introdução – o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.p.15-37.

KINCHELOE, Joe. Redefinindo rigor e complexidade em pesquisa. In: KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.p.39-65.

MACHADO, Adriana Marcondes. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 127-136.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. 5ªed. São Paulo: Palas Athena, 2005.

MATURANA, Humberto. *Da biologia à psicologia*. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 4ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. *Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta*. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade Federal de São Paulo, USP, 2006.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: *Anais*. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. CDROOM. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009a.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política da educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise Meyrelles. *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009b. p.139-152.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sylvia; GARCIA, Rosalba. Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de

Florianópolis: o caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial. In: *Anais*. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. CDROOM. Nova Almeida, ES: UFES, UFRGS e UFSCar, 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola*. Edição revista e ampliada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MÜLLER, Marizete; VILLAGRAN, Valquirea. Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. In: *Revista Eletrônica Educação Cidadã*. Ano 2008. V.1, n.1. Santa Maria:Secretaria do Município de Educação. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/index.php?secao=revista&edicao=13>

MUNHOS, Airton Tadeu Barros. *Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual/mental: estudo das pesquisas em teses e dissertações produzidas por programas de psicologia e de educação*. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação (Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2009.

NUNES, Leila; FERREIRA, Julio. Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado. In: *Revista em aberto*. Ano 13. nº60. Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF*. Classificação detalhada com definições. Todas as categorias com suas definições, inclusões e exclusões. OMS, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE & ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE. *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Canadá: Montreal, 2004. Disponível em: http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 3ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PELLANDA, Nize Maria Campos. *Maturana e a educação*. Coleção pensadores & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERIPOLLI, Arlei. Um caminho edificante da educação inclusiva no município de Santa Maria/RS. In: *Anais*. I Seminário de Políticas de Inclusão Escolar do Rio Grande do Sul. CDROOM. Porto Alegre: UFRGS/NEPIE, 2010.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz: Ed da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, 2006.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação especial em municípios paulista: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise Meyrelles. *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

RIZZUTTI, Sueli; MUSZKAT, Mauro; VILANOVA, Luis Celso Pereira. Epilepsias na Infância. In: *Revista de Neurociências* 8(3): p. 108-116, 2000. Disponível em: www.revistadeneurociencias.com.br. Acesso em: 14.09.2011.

SANTOS, Roseli Albino dos. *Processos de escolarização e deficiência: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais*. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação: história, política e sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP, 2006.

SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Ensino. Eixo Inclusão. *Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Especial*. SMED, 2008.

SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em 12.09.2011.

SEESP/MEC. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=826. Acesso em 13.09.2011.

SEESP/MEC. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: SEESP/MEC, 2007.

SEESP/MEC. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado*. Coleção: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOUZA, Márcia Imaculada. [O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental](#). *Anais*. 24ª Reunião anual da Anped, Caxambu, 2002.

SOUZA, Fabiane Romano de. *O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

TEZZARI, Mauren. *A SIR chegou...: Sala de integração e recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 6ªed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VASQUES, Carla. *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*. 2008. 195 f. + Anexos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VASQUES, Carla; BRIDI, Fabiane. Psicanálise, psicopedagogia e educação especial: diálogos sobre a função constitutiva da escola e da educação para alunos com transtornos globais do desenvolvimento. In: VICTOR, Sonia; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. *Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação*. Araraquara, SP: 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida. *Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL, PUBLICADA
NO SÍTIO DA ANPED, NO PERÍODO DE 2000-2010**

REUNIÃO ANUAL - ANO -	GT	TRABALHO	AUTOR
23°/2000	15	1) Processos de ensino na educação dos deficientes mentais	Fabiany de Cássia T. Silva (UFMS-PUC/SP)
		2) A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental.	Anna Maria Lunardi Padilha (UNIFRAN/SP)
24°/2001	15	3) Movimentos sociais e a auto-advocacia: analisando a participação de pessoas com deficiência mental	Tânia Neves e Enicéia Mendes (UFSCar)
		4) Professores de alunos com deficiência mental: formação e concepções	Luciana Marques (UFJF)
		5) Encaminhamento de crianças à classe especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis	Tatiana Platzer do Amaral (UMC)
		6) Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial	Alexandra Ayach Anache (UFMS)
25°/2002	15	7) O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental	Márcia Imaculada de Souza (UNIMEP)
26°/2003	15	8) A avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados	Morgana de Fátima Agostini Martins (UFSCar-FAPESP)
		9) A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental	Adriana L. Gomes e Rita Figueiredo (UFC/CNPq)
27°/2004	15	10) Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades	Roberta Maffezoli e Maria Cecília Góes (UNIMEP)
		11) Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória de alunos no ensino regular.	Rosângela Gavioli Prietto; Sandra Maria Záchia Lian Souza; Milena Cintra Silva (FEUSP)

		12) Análise da temática "deficiência mental" nas dissertações e teses da área de educação física e esportes no Brasil	Régis H. Silva (UFSCar) Maria H. Vidal (UFU) Sônia B. Sousa (UFU)
29°/2006	15	13) O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre deficiência mental	Maria Sylvia Cardoso Carneiro (UFSC/UFGRS)
		14) Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental.	Cássia Ferri (UNIVALE/UFSC)
30°/2007	15	15) As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental	Therezinha G. Miranda e Dora Leal Rosa (UFBa)
		16) A exclusão dos discursos dos ditos incluídos, rompendo o silêncio.	Marco Aurélio Freire Ferraz (UFRGS)
31°/2008	15	17) As leituras e os leitores da educação para alunos com indicadores de deficiência: a fabricação do contrato educativo.	Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS)
		18) APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais.	Silvia Márcia Ferreira Meletti, (UEL)
32°/2009	15	19) Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental	Aline Aparecida Veltrone (UFSCar)

ANEXO 2

**PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA MENTAL, PUBLICADA
NO PORTAL CAPES - BANCO DE TESES, NO PERÍODO DE 2000-2010**

ÁREA DO CONHECIMENTO	TESES DE DOUTORADO
Educação	21
Educação Especial	8
Educação Física	3
Psicologia	7
Letras e Linguística	3
Saúde Pública, Saúde Coletiva e Medicina	3
Odontologia	1
Morfologia	2
Biologia	1
TOTAL	49

ANEXO 3



Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
 Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU
 Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
 Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE

Santa Maria, 16 de agosto de 2010.

Cara colega,

Os processos de identificação e diagnóstico dos alunos da Educação Especial no contexto escolar, em especial no campo da deficiência mental, se constituem como temática da minha Pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do Professor Claudio Roberto Baptista.

Conforme anunciado na reunião da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, ocorrida em 16 de agosto de 2010, farei uma primeira aproximação com o campo de pesquisa.

Segundo o Educacenso de 2010 (ano base 2009) na **E.M.E.F. _____** aparecem **5** (cinco) alunos identificados com deficiência mental. Gostaria de saber se estes alunos foram identificados através de diagnóstico clínico, em caso afirmativo, por qual profissional (médico, pediatra, neuropediatra, psiquiatra, psicólogo) ou se foram identificados através de uma avaliação inicial realizada no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Aluno com Deficiência Mental	Diagnóstico Clínico (especificar o profissional que assina o laudo)	Identificação realizada pelo AEE
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		

Agradeço a tua disponibilidade e colaboração.

Aguardo teu breve retorno,

Atenciosamente,
Fabiane Bridi

ANEXO 4



Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
 Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU
 Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
 Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE

Santa Maria, 29 de agosto de 2011.

Cara colega,

Em momento anterior (no 2º semestre de 2010) pude contar com a sua colaboração na pesquisa referente aos processos de identificação e diagnóstico dos alunos da Educação Especial no contexto escolar, principalmente àqueles nomeados como alunos com deficiência mental. Neste momento do trabalho, devo caracterizar o grupo de professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado – AEE no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Desta forma, gostaria de solicitar mais uma vez a tua participação para responder as questões abaixo referentes à formação e atuação profissional.

1) Formação Inicial (graduação): _____

Instituição formadora: _____ **Ano de conclusão:** _____

2) Formação em nível de Pós Graduação (especialização, mestrado, doutorado). Especificar o(s) curso(s) e/ou área de concentração (no caso de mestrado e doutorado), instituição formadora e o ano de conclusão: _____

3) Tempo de atuação profissional na área da Educação Especial: _____

4) Ano de Ingresso na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (R.M.E.): _____

5) Espaços escolares de atuação profissional na R.M.E. (especificar os espaços escolares pelos quais atuou, por exemplo, se atuou em escolas e/ou classes especiais, onde e por quanto tempo):

6) Atualmente é professora no AEE: () sim () não

ANEXO 5



Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este termo de consentimento refere-se ao Projeto de Tese ***Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado***, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este pesquisa tem como objetivo principal conhecer como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

Solicita-se aos participantes a leitura deste termo, e, em caso de concordância, a assinatura do mesmo, para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

Os participantes têm a liberdade de colaborar, de não participar, ou de desistir a qualquer momento deste estudo, sem alteração ou prejuízo presente ou futuro. As informações obtidas mediante a coleta de dados serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos desta pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, _____ estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização desta entrevista.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Fabiane Romano de Souza Bridi

ANEXO 6



Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos
Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE

Roteiro para a realização das entrevistas com as professoras do Atendimento Educacional Especializado – Parte 2

1. Atualmente, com quantos alunos você trabalha no contexto do Atendimento Educacional Especializado? Dentre esses, quantos você pode afirmar que apresentam deficiência mental?
2. Como ocorre a identificação desses alunos? Quem se ocupa da avaliação inicial?
3. Você poderia descrever como realiza esta avaliação inicial? Que elementos estão envolvidos neste processo? Quais aspectos observados?
4. Para você, quais características os alunos devem apresentar para serem considerados como alunos com deficiência mental?
5. Se tivesse que definir, considerando sua própria experiência como professora, como definiria a deficiência mental?
6. Segundo a sua compreensão, quais fatores definem a frequência do aluno no AEE? Em que medida pesa a identificação/diagnóstico da deficiência mental ou suas necessidades específicas de aprendizagem?
7. Após a publicação da Política, temos vivenciado orientações quanto ao processo de identificação do aluno com deficiência mental, e conseqüentemente, de ingresso deste aluno no AEE. Num primeiro momento, teve-se a orientação para a realização deste processo mediante apresentação do diagnóstico clínico e, a partir deste ano, pode ser realizado mediante parecer do professor do AEE. Como vocês têm vivido e discutido essas questões? Qual seu posicionamento a respeito?
8. As orientações do Censo Escolar de 2011 reconhecem o parecer do professor do AEE como suficiente para justificar o ingresso do aluno no Atendimento Educacional Especializado, bem como, sua inserção no Censo Escolar. No momento em que o inserimos este aluno no Censo Escolar como público alvo da Educação Especial estamos produzindo um diagnóstico. Você já havia pensado sobre este aspecto? Gostaria de te ouvir a respeito.