



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LUCIANA QUEIROZ FONTENELE

**O LAUDO COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA  
ESCOLA: ANALISANDO DISCURSOS DE DOCENTES DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2024**

**LUCIANA QUEIROZ FONTENELE**

**O LAUDO COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA  
ESCOLA: ANALISANDO DISCURSOS DE DOCENTES DA REDE  
MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia. Linha de pesquisa: Subjetividade e crítica do contemporâneo.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Lobo  
Miranda.

Coorientadora: Profa. Dra. Francisca Geny  
Lustosa.

**FORTALEZA**

**2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- F7631 Fontenele, Luciana Queiroz.  
O Laudo como dispositivo de inclusão/exclusão na escola : analisando discursos de docentes da Rede Municipal de Fortaleza / Luciana Queiroz Fontenele. – 2024.  
261 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda.  
Coorientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.
1. Inclusão Escolar. 2. Laudo. 3. Dispositivo. 4. Pesquisa-Intervenção. 5. Biopolítica. I. Título.  
CDD 150
-

## LUCIANA QUEIROZ FONTENELE

### O LAUDO COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA ESCOLA: ANALISANDO DISCURSOS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutora em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia. Linha de pesquisa: Subjetividade e crítica do contemporâneo.

Aprovada em: 17 / 12/ 2024

#### BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Luciana Lobo Miranda (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Luciana Maria Maia Viana  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Profa. Dra. Karla Patrícia Martins Ferreira  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Profa. Dra. Geandra Claudia Silva Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todas as crianças e adolescentes, inclusive meus filhos, João Guilherme e Maria Alice. Que tenham o direito e a liberdade de serem quem são, sem precisar de concessões para pertencer à escola ou a qualquer lugar do mundo.

## Agradecimentos

A Deus, pela força, inspiração e graça que me sustentaram nos momentos de alegria e nas adversidades desta caminhada.

Aos meus pais Maria Augusta e Aluizio (*in memoriam*), pela base sólida que construíram em minha vida, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos e pelo apoio constante em minhas decisões.

À minha orientadora, professora Dra. Luciana Lobo, por quem tenho tanto carinho e admiração, e que caminha junto comigo desde o mestrado. Por seu cuidado, sua sensibilidade, atenção e parceria, tão essenciais ao longo deste percurso. Agradeço por acreditar e apostar nas questões que me inquietavam e que viraram ponto de partida desta pesquisa, por me guiar com paciência e compromisso, fazendo com que cada desafio se tornasse aprendizado.

À minha coorientadora, professora Dra. Geny Lustosa, grande referência e inspiração quando se fala em educação inclusiva no Ceará e no Brasil, que aceitou meu convite e trouxe valiosas contribuições ao estudo. Sua generosidade, expertise, e seu humor peculiar enriqueceram profundamente este trabalho.

Às professoras da banca examinadora, Luciana Maia, Geandra Santos, Karla Patrícia Ferreira e Érica Atem, mulheres competentes, admiráveis e agora muito queridas! Que privilégio ter uma banca de mulheres, mas, principalmente, com estas mulheres! Que alegria me ver acompanhada e também amparada por vocês, pois é exatamente assim que me vejo desde que senti o cuidado e a dedicação de cada uma na ocasião da qualificação. Agradeço imensamente pela disponibilidade, pela generosidade sem perder o rigor nas sugestões e indicações, pelas novas inquietações provocadas. Que honra tê-las por perto ajudando a tecer os caminhos e as costuras desta tese.

Aos professores que participaram da pesquisa. Aos que estiveram no curso e, especialmente, aos que se engajaram posteriormente nos grupos focais, cujas contribuições ampliaram minha visão, me modificando como pesquisadora e curiosa da inclusão. Me alegra saber que, aliás, nos transformamos juntos nesse processo, bem como que estreitamos laços, com abertura para futuros encontros, com certeza presenciais!

Ao meu marido André, pela parceria de todos os dias e de cada dia, por ser meu grande incentivador e porto seguro nos momentos de angústia. Obrigada por assumir integralmente as tarefas domésticas e os cuidados com nossa filha. Sua presença foi essencial para que eu pudesse seguir em frente.

Ao meu filho adolescente João Guilherme, que, com sua curiosidade e apoio constante, sempre me incentivou. Quando me via em momentos de mais apertado na escrita, me interrogava “mas você não vai desistir não, né?” e, assim, me encorajava a seguir. Suas palavras de incentivo, além dos abraços e das declarações de amor que já são constantes em nosso cotidiano, foram um enorme acalanto em vários momentos.

À minha filha Maria Alice, agora com 4 aninhos, mas que chegou em 2021, durante o doutorado e ao fim de uma espera de quase quatro anos na fila de adoção. Mesmo dividindo minha atenção e me afastando temporariamente das atividades acadêmicas, foi quem me deu ainda mais motivos para pesquisar sobre escola, crianças, e a desejar um mundo no qual todas as pessoas e cada uma delas se sintam pertencente. Seu sorriso ilumina meus dias e recarrega minhas baterias para lutar pelo que quer que seja, sempre.

Ao meu enteado João Henrique, à minha nora Yasmin e à minha sobrinha e afilhada Gabriela, por serem suporte nos momentos em que precisei me concentrar, cuidando da pequena Maria para que eu pudesse escrever, e também incentivando,

acompanhando mais de perto ou mais de longe com a energia boa que provém dos bons afetos.

Ao grupo das amigas “psicas”, Luara, Nara e Sâmia, que foi colo, sorriso e respiro, trazendo leveza aos momentos mais difíceis.

À amiga Letícia, pela parceria ao pensar comigo sobre a temática da tese, especialmente ao elaborarmos o artigo de Revisão Sistemática durante o processo. Seu apoio emocional e intelectual foram essenciais.

Aos queridos colegas da pós-graduação Tadeu e José, pelas colaborações também na escrita do artigo e pelas trocas enriquecedoras ao longo do percurso.

Aos demais colegas do doutorado, com quem troquei conhecimento, angústias e aprendizados, especialmente durante a pandemia.

Aos colegas do grupo de Pesquisa Pró-Inclusão (vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, FAGED/UFC, e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFC), coordenado pela professora Dra. Geny Lustosa, que me acolheram e com quem desenvolvi projetos e aprendi sobre teoria e práticas inclusivas. Obrigada por construírem comigo este percurso repleto de reflexões e aprendizados.

Às coordenadoras da IES onde leciono, pela compreensão e acolhida nos momentos em que precisei me distanciar de algumas atividades laborais.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade, deixo minha gratidão eterna. Esta tese é um fruto coletivo, carregado de amor, apoio e aprendizado compartilhado.

“A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (Machado, 2004, p. 2)

## Resumo

Esta pesquisa objetivou analisar os efeitos dos usos do laudo como um dispositivo de inclusão escolar no âmbito da rede municipal de Fortaleza. O laudo tem sido solicitado no contexto de práticas, como matrícula, registro no Censo Escolar, participação nas avaliações externas de diagnóstico da qualidade do ensino (Inep/MEC) e acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta associação do laudo, um instrumento clínico, a práticas de caráter pedagógico, dá pistas de que, embora as discussões sobre inclusão escolar no Brasil tenham avançado nos últimos anos na direção de uma educação para todos, e que haja documentos que garantem a prescindibilidade do laudo para o acesso a serviços no âmbito da educação inclusiva, a efetivação da inclusão parece atravessada por um viés medicalizante. O problema, portanto, que se apresentou como central foi: Quais os efeitos dos usos do laudo no ensino regular como um dispositivo para efetivar a inclusão? A partir de Foucault, analisa-se a inclusão como uma estratégia biopolítica a serviço do controle e da segurança da população e emprega-se a necessidade de estranhar ou desnaturalizar as práticas como estão postas sob uma ótica crítica. O percurso dessa pesquisa foi delineado pelos pressupostos metodológicos da Pesquisa-intervenção e da análise de discurso de inspiração foucaultiana e dividido em dois momentos: primeiro, um curso de extensão com 19 educadores da rede municipal de Fortaleza, depois, a realização de dois grupos focais com participantes do curso. Ambos os processos aconteceram em formato remoto entre fevereiro de 2020 e abril de 2022. Como resultado, evoca-se o laudo como dispositivo sob três dimensões. Primeiro, estando vinculado às políticas de educação, que operam sob gerenciamentos biopolíticos e do biopoder, segundo, vinculado à

concepção de que estudantes que se diferenciam do que é esperado pelos docentes precisam ser “laudados”, terceiro, produzindo a ideia que o laudo pode funcionar como um suporte ao professor, e quarto, revelando apropriação dos docentes de um certa gramática taxonômica clínica. A pesquisa-intervenção operou como um dispositivo produzindo problematizações sobre os usos do laudo no contexto das práticas inclusivas. Espera-se que as reflexões produzidas e acessadas possam ser levadas a contextos de formação de professores, assim como fomentar discussões sobre as políticas de educação e avanços também para as práticas do “chão” da escola, beneficiando quem está na ponta, principalmente no âmbito da rede municipal de Fortaleza.

*Palavras-chave:* inclusão escolar, laudo, dispositivo, biopolítica, Pesquisa-intervenção

## Abstract

This research aimed to analyze the effects of using diagnostic reports as a device for school inclusion within the municipal education network of Fortaleza. These reports have been required in various practices, such as school enrollment, registration in the School Census, participation in external evaluations of teaching quality (Inep/MEC), and access to Specialized Educational Assistance (AEE). The association of the diagnostic report, a clinical instrument, with pedagogical practices suggests that, although discussions on school inclusion in Brazil have advanced in recent years toward education for all—and despite official documents ensuring that access to inclusive education services does not require a report—the actual implementation of inclusion appears to be influenced by a medicalizing bias. The central research question was: What are the effects of using diagnostic reports in mainstream education as a device to achieve inclusion? Based on Foucault's theoretical framework, inclusion is analyzed as a biopolitical strategy serving population control and security, emphasizing the need to estrange or denaturalize established practices from a critical perspective. The research was structured according to the methodological principles of intervention research and Foucauldian-inspired discourse analysis, divided into two phases: first, an extension course with 19 educators from Fortaleza's municipal education network, and second, two focus groups with course participants. Both phases were conducted remotely between February 2020 and April 2022. The findings highlight four key dimensions of the diagnostic report as a device: (1) its connection to education policies governed by biopolitical management and biopower; (2) its association with the perception that students who deviate from expected norms must be “diagnosed”; (3) its function as a support tool for teachers; and (4) its role in educators' appropriation of a clinical taxonomic grammar. The intervention research functioned as a

device for problematizing the use of diagnostic reports in the context of inclusive practices. It is hoped that the reflections generated in this study will contribute to teacher training, stimulate discussions on educational policies, and lead to advancements in school practices, particularly benefiting those in the municipal education network of Fortaleza.

*Keywords:* school inclusion, diagnostic report, device, biopolitics, intervention research

## Lista de Figuras

### **Figura 1**

*Folder de divulgação do curso.....* 153

### **Figura 2**

*Material de reformulação do curso .....* 159

### **Figura 3**

*Imagem da tela do google classroom, plataforma onde ficavam os materiais assíncronos do curso.....* 160

### **Figura 4**

*Slide com o planejamento do curso ajustado às novas datas e ao formato remoto .....* 161

### **Figura 5**

*Planejamento do curso com introdução e distribuição das temáticas sugeridas no primeiro dia do curso.....* 164

## Lista de Tabelas

### **Tabela 1**

*Artigos analisados para esta tese como recorte do processo de RS.....* 95

### **Tabela 2**

*Teses e dissertações recuperadas para a elaboração do EQ.....* 99

### **Tabela 3**

*Teses e dissertações analisadas na elaboração do EQ.....* 100

### **Tabela 4**

*Artigos recuperados para a elaboração do EQ.....* 104

### **Tabela 5**

*Artigos analisados no EQ.....* 105

### **Tabela 6**

*Analisadores compostos na análise de teses, dissertações e artigos a partir da RS e do EQ.....* 110

### **Tabela 7**

*Distribuição dos analisadores entre as teses, as dissertações e os artigos dos processos da RS e do EQ.....* 112

### **Tabela 8**

*Relação de participantes do curso, com indicação de quem também participou dos grupos focais.....* 156

### **Tabela 9**

*Analisadores prévios e emergentes.....* 173

### **Tabela 10**

*Indicadores de rendimento escolar do Ensino Fundamental das escolas municipais de Fortaleza entre os anos de 2018 e 2023.....* 203

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>17</b>
<b>Seção 1 Contextualização do Problema de Pesquisa e Marco Teórico-Metodológico.....</b>	<b>33</b>
<b>O Discurso e suas Possibilidades de Constituir Sujeitos e Objetos.....</b>	<b>36</b>
<b>Práticas Discursivas em Jogo: Modos de Ler a Deficiência e de Incluir/Excluir.....</b>	<b>41</b>
<b>Inclusão/Exclusão Como Imperativo.....</b>	<b>48</b>
<b>Inclusão/Exclusão Como Estratégia Biopolítica.....</b>	<b>49</b>
<b>O Laudo Como Dispositivo e Tecnologia do Biopoder.....</b>	<b>53</b>
<b>Seção 2 Práticas de Nomear e Laudar Estudantes Na/Para A Educação: A Serviço De Que e De Quem?.....</b>	<b>57</b>
<b>Primeiros Registros: Interesses da Igreja e da Coroa.....</b>	<b>57</b>
<b>Processos de Medicalização Produzindo Normas e Novas Possibilidades de Nomear o Que (E Quem) é Anormal.....</b>	<b>61</b>
<b>Outras Formas de Enunciar o Deficiente: Mesmas Práticas de Segregar.....</b>	<b>65</b>
<i>Século XX e a Emergência do Laudo nas Práticas de Escolarização.....</i>	<i>67</i>
<b>O Laudo Adentra a Escola para Incluir (Excluindo) Deficientes nas Escolas e Salas Especiais..</b>	<b>69</b>
<b>A Inclusão Como Prescrição nas Leis e Documentos no Brasil.....</b>	<b>72</b>
<i>Seguindo Pistas Documentais da Inclusão no Brasil.....</i>	<i>74</i>
<i>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Questionamentos Sobre a Relação Entre Laudo e AEE.....</i>	<i>82</i>
<i>Laudo e Avaliações Externas de Diagnóstico da Qualidade do Ensino: O Caso Ceará.....</i>	<i>88</i>
<b>Seção 3 Como o Artesanato Com Patchwork Que Tece Uma Nova Colcha A Partir de Antigos Retalhos: O Mapeamento de Estudos Científicos e a Produção de Novas Análises.....</b>	<b>92</b>
<b>Primeira Artesania: Revisão Sistemática (RS) Para a Produção de um Artigo.....</b>	<b>93</b>
<b>Segunda Artesania: O Estado da Questão (EQ).....</b>	<b>96</b>

<i>EQ: Contextualização</i> .....	96
<i>EQ: Método e Resultados do Mapeamento de Teses e Dissertações</i> .....	98
<i>EQ: Método e Resultados do Mapeamento de Artigos</i> .....	103
<b>Discussão: Acessando as Cores que Compõem os Retalhos</b> .....	108
<i>Composição dos Analisadores</i> .....	108
<i>Análise das Teses e Dissertações: Os Estudos-Retalhos</i> .....	110
<i>Análise dos Artigos: Mais Estudos-Retalhos</i> .....	111
<i>Analisador 1: O Laudo Vinculado às Políticas de Educação e/ou à Garantia de Direitos</i> .....	114
<i>Analisador 2: O Efeito Medicalizante do Laudo - Patologização e Rotulação de Estudantes</i> .....	127
<i>Analisador 3: A Relação Direta do Laudo Com as Práticas Pedagógicas</i> .....	136
<b>Antigos Retalhos, Novas Costuras: Narrativa Sobre as Análises de Teses, Dissertações e Artigos</b> .....	141
<b>Seção 4 Metodologia: Pesquisa-Intervenção Como Caminho Para Acessar e Problematizar os Discursos</b> .....	146
<b>Curso de Extensão</b> .....	152
<i>Pandemia Por COVID-19: Dúvidas, Incertezas e Fôlego Para a Retomada das Atividades</i> .....	154
<i>O Grupo Que Começou e Que Seguiu: Participantes</i> .....	155
<i>Ajustes Para o Novo Formato e os Desafios Subjacentes a Ele: O Lócus Remoto</i> .....	158
<i>Matriz de Conteúdos do Curso</i> .....	160
<i>Fim do Curso: Análises e Encaminhamentos</i> .....	164
<b>Grupos Focais</b> .....	165
<i>Composição dos Grupos</i> .....	168
<i>G1 E G2: Objetivos, Procedimentos e Analisadores</i> .....	169
<b>Seção 5 Curso de Extensão e Grupos Focais na Pesquisa-Intervenção: Acessando, Produzindo e Modificando Discursos Sobre os Usos do Laudo na Escola</b> .....	172
<b>Analisadores Prévios</b> .....	174
<i>Laudo e AEE: Heterogeneidade Discursiva</i> .....	174
<i>Laudo e Avaliações Externas de Diagnóstico da Qualidade do Ensino: Estreitas Ligações</i> .....	182

<i>Laudos e Aprovação/Reprovação do Ano Letivo: Efeitos da Dispersão Discursiva .....</i>	<i>192</i>
<i>Laudos e Matrícula Escolar: Práticas Distintas.....</i>	<i>204</i>
<b>Analisadores Emergentes: Um (Ou Vários) Pedido(s) de Ajuda.....</b>	<b>207</b>
<i>Desafios da Inclusão.....</i>	<i>207</i>
<i>O Laudo Como Suporte à Inclusão.....</i>	<i>217</i>
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>236</b>
<b>Referências.....</b>	<b>243</b>
<b>Anexo - Parecer Consubstanciado do CEP.....</b>	<b>258</b>

## Introdução

A ideia de desenvolver essa pesquisa nasceu quando vivenciei a transição, após uma experiência de 12 anos como psicóloga em uma escola inclusiva<sup>1</sup> da rede particular de Fortaleza, para atuar como docente em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular supervisionando estagiários de Psicologia que desenvolviam intervenções psicopedagógicas na clínica-escola da referida IES em grupos de crianças e adolescentes com queixas escolares, a maioria estudante da rede pública municipal de Fortaleza.

Sobre a experiência na escola particular, que ocorreu entre os anos de 2005 e 2016, posso afirmar que o setor de Psicologia atuava bem próximo à coordenação pedagógica e aos docentes na condução do que a instituição denominava “projeto de inclusão”. Esta atuação se desdobrava em intervenções, como: conversar com professores, observar estudantes em sala de aula, acompanhar a elaboração (pelo professor) dos planos de adaptação curricular<sup>2</sup> desses estudantes, realizar reuniões com as famílias e os profissionais (clínicos de áreas diversas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas) que acompanhavam os alunos fora da escola, bem como orientar e supervisionar estagiários de Psicologia ou Pedagogia que atuavam junto a eles como apoio em sala. A maioria das decisões a respeito dos estudantes que compunham o projeto de inclusão eram tomadas a partir das observações, trocas e registros feitos pela própria equipe (professora, coordenadora e psicóloga), em geral, acrescidos do que complementavam nas reuniões os familiares e os profissionais, conforme mencionado acima. Quando essa mesma equipe julgava necessário, realizava encaminhamentos para outros profissionais, ou solicitava avaliações diagnósticas específicas que pudessem ajudar no direcionamento do trabalho pedagógico. Aqui, devo destacar, as decisões relativas a esse fazer pedagógico não dependiam desses

---

<sup>1</sup> Escola reconhecida pela trajetória de muitos anos com a prática da inclusão escolar em Fortaleza.

<sup>2</sup> Planos anuais com adaptações realizadas no currículo escolar de estudantes da escola para atender às suas necessidades educacionais específicas.

acompanhamentos extras, bem como de laudos ou outros documentos relativos aos atendimentos clínicos.

A segunda experiência profissional foi como docente em uma IES, a qual iniciei em 2014. Desde então, como professora da disciplina de estágio, passei a supervisionar estudantes de Psicologia que acompanhavam crianças e adolescentes com queixas escolares desenvolvendo intervenções psicopedagógicas em grupo na clínica-escola da referida IES. Foi esta experiência que me despertou atenção por evidenciar algumas práticas que eu não conheci no período em que atuei na escola particular. Estes estagiários de Psicologia, ao terem contato com as escolas (públicas, em sua grande maioria, como já mencionado) ou com as famílias das crianças e/ou adolescentes dos grupos, apresentavam, em supervisão relatos do tipo: “A mãe já pediu à escola que Fulano faça de novo o 3º ano porque ele não aprendeu ainda a ler, mas a escola disse que aluno com laudo não pode reprovar”; ou de que outro aluno tinha sido orientado a ficar em casa no dia em que escola ia receber a equipe de aplicação das avaliações de diagnóstico da qualidade do ensino, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), sob justificativa de que os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que não tinham laudo, não deveriam fazer essas avaliações porque se seu desempenho gerasse uma nota baixa, a escola perderia a bonificação vinculada ao programa, enquanto os alunos com laudo faziam a prova mas suas notas não eram contabilizadas no sistema. E principalmente relatos que sinalizavam uma certa centralidade do laudo para decisões relativas à matrícula escolar e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) das escolas regulares em que estudavam.

Em uma das situações, após visitar a escola de uma adolescente que acompanhava no estágio, cujo diagnóstico de deficiência intelectual era questionado por nós nas supervisões, a estagiária revelou que a professora do AEE da escola onde a adolescente estudava também questionava esse diagnóstico. Vou identificar a professora como Marta e a adolescente como

Beatriz (nomes fictícios) para facilitar a compreensão. Ao perguntar a Marta o porquê, então, de Beatriz continuar recebendo o atendimento no AEE, a professora teria respondido que não exigia que a adolescente fosse, mas ela ia porque gostava, que era uma escolha de Beatriz e de sua mãe. Nesse momento, Marta confirmou para a estagiária que não havia desligado Beatriz oficialmente do serviço por causa de seu laudo. Ou seja, Marta concordava que a adolescente efetivamente não precisava desse atendimento, mas não a desligava porque havia um laudo que oficializava a vinculação de Beatriz ao AEE e também porque, segundo Marta, a aluna ia espontaneamente, mesmo sem ser cobrada por ela, receber o atendimento.

Em outra ocasião, ao estar presente, por acaso, na recepção do serviço de avaliação psicológica da mesma clínica-escola da IES onde leciono, acompanhei a cena em que uma mãe buscou inscrever seu filho para o processo de avaliação, alegando que precisava do laudo para efetivar a matrícula da criança na escola. A recepcionista sinalizou que o processo demoraria, que havia muitas crianças na fila aguardando, então a mãe solicitou uma declaração para comprovar que já teria buscado o serviço, pois a escola iria lhe cobrar essa comprovação. Ao ouvir, pontuei que a escola não poderia condicionar a matrícula do aluno à apresentação de um laudo e sugeri que ela procurasse a Regional<sup>3</sup> de seu bairro, ao que me respondeu: “Foi a Regional que mandou eu vir aqui”.

Por fim, outra cena no mínimo curiosa, aconteceu na ocasião em que duas estagiárias visitavam a escola de uma criança que acompanhavam no grupo e a coordenadora solicitou que a secretária escolar conferisse na lista dos alunos “laudados” que havia na parede da secretaria se o nome da criança estava ou não lá, mostrando tanto a evidência do laudo (para o que ela estava relatando, na ocasião), como a naturalização da expressão “laudado” (cujo nome ficava exposto nessa lista na parede), que, até então, eu nunca tinha ouvido.

Todas essas cenas evidenciam algo que, como já afirmado, eu não havia vivenciado

---

<sup>3</sup> Em 1997, a administração executiva da prefeitura de Fortaleza passou a ser dividida em subprefeituras chamadas de Secretarias Executivas Regionais, que eram 7, no total, sendo que, em 2022, passaram a ser 12.

na experiência como psicóloga na escola particular: o laudo, um instrumento do campo médico/psicológico parecia ocupar um lugar central no âmbito escolar, especialmente ao direcionar tomadas de decisões no contexto das práticas ditas inclusivas em escolas públicas. Isso me levou a hipotetizar que somente a escola pública atribuía importância ao laudo, como documento clínico, em suas práticas, sendo esta impressão, inclusive, um dos elementos que direcionou meu interesse para a pesquisa. Suspendo meu relato aqui com esta hipótese, à qual retorno mais adiante neste texto.

Uma escola inclusiva é aquela que é capaz de se modificar com base na compreensão da diferença como um processo, ou seja, da consciência de que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos porque também nos modificamos (Carvalho, 2019). Nesse sentido, a inclusão também vai além da intervenção escolar com estudantes com deficiência, contemplando, por exemplo, aqueles que nunca tiveram acesso à escola, os que desenvolvem alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de sua trajetória escolar, bem como outras minorias, como indígenas, negros ou ciganos. Na visão de Carvalho (2019), para uma inclusão efetiva se faz necessária uma transformação nos sistemas educacionais e na escola que implica uma revisão de aspectos políticos, sociais e pedagógicos em prol de melhorias para todos. Por outro lado, a autora defende a permanência de serviços especializados (considerados serviços da educação especial), como profissionais de apoio e adaptações curriculares, para todos os que precisarem.

A manutenção de serviços especializados no processo de inclusão, no entanto, não é consensual. Para a educadora e pesquisadora Mantoan (2015), a inclusão implica uma mudança no paradigma educacional, uma transformação radical da escola para que ela possa atender a todos os alunos sem trabalhar com alguns deles de forma diferenciada, com currículos, atividades ou avaliações adaptadas. Nesta visão, a inclusão é incompatível com alguns serviços especializados da educação especial, pois são considerados segregadores.

Embora a inclusão seja sustentada por sentidos distintos no que diz respeito à manutenção ou não de serviços especializados, o ponto comum que é defendido por ambas as versões é o sentido da inclusão como educação para todos, em superação a concepções e práticas anteriores que tinham como objetivo o agrupamento de pessoas com deficiência em escolas ou classes especiais, ou mesmo a inserção dessas pessoas em escolas ou classes comuns a partir de programas específicos condicionados ao grau de sua deficiência, o que foi denominado como integração escolar (Mantoan, 2015). Na perspectiva da inclusão, a escola e o sistema educacional, como um todo, devem se adaptar às especificidades de todos os alunos, e não o contrário.

O movimento pela inclusão no Brasil, amparado legalmente por vários documentos, tendo como recente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, pactua que todas as pessoas devem estar na escola e que todas as escolas devem receber todo e qualquer aluno, independentemente de sua condição e/ou da condição da escola.

Então, se no Brasil há, reconhecidamente, respaldos teóricos e legais que sustentam a inclusão enquanto educação para todos, por que práticas no âmbito da educação inclusiva operam recortes de quem entra, como entra, e, sobretudo, como se permanece na escola? Que contingências engendram as tomadas de decisões relativas à centralidade do laudo como um dispositivo de inclusão?

A partir do recorte teórico de Foucault, acessei uma “lente” para analisar esse fenômeno sob uma perspectiva biopolítica. Por biopolítica, Foucault (2004) denomina a maneira como se buscou administrar os problemas gerados pela população a partir do século XVIII, problemas esses ligados ao gerenciamento da vida: natalidade, higiene e mortalidade. O filósofo não tomou a educação para falar de biopolítica, mas esse conceito norteia trabalhos produzidos por muitos pesquisadores brasileiros, dos quais tomo como referência

especialmente os que compõem o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Rio Grande do Sul (RS), como Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Kamila Lockmann, Tatiana Rech, entre outros, que discutem a temática da inclusão analisando as práticas com uma perspectiva foucaultiana, num recorte teórico onde se articulam categorias, como governamentalidade, biopolítica e biopoder.

No âmbito da escola pública, uma das práticas inclusivas centrais é o AEE, mencionado no exemplo ilustrado acima com as personagens Marta e Beatriz. O AEE é um serviço implementado em 2008 a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), caracterizado como um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular destinado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino regular. Percebe-se que a Política opera um recorte sobre o público que deve ser atendido, referindo-se a quadros diagnósticos bem específicos. Então passei a me interrogar se o laudo, como documento que comprovaria estes diagnósticos, se tornou o instrumento a garantir que o aluno atenderia aos critérios do atendimento.

A partir do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE, a escola pública passou a receber um repasse duplo de recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para os alunos que frequentam a sala comum e o AEE, além de outros recursos que fazem parte de projetos, como o Programa Escola Acessível, e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Problematizando a inclusão numa perspectiva biopolítica, sobre o qual discorro a seguir neste texto, Rech (2013) analisa o aumento das verbas repassadas à escola como uma estratégia para garantir que estudantes

com deficiência, por muitos anos excluídos da escola, sejam, portanto, aceitos.

Se a escola passa a receber tantos bônus vinculados à presença de estudantes com deficiência, isso significa que, de alguma forma, ela precisa comprovar a existência – e a deficiência – destes alunos. No entanto, segundo a Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 2014, denominada Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, a escola não pode requisitar o laudo como critério para o acesso do aluno ao AEE.

Fazendo uma análise de pontos desta Nota Técnica 04/2014, Julieta Jerusalinsky (2016) discute sobre os riscos da “entrada” do laudo na escola. Um deles é o de que o “nome da doença” acabe sendo o único parâmetro para se pensar a inclusão da criança. Outro é o risco de se fechar diagnósticos na infância, momento ainda de processo, de constituição do sujeito. Por fim, ela pontua ainda como grave a emergência de outro rótulo: o termo “criança laudada”. Ou seja, além de carregar a marca do diagnóstico, o sujeito passa a ser ainda laudado ou não laudado. Engendra-se, assim, uma prática medicalizante na escola, ou seja, segundo a qual problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos são deslocados para o campo médico e, nesse sentido, fenômenos que têm origem social, política e/ou escolar são interpretados como questões biológicas em uma perspectiva individual (Meira, 2012). Da mesma forma que a leitura dos problemas se faz pela via médica, também acontece com os tratamentos e intervenções. Corre-se o risco, portanto, de o laudo se transformar, como apontado por Jerusalinsky, no único parâmetro para as práticas de inclusão.

Pelas questões aqui colocadas, parto da hipótese de que o laudo pode estar mais a serviço de uma ampliação das práticas medicalizantes e menos da efetivação da inclusão escolar. Se para comprovar no Censo Escolar, garantir a vaga no AEE, ou o acesso a outros serviços, o aluno precisa atender a critérios diagnósticos, corre-se o risco de uma ampliação

na busca por esses diagnósticos, marcando a inserção destes(as) alunos(as) nos espaços e projetos escolares – que são pedagógicos – pelo caminho da medicalização.

O problema, portanto, que se apresentou como central nessa pesquisa foi: Quais os efeitos dos usos do laudo no ensino regular como um dispositivo para efetivar a inclusão? Como desdobramentos desse problema, emergiram as questões: Há uma centralidade do laudo na tomada de decisões relacionadas à inclusão no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza (que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental)? Se houver, que condições foram engendradas para que o laudo tenha adquirido essa centralidade? Como se estabelecem as relações entre laudo e AEE, entre laudo e sala de aula comum?

A fim de desenvolver os questionamentos acima se fez necessário encontrar, ouvir, trocar com professores e professoras da rede municipal de Fortaleza, afinal são estas pessoas que na ponta devem movimentar as estratégias biopolíticas. Mas há ainda outra justificativa do porquê esta análise incide no discurso de educadores, no caso, da rede municipal de Fortaleza. Segundo Nunes e Lustosa (2020a), há uma espécie de eco entre os docentes em que estes afirmam sentirem-se inseguros diante da possibilidade de terem estudantes com alguma deficiência na sala de aula, sempre sustentados nos argumentos de não estarem preparados, ou não saberem o que fazer com estes estudantes. As autoras problematizam esse tipo de justificativa a partir do seguinte questionamento: “Que lógicas sustentam os discursos dos educadores que professam os argumentos de ‘estou/ me sinto preparado’ ou ‘não estou/não me sinto preparado’ para atuar como docente na perspectiva inclusiva?” (p. 80).

Este tipo de enunciado, tão atualmente propagado, conforme Nunes e Lustosa (2020a), está relacionado a lacunas na formação docente para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Entre outros aspectos que as autoras evidenciam em sua análise, tecem a consideração de que esse estar preparado também diz respeito a uma compreensão equivocada de que trabalhar com estudantes com deficiência significa dedicar-lhes atenção exclusiva. Elas defendem, ao

contrário, que incluir implica, por parte dos docentes, a percepção das diferenças como elementos que potencializam a aprendizagem de todos na escola, e a atuação para a superação de barreiras que dificultam a participação. No entanto, se a inclusão é amplamente pensada como atenção e intervenções direcionadas exclusivamente a alguns estudantes, é possível encontrar uma hipótese para a centralidade do laudo. Se, como professora, tenho que elaborar estratégias diferentes para um ou outro estudante, talvez faça sentido eu achar que para acessá-lo (ou, ao contrário, para justificar que não consigo acessá-lo), preciso saber o que ele tem, ou ainda, preciso que ele “tenha” alguma coisa. E assim, é possível também seguir acreditando que não estamos preparados. Afinal, como é possível uma preparação para a situação específica de cada estudante? Estes questionamentos constituíram uma base para a análise de que era importante acessar, efetivamente, os discursos de docentes.

Retomando aqui o relato esboçado no início deste texto, sobretudo minhas impressões de que somente a escola pública atribuía importância ao laudo clínico em suas práticas, importante reconhecer que minha visão estava sendo simplista e reducionista. O que acontece é que, como já rapidamente contextualizado nesta introdução, a escola pública possui agenciamentos das políticas educacionais que a inserem na lógica biopolítica das comprovações, como, por exemplo, conforme ilustrado aqui, para poder receber o recurso duplo do FUNDEB, bem como recursos baseados nos resultados do SPAECE. Além da construção dessa análise, considero também importante contextualizar que a minha experiência na escola privada consistia num recorte privilegiado, uma vez que eu estava em uma escola que pensava e atuava com práticas inclusivas desde sua origem, no início da década de 1970 em Fortaleza.

Com base nessa contextualização, destaco que a pesquisa teve como objetivo geral analisar os efeitos dos usos do laudo como um dispositivo de inclusão no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza, ou seja, compreendendo os segmentos Educação Infantil e

Ensino Fundamental. Para chegar a esse objetivo, foram definidos como objetivos específicos:

1. Acessar as práticas discursivas (textos científicos, documentos) que circunscrevem as condições históricas e legais para a emergência do laudo no contexto das práticas escolares inclusivas; 2. Identificar no discurso de educadores da rede pública municipal de Fortaleza (Educação Infantil e Ensino Fundamental) a respeito de se/como o laudo interfere no direcionamento das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e na sala comum; 3.

Problematizar, com vistas a produzir deslocamentos nos discursos de educadores da rede pública municipal de Fortaleza a respeito dos usos do laudo na escola.

Entendendo o laudo como um documento em que consta um parecer técnico, vale ressaltar que, neste trabalho, esta técnica é circunscrita ao âmbito clínico e sem adentrar a especificidade de serem laudos médicos ou psicológicos. Portanto, aqui, a palavra laudo está inscrita na dimensão médico/psicológica de modo mais global. Isso implica que outros pareceres técnicos que habitam a escola, como laudos judiciais, por exemplo, não constituem objeto de análise nesse estudo, bem como aqueles mas que não estão relacionados às práticas inclusivas (por exemplo, um laudo médico para justificar que um aluno não está apto a participar das aulas de Educação Física).

Para atender a estes objetivos, a pesquisa foi delineada a partir dos pressupostos metodológicos da Pesquisa-intervenção COM professores (Miranda et al., 2018) e da análise de discurso com inspiração foucaultiana.

A pesquisa-intervenção (PI) não somente rompe com os enfoques tradicionais de pesquisa, como amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, uma vez que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (Rocha & Aguiar, 2003). Isso significa não só reconhecer que não existe neutralidade ou que há interferência do pesquisador a partir de sua presença no campo, mas que a interferência, ou a implicação do pesquisador, é a própria condição da pesquisa. Sob influência da Análise Institucional

desenvolvida a partir das décadas de 60 e 70 na França, a PI acontece por meio da socioanálise dos jogos de poder que envolvem as teorias e as práticas institucionais na constituição dos sujeitos e grupos, problematizando e desnaturalizando o que foi (e está) instituído (Rocha & Aguiar, 2003).

Quanto à análise do discurso, justifica-se aqui a defesa da inspiração foucaultiana. Foucault (2009a, 2009b) não foi um analista de discurso tradicional, mas por meio de um mapeamento das práticas sociais, discursivas e não discursivas, buscou compreender as condições que levaram à emergência do sujeito moderno, o que nomeou modos ou processos de subjetivação. A análise empreendida nesta pesquisa, com esta inspiração, partiu, portanto, da compreensão de que o discurso não é a representação de algo que existe anterior a ele, mas é produção, é posicionamento. Analisar e problematizar discursos de educadores da rede pública municipal de Fortaleza, implica, nesse sentido, na perspectiva da PI, acessar como estes educadores se posicionam em relação às práticas com o laudo na escola, buscando, a partir do ethos da pesquisa-intervenção, promover deslocamentos dos sujeitos em seus posicionamentos na produção destes discursos.

Esta problematização não implica julgar a inclusão como “boa” ou “ruim”. Não se trata, portanto, de deixar de reconhecer os avanços que as práticas de inclusão proporcionaram no acesso de pessoas com deficiência (PCD) à educação. Trata-se, outrossim, de analisar os elementos e as forças que estão em jogo nesse processo.

A partir deste ponto, faz-se necessário explicitar como foi estruturado o percurso empírico da pesquisa, considerando os atravessamentos vivenciados. O estudo foi dividido em dois momentos: curso de extensão online com educadores da rede municipal de Fortaleza (de Fevereiro a Dezembro de 2020) e grupo focal online com participantes do curso voltado especificamente para os efeitos dos usos do laudo na escola no contexto das práticas inclusivas (entre Fevereiro e Abril de 2022).

A decisão por este caminho metodológico e a estruturação nos períodos acima têm um motivo. Havia um percurso planejado que foi modificado a partir de duas situações. Uma totalmente imprevisível e que afetou todo o mundo na forma de uma crise sanitária com enormes e diversas consequências, que foi a pandemia por COVID-19, outra que já estava prevista mas sem que eu soubesse exatamente em que período iria acontecer, que foi a maternidade pela via da adoção.

Os atravessamentos da pandemia estão detalhados na seção 4. Por hora, faz-se necessário esclarecer que, com a pandemia, o que havia sido pensado de ser realizado presencialmente, que seria um curso de extensão com educadores, com possibilidade de depois habitar os territórios das escolas, precisou ser modificado. Sobre a maternidade, este foi um processo que iniciou ainda em 2017. Ao final de 2021, eu e meu esposo recebemos a notícia de que, finalmente, havia chegado nossa vez na fila de pretendentes à adoção. Recebi a guarda provisória de nossa filha em janeiro de 2021 e, com isso, a possibilidade do afastamento da pós-graduação por licença-maternidade durante um período no corrente ano (conforme Resolução nº 16/CEPE, de 02 de Outubro de 2017).

O retorno às atividades acadêmicas em 2021.2 contou ainda com outro evento importante: a entrada de uma coorientadora no processo, a professora Geny Lustosa, coordenadora do Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial, Inclusiva e Alfabetização, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FAGED/UFC e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFC). Durante os meses de janeiro a maio de 2023, sob orientação dela, e complementando um processo de Revisão Sistemática (RS) de literatura que eu já havia feito em 2020 para a elaboração de um artigo científico, realizei um processo de elaboração do Estado da Questão (EQ), fazendo um mapeamento detalhado de artigos, teses e dissertações em relação à temática do laudo. Os dois momentos de investigação de literatura compõem a

seção 3.

A respeito do detalhamento de como foi estruturada a tese, está dividida em 5 seções, antecedidas por esta introdução, em que apresento o tema, as questões e os objetivos da pesquisa.

Na seção 1, apresento uma contextualização, situando o leitor sobre de onde estou partindo quando me refiro à inclusão/exclusão e à deficiência, especificamente quando a deficiência é problematizada no âmbito das diferenças. Também discorro sobre os conceitos discurso, biopolítica, governamentalidade, biopoder e dispositivo, inseridos na moldura teórica foucaultiana. O objetivo da seção é realizar uma ancoragem que coloque em cena as ferramentas analíticas para a problematização da temática do laudo como um dispositivo de inclusão/exclusão escolar.

Na seção 2, apresento um mapeamento, com inspiração genealógica, dos elementos históricos constituintes das práticas atualmente relacionadas ao laudo no contexto da inclusão escolar, ou seja, das contingências que estão associadas à necessidade do laudo. Neste mapeamento, comparecem alguns fatos históricos, com destaque a como esse processo aconteceu (e acontece) principalmente na Europa e no Brasil, assim como leis e documentos que compõem essa construção, especificamente no contexto brasileiro. Essa análise histórica busca investigar as condições de emergência das práticas de uso do laudo, ou da necessidade de nomear, classificar, diagnosticar no contexto da inclusão escolar, está articulada ao objetivo específico 1 da pesquisa: acessar as práticas discursivas (textos científicos, documentos) que circunscrevem as condições históricas e legais para a emergência do laudo no contexto das práticas escolares inclusivas.

A seção 3 contempla uma revisão de estudos científicos a respeito da temática, por meio de um processo de análise de teses, dissertações e artigos que versam ou tangenciam as discussões sobre o uso de laudos na escola no contexto da inclusão escolar. Busquei, neste

levantamento, conhecer o que já foi pesquisado, identificar lacunas, bem como acessar pontos de diálogo com meu estudo a partir de dois processos já mencionados nesta introdução: a Revisão Sistemática e a elaboração do Estado da Questão. Esta análise também está articulada ao objetivo específico 1 da pesquisa.

Na seção 4, há a contextualização da pesquisa no referencial teórico-metodológico da pesquisa-intervenção e o detalhamento do percurso metodológico trilhado, que está articulado aos objetivos específicos 2 e 3, ou seja: identificar no discurso de educadores da rede pública municipal de Fortaleza (Educação Infantil e Ensino Fundamental) a respeito de se/como o laudo interfere no direcionamento das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e na sala comum e problematizar, com vias a produzir deslocamentos nos discursos de educadores da rede pública municipal de Fortaleza a respeito dos usos do laudo na escola. A seção contempla as duas etapas empíricas do estudo: curso de extensão online com educadores da rede municipal de Fortaleza e grupo focal online com participantes do curso voltado especificamente para os usos do laudo da escola no contexto das práticas inclusivas, respectivamente.

Na seção 5, discorro sobre os sentidos que emergiram e ao mesmo tempo foram produzidos nos momentos de encontro com professores da rede municipal de Fortaleza, o curso de extensão e, na sequência, os grupos focais. Assim, a seção contempla a análise da parte empírica da pesquisa.

A tese é encerrada com as considerações finais, seção em que são apresentados os ensaios de fechamentos da pesquisa, com a identificação de lacunas e de possíveis desdobramentos.

Antes de fechar a presente introdução, faço duas observações. Primeiro, contextualizar porque, neste texto, optei pelo uso da terminologia “deficiência”. Mesmo considerando que este vocábulo não contempla todos os quadros aos quais, em geral,

dirigem-se às intervenções no âmbito da inclusão escolar, seguindo o delineamento do público da educação especial efetivado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), considero a denominação criança ou estudante com deficiência nesta tese como sendo uma referência ao público da educação especial de um modo geral. Esta denominação atende ao que foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, ratificado no Brasil conforme promulgado pelo Decreto nº 6.949, de 20 de agosto de 2009, em relação ao uso do termo “pessoa com deficiência” (PCD).

A segunda busca justificar porque esta investigação está situada no curso de Pós-Graduação em Psicologia e na da linha de pesquisa Subjetividade e Crítica do Contemporâneo (UFC). No âmbito da moldura desta linha de pesquisa, compreende-se a subjetividade não a partir da noção de interioridade, algo que pertence a um sujeito preexistente numa perspectiva individualizante (Miranda, 2000), mas enquanto um processo que é constituído e atravessado por múltiplos fatores. Faz-se necessário sustentar essa posição principalmente diante de uma legitimação da redução da subjetividade à esfera individual tão amplamente difundida pela Psicologia. Essa redução, no contexto histórico da relação entre Psicologia e educação, foi responsável pelos agravantes processos de responsabilização e culpabilização de estudantes (principalmente os mais desfavorecidos socialmente) pelo baixo desempenho escolar, em outras palavras, por seu fracasso escolar, constituindo-os como aluno-problema, como identificado e propagado por tantos pesquisadores no âmbito da Psicologia Escolar Educacional no Brasil principalmente a partir dos estudos de Maria Helena Souza Patto (1984). Essa construção do aluno-problema, problematizada por Patto ainda na década de 80, se faz presente também hoje, e está ligada diretamente à discussão sobre o laudo nas práticas escolares.

Por fim, desejo que as páginas a seguir, enquanto uma proposição discursiva que não

intenciona descrever ou representar realidades, nem se constituir como uma verdade, possa provocar em quem lê, assim como provocou em mim, enquanto autora, reflexões, deslocamentos, transformações. Para além disso, resgatando o objetivo geral do estudo de analisar os efeitos dos usos do laudo como um dispositivo de inclusão, espero que esta tese também produza efeitos de maior alcance na revisão e construção de políticas públicas para a efetivação da inclusão escolar, especialmente na capital cearense.

## **Seção 1 Contextualização do Problema de Pesquisa e Marco Teórico-Metodológico**

*Os discursos são elementos ou blocos de saber que assumem formas de saberes e domínios que se encontram, aliás, em regime de lutas, de antagonismos e de estratégias (Foucault, 2009b).*

Reconhecer que os discursos encontram-se, permanentemente, em um jogo de forças, ou um regime de lutas, é crucial para, acompanhando os processos em direção à construção de uma escola para todos no Brasil, entendermos porque ainda se produzem falas como “A Regional que mandou eu vir aqui”, em referência ao caso apresentado na introdução, de uma mãe que buscou avaliação psicológica para o filho, sob orientação de um setor da própria rede de educação municipal de Fortaleza, para que este fosse matriculado na escola pública. Pessoas leigas em educação poderiam restringir a análise dessa fala à leitura de que as escolas na rede pública ou os técnicos da educação estão despreparados, ou de que a inclusão está lenta por causa desse despreparo. Faz-se necessário, com inspiração foucaultiana, em nosso caso, olhar através do que é enunciado para que se analise quais elementos estão em jogo na produção dos discursos acerca dos processos de inclusão, sobretudo quando atravessados pelo determinante laudo.

Os caminhos percorridos em direção à inclusão escolar no Brasil foram e são engendrados no jogo de forças em que disputam, em um contexto neoliberal, interesses políticos, um sistema educacional tradicional e objetivos desse sistema fortemente amarrados à (também) tradicional realização de exames ao fim da educação básica que filtram que vai para o ensino superior. Todos estes elementos, por sua vez, estão ligados, e também produzem, formas de se ver e lidar com a deficiência em um país marcado pelo atraso histórico da expansão da obrigatoriedade da escola básica.

Na obra *A escola não é uma empresa* (2004), o sociólogo francês Christian Laval discorre de maneira lúcida sobre a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais.

Analisa criticamente os agenciamentos do capitalismo moderno que afetam e transformam objetivos, sentidos e produtos da escola, explicando, por exemplo, como antes reconhecida por seus valores social e cultural, no neoliberalismo, a escola passa a ser vista por seu valor capital, como a formação do cidadão se converte na satisfação do cliente. A escola passa a ser concebida como uma empresa, numa espécie de esvaziamento de sua função social, ao mesmo tempo em que o que se valoriza é a eficiência e a competitividade. Isso nos leva a questionar como esse processo de valorização do capital e da competitividade pode coabitar um mesmo tempo e espaço de um processo de reconhecimento e valorização das diferenças, que seria a lógica da inclusão escolar.

Escolas, em sua maioria, privadas, que veiculam campanhas publicitárias com imagens de crianças ainda da Educação Infantil vestindo jalecos e simulando o papel de médicos, estão comunicando, sutil ou explicitamente, que não lhes é interessante ter estudantes que não alcancem esse perfil, ou cujo desempenho acadêmico não seja suficiente para competir ao final do Ensino Médio por uma vaga na graduação em medicina. Estão comunicando, sutil ou explicitamente, que não lhes interessa ter estudantes com deficiência. Isso porque, historicamente e, obviamente, também não dissociado desta posição que ocupa a educação no Brasil, a deficiência foi e é associada à não-eficiência. De forma similar, escolas públicas, pertencentes, como exemplo, a uma rede municipal que, em 2014, vinculou sua imagem a de uma fábrica<sup>4</sup>, veiculando campanha publicitária em que três estudantes apareciam em suas carteiras sob uma esteira de linha de montagem, comunicam, também sutil ou explicitamente, que não cabem todos naquele modelo, já que a linha de produção segue um padrão único, que é o da perfeição, da fabricação de um produto sem defeitos.

Conseguimos, portanto, ver o atravessamento da lógica neoliberal que enuncia a escola como um negócio (seja uma empresa ou uma fábrica), a partir dos exemplos aqui

---

<sup>4</sup> Projeto Fábrica de Escolas do Amanhã, da Prefeitura do Rio de Janeiro. A imagem veiculada para a campanha está disponível no site: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm>

ilustrados, nas redes privada e pública. Conforme contextualizado e justificado na introdução, nosso direcionamento é para a escola pública por entendermos que esta possui determinados agenciamentos, os das políticas de educação, que a inserem de forma mais direta na ordem do discurso sobre inclusão no Brasil. Podemos dizer que, quando falamos em inclusão escolar, podemos até não estar falando ainda de todas as escolas, mas, necessariamente, estaremos falando da escola pública (até porque as públicas, diferentemente das privadas, não podiam alegar “não estarem preparadas” como justificativa para não receberem estudantes com deficiência). Da mesma forma, se falamos de escola pública, conseguimos também puxar para a análise estes agenciamentos das estratégicas biopolíticas que regem as práticas escolares voltadas à efetivação da inclusão.

Assim, esta seção se propõe a contextualizar de onde estamos partindo quando nos referimos à inclusão/exclusão e à deficiência, quando ela é tematizada no âmbito das diferenças. Também discorreremos sobre os conceitos discurso, biopolítica, governamentalidade, biopoder e dispositivo, inseridos na moldura teórica foucaultiana, como sinalizado na introdução. Buscamos realizar uma ancoragem que coloque em cena as ferramentas analíticas para a problematização da temática do laudo como um dispositivo de inclusão/exclusão escolar.

Antes de dar continuidade, consideramos também importante contextualizar o que caracteriza os termos educação especial, educação inclusiva e inclusão escolar, tão amplamente explorados nesse estudo. Por educação especial denomina-se a modalidade de ensino tradicionalmente direcionada a atender um público específico. Atualmente, esse público está restrito a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008). Historicamente, o que será visto na seção 2, a educação especial foi instituída como um atendimento especializado substitutivo

ao ensino regular, mas atualmente é reconhecida como uma modalidade transversal a este ensino comum desde a educação infantil até o ensino superior (Ministério da Educação, 2008). Quanto à educação inclusiva, pode-se afirmar que é o princípio mais amplo que tem como base, além dessa transversalidade:

oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Ministério da Educação, 2008, p. 14).

No que diz respeito à inclusão escolar, sobre a qual discorreremos brevemente na introdução, seria a prática da educação inclusiva, prática esta alinhada à perspectiva de uma educação para todos, o que torna, portanto, o termo inclusiva, redundante, conforme afirma lucidamente Machado (2004). Nesse sentido, como também discutido na introdução, a educação inclusiva, sendo para todos, não tem como foco apenas o público da educação especial.

### **O Discurso e Suas Possibilidades de Constituir Sujeitos e Objetos**

Com o artigo denominado Foucault e a análise do discurso em educação, Fischer (2001) oferece ferramentas para o exercício de análise de discurso de educadores, bem como de textos e documentos oficiais de educação, por meio de um detalhamento dos principais conceitos no âmbito da análise discursiva de base foucaultiana.

A autora toma como ponto de partida a desconstrução da noção de discurso como algo que omite ou modifica uma verdade a ser decifrada pelo analista, elucidando que, para Foucault, o discurso é prática, é produção, e põe em funcionamento vários elementos que

constituem essas práticas, elementos estes que são históricos, sociais e políticos. Nas palavras de Fischer (2001, p. 200):

Na verdade, tudo é prática em Foucault. E tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Percebe-se como a noção de discurso, enquanto prática constituída a partir de relações de saber e poder, está articulada à noção de dispositivo. O enunciado, mencionado acima, por sua vez, consiste na menor unidade do discurso, constituído a partir de quatro elementos básicos: a referência a algo; o sujeito, no sentido do lugar de quem pode afirmar o que se enuncia; a correlação com outros enunciados, considerando que o enunciado está sempre em associação a outros enunciados do mesmo discurso; e a materialidade, em referência às formas concretas com que o enunciado aparece (falas, textos ou mídias, por exemplo). Estes elementos conferem ao enunciado, conforme Fischer (2001) a especificidade de um acontecimento, ou algo que “irrompe num certo tempo, num certo lugar” (p. 202). Além de pertencer a um determinado discurso que, por sua vez, confere um emoldramento ao enunciado, como, por exemplo, o discurso pedagógico, o enunciado também pertence a uma formação discursiva, o que poderia ser traduzido como uma espécie de prescrição. A formação discursiva seria como um conjunto de regras vinculadas a determinado campo discursivo. Assim, por exemplo, um enunciado do discurso pedagógico possui uma formação discursiva que delimita o que pode e deve ser dito dentro do campo discursivo da educação, ou da pedagogia. Os enunciados atendem às delimitações das formações discursivas “e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (Fischer,

2001, p. 204). Isso significa que os enunciados são produções circunscritas a determinadas condições de saber e poder e a um período histórico.

Todos esses elementos ajudam a compreender o conceito de práticas discursivas para Foucault, segundo a autora. “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso” (Fischer, 2001, p. 204).

São, portanto, as contingências históricas que operam para incluir ou excluir um objeto, ou sujeito-objeto na ordem do discurso. Nas palavras do próprio Foucault (2009a, p. 09), “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”. Na obra *A Ordem do Discurso* (2009a), produzida a partir da aula inaugural no Collège de France, em dezembro de 1970, o filósofo faz referência ao louco em diferentes períodos históricos, mostrando como opera o princípio externo do discurso, a exclusão, por meio dos procedimentos de interdição, separação e a vontade de verdade. Como princípio interno, Foucault (2009a) situa os procedimentos de classificação, ordenação e distribuição.

As condições em que atuam esses procedimentos podem ficar mais nítidas na seção 2, em que nos aprofundamos na análise teórica, histórica e documental das práticas discursivas que circunscrevem o laudo como estratégia biopolítica. No entanto, destacamos aqui alguns aspectos centrais para a compreensão da análise dos discursos empreendida neste estudo.

Segundo Foucault (2009a), a vontade de verdade tem um suporte institucional e é conduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade. A vontade de verdade como um princípio externo, bem como os princípios internos, que por sua vez, garantem o desnivelamento entre os discursos no interior dos campos discursivos, nos ajudam a acessar como o laudo, enquanto materialidade do enunciado médico que atesta um diagnóstico, pode ocupar o lugar da vontade de verdade em nossa sociedade. A ideia subjacente a essa análise é

a de que o discurso médico ocupa um lugar central em relação a outros discursos. A palavra do médico é dificilmente contestada quando colocada em relação, por exemplo, à palavra do educador. A pedagogia pode se sobrepor a outros discursos, mas, no campo discursivo da educação, as práticas medicalizantes que atravessam a escola, enunciam que em relação ao discurso médico, o pedagógico, em geral, ocupa um lugar inferiorizado. Conforme discorre Araújo (2004): “os discursos que produzem saber científico, sejam eles da medicina, da economia, da sociologia, da psiquiatria, recebem o carimbo de ‘verdadeiros’, ‘objetivos’, ‘comprovados’, formas institucionalizadas do poderoso discurso da vontade de verdade” (p.325).

Araújo (2004) complementa a análise do discurso como prática, explicando que o propósito de Foucault foi “localizar e ver como funcionam essas práticas em certas configurações de saber, de certa época” (p. 216). A autora lembra, assim, que épocas diferentes têm saberes (ou epistemes) diferentes, sendo o discurso o instrumento desses saberes. Articulando os elementos que compõem o discurso, afirma: “O discurso é constituído pelos enunciados que se dispõem numa formação discursiva na qual eles se encontram em relações determinadas, regidas pelos princípios da reutilização, da dispersão, da exterioridade, do acúmulo, da efetividade” (Araújo, 2004, p. 231).

O princípio da dispersão é o que determina, por exemplo, que um mesmo enunciado possa constituir diferentes objetos de acordo com a formação discursiva. Araújo (2004) ilustra esta afirmação com a obra de Foucault *A História da Loucura*, tomando também o louco como referência. O louco confinado em asilos do século XVII não é o mesmo tomado pelo discurso da psicopatologia no século XIX. Não é o mesmo sujeito nem o mesmo objeto. Assim como o louco se torna o doente mental, sendo subjetivado e também objetivado pela ciência no século XIX, o imbecil ou idiota se torna o deficiente mental. Essa análise, portanto, ajuda na compreensão de como se constituem os sujeitos com deficiência, ou os sujeitos da

educação especial no campo discursivo da educação e das políticas de educação nos diferentes períodos históricos que emolduram diferentes formações discursivas.

Retomando a impressão aligeirada esboçada aqui, de que a inclusão não acontece por causa do despreparo das escolas e dos docentes, consideramos importante apresentar a análise discursiva feita por Machado (2004). Para a autora, a sensação de despreparo por parte dos educadores, bem como o discurso de que só se pode fazer algo a partir de determinadas condições, são produções ideológicas. Não são discursos propagados (há tantos anos) para produzir mudanças, mas para paralisar, conforme ela explicita:

Neste território no qual as dificuldades nos paralisam, essas dificuldades têm servido para isso mesmo: paralisar. E, fica parecendo que somente seria possível movimento, crescimento, desenvolvimento, mudança, criação, se houvessem [*sic*] as ilusórias condições ideais. Conhecemos também essa produção – estar fixado no que seriam as condições ideais acreditando que aquilo que acontece não deveria acontecer. Esse pensamento é ideológico, o que ocorre não é acidental, o fracasso é engendrado no cotidiano (Machado, 2004, p. 8).

Com essa discussão, Machado (2004) problematiza a respeito dos processos de subjetivação que se produzem no coletivo. Não se trata de culpabilizar o professor como se fosse uma paralisação individual, uma “acomodação”, como se fala quando nos referimos a uma escolha pela omissão. Ao contrário, se trata de entender as contingências, ou condições de possibilidade, para que esse discurso do “não saber” ou do “não estar preparado” ocupe o lugar de verdade, produzindo, portanto, a paralisação.

E recorreremos novamente a Foucault (2017). O discurso, ou as práticas discursivas, produzem, a partir do enunciado “não estou preparado”, tanto o sujeito professor que não sabe trabalhar com o aluno, como o sujeito-objeto aluno com quem é difícil trabalhar. A

noção de dispositivo como um elemento que articula saber e poder, a partir de Foucault (2017), fornece uma lente para que se compreenda como práticas discursivas e não discursivas, como já mencionado neste texto, se articulam. Por que depois de tanto tempo, por exemplo, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em 1996 já preconizava a formação de professores para a inclusão, ainda se justifica a paralisação, como elucidou Machado (2004) pelo “não saber”? Parece haver uma teia que se enreda na produção dessa paralisação, e que envolve saberes, poderes, assim como sujeitos e sujeitos-objetos.

Entendemos, pois, como a noção de discurso é central para acessarmos o que se produz e como se produz o que atualmente está posto em relação à deficiência e à inclusão/exclusão escolar, sobre o qual discorreremos a seguir.

### **Práticas Discursivas em Jogo: Modos de Ler a Deficiência e de Incluir/Excluir**

Assim como brevemente discutido na introdução, a identificação de estudantes na escola por meio de diagnósticos atestados em laudos médicos não é o que pauta as discussões em defesa da inclusão como uma educação para todos. Ao contrário, o desafio para a escola contemporânea é refletir sobre suas práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Nesse sentido, Lustosa e Melo (2018) consideram que uma das dificuldades para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na escola é exatamente a presença do modelo tradicional clássico no qual estas práticas estão ancoradas. As autoras defendem a reorganização de tempos, espaços e ambientes de aprendizagem para a construção de uma sala de aula “para todos e para cada um” (Lustosa & Melo, 2018, p. 100). Nesta compreensão, as barreiras para a aprendizagem não estão na pessoa, mas na padronização das exigências escolares. A inclusão, portanto, rompe com a visão da medicalização ao responsabilizar não os sujeitos, mas os sistemas escolares por construir estratégias para que cada estudante aprenda. Tem

como base, portanto, o modelo social da deficiência (França, 2013).

O modelo social advém de movimentos sociais de pessoas com deficiência na Inglaterra na década de 70 e tem como premissa a ideia de que a deficiência não precisa de correção, pois compõe a diversidade humana e que, portanto, “a principal intervenção deve ser feita na sociedade para garantir a participação das pessoas com deficiência que necessitam de ter seu acesso facilitado ou desimpedido” (França, 2013, p. 63).

Entendemos, no entanto, que as práticas escolares estão ainda ancoradas no modelo médico de deficiência, segundo o qual, a deficiência em si, enquanto condição orgânica, levaria os sujeitos à situação de desvantagem social. A intervenção, partindo da mesma leitura, seria de caráter médico/clínico no sentido de suprir ou minimizar os efeitos dessa lesão ou limitação orgânica no indivíduo. Segundo França (2013, p. 60):

O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do modelo médico é intitulado *Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID)*. Elaborado como parte complementar da *Classificação Internacional de Doenças (CID)* pela Organização Mundial da Saúde (OMS) com o propósito de classificar as condições crônicas de saúde decorrentes de doenças, a CIDID datada originalmente em 1976 oferece suas próprias concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem (*disability, impairment e handicap*, nos termos originais).

O autor lembra que esse documento não é mais utilizado, mas sinaliza que, além de representar hegemonicamente a posição dos médicos à época (e bem anterior a isso), a não utilização não significa que a concepção tenha sido abolida. Destaca ainda, que, embora a origem do modelo médico possa ser considerada tão antiga quanto o próprio interesse da medicina moderna sobre as deficiências, é contemporânea ao modelo social. Isso porque

foram as discussões que deram origem ao modelo social que produziram, como oposto, a denominação do modelo médico.

O modelo médico é o que, explicitamente, produz e justifica as práticas de inclusão/exclusão, assim como toda a produção discursiva a respeito - como os enunciados “Fulano precisa/não pode ser incluído porque ele *tem* alguma coisa”. Isso porque quando se fala em diferença na perspectiva do modelo médico, ela é sempre colocada em relação a uma norma, o “diferente” é o anormal. Na seção seguinte, discorreremos sobre a construção do anormal em relação à norma. Nesta, como já introduzido, enunciamos algumas produções que atravessam discursivamente as concepções de deficiência, diferença, inclusão/exclusão.

Skiliar (2006) problematiza o conceito de diferença a partir de algumas referências teórico-epistemológicas, como Gilles Deleuze, conhecido como filósofo da diferença<sup>5</sup>. A respeito do que tematiza o filósofo, argumenta Skiliar (2006, p. 21):

A ideia de diferença em Deleuze não remete a um sujeito, não o identifica. Não se relaciona também com a ideia do diferente, dos diferentes, porque a diferença não aponta pra ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir. Desse modo, não há um princípio de identidade entre o sujeito e o objeto, nem do sujeito nem no objeto.

Trabalhar com a ideia de diferença, e não de diferente, levaria a escola a transpor o modelo médico e também a romper com a concepção de que, para cada estudante “diferente”, o professor teria que elaborar um plano curricular também diferente. Skiliar (2006) pontua, muito apropriadamente, que nessa visão, que trata os alunos como “diferentes” (como se fosse um título pertencente a eles), a diferença deveria ser tratada como “diferencialismo”, ou seja como algo que toma como referência uma identidade e do qual vai se distanciando por

---

<sup>5</sup> A Filosofia da Diferença parte do princípio da multiplicidade e não da unidade, opondo-se ao pensamento da representação, próprio das concepções filosóficas e científicas tidas como verdadeiras. Compreende que as ciências estão sempre se transformando, de modo que o sujeito, assim como o objeto do conhecimento, são construções (e não representações) do discurso científico do qual fazem parte (Gallo, 2011).

um processo de comparação. Ou seja, o “diferente” seria o que destoa de uma identidade fixa, ou melhor, fixada a partir de determinadas contingências.

Para o autor, é exatamente por reduzirmos a diferença ao “diferente”, que ela é posicionada como contrária ou oposta negativamente em relação à norma, ao normal, ao correto. No que diz respeito à escola e à educação especial esta prática é tratada por Skiliar (2006) como uma obsessão. Segundo ele, a escola, enquanto instituição destinada à educação, não se preocupa com as diferenças, mas tem uma certa obsessão pelos “diferentes”, ou, em outras palavras, os “anormais”. Aqui podemos ter uma pista de que este reducionismo da diferença ao “diferente” justifica a centralidade do laudo, pois produz também a ideia de que, ao saber o que o estudante *tem*, o professor vai dominar a diferença daquela criança, se apropriar dela por completo, como se isso fosse possível, além de desconsiderar, por exemplo, que crianças com os mesmos diagnósticos possuem características diferentes.

Problematização semelhante é realizada por Esteban (2006). A autora discorre sobre como a diferença é tratada como diversidade como uma tentativa da escola de normalizar essa diferença, de inseri-la em um novo lugar, como se fosse possível acomodá-la. O discurso de “aceitar” as diferenças, tão naturalizado entre docentes, se converte no discurso da paralisação quando a diferença vai sendo analisada como um indicador da dificuldade.

A diferença é aceita quando destituída de sua dimensão de descontinuidade, da possibilidade da ruptura, e vai sendo compreendida como diversidade. A diversidade anuncia a possibilidade de continuidade sem interrupção ao se expressar como várias formas de narrar e enunciar o mesmo. O outro, traduzido como diverso e não como diferente, é aceito enquanto possibilidade de tornar-se, pela ação pedagógica, coerente com o padrão, se enquadrando na norma. O outro como repetição do mesmo (Esteban, 2006, p.10).

A autora problematiza também, nessa discussão, sobre as (não) possibilidades para aqueles estudantes que não se encaixam nos lugares pré-definidos pela escola. Bahba (1998, citado por Esteban, 2006) elucida que estes estudantes que escapam ao encaixe, ocupam, então, um “entre-lugar” (p. 10), este que é fluido, transitório, pois passa a existir simultaneamente à produção das diferenças. Merece atenção a reflexão da autora do quanto a escola não permite que os estudantes vivam a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem do entre-lugar porque está sempre ocupada em lhes encontrar um lugar fixo, de uma identidade fixa, lugar no qual sejam reconhecidos como pessoas com quem os docentes possam enunciar aliviados que sabem trabalhar. Ou, ao contrário, com quem os docentes possam afirmar não saber trabalhar, estando, portanto, estes estudantes destinados à exclusão.

Esteban (2006) chama atenção para o fato de que a exclusão também acontece quando se reduz a produção das diferenças à mera existência delas. Afirma: “É preciso cuidado com o consenso de que todos são diferentes, cada um tem seu ritmo, cada criança vai segundo seu próprio processo, porque também tem aí um vínculo muito forte com os processos de exclusão (p. 11)”. Ou seja, quando o discurso enuncia a diferença como algo “natural”, e que continua pertencendo ao estudante (que é “diferente”), produz-se também, diante desse estudante, a prática de aceitar que ele não consiga aprender, de esperar que ele alcance o desempenho considerado padrão. Todos esses verbos no infinitivo - aceitar, esperar - bem revestidos de um caráter respeitoso em relação ao “diferente”, fazem alusão a uma passividade no investimento com este estudante, passividade sustentada pela concepção de que existe apenas uma forma de aprender. Assim, ou se produz o discurso de “aceitar” que o estudante não aprende ou de “esperar” que ele consiga, de modo que, na passividade da espera ou da aceitação, produz-se, também, exclusão.

Na esteira das teorizações de Foucault (outro filósofo da diferença, assim como Deleuze, referência de onde parte Skiliar, citado acima) Veiga-Neto e Lopes (2007) também

tematizam a distinção entre diferença e diversidade, fazendo uma provocação importante para nossa tese, a de que muitas políticas de inclusão, da forma como vêm sendo executadas no Brasil, são direcionadas ao “diferente”, reforçando noções de normalidade e anormalidade e, assim, acabam gerando exclusão. “Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 949).

Assim como Esteban (2006), não buscamos, na problematização desse texto, naturalizar as diferenças e, assim, contestar que existem as deficiências, por exemplo. Não se busca com essa discussão, simplificar a inclusão, negar a complexidade de se trabalhar com as diferenças, com essas que são produzidas cotidianamente. Compartilhamos, nesse sentido, da preocupação de Esteban (2006), e que é também de Magalhães (2002).

Para Magalhães (2002), produzimos algumas simplificações para lidar com o enfrentamento de situações que envolvem pessoas com deficiência. Nessa simplificação, operamos também pelo caminho da naturalização, como se, por exemplo, o uso de óculos de grau fosse suficiente para alguém argumentar que tem uma deficiência. Conforme a autora, se faz necessário reconhecer e afirmar a existência da deficiência no sentido de olhar para as diferenças que socialmente sofrem processos de estigmatização, preconceito, exclusão.

Assim como Skiliar (2006), Magalhães (2002) também situa a diferença em relação à identidade e, da mesma forma, enfatiza o quanto estamos tratando de um processo que envolve comparação, que não é inocente, mas, ao contrário, envolto e produzido por relações de poder. A diferença, assim como a identidade, não é natural, mas produzida a partir de critérios histórica e socialmente produzidos. A autora também sustenta, por exemplo, que não é suficiente mudarmos o vocabulário e as terminologias em referência à condição da deficiência, se as práticas em relação a estas pessoas não mudam. Discursos e práticas, conforme já afirmado, não são ações separadas.

Nesse sentido, é importante reconhecermos que os processos de estigmatização são produzidos a partir da deficiência secundária, a qual, segundo Amaral (1994, citado por Magalhães, 2002), diz respeito à leitura social da deficiência, ao olhar sobre a deficiência (primária, no caso) e que a posiciona em uma situação de desvantagem. Esta leitura, que inferioriza a pessoa com deficiência, está na base da constituição do preconceito, denominado como capacitismo. A problematização do capacitismo, conforme Dias (2013) vem sendo fortalecida, na contemporaneidade, pelos estudos de gênero e raça (que analisam as condições de produção do sexismo e do racismo, respectivamente), mas a autora evidencia o quanto a construção social do capacitismo está associada às formulações eugênicas do século XIX, à constituição dos conceitos de normal e normalidade (o que será visto na seção 2), e é atualmente sustentada pelas ofensivas do neoliberalismo, como, por exemplo, a defesa do discurso de “superação das deficiências”, discurso este que produz processos de marginalização e exclusão em todos os âmbitos (na escola, no trabalho e na sociedade, de um modo geral). Estando alinhado ao modelo médico, o capacitismo consiste na leitura da deficiência como falha, erro, algo que está em falta em relação à norma. Isso coloca a pessoa com deficiência, principalmente no contexto neoliberal, como alguém que precisa se superar, se projetar como super-herói para, com seu exemplo individual, inspirar outras pessoas.

Esta breve discussão até aqui busca posicionar os conceitos deficiência, diferença, inclusão/exclusão a partir dos atravessamentos discursivos que estes conceitos sofrem para que possamos compreender que as formas de pensar a inclusão escolar estão diretamente relacionadas às formas de se pensar a deficiência, e vice-versa. Quando os atravessamentos não são acessados, podemos ficar com a visão aligeirada, já comentada nesta sessão, de que as dificuldades em relação à efetivação da inclusão dizem respeito simplesmente ao despreparo das escolas ou dos docentes ou ainda devido à condição individual dos estudantes. Entendendo que não há apenas uma forma de se enunciar a inclusão, retomamos os dois

posicionamentos apresentados na introdução desta tese, representados pelas autoras Carvalho (2019) e Mantoan (2015). O primeiro posicionamento defende a permanência de serviços especializados da Educação Especial como transversais ao ensino comum, tais como currículos adaptados. Contempla, nesse sentido, a manutenção de um único currículo no qual as adaptações devem se pautar. O segundo defende uma mudança estrutural no modo de se fazer escola para que todos os estudantes possam ser atendidos indistintamente em suas especificidades, sejam elas quais forem. Visualizamos nestas duas formas, pistas de quais são as compreensões das quais elas partem em suas leituras sobre diferença, deficiência, diversidade, identidade, mas esta discussão não será aprofundada neste texto. O que emerge como necessário para esta tese, no intuito de problematizar as práticas que fazem uso do laudo na escola, é o ponto para o qual ambas as posições sobre a inclusão convergem - de que incluir significa construir uma educação que seja para todos e para cada um. É para os discursos que defendem a inclusão como educação para todos que olhamos usando uma lente crítica.

### **Inclusão/Exclusão como Imperativo**

Segundo Veiga-Neto e Lopes (2011), no Brasil, desde 2002, a noção de inclusão vem sendo ampliada para contemplar um grupo amplo de pessoas que sofria (e ainda sofre) vários tipos de discriminação. As políticas criadas entre 2003 e 2010 abarcam não apenas os quadros de deficiência, mas pessoas em maior vulnerabilidade social, além de questões relacionadas a gênero, raças/etnias. Estas políticas constituem um conjunto de ações caracterizado, na análise de Veiga-Neto e Lopes (2011), como um imperativo.

Com isso, os autores se remetem ao fato de, no âmbito escolar ou social, a inclusão ser um campo blindado às críticas, algo que histórica e socialmente vem se colocando como inquestionável, principalmente pela associação às noções de direitos humanos, democracia e

cidadania no Brasil, de modo que qualquer tipo de problematização a respeito das políticas e práticas inclusivas é tratado como uma posição reacionária. Veiga-Neto e Lopes (2011), no entanto, defendem a necessidade da crítica pelo risco de considerarmos os acontecimentos como naturais.

Essa lente crítica justifica, inclusive, que, no título de nossa tese, a inclusão seja apresentada dentro do binário inclusão/exclusão (Veiga-Neto & Lopes, 2011) com base na compreensão de que uma prática ganha sentido e existe a partir da outra, pois fazem parte de um mesmo processo, uma mesma lógica. A inclusão não é o oposto da exclusão. Não há uma inclusão “pura” que não esteja associada a uma prática de exclusão. Evocando Machado (2004) mais uma vez, isso implica reconhecer que “a inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (p. 2), ou seja, reconhecer que a defesa pela inclusão deve acontecer não porque alguém, individualmente, *tem* alguma deficiência, como já tematizado por Skiliar (2006), Esteban (2006) e Magalhães (2002) mas sim porque, historicamente (como será visto adiante), como prática social coletiva, aconteceu (e acontece) a exclusão. A inclusão opera então como um processo de reconhecimento de que pessoas foram excluídas por uma decisão que não foi tomada por elas. Essa visão coloca inclusão e exclusão lado a lado. Enquanto práticas, elas também se fundem e se atravessam. No cotidiano da escola de um modo geral, muitas decisões e encaminhamentos tomados como inclusivos são simultaneamente excludentes.

### **Inclusão/Exclusão Como Estratégia Biopolítica**

Com esta lente crítica, no âmbito dos estudos foucaultianos, a inclusão (entendendo que quando nos referimos à inclusão, estamos enunciado também os processos de exclusão) é reconhecida como uma estratégia biopolítica, tema apresentado neste tópico em articulação aos conceitos governamentalidade, biopoder, dispositivo, conforme introduzido em seção

anterior.

Por governamentalidade, Foucault (2017) denomina a gestão da população que se faz necessária a partir do século XVIII e que passa por uma economia nas estratégias dessa gestão, de modo que possa dar conta dos indivíduos, dos bens e das famílias. Ocorre o que o filósofo trata como a passagem de uma arte de governo, em relação à soberania, para uma ciência política, ou seja, a aplicação de técnicas do governo que ocorre no século XVIII em direção à população. (Foucault, 2017). Essa gestão da população, que introduz a economia como elemento de condução dos indivíduos, dos bens e dos territórios, por parte do governo, tem como objetivo melhorar a vida e as condições de saúde da população, bem como aumentar a riqueza do estado-nação emergente. Os instrumentos do governo para atingir esse fim são campanhas e técnicas que agem diretamente sobre a população.

Na perspectiva da governamentalidade, a biopolítica, como mencionada acima, se refere a um modo de gerenciamento das questões que passam a ser monitoradas a partir de estatísticas no contexto dessa população: natalidade, mortalidade, longevidade, controle de doenças e epidemias e que dizem respeito especialmente à vida, ou seja, uma política de gerenciamento da vida que trata a população não como um aglomerado de indivíduos, mas como um corpo-espécie. Esse gerenciamento é constituído por uma tecnologia de poder a qual Foucault denominou biopoder. Na obra *Segurança, Território e População* (2008), produzida com base nas aulas do filósofo no *College de France* entre os anos de 1977 e 1978, assim ele conceitua biopoder:

O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma

espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei, para lhe dar um nome, de biopoder (Foucault, 2008, p. 3).

A passagem da arte de governo para uma ciência política, no entanto, não significou o fim da soberania. Tampouco, a disciplina, que se desenvolveu no interior das instituições (escolas, prisões, fábricas) entre os séculos XVII e XVIII foi eliminada. A disciplina, pelo contrário, foi a tecnologia de poder que permitiu a gestão da população não como massa, mas operando um controle minucioso, que é, também, dos indivíduos. Conforme Foucault (2008), as técnicas disciplinares, reconhecidas não como uma forma de poder que limita ou oprime os indivíduos, mas que os leva a produzir, sendo, portanto, um poder produtivo, passam a ser incorporadas a mecanismos de segurança. Técnicas disciplinares de vigilância, por exemplo, que põem os indivíduos em ação nas prisões, escolas e fábricas, são agregadas aos mecanismos de segurança e governo da população. “Poderíamos dizer, à primeira vista e de uma maneira um tanto esquemática: a soberania se exerce nos limites de um território, a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos e, por fim, a segurança se exerce sobre o conjunto de uma população” (Foucault, 2008, p.15-16).

O filósofo também situa o biopoder em relação ao poder do soberano, analisando como vai se constituindo essa gestão sobre a vida. Até o século XVII, nas sociedades ocidentais, o direito à vida por parte dos súditos estava nas mãos do monarca. “O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer” (Foucault, 2016, p. 202).

Foucault (2008) ilustra a entrada das questões da população no modelo da gestão de segurança, com base no biopoder, narrando a passagem do modelo da lepra para o da peste e deste para o da varíola. O modelo da lepra na Idade Média é definido por ele como modelo da exclusão. A lógica era separar os doentes dos não-doentes, e expulsar os primeiros das cidades para proteger o território e evitar a contaminação. No fim da Idade Média e ainda no

século XVII predomina o modelo da peste, regido, pois, por técnicas disciplinares que incluíam registro dos doentes, separação em quarentena, inspeção para que fossem tratados e retornassem ao convívio regular quando estivessem curadas. No século XVIII, as técnicas disciplinares são incorporadas a mecanismos mais sofisticados de segurança que abrangem a população: controle de epidemias e endemias, análise de riscos, dados estatísticos relativos à mortalidade e sequelas. Trata-se do modelo da varíola: mecanismos de segurança sustentados por estratégias biopolíticas e regidos pelo biopoder.

A partir das ferramentas teóricas foucaultianas norma, biopolítica, biopoder e governamentalidade, Veiga-Neto e Lopes (2007) qualificam as políticas de inclusão escolar como “manifestação da governamentalização do Estado Moderno” (p. 955), ou seja, estratégias que buscam mobilizar poderes e conduzir condutas da forma mais econômica possível.

Esta condução de condutas em formatos e modelos mais sofisticados opera na escola contemporânea, mesmo que esta ainda seja fortemente sustentada pela lógica disciplinar. A escola moderna, que atuou na constituição de indivíduos modernos por meio de dispositivos disciplinares, numa perspectiva produtiva, individualizante e normalizante, na contemporaneidade conta com outras estratégias de subjetivação mais aprimoradas de segurança, muitas das quais engendradas na lógica da inclusão escolar, como, por exemplo, a defesa da escola para todos. Conforme Rech (2013), que trata também a inclusão como um imperativo, pelo caráter irreversível em que foi produzida discursivamente no Brasil, muitas estratégias foram criadas para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola.

Podemos pensar, portanto, o laudo como uma dessas estratégias de condução das condutas na perspectiva da biopolítica, na medida em que atesta um controle que é individual e ao mesmo tempo social, do corpo e da população. Levando em conta que a escola é regida e

atravessada por políticas públicas e opera permanentemente na produção de números e dados (aprovações, reprovações, evasões), o laudo seria um dos dispositivos de gerenciamento e regulação de estudantes com deficiência na educação.

No processo de condução das condutas de forma econômica e ao mesmo tempo produtiva, entendendo a educação no Brasil como sustentada por uma ordem neoliberal e produtivista, entendendo também que o modelo médico da deficiência ainda é preponderante, fica mais nítido como a inclusão e a exclusão são produzidas simultaneamente, de modo que a exclusão também é regida por estratégias biopolíticas. Essa discussão ficará mais alicerçada na seção seguinte.

### **O Laudo Como Dispositivo e Tecnologia do Biopoder**

Neste momento, faz-se necessário discorrer sobre dispositivo, em articulação com os demais conceitos discutidos anteriormente, para, além de justificar porque estamos tratando o laudo como dispositivo, evidenciar também, com inspiração genealógica, como a utilização desse “dispositivo laudo” está relacionada ao contexto das políticas de educação no Brasil.

Foucault (2017) define o dispositivo como "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, [...], o dito e o não dito" (p. 364).

A concepção de dispositivo está intimamente ligada à noção de práticas discursivas e não discursivas. Ao investigar as condições de emergência do sujeito moderno, inicialmente partindo dos saberes e depois agregando as relações de poder, Foucault chega a esse conceito como um elemento que constitui sujeitos (o que ele nomeou como modos ou processos de subjetivação) na articulação entre saber e poder.

Para Agamben (2005), o dispositivo em Foucault é a rede que se estabelece entre

esses vários elementos, nos quais está incluída a episteme. Ao problematizar o laudo como um dispositivo na perspectiva da rede, conseguimos acessar algumas práticas discursivas e não discursivas que o constituem. A episteme se evidencia como o discurso da ciência que atravessa o laudo por meio do diagnóstico. Mas o laudo, enquanto um documento técnico produzido por um profissional clínico (médico, psicólogo, fisioterapeuta, entre outros) que atesta a condição de saúde de uma pessoa ao final de um processo avaliativo (breve ou mais longo) pode também não ter como conclusão um diagnóstico. Assim, uma criança com determinados comportamentos na escola e que é encaminhada por esta escola para uma avaliação médica, pode ser tratada pelos professores como uma criança com deficiência, sem ter, de fato, um diagnóstico de deficiência.

Dessa forma, o diagnóstico, em si, pode ser também pensado como um dispositivo, e esses atravessamentos constituem a rede. Enquanto um enunciado médico que afirma o que a criança *tem*, o diagnóstico produz seus efeitos, confere um certo lugar na escola ao aluno diferente dos demais, além de produzir o aluno “laudado”. É, por exemplo, o aluno autista, que é também o aluno “laudado”. Há duas marcas, dois efeitos que se sobrepõem. Pode haver o aluno que os professores hipotetizam ter Transtorno do Espectro Autista (TEA). A esse aluno são direcionadas algumas práticas, diferentemente do aluno “laudado”, ou seja, aquele que já passou por uma avaliação médica e recebeu um diagnóstico atestado em laudo. O aluno “laudado” é como se fosse a confirmação materializada (documental) do que fora anteriormente apenas hipotetizado. Passa a ser enunciado de outras formas e objetivado nos vários discursos. No discurso pedagógico, por exemplo, que o insere como público para atendimento no AEE, no discurso da secretária escolar, que o enuncia como laudado numa lista afixada na parede, no discurso das políticas de educação, quando passa a ter o direito a alguns serviços em condições diferenciadas. É como se “laudado” fosse um novo diagnóstico.

Deleuze (1996) destaca, ainda, a partir de Foucault, duas dimensões do dispositivo: as

curvas de visibilidade e as curvas de enunciação, as quais são atravessadas por linhas de força, onde se articulam saber e poder. Por curvas de visibilidade ele se refere aos elementos que dão centralidade ao dispositivo. "Cada dispositivo tem seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe" (Deleuze, 1996, p. 10). O objeto "aluno laudado", nesse caso, passa a existir a partir da materialidade do laudo. É o laudo, mas também o diagnóstico que ele afere ou não, que confere a visibilidade ao aluno, cujo nome vai para as listas (lista do AEE, lista dos alunos que não terão prova avaliada nos exames diagnósticos). Entende-se a visibilidade do laudo a partir de seus efeitos, os quais não existiriam sem ele.

Assim, pensar o laudo como ferramenta do biopoder, analisado nesta pesquisa como um dispositivo de inclusão/exclusão, implica trazê-lo para a dimensão da norma. O laudo, enquanto documento, como uma prática enunciativa, ajuda a produzir um sujeito nomeado, classificado a partir de parâmetros normativos.

A partir do século XIX, quando se fortalece o interesse da ciência pelos deficientes, ou anormais, e a deficiência passa a ser assim denominada, a noção da norma é exatamente o que articula o poder disciplinar com o biopoder por ser um demarcador do que se enquadra (ou não) em determinados padrões. Ewald (1993, citado por Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 86) traduz a norma como "um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo" (p. 956). A partir também de Foucault, Lockmann (2013) explica que a norma atravessa os dispositivos biopolíticos e disciplinares operando por processos de normação e normalização, respectivamente. A normação é o processo no qual se define a partir de observações, comparações e classificações no grupo de indivíduos (população) quais são as normas. A partir disso, se intervém sobre os indivíduos por meio da

normalização, ou seja, a busca de adequar os indivíduos ao que fora definido como normal. Essa norma atravessa, no século XX, a escola, como uma instituição, constituindo-se como um dispositivo que produz sujeitos, os normais e os anormais.

Na próxima seção, são apresentados elementos do histórico dessas práticas em direção à inclusão escolar para facilitar a quem lê acessar como a inclusão e a exclusão, historicamente, operam segundo uma ordem biopolítica e quais as contingências também da constituição do laudo como dispositivo e tecnologia de poder.

## **Seção 2 Práticas de Nomear e Laudar Estudantes Na/Para A Educação: A Serviço De Que e De Quem?**

Esta seção se propõe a mapear as práticas atualmente relacionadas ao laudo no contexto da inclusão escolar, tendo como base alguns elementos históricos. Não se trata de reconstruir uma história da Educação Especial e inclusiva, caminho já tão feito por pesquisadores da área (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011; Pessotti, 1984), mas de, com inspiração genealógica, buscar localizar e acessar as contingências nesse percurso histórico que podem estar associadas a uma produção da necessidade do laudo. Que elementos amparam e dão contornos à entrada do laudo na escola, principalmente no que diz respeito às pessoas com deficiência? Como as práticas de nomear e materializar essa nomeação ganharam (e ainda ganham) espaço no território escolar e no campo da educação como um todo?

Neste exercício, iniciamos a seção com fatos históricos, destacando como esse processo aconteceu (e acontece) principalmente na Europa e no Brasil, e, em seguida, mapeamos, já contemporaneamente, leis e documentos que compõem essa construção, especificamente no contexto brasileiro, operando também o recorte de uma prática do Ceará.

### **Primeiros Registros: Interesses da Igreja e da Coroa**

Segundo Pessotti (1984) os primeiros registros de reconhecimento de deficientes como pessoas remontam à Idade Média e ao cristianismo, no contexto europeu. Antes disso, eram considerados sub-humanos, o que legitimava seu extermínio ou abandono, como acontecia na Grécia antiga. O Cristianismo promoveu na Europa a passagem do deficiente de coisa a pessoa, inaugurando o olhar da caridade e da culpa. Pela moral cristã, não se podia sumariamente exterminar estes indivíduos porque passaram a ser reconhecidos como seres à

imagem e semelhança de Deus, providos, portanto, de alma.

Mazzotta (2011) lembra, no entanto, que esta associação da pessoa humana à imagem de Deus produziu também a leitura de que aqueles que não guardavam essa semelhança, por apresentarem imperfeições mais visíveis, ficaram postos à margem da condição humana. Na esteira também da condenação divina dos imperfeitos, Lobo (2015) situa em Santo Agostinho, no século XVI a distinção entre os monstros espécies e os monstros individuais. Este segundo tipo seriam consequências da ira de Deus diante das práticas de depravações, ou cópulas indevidas, frutos de adultério.

De qualquer forma, mesmo os que conquistaram o direito à ascensão de coisa à pessoa ficaram condenados ao abandono das famílias, sujeitos a serem recolhidos em conventos ou igrejas em troca de serviços ou pagamento. O dilema caridade-castigo pautava as decisões. Aqueles que temiam o julgamento por seus atos, com base na crença de que o defeito dos filhos era a própria expiação de seus pecados, os abandonavam à própria sorte ou (como outra forma de abandono) os entregavam à igreja que, revestida da intenção caritativa, os acolhia. No entanto, essa mesma igreja também os perseguiu e sacrificou durante a inquisição católica, e, mesmo a Reforma Protestante não fez mudar a situação, pois continuaram associados a atos diabólicos (Pessotti, 1984). Consideramos em nossa análise que essa prática deu início à condução da vida ou da morte de pessoas com deficiência a terceiros, e já marcou também a entrada de benefícios a quem realizava essa condução, ou esse controle.

Ainda no século XIV, em 1325, surgiu na Inglaterra a primeira legislação sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência dos deficientes, especialmente de seus bens. Nesta lei, emerge uma primeira diferenciação entre deficientes e doentes mentais, ou entre idiotas e loucos (Pessotti, 1984). Sem explicitar como acontecia esta diferenciação, Pessotti (1984) apenas elucida que era endereçada aos juristas, pois servia para que o rei se apropriasse de

parte dos bens dos deficientes, diferente do caso dos loucos, em que a lei determinava que os cuidados eram assegurados sem compensações à Coroa. Esta passa a ser, portanto, uma justificativa para a defesa da vida dos deficientes. Se mereciam viver por terem alma, a partir da lei, conquistam também esse direito por terem herança. E assim, com base em seus próprios interesses, a Coroa assume os cuidados com a sobrevivência dos deficientes

No início do século XVI, por meio de dois médicos importantes da época na Europa, Paracelso e Cardano, idiotas e loucos ganharam outra visibilidade: saíram do domínio teológico e passaram a ser vistos como doentes, dignos, portanto, de compaixão e tratamento (Pessotti, 1984). Mas as visões dos médicos eram ainda carregadas de superstições, por atribuírem as causas das enfermidades a eventos sobrenaturais. Em 1534, no entanto, a natureza patológica da loucura e da deficiência deixou de ser opinião e passou a ser reconhecida como doença gerada apenas por causas naturais a partir do texto da jurisprudência de Sir Anthony Fitz-Herbert na Inglaterra (Pessotti, 1984). Essa identificação, no entanto, também estava ligada ao controle dos bens de loucos e idiotas por terceiros. Não se tratava de lhes propiciar uma condição de bem-estar a partir deste reconhecimento, mas, novamente, de disciplinar a administração de seus direitos de herança, uma vez que, se provado que eram doentes desprovidos de razão, não poderiam cuidar de seus bens.

Além de Paracelso e Cardano, outros médicos, entre os séculos XVI e XVIII, ainda no contexto europeu, consolidaram a visão organicista da deficiência, tirando-a do âmbito da teologia, o que, segundo Pessotti (1984), já levou ao reconhecimento da condição de educabilidade dos deficientes. Esse reconhecimento foi fortalecido pela leitura do filósofo John Locke, que, em 1690, apresentou a visão do recém-nascido e do idiota como tábula rasa, atribuindo, assim, significativa importância às experiências sensoriais e, portanto, à educação. No entanto, mesmo com essas experiências que reposicionaram socialmente o deficiente, principalmente num contexto em que a educação formal era restrita a poucos, não houve

nesse período o desenvolvimento de nenhuma prática educacional direcionada a esse público. Pessotti (1984, p. 24) destaca especialmente o quanto não havia interesse, nem por parte do Estado, nem das famílias, nessa empreitada. Nas palavras do autor:

Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência mental, mas, ao mesmo tempo, não há vantagens, para o poder público, e para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa de educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença.

E assim, grandes hospitais que haviam sido construídos para controle das epidemias de lepra na Idade Média, serviram ao propósito de abrigar, não apenas deficientes, mas todos aqueles cuja sobrevivência em sociedade geraria custos ou incômodo a esta sociedade, como idiotas, loucos, prostitutas, mutilados ou “possessos” (Pessotti, 1984). Ou seja, o princípio da exclusão, conforme assinalado por Foucault (2008) em relação ao modelo da lepra, continuava operando, mas, nesse momento, ocupado por outros sujeitos, então assujeitados. Não havia ainda necessidade, nem o interesse na identificação e nomeação das deficiências, uma vez que a institucionalização não tinha a intenção de tratar, apenas de segregar.

Apesar da inércia do poder público em relação à educação dos deficientes no século XVIII, Mazzotta (2011) localiza, neste período, algumas instituições com objetivos educacionais, direcionadas especialmente para surdos-mudos e deficientes visuais. Aos deficientes mentais, na Europa de um modo geral, essa preocupação chegou no século XIX, enquanto no Brasil apenas no século XX.

A visão organicista que tirou a deficiência do domínio teológico, mesmo tendo identificado que deficientes poderiam ser educáveis, além de não ter produzido nenhum efeito no sentido de investimento na educação destas pessoas até o século XVIII, trouxe

consequências no sentido de excluí-las ainda mais da vida em sociedade (Pessotti, 1984). Neste período, em contextos de consolidação da ciência como saber hegemônico, sobretudo, da Medicina, e do capitalismo como modo de vida econômico, com o desenvolvimento industrial e da valorização da produtividade, o deficiente passou a ser encarado como atraso, erro, falha, e sujeito a práticas de segregação e exclusão, classificados a partir da régua da norma.

Complementando essa análise com uma lente genealógica, Lobo (2015) problematizou como as práticas sociais ao longo da história produziram e atribuíram diferenças ao que, em determinado momento histórico, foi nomeado como deficiência. Essa construção, em paralelo e transversal à própria construção dos processos de escolarização no Brasil, ajudou a fazer a costura de como a escola produziu e foi produzida por essas práticas de nomeação, classificação e medicalização, como será discutido a seguir.

### **Processos de Medicalização Produzindo Normas e Novas Possibilidades de Nomear o Que (E Quem) é Anormal**

O termo medicalização assume dois sentidos na obra de Foucault, segundo Zorzanelli e Cruz (2018). O primeiro, associado ao gerenciamento do crescimento das cidades européias no século XVIII por meio de intervenções médicas visando à erradicação de doenças e à produção de condições de salubridade e higiene. O segundo, que tem início por volta do século XIX e se estende aos dias atuais, caracterizado por uma extrapolação do saber médico a todos os âmbitos da vida em sociedade (incluindo a escola), denominado “medicalização indefinida” (Zorzanelli & Cruz, 2018, p. 722).

Assim, ainda no século XVIII, como já visto, as sociedades ocidentais européias desenvolveram uma nova tecnologia de poder que, dentre muitas outras coisas, modificou a lente sob a qual as pessoas com deficiência eram vistas, e Foucault (2017) situa nesse

gerenciamento da vida o início dos processos de medicalização da infância e das famílias. Na perspectiva da biopolítica e do biopoder, a medicina passou a ditar as regras para as famílias a respeito dos cuidados com higiene, alimentação, hábitos, tratamento de doenças, disseminando um controle pela manutenção da vida. Foucault (2017) explica ainda como as técnicas disciplinares e de segurança funcionam no engendramento de práticas de normação e normalização, o que foi visto na seção anterior. Segundo o filósofo, na disciplina, o que ocorre é a normação. Define-se a norma e busca-se, a partir das técnicas, que as pessoas se ajustem à norma, sendo anormal aquele que não consegue. Na normalização, recurso aprimorado dos mecanismos de segurança, já se tem a identificação do normal e do anormal e a normalização vai consistir em, no contexto da população, definir a curva normal a partir de análises estatísticas para que se possa definir o que é a norma.

A norma passa a ser, portanto, a régua a partir da qual são constituídos os anormais, o que acontece de forma mais sofisticada no século XIX, em que novas tecnologias de saber e poder no contexto da biologia e da medicina, vão permitir a constituição da anormalidade.

Nas onze aulas do curso proferido em 1975 no Collège de France, reunidas no livro *Os Anormais*, Foucault busca fazer uma reconstituição genealógica do conceito de anormal. Passando por algumas figuras que, segundo ele, compõem e antecedem a figura do anormal, como o “monstro humano”, o “indivíduo a ser corrigido”, e a “criança masturbadora” (Foucault, 2018), ele localiza no século XIX a rede de saberes e poderes, especialmente do domínio do Direito e da Medicina, que permite reunir as três figuras no mesmo sistema de regularidades da genealogia do anormal. “Descobrir qual o fundo de monstruosidade que existe por trás das pequenas anomalias, dos pequenos desvios das pequenas irregularidades, é o problema que vamos encontrar ao longo de todo o século XIX (Foucault, 2018, p. 48).

Embora a obra de Foucault (2018) se detenha detalhadamente sobre cada uma das três figuras, contextualizando-as em relação ao período histórico e às contingências em que são

constituídas, no século XIX, a caracterização da anormalidade vai estar ligada à junção das três figuras a partir da importante obra do psiquiatra francês Benédicte Morel, de 1857 denominada *O Tratado da Degenerescência*, segundo o qual as anormalidades eram frutos de um desvio do processo hereditário.

Lobo (2015) se apoia na análise feita por Foucault na obra *As palavras e as coisas* para se referir a esse sistema de regularidade que vai possibilitar a genealogia do anormal no Brasil entre 1500 e 1900. A autora afirma haver uma mudança nas regras do saber (episteme), especialmente no século XIX, que passam do campo das similitudes para o das representações. Ou seja, se até então, o monstro era visto como uma figura isolada, a partir de casos raros, novas formas de pensar que estão na constituição, no caso, da biologia, passam a tornar possível as designações não mais do monstro, mas da monstruosidade. E assim, nas palavras da autora:

A ciência que objetivou a vida como acontecimento original passou também a desconfiar dos acertos da natureza, considerando os monstros exemplares inadaptados ou degenerados da espécie. Imbuída da ideia de progresso e das teorias da evolução, ela acreditava que tudo que progride pode decair, que tudo que evolui pode degenerar (Lobo, 2015, p. 40).

A obra de Morel, num contexto de novas condições de possibilidade de se enunciar a monstruosidade, engendrou uma visão naturalista do mundo, em que a monstruosidade passou a ser associada à hereditariedade, caracterizada como um desvio do processo natural da hereditariedade e, portanto, vista também como algo natural, provável de acontecer. Lobo (2015) problematiza o quanto essa probabilidade, que estava associada não só à herança biológica, mas também moral, produziu argumentos para que se instaurassem práticas higienistas de profilaxia, por exemplo, de esterilização e controle das uniões consanguíneas,

as quais eram consideradas responsáveis pela geração de uma sub-raça decadente formada por loucos, epiléticos, surdomudos<sup>6</sup>, idiotas. Os higienistas contaram com a inspiração de concepções sobre hereditariedade e degeneração presentes nos trabalhos de Morel, especialmente o Tratado da Degenerescência, e foram os responsáveis (substituídos pelos psiquiatras no século XX) por identificar os diferentes níveis de degeneração. E assim, conforme Lobo (2015), foi se produzindo uma ciência da anormalidade, com o consequente desenvolvimento de critérios no interior da medicina para a diferenciação entre loucos, idiotas, imbecis, surdomudos. Os anormais passam a ser objetos de estudo sobre o desenvolvimento dos normais.

Essa diferenciação, que foi a base para a constituição dos futuros diagnósticos, e que teve como uma das contingências o movimento higienista, engendrada também por interesses, como resguardar as famílias do risco da anormalidade, diminuir custos sociais, proteger a sociedade como um todo da convivência com esses degenerados, produziu também distinção nas práticas direcionadas aos considerados anormais. Os filhos de casais consanguíneos com defeitos físicos eram considerados “bizarros” e expostos nas feiras. O mesmo aconteceu com os loucos, até que os psiquiatras interferiram para impedir. As exposições tinham objetivos científicos e também pedagógicos, a fim de mostrar o que deveria ser evitado. Os surdomudos, pelo estigma físico, eram diretamente associados à degenerescência e considerados de “má índole”, assim como também os idiotas, enquanto os cegos eram enxergados com o olhar caridoso de piedade (Lobo, 2015). Essa lente que parte da degenerescência e, como um dispositivo, produz efeitos diversos em cada subgrupo dos anormais, foi também o que fez surgir a necessidade da educação.

---

<sup>6</sup> Algumas obras consultadas para esta tese usam a denominação surdomudos, enquanto outras referem-se a surdo-mudos. Sem entrar no critério de distinção entre uma forma de escrita e outra, neste trabalho, respeitamos a forma disposta na obra a qual fazemos referência.

## **Outras Formas de Enunciar o Deficiente: Mesmas Práticas de Segregar**

Se o século XIX teve a marca do organicismo, do naturalismo e do biologismo, dando respaldo à institucionalização como medida que justificava o afastamento dos deficientes pela ameaça que representavam, sendo berço, assim, de um modelo de sociedade regido pela medicalização e pela separação, como se evidenciou no higienismo e nas práticas eugenistas, foi também atravessado por questionamentos a essa visão, por uma leitura de que, ao contrário, fatores externos estavam na causa da deficiência mental. Esta foi a visão defendida pelo médico francês Jean Itard, já sob influência de Jonh Locke.

Itard, jovem médico francês, que aos 25 anos em 1800 estava à frente como médico chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, em Paris, criticava a impotência da ciência para os casos de surdez e mudez, e buscava um método para reeducar os surdos-mudos. A ele coube a tarefa de cuidar e educar um jovem, que ele chamou de Vitor, que havia sido encontrado vivendo como selvagem na floresta de Ayeron (França) em 1800, e tratado como surdo-mudo (Pessotti, 1984). Itard buscou inicialmente a análise de Pinel, importante psiquiatra à época e de quem foi discípulo, para quem Vitor era considerado um idiota, sem possibilidade de sociabilidade ou educação. Segundo Pessotti (1984) “Itard aponta um problema permanente na área da deficiência mental: o da avaliação” (p. 39). Para ele, as causas no caso de Vitor estavam associadas ao que o menino viveu em quase sete anos de isolamento. O que se apresentava como retardo era causado pela “carência de experiências de exercício intelectual devido ao seu isolamento, e não uma doença incurável dita idiotismo” (Pessotti, 1984, p. 41). Assim, Itard chegou ao prognóstico de curabilidade de Vitor e ao desenvolvimento do primeiro programa de Educação Especial direcionado a uma criança deficiente, a partir de um protocolo de avaliação diferente do que havia até então.

Além de Itard, ainda no século XIX, nomes como Seguin e Voisin foram representantes do estudo da idiotia que fortaleceram a hipótese de sua educabilidade e são

considerados pioneiros da Educação Especial. Conforme Pessotti (1984) “Seguin é o primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais” (p. 105). O autor ainda defende que Seguin é o criador da teoria psicogenética, embora Itard seja o precursor, buscando um método aplicável a qualquer deficiente mental. Já Voisin, segundo Lobo (2015), estabeleceu uma classificação em quatro categorias de meninos idiotas, a partir de longa observação. Nessa divisão, atribui importância às influências do meio, o que foi importante para se pensar em formas de educação preventivas.

Conforme Lobo (2015), todas as análises do século XIX, das mais organicistas às de base mais empirista, identificavam na perspectiva desenvolvimentista a associação da idiotia à infância, já que a loucura, diferentemente, poderia aparecer em qualquer etapa da vida, inclusive na pessoa já adulta. E, assim, constata a autora: “Não foi a criança louca mas a idiota que deu origem à psiquiatrização da infância pela constituição de um saber médico-pedagógico e sua extensão nas práticas de escolarização” (Lobo, 2015, p. 349).

Foi também no século XIX que, no Brasil, surgiram os primeiros institutos para educação de cegos e surdos, ambos considerados marcos da educação especial no país. Foram estes o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, depois chamado Instituto Nacional dos Cegos, e, posteriormente Benjamim Constant, em 1854, no Rio de Janeiro, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, cem anos depois denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (Mazzotta, 2011). Na sequência, já no século XX, a partir da década de 50, como registra Lustosa (2013), ocorre o marco da oficialização do atendimento escolar, em âmbito nacional, pelo poder público com a criação de associações como a APAE. Este modelo incluía serviços médicos, clínico-especializados e escolarização, e “tinham como finalidade a segregação para cuidados, proteção e medicalização” (p. 21). A autora localiza nessa iniciativa, ainda, a predominância do paradigma de institucionalização, que se fez presente no Brasil até o início do século XX.

### *Século XX e a Emergência do Laudo nas Práticas de Escolarização*

O século XX teve início, portanto, sob o domínio de duas perspectivas distintas em relação à deficiência. Uma delas, de natureza organicista, ganhou força com os avanços da medicina, especialmente da psiquiatria, durante o século XIX. A outra abordagem, influenciada principalmente pelos estudos de Itard, direcionava o foco para os determinantes sociais, tendo maior aproximação ao saber pedagógico. Embora a primeira visão tenha prevalecido, sua consolidação não se deve apenas à hegemonia do saber-poder médico, mas também à emergência da Psicologia como ciência e à forma como ela se apropriou dos fenômenos relacionados à educação.

Pessotti (1984), inclusive, se refere a uma certa divisão de papéis nesta época entre a Medicina, a Psicologia e a Pedagogia, esta última também reconhecida como científica:

Para o médico, a questão é saber como tratar os débeis mentais não confináveis; para o pedagogo, o problema é saber como estender a esses deficientes o ensino vigente, e o psicólogo se pergunta como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais (Pessotti, 1984, p. 173).

E assim, as decisões em relação à educação de deficientes transitou entre o domínio da Medicina e da Psicologia no que diz respeito à questão conceitual a partir do diagnóstico, o que levou, na prática, à possibilidade de os deficientes considerados mais “leves” terem acesso às escolas e/ou classes especiais. Na França, Alfred Binet instituiu o diagnóstico psicológico da deficiência mental por meio dos testes de medição da inteligência, com critérios que lhe permitiam o diagnóstico diferencial, por exemplo, entre o idiota, o imbecil e o débil (Pessotti, 1984). A Psicologia passa a ser, então, quem vai legislar sobre a deficiência e produzir os primeiros laudos como documentos oficiais que atestam não só diagnósticos, mas traçam o futuro dos deficientes: instituições, escolas especiais, escolas comuns.

Ainda na Europa, mas seguindo o legado de Itard e Seguin, outra grande referência foi a médica e pedagoga italiana Maria Montessori, que desenvolveu um método para educação de crianças deficientes que contemplava, além de material próprio diferenciado, a possibilidade de ajustar o método ao que Pessotti (1984, p. 183) trata como “individualidade motivacional” da criança, fosse ela deficiente ou não. Assim, Montessori contribuiu para a efetivação do ensino para deficientes, mas também na perspectiva de grupos especializados, o que levou ao surgimento de escolas especiais na Itália, que se proliferaram posteriormente em muitos países.

No Brasil, Januzzi (1992) denomina de vertente psicopedagógica essa abordagem focada no diagnóstico a partir da avaliação e de escalas métricas de inteligência, do âmbito da Psicologia, informando que foi esta tendência que deu origem às classes especiais. A outra abordagem, que ele denomina médico-pedagógica, tinha como foco a intervenção eugenista e higienista, principalmente a partir da criação da Liga Brasileira de Higiene Mental, que levou ao estabelecimento de serviços de higiene, inspeção escolar, bem como escolas anexas aos hospitais para atendimento aos deficientes considerados mais graves e que continuavam, portanto, distantes da escolarização. Jannuzzi (2012) enuncia que a primeira vertente prevaleceu sobre esta segunda, ou seja, chegamos ao ponto em que a identificação, o diagnóstico, a nomeação passou a ser mais central, o que nos leva a uma das contingências da possível centralidade do laudo.

Também no Brasil, a abordagem médica que sustentava o conceito de deficiência até a década de 30, passou para o domínio da Psicologia e da Pedagogia, principalmente com a chegada da psicóloga e educadora Helena Antipoff, responsável pela criação de escolas e classes especiais, e que fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Jannuzzi, 2012). Antipoff esteve no Brasil como formadora de professores no contexto de reflexões

sobre o ensino tradicional e adesão aos princípios da Escola-Nova<sup>7</sup>, influenciando também os rumos da Educação Especial. Januzzi (1992) destaca que, embora ela também tenha sido favorável ao ensino diferenciado para crianças deficientes, “de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos” (p. 92).

Assim, sob a influência de movimentos, como a Escola Nova, e de teóricos, como Montessori e Binet, como já visto, começam a funcionar, no Brasil, no início do século XX, as escolas e salas especiais e este começo da escolarização para pessoas com deficiência esteve diretamente relacionada à possibilidade de avaliação da condição desses sujeitos de frequentarem a escola, o que aconteceu por meio da Psicologia, sendo, possivelmente, esta prática de medição e classificação que engendrou a entrada do laudo. A Psicologia produziu instrumentos que permitiram à escola e aos educadores legislarem sobre o destino dos estudantes com deficiência.

### **O Laudo Adentra a Escola para Incluir (Excluindo) Deficientes nas Escolas e Salas Especiais**

Em artigo denominado O laudo psicológico e a classe especial, publicado em 1996, o autor Roberto Salazar apresenta um recorte da introdução de sua dissertação de mestrado, intitulada “O laudo psicológico e a classe especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais”. A dissertação não está disponível para domínio público, por isso, acessamos apenas o artigo. Neste, o autor faz uma discussão a respeito de como, à época, os laudos eram utilizados para encaminhar crianças com deficiência mental para as classes especiais, e destaca que o profissional designado para a avaliação era o psicólogo. Afirma que o documento era uma exigência legal que atestava a

---

<sup>7</sup> Propagada como um movimento influenciado por teóricos, como o norte-americano Jonh Dewey, que, no Brasil, se opunha às perspectivas tradicionalistas da pedagogia enquanto ciência pragmática de uma sociedade industrializada (Coutinho, 2023).

“incapacidade’ ou ‘deficiência’ do aluno para permanecer na classe comum” (Salazar, 1996, p.7 ) e faz uma análise crítica de como este processo acontecia por considerar que, baseados em concepções positivistas, os psicólogos acabavam por cronificar a patologização dos alunos já iniciada pela escola:

O laudo, produto derivado de ações que se constituem das relações formalizadas entre o psicólogo e a escola, têm se caracterizado como um documento perverso e poderoso ao ser utilizado para encaminhar à classe especial crianças que são discriminadas e segregadas sob pretexto de problemas ou dificuldades que apresentam na escola (Salazar, 1996, p. 4).

Ancorado em problematizações iniciadas já, à época de seu estudo, no âmbito da Psicologia Escolar Educacional, Salazar (1996) sinaliza o quanto a Psicologia do início do século XX legitimou a exclusão escolar ao culpabilizar crianças e adolescentes por seu insucesso escolar sem olhar para o quanto a própria escola participa da produção desse insucesso, ou fracasso escolar, como intiulado por Patto (1984). A pesquisa de mestrado do autor foi realizada no início da década de 90, período em que as produções que olhavam com uma lente crítica para esse modelo de atuação da Psicologia ainda estavam em elaboração. Patto, que inclusive participou da banca de mestrado de Salazar, já havia publicado duas de suas obras mais centrais, *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, em 1984, e *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, em 1990, mas eram discussões ainda incipientes. Mesmo assim, Salazar parte de argumentos contundentes para questionar, já àquela época, os efeitos excludentes do laudo. Ao discutir o quanto os laudos psicológicos eram desvinculados de uma análise crítica da condição mais ampla do aluno, e do quanto pouco ajudavam a escola a pensar os encaminhamentos para este aluno no contexto da classe especial, mostra como um dos efeitos a paralisação do estudante nesse

atendimento especial:

Quando a exclusão não acontece para esses alunos, o que vemos é uma outra situação bem mais cruel e dolorosa à qual muitas dessas crianças são submetidas e da qual se tornam vítimas: a segregação e a discriminação na escola. Esse quadro, no meu entender, se constitui de modo constrangedor, opressor e discriminatório, talvez muito pior do que aquele que ocorre no processo de exclusão, por ser bem mais violento, isto porque, além de se criar e de se estabelecer um processo de "*patologização*" das questões educacionais e sociais (que isenta o sistema social e a escola de suas responsabilidades na produção do fracasso dessas crianças) gera-se um outro, bem mais sutil e muito mais grave, qual seja o de facilitar a *internação de crianças nas classes especiais* [grifo do original] (Salazar, 1996, p. 9).

No livro *Crianças de classe especial*, Adriana Marcondes Machado (1994) relata sua experiência iniciada em 1988 como psicóloga-técnica do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP) que prestava atendimento a classes especiais de uma escola estadual em São Paulo. Nas primeiras páginas do livro, tanto Machado como Patto, que escreveu o prefácio, já sinalizam que “os psicólogos são os profissionais procurados para o atendimento de crianças com problemas escolares” (p. 1), como também que os encaminhamentos de crianças para as classes especiais aconteciam a partir de laudos psicológicos. Assim como Salazar (1996), Machado (1994) também problematiza as questões implicadas e produzidas a partir das avaliações, bem como a realidade das classes especiais.

Analisando esse contexto histórico, marcado pelo início do processo de redemocratização do país, e pela constituição de 1988, que garante o acesso à escola para todos, refletimos sobre como, já sendo problematizado como um dispositivo medicalizante no

começo da década de 90, o laudo pode ter sofrido o efeito da dispersão discursiva e ser atualmente enunciado como um dispositivo a serviço da inclusão escolar. Ou seja, como, depois de tanto tempo, esse documento passa a ser pensado nos dias atuais como necessário à efetivação da inclusão? Entendemos, com base em Salazar (1996), que o laudo pode ser enunciado como um instrumento para efetivar a inclusão porque, afinal, foi através dele que se possibilitou o acesso das crianças, proibidas de frequentarem a sala comum, à classe especial. É este ponto que aprofundamos a seguir, como o laudo passa a ser incorporado às políticas educacionais como possibilidade de acesso a direitos no contexto escolar. De qualquer forma, reconhecemos que tanto as classes especiais como as instituições estão marcadas por práticas discursivas relacionadas à norma e à normalização, ao mesmo tempo que instituem um novo local para estes sujeitos, local este constituído, simultaneamente, por práticas de inclusão e exclusão (Veiga-Neto & Lopes, 2011).

### **A Inclusão Como Prescrição nas Leis e Documentos no Brasil**

No Brasil, o modelo das escolas e salas especiais predominou até por volta da década de 70, quando transicionou para o Paradigma dos Serviços, ou de integração. Conforme Lustosa (2013, p.21): “Esse paradigma incorporava as recentes teorizações das Ciências Sociais e das Teorias Ambientais da Psicologia, década de 70, no tocante às compreensões de que as origens das dificuldades de uma pessoa com deficiência eram, também, influenciadas por determinantes socioculturais”.

Para a autora, estas compreensões redimensionaram as concepções sobre a escolarização da pessoa com deficiência, na medida em que permitiram a defesa do processo de integração gradativa de estudantes com deficiência ao ensino regular. A integração era regida pelo princípio de normalização, segundo o qual a pessoa com deficiência deveria ter direito a uma vida o mais normal possível, de acordo com suas condições (Lustosa, 2013;

Mantoan, 2015). No tocante à escolarização, na integração, sob a égide da normalização, não se questionava nem se modificava a escola. O ensino especial continuava existindo, assim como outros tipos de serviços educacionais (por isso a denominação “de serviços”) pelos quais o estudante poderia transitar. Sua integração ao sistema regular dependia de sua condição individual. Quanto mais “próximo” do normal fosse o estudante, maiores eram as chances de ser integrado à sala comum, quanto mais “distante”, mais tempo permaneceria no ensino especial.

Conforme Mantoan (2015), o paradigma da inclusão, que tem início no Brasil por volta da década de 1990, rompe com o da integração, ao se compreender que todos os estudantes devem ter acesso às salas de aula comuns de forma irrestrita. Lustosa (2013) enfatiza, ao também tratar esse movimento como uma ruptura, que a inclusão não é uma evolução da integração. Ao contrário, é uma oposição, na medida em que a inclusão é regida por outra lógica, a que compreende “A participação plena dos sujeitos em que uma cultura de valores e práticas sociais redefinidos, considerando as características, necessidades e potencialidades de todos, na qual sejam oportunizados suportes e apoios para efetiva participação na sociedade” (Lustosa, 2013, p 22).

Este último paradigma, como afirma Lustosa (2013), a partir de documentos como a Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 2005) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), é denominado Paradigma de Suportes. A terminologia busca destacar o suporte que a pessoa precisa, e não sua deficiência. Assim, o paradigma de suportes ou da inclusão está diretamente vinculado ao modelo social de deficiência. Não é a condição da pessoa que vai determinar se ela pode ou não ser incluída. É o meio, ou o ambiente (no caso, a escola), que precisa se adequar à pessoa por meio da eliminação de todas as barreiras de acessibilidade.

Se o paradigma da inclusão defende a educação para todos, indistintamente, pelo menos desde a década de 1990, no Brasil, o que dizer a respeito das leis e documentos, dialogam com essa perspectiva? Entendemos a partir desse breve recorte histórico que o princípio da normalização deveria ter sido superado pelo paradigma da inclusão como educação para todos, mas, então, nos questionamos sobre o que justificaria a necessidade do laudo no contexto em que a escola deve ser para todos e para cada um.

### ***Seguindo Pistas Documentais da Inclusão no Brasil***

Ao entrar em contato com alguns dos documentos que constituem esse histórico no Brasil, temos a percepção de que a visão medicalizante e a normalização atravessam em maior ou menor medida a teia discursiva dos textos legais, direcionando portanto, práticas que tangenciam ou podem estar diretamente relacionadas ao uso do laudo. É este recorte histórico que será apresentado aqui. Não intencionamos discutir o percurso histórico do ponto de vista legal no Brasil de forma aprofundada, mas, problematizamos apenas as leis e demais documentos que constituem e são constituídos por meio da teia discursiva que enuncia práticas de medicalização e normalização para acessarmos as contingências dos usos do laudo, bem como, ao contrário, algumas leis e documentos que parecem buscar romper com essa visão

O paradigma da integração é afirmado na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quando, em seu artigo Art. 88, o documento atesta que a educação de “excepcionais”, deve, “no que for possível”, enquadrar-se no sistema geral de educação (Lei nº 4.024, 1961). Localizamos no “se possível” a visão condicional, ou seja, de que a decisão pela integração dependia do tipo ou do grau da deficiência.

Esta é a mesma lógica da possibilidade de decisão pela sala especial, como narrado por Machado (1994) e Salazar (1996), em momento anterior. Primeiro, se avaliava se a

criança com deficiência poderia estar na escola, frequentando os espaços especializados, possibilidade que a retirava da institucionalização (ou ainda da própria sala comum, se fosse um estudante cuja deficiência fosse identificada já depois de estar na escola), e esta avaliação era finalizada com o parecer de um psicólogo. A partir do paradigma da integração, contemplado, no caso, na LDB de 1961 (Lei nº 4.024, 1961), a decisão passou a ser se a pessoa com deficiência poderia acessar as salas comuns. A diferença, nesse último caso, era o princípio de normalização, ou seja, se a condição da pessoa fosse “próxima” à normalidade. Mas ambos os processos, tanto do acesso às salas especiais como às salas comuns, partiam da normatização, ou seja, do aval que legitimava o quanto o estudante se aproximava ou distanciava do padrão considerado normal.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 (Lei nº 5.692, 1971) , mesmo estando situada temporalmente também no período equivalente às práticas de integração, não direciona que o estudante com deficiência integre as salas comuns, mas, assim como a de 61, também condiciona o tratamento a ser dado, já denominado como “especial”, ao nível da deficiência, ou ao quanto este estudante estaria atrasado em relação aos considerados normais. Lembrando que foi sancionada no contexto histórico da ditadura militar no Brasil, ela contempla apenas um artigo relacionado à educação de pessoas com deficiência, em que consta:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Lei nº 5.692, 1971). █

Na visão de Mantoan (2015), a legislação, de um modo geral, distorce o sentido da inclusão escolar como uma educação para todos ao reduzir a inclusão, por meio de termos

dúbios nos textos legais, à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, como a LDB de 1961 (Lei nº 4.024, 1961). A autora faz uma análise crítica destes textos, os quais, a partir dessa lógica discursiva, acabam engendrando práticas medicalizantes.

Por outro lado, Mantoan (2015) também dá ênfase aos documentos que não são atravessados por este viés. Ela resgata, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 como uma lei que garante a todos o direito à educação e à escola, não podendo haver, portanto, exclusão de nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. Destaca, inclusive, que apenas os pontos da lei “já bastariam para que não se negasse a nenhum indivíduo, com ou sem deficiência, o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno” (Mantoan, 2015, p. 39). Também sobre a Constituição, afirma Lustosa (2013, p. 25):

Tal aparato jurídico elege, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inc. I), acrescentando que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V). Portanto, a Constituição Federal, como lei máxima da sociedade brasileira, garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, como bem indiscutível e inalienável. Nesse sentido, toda escola deve atender aos princípios constitucionais.

A Constituição foi promulgada no Brasil ao final do período considerado como a década da pessoa com deficiência, quando passou a se produzir, no contexto ocidental, discussões, atos políticos, mudanças jurídicas e movimentos sociais em defesa de uma sociedade inclusiva. Muitas dessas lutas, conforme Lustosa e Ferreira (2020) levaram a questionamentos sobre o modelo médico e a defesa do Modelo social. Entendemos, portanto,

que a Constituição não faz menção à Educação Especial ou a pessoas com deficiência porque esse recorte estaria sendo problematizado. A educação não seria enunciada, neste caso, a partir de concessões ou condições, mas constituída, pelo texto da lei, como uma prática horizontal, rompendo, dessa forma, com discursos medicalizantes que atravessavam a perspectiva da integração à época.

Outro documento considerado de grande importância no cenário mundial, e do qual o Brasil é signatário, é a Declaração de Salamanca, assinada em 1994 por muitos países na ocasião da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que aconteceu na cidade de Salamanca, na Espanha. Este acordo apresenta uma defesa da escola inclusiva como um espaço acolhedor, que combate as diversas formas de discriminação e que aprimora o sistema educacional como um todo. Nesse sentido, o documento é reconhecido por difundir o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) como um conceito que amplia a compreensão da época a respeito da inclusão como prática restrita a estudantes com alguma deficiência. Assim consta no texto da Declaração:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Unesco, 1994, seção Estrutura de ação em Educação Especial: Introdução).

A respeito do termo NEE, sustenta o documento:

Refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem

necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (Unesco, 1994, seção Estrutura de ação em Educação Especial: Introdução).

A Declaração, portanto, além de romper com a ideia de que incluir é uma ação restrita a estudantes com deficiência, também enuncia a inclusão enquanto defesa de uma transformação da escola para que possa se adaptar e atender às necessidades de cada estudante, e não o contrário. Assim, é também incisiva ao superar os condicionamentos associados à integração, ou seja, à ideia de que apenas os estudantes que conseguirem se adaptar estarão aptos a estar na sala de aula comum. Conforme Lustosa e Ferreira (2020), a Declaração constitui um marco mundial para a perspectiva inclusiva e sua centralidade está relacionada também ao compromisso que induziu os países signatários a assumir.

Sancionada no Brasil em 1996, ou seja, dois anos após a Declaração de Salamanca e já no contexto de redemocratização e pós-Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, 1996) parece estar situada entre a perspectiva integracionista e a inclusiva. No título II, em referência aos Princípios e fins da educação nacional, garante em seu Art. 3º, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, assim como o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas”. No entanto, apresenta um capítulo inteiro (capítulo V) chamado Educação Especial, no qual, entre outras coisas, afirma: “§ 2º 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 de ensino regular” (Lei nº 9.394, 1996, capítulo V: Da Educação Especial). Ou seja, o que no início do texto é apresentado como igualdade de condições para acesso e permanência, neste último trecho se transforma em algo condicional, com a inserção da possibilidade de ensino especial caso o aluno não consiga estar na sala comum. O discurso que atrela o direito à sala

de aula comum às “condições específicas dos alunos” é constituído pela perspectiva normalizante, logo, integracionista, e produz ao mesmo tempo, a necessidade de práticas que avaliem estas condições, práticas estas, que podem, como já visto, estar associadas ao laudo.

O documento da LDB original, de 1996 (Lei nº 9.394, 1996), mantém a referência ao termo Necessidades Educacionais Especiais, que teve sua propagação com a Declaração de Salamanca, como já afirmado. No entanto, em 2013, o texto de 1996 sofreu alterações com a Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, de modo que, onde na LDB havia necessidades educacionais especiais, passou a ter “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Essa alteração aconteceu a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), como será visto adiante.

Além da Declaração de Salamanca, reconhecida como o documento que põe em prática o paradigma da inclusão (Lustosa e Ferreira, 2020), outros documentos, que foram frutos de acordos internacionais, também ratificam os direitos de pessoas com deficiência. Um deles é a Convenção da Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu em 2001 e foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Esta convenção apresenta o conceito de deficiência como “qualquer limitação física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que restrinja a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Lustosa & Ferreira, 2020, p. 95). Assim, fica nítido que o documento evidencia a importância do modelo social de deficiência, ou seja, a ideia de que as barreiras impostas socialmente à pessoa com deficiência impedem ou restringem a participação destes sujeitos, não a sua deficiência propriamente dita, se contrapondo, assim, às leituras que patologizam a deficiência.

Nesse mesmo sentido, outro acordo internacional importante foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), realizada em 2006, na sede da ONU, em Nova York. No Brasil, as diretrizes estabelecidas na convenção foram adotadas com a promulgação do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Lustosa e Ferreira (2020) interpretam também que o texto da convenção reforça a mudança do modelo médico para o modelo social da deficiência. Trecho inicial do documento faz referência à deficiência como um conceito em evolução que “resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Decreto nº 6.949, 2009, seção Preâmbulo). O artigo 24, que trata da educação, também dialoga com a perspectiva do Modelo social ao defender que os Estados devem assegurar que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Decreto nº 6.949, 2009, seção Artigo 24: Educação).

Percebemos que a Convenção reafirma o compromisso da inclusão como educação para todos sem distinção, sem estabelecer condições que responsabilizam o próprio sujeito por seu processo de inclusão.

Em 2008, foi lançado, no Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação, ou PDE. O documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, afirma que o PDE é pautado por uma visão sistêmica, enquanto a educação no Brasil foi construída com base numa visão fragmentada.

No que diz respeito especificamente ao que nos interessa para esta tese, o documento atesta que um dos erros que produziu essa fragmentação foi a oposição entre educação regular e educação especial:

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (Ministério da Educação, 2008, p. 9).

A crítica a esta visão fragmentada aparece no documento articulada à defesa da educação como um direito de todos e de cada um, a partir também do respeito à autonomia dos indivíduos no que tange aos seus processos formativos, além da defesa da conexão entre as políticas públicas de educação. Outro ponto importante abordado no documento, que não tem relação direta com a temática desta tese, mas que tangencia a discussão sobre o laudo é em relação ao Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC). Trata-se de um salário-mínimo de benefício mensal ao qual têm direito pessoas com deficiência e idosos que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme a Lei Orgânica da Assistência Social, ou LOAS, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Uma das ações do PDE foi Programa de acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, especificamente as de zero a 18 anos. Ou seja, as pessoas com deficiência, no caso, estudantes, com direito a receber o benefício, o que acontece, dentre outras coisas, a partir de laudo ou atestado médico, passam a ser acompanhadas pelo Ministério da Educação no que diz respeito ao seu acesso e permanência na escola.

*A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os Questionamentos Sobre a Relação Entre Laudo e AEE*

No Brasil, para consolidar os objetivos da CDPD (Organização das Nações Unidas [ONU], 2007) ligados à educação foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008). Antes de dar continuidade, vale ressaltar que, no Brasil, existem duas Políticas Nacionais de Educação Especial. Antes da mais atual, houve apenas a Política Nacional de Educação Especial de 1994, fundamentada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, no Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e que define como alunado da Educação Especial (Ministério da Educação, 1994, p. 13):

aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

Mesmo sendo um documento publicado em 1994, no ano da Declaração de Salamanca, período em que já aconteciam discussões em defesa da inclusão escolar, o texto (que foi redigido em 1993) não menciona a educação inclusiva (como a de 2008, cujo termo já aparece no próprio nome da Política) nem inclusão escolar, apenas a integração. No entanto, em sua introdução já apresenta a defesa de uma educação democrática que seja para todos:

O papel da Educação Especial assume, a cada ano, importância maior, dentro da

perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e de busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania (Ministério da Educação, 1994, p. 9).

Na sequência, o documento reconhece que isso ainda não acontece, e justifica a necessidade de afirmação dos direitos específicos das pessoas com deficiência:

Mas, como o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas, alguns segmentos da comunidade permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres (Ministério da Educação, 1994, p. 9).

Quanto à Política Nacional de Educação Especial Política na perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), esta reafirma o conceito de deficiência da CDPD (ONU, 2007) e estabelece como público da Educação Especial além de estudantes com deficiência, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No texto, consta uma explicação para a operacionalização deste recorte de público. Segundo o documento, o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que passou a ser amplamente disseminado em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, foi criado para destacar as interações das características dos alunos com o ambiente educacional, tirando, portanto, o foco da condição individual do sujeito ancorada em uma patologização, sendo pautado no princípio de que as escolas devem incluir todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, culturais, étnicas ou linguísticas (Ministério da Educação, 2008). Ou seja, a terminologia buscava exatamente romper com a visão de que as práticas inclusivas seriam direcionadas apenas a pessoas com algum

diagnóstico. No entanto, o mesmo documento reconhece que:

Mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo (Ministério da Educação, 2008, p. 15).

Com esse breve texto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva parece justificar timidamente - isso não fica evidente - que a necessidade de operar um recorte que especifica quem é o público da Educação Especial tem como um de seus objetivos a tentativa de garantir que as políticas de inclusão alcancem efetivamente *quem precisa*, e, nesse sentido, volta a restringir esse público a pessoas com algum diagnóstico, normalmente atestado em um laudo. Por outro lado, na sequência da discussão sobre este recorte, o mesmo documento faz referência a uma ampliação do público-alvo, quando afirma:

As definições do público alvo [*sic*] devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Ministério da Educação, 2008, p. 15).

Assim, quando se propõe a ir além das categorizações na definição do público, a vinculação da participação do aluno no AEE à presença de um diagnóstico específico parece ir de encontro ao que a própria Política defende enquanto processo que caminha para o

alcance de uma aprendizagem de todos.

Além disso, segundo o documento brevemente apresentado na introdução, a Nota Técnica nº 04/2014 (2014), denominada Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, a escola não pode requisitar o laudo como critério para o acesso do aluno ao AEE e a ênfase do texto é exatamente o fato de que **o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico** [*grifo nosso*] (Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, 2014).

A mesma Nota, embora afirme que os estudantes registrados no Censo Escolar como público da Educação Especial devem atender ao recorte indicado (ou seja, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação), enfatiza que este cadastro no Censo também prescinde do laudo. Apresenta, inclusive, uma ressalva em relação ao diagnóstico:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da Educação Especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, 2014, p. 3).

O trâmite no que diz respeito ao AEE, conforme a Nota Técnica 04/2014, deve atender ao seguinte fluxo:

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de

AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Nota Técnica nº 04/2014/ MEC/SECADI/DPEE, 2014, p. 3).

Por um lado, ao retirar a centralidade do laudo para o cadastro de estudantes no AEE e no Censo Escolar, a Nota Técnica 04/2014 (2014) parece discursivamente colocar os critérios educacionais como principais nos processos pedagógicos, secundarizando os de origem médica, inclusive justificando essa priorização de critérios como uma forma de garantir os direitos dos estudantes aos serviços. Por outro lado, se há um recorte de público circunscrito a diagnósticos clínicos, como a escola poderia dar conta de atender aos parâmetros desse recorte? Percebemos que o documento, portanto, enuncia um possível efeito de dispersão do discurso. Um mesmo enunciado pode produzir diferentes objetos, e, ao mesmo tempo, sujeitos, inclusive os “laudados”. Distintas práticas podem se constituir a partir dele, como aquelas que têm o laudo como central.

A regulamentação da oferta do AEE foi feita a partir do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, este que foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, e que garante que os sistemas de ensino recebam o recurso duplo do FUNDEB para o aluno matriculado no ensino regular e também para o AEE. Outro documento relacionado à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O texto da referida resolução reforça quem é o público que deve ser matriculado no AEE (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), como e onde deve ser feita a oferta do serviço, mas não apresenta como deve ocorrer a identificação dos estudantes para o

atendimento.

Por fim, a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, um dos documentos mais recentes no Brasil, e que tem uma seção sobre educação, o capítulo IV, contemplando os artigos de 27 a 30, faz alusão apenas à pessoa com deficiência, sem referência ao que os documentos que a antecedem denominam como público da Educação Especial, sem menção ao recorte específico do AEE. No capítulo I, onde constam as disposições gerais, há a mesma definição de deficiência da CPCD e o seguinte complemento em relação à avaliação da deficiência:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (Lei nº 13.146, 2015, Artigo 2º).

Nenhum dos acréscimos a esta lei, até o momento, como, por exemplo, o Decreto nº 11.063, de 4 de maio de 2022, que estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou pessoas com Transtorno do Espectro Autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis, faz menção à avaliação da condição da deficiência no contexto escolar.

Na análise realizada para esta tese não identificamos em nenhum dos textos acessados a referência explícita ao uso do laudo, com exceção da Nota Técnica nº 04/2014 (2014). No entanto, consideramos que muitos deles podem engendrar práticas com o uso do laudo na medida em que restringem estas práticas a estudantes inseridos em quadros diagnósticos

específicos. Assim, a norma, base das práticas medicalizantes produzidas pela medicina, especialmente a psiquiatria no século XIX, como vimos, vem sendo ratificada na escola (embora também tenha sido e seja questionada, como evidenciaram Salazar e Machado na década de 90 do século passado) por meio dos laudos clínicos, os quais, como visto, também são objetos da Psicologia. Como argumenta Orrú (2017, p. 24):

A escola se expropria da educação e dá à medicina o poder de dizer quem é que poderia ou não aprender; quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula; quem deverá ser segregado e, **inclusive, quem poderá ou não receber o atendimento educacional especializado** [*grifo nosso*].

O grifo no trecho do livro de Silvia Ester Orrú é nosso, mas a autora parece conferir um destaque a essa passagem quando faz uso do vocábulo “inclusive”. Ou seja, é curioso que os marcadores da norma, materializados, por exemplo, no laudo, sejam convocados, inclusive, para demarcar *quem* deve ser assistido pela política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que seria o AEE. A autora não detalha esse aspecto, mas chama atenção para o quanto a escola - expropriada, portanto, de sua função de educação - passa a atuar na perspectiva medicalizante.

Além dos documentos apresentados, que estão circunscritos numa perspectiva histórica, buscamos também as contingências documentais de outras práticas que parecem estar mais diretamente relacionadas ao uso do laudo no contexto da inclusão escolar, como, por exemplo, as avaliações externas de diagnóstico da qualidade do ensino.

### ***Laudos e Avaliações Externas de Diagnóstico da Qualidade do Ensino: O Caso Ceará***

Atualmente, a educação pública no contexto do estado do Ceará vem sendo avaliada

externamente por meio de dois exames diagnósticos externos: O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliação realizada em nível nacional, e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que é restrito ao estado do Ceará. O primeiro é conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e acontece desde 1990. Desde sua introdução até os dias atuais já passou por muitas mudanças. Nas diretrizes da edição de 2023, consta que compõem o público que participa da avaliação: “A educação Infantil em escolas públicas, privadas e conveniadas com o poder público; O ensino fundamental em turmas de 2º, 5º e 9º anos em escolas públicas e privadas; O ensino médio em turmas de 3ª e 4ª<sup>8</sup>séries de escolas públicas e privadas” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023, p. 5). Acontece a cada dois anos, abrangendo toda a rede pública e uma amostra de escolas da rede privada. O segundo é realizado pela Secretaria da Educação (SEDUC) do estado do Ceará, acontece anualmente e abrange três grupos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano); Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); Avaliação do Ensino Médio (3ª séries). Ambos avaliam a competência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

No que diz respeito ao SAEB, conforme as diretrizes da edição de 2023 (INEP, 2023), os estudantes público-alvo da Educação Especial participam da avaliação desde que estejam matriculados em turmas selecionadas para a aplicação das provas. Eles recebem um atendimento especializado no momento da aplicação, que pode envolver o apoio de profissionais, tempo extra, salas mais adequadas ao momento da avaliação, bem como recursos e instrumentos adaptados. Com relação ao SPAECE, destacamos o que determina a Portaria nº 0998/2013-GAB, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em seu Art. 2º:

Para fins do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará –

---

<sup>8</sup> A 4ª série do Ensino Médio foi recomendada em âmbito nacional pelo Conselho de Educação como opcional aos estudantes que concluíssem a 3ª série em 2021 no contexto da pandemia por COVID-19 (Prefeitura de Fortaleza, 2021). O documento que direciona a aplicação do SAEB em 2023 ainda faz menção a esta alternativa.

SPAECE e do Prêmio Escola Nota Dez, não serão contabilizados no cálculo da participação e da proficiência, os alunos que se enquadrarem nas seguintes situações: I

– Alunos com deficiência, **devidamente comprovada por laudo**, [*grifo nosso*] parecer, atestado ou declaração, expedidos, exclusivamente, por profissional médico, em que deverão constar as seguintes informações: a) nome completo do aluno de forma legível; b) Classificação Internacional de Doenças (CID) e/ou nome da deficiência; c) data; d) nome, número do CRM ou CREMEC e assinatura do profissional médico (Portaria nº 0998/2013-GAB, 2013, p.1).

A mesma portaria determina ainda que, pelo menos 90% destes estudantes com deficiência já registrados no Censo da Educação Básica precisam estar presentes na ocasião do teste.

Vidal et al. (2022), em publicação realizada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em 2022, e que compõe a Coleção SPAECE 30 anos, contam a história do sistema de avaliação, história que é também das gratificações que começaram a ser associadas aos resultados a partir de 2002, com o prêmio Escola do Novo Milênio. A partir de então, prêmios em dinheiro ou em materiais, como notebooks, passam a ser usados como bonificações por meio de muitos outros programas, como Programa de Modernização e Melhoria da Educação, Prêmio Aprender pra Valer, Prêmio Foco na Aprendizagem, e foram sendo incorporados ao SPAECE como forma de gratificar as escolas com melhores resultados.

Como também já problematizado nesta tese a respeito da inclusão como estratégia biopolítica, vale analisar o quanto muitas políticas de educação no contexto neoliberal operam como dispositivos de segurança na medida em que funcionam como exigência política e econômica. Essa é a análise de Rech (2013) com uma lente foucaultiana, através da qual é possível olhar para os programas de bonificação como um “dispositivo que suscita estratégias que, ao seduzirem a população, promovem a participação de todos e potencializam

ainda mais a proposta de inclusão” (Rech, 2013, p. 31). Não julgando estes programas como positivos ou negativos, corroboramos o pensamento da autora de que a racionalidade neoliberal que, nesse caso, bonifica com prêmios ou aumenta o repasse de verbas, atua com estratégias de sedução. Mesmo que estes programas não sejam específicos para a efetivação da educação inclusiva, como, por exemplo, o já mencionado programa de repasse duplo do recurso do FUNDEB para estudantes matriculados na rede pública e que frequentam o AEE, favorecem a participação ampla da população por meio de incentivos da própria escola. É o que acontece na associação entre a bonificação e a participação de estudantes com deficiência dos exames diagnósticos externos de avaliação do ensino, o que leva, inclusive, gestores de escolas a forjarem a produção de “deficiências”, e, conseqüentemente, de laudos, para que a nota de estudantes com defasagem de aprendizagem não seja contabilizada nos resultados finais desses exames e a escola não tenha uma pontuação baixa, como será visto na seção 5 desta tese, na discussão da Pesquisa-intervenção com professores.

Percebemos como o AEE e as avaliações externas da qualidade do ensino, especificamente o SPAECE, no caso do Ceará, são práticas que têm o laudo no centro de suas decisões. Pensando esse laudo como um dispositivo da biopolítica, do gerenciamento de estudantes da Educação Especial, percebemos como a escola pública sofre diretamente os efeitos das políticas neoliberais, como problematizado por Laval (2004). O autor faz alusão à realidade de alguns países, principalmente a França, mas quando analisa os atravessamentos mercadológicos na escola, como a necessidade da inovação (que não passa pela inovação pedagógica ou por um processo de democratização da escola), o estímulo à competitividade, a valorização dos resultados de exames (tanto para a escola como as famílias), conseguimos acessar como as políticas de bonificação instituídas no Brasil, (conforme o exemplo do SPAECE, no Ceará), em associação aos sistemas de avaliação da educação básica, estão inseridas nessa lógica.

**Seção 3 Como o Artesanato Com  
Patchwork Que Tece Uma Nova  
Colcha A Partir de Antigos Retalhos:  
O Mapeamento de Estudos Científicos  
e a Produção de Novas Análises**

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre*  
(Freire, 1989).

As palavras de Paulo Freire introduzem esta seção porque ela foi pensada indiretamente por muitas pessoas, entre ensinantes e aprendentes. Por isso, também o título faz alusão ao *patchwork*: uma técnica de artesanato em que se produz uma nova peça a partir de vários e diferentes retalhos de tecido. Desta mesma forma faz sentido para nós pensar esta seção de mapeamento da literatura para a produção de um novo texto. Aqui agregamos as contribuições de pesquisadores-artesãos que nos antecederam, com quem, portanto, pudemos aprender a partir do que estes produziram. Como artesãs que usam a criatividade aliada a alguns critérios de harmonização para compor uma nova peça, partindo de estudos-retalhos, tecemos uma nova produção, que deve seguir para que outros aprendam e possam fazer novas costuras a partir dela.

Esta seção, portanto, busca problematizar alguns sentidos relativos aos usos de laudos nas práticas pedagógicas como um dispositivo de inclusão/exclusão a partir de dois processos de mapeamento de estudos científicos que abordam a temática, desenvolvidos em momentos e contextos diferentes. Ambos os processos configuram, também com inspiração genealógica, assim como o mapeamento de elementos históricos apresentado na seção 2, uma tentativa de acessar através de pesquisas acadêmicas, contingências que produzem e sustentam os usos do laudo na escola no contexto de práticas inclusivas.

O primeiro processo foi a produção de uma Revisão Sistemática, que contemplou artigos de 2009 a 2019, e, o segundo, foi a elaboração do Estado da Questão de teses, dissertações e artigos no período de 2009 a 2022. A opção por estes intervalos de tempo, especialmente o marcador inicial, está associada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento de 2008 que demarca quem é o público da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). Como hipotetizado na introdução deste estudo, a implementação dessa Política pode ter intensificado a busca por laudos nos anos subsequentes à sua promulgação, e, como consequência, gerado novas publicações científicas que têm como base o novo marco regulatório. Assim, o primeiro processo de busca foi até o ano de 2019, e o segundo, ampliado para 2022.

Ambas as revisões serão detalhadas a seguir. No entanto, para uma compreensão mais nítida por parte de quem lê, apresentamos separadamente os dois processos em termos de método e resultados, mas a discussão a partir da análise será apresentada ao final, com a unificação de todos os materiais.

### **Primeira Artesania: Revisão Sistemática (RS) Para a Produção de um Artigo**

Como já mencionado, o primeiro mapeamento de literatura foi uma Revisão Sistemática (RS) para a escrita de um artigo. Todo o processo teve início em Maio de 2020, já no contexto da pandemia, e a escrita foi concluída em Agosto de 2022. A RS é uma revisão de literatura que tem uma estruturação metodológica bem específica. É organizada em etapas previamente sistematizadas que envolvem busca, apreciação crítica e síntese dos materiais selecionados (Sampaio e Mancini (2007).

Partimos da seguinte pergunta como norte de nossa investigação: como são

tematizadas as práticas que fazem uso de laudos e diagnósticos no contexto da inclusão escolar? A busca aconteceu no Portal Periódico CAPES, com filtro pelo acesso Cafe, direcionado a manuscritos publicados entre os anos de 2009 e 2019, revisados por pares a partir dos seguintes descritores e operadores booleanos: diagnóstico *and* Educação Especial diagnóstico *and* inclusão escolar, laudo *and* Educação Especial e laudo *and* inclusão escolar. Na ocasião, optamos por agregar o descritor diagnóstico na busca, o que modificou nossa pergunta inicial de partida, que tinha como foco inicial apenas o laudo, porque os achados usando apenas esse vocábulo pareceram insuficientes, como também por entendermos que o termo diagnóstico, além de tangenciar intimamente a temática do laudo, nos fornece uma lente de aumento para enxergarmos a partir de outros vieses, como ocorrem os atravessamentos da norma nas práticas relacionadas à inclusão escolar.

Para efeito de análise no contexto desta tese, e, assim, avançarmos na presente tarefa de tatear como a literatura se comporta e problematizar alguns sentidos relativos ao uso de laudos nas práticas pedagógicas como um dispositivo de inclusão, esclarecemos que, para a escrita desta seção, foi realizado um novo filtro. Serão apresentados aqui, entre os 13 manuscritos analisados para a RS, apenas os que circunscrevem a temática do laudo, excluindo, assim, os achados centrados no diagnóstico. O artigo<sup>9</sup> de RS foi publicado em 2023, na ocasião já da redação da tese, de forma que é possível acessar na publicação todos os outros elementos que o compuseram. (Fontenele et al., 2023).

---

<sup>9</sup> O artigo pode ser acessado em: <http://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/81699>

**Tabela 1***Artigos analisados para esta tese como recorte do processo de RS*

<b>Título</b>	<b>Autores/Ano</b>	<b>Periódico</b>	<b>Objetivo do Artigo</b>
Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO	Tada, Lima, Melo e Correio (2012)	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Realizar levantamento estatístico sobre o número de alunos com deficiência matriculados, idade, tipo de deficiência mais frequente, estrutura física das escolas e modalidade de ensino oferecida em 22 escolas da rede pública e privada de Porto Velho/RO.
Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados	Bridi e Meirelles (2014)	Educação & Realidade	Produzir uma leitura sobre a oferta dos serviços de Educação Especial na Educação Infantil e seus modos de organização no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RME/SM).
Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?	Scherer e Dal’Igna (2015)	Acta Scientiarum. Education	Investigar como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para constituir as práticas pedagógicas das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam em salas de recursos multifuncionais de um município do Rio Grande do Sul.
As (re)ações dos professores regentes e o	Franco e Neres (2017)	Periferia: Educação, Cultura	Refletir a atuação de professores regentes e do professor especializado

---

auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência	& Comunicação	na escolarização de um estudante com deficiência em uma escola de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.
--	---------------	---

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

## **Segunda Artesania: O Estado da Questão (EQ)**

### ***EQ: Contextualização***

Se na primeira revisão, a questão do laudo mostrou-se diluída na paridade com o diagnóstico, restando para análise na presente tese apenas quatro estudos empíricos em que o laudo ocupou alguma centralidade, nesta segunda revisão não apenas ampliamos o período, como incorporamos teses e dissertações, e, sobretudo, restringimos o descritor central ao termo laudo, excluindo o termo diagnóstico.

O segundo processo de revisão de literatura se caracterizou pela elaboração do Estado da Questão (EQ) de estudos científicos que abordam a temática do uso do laudo. Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7), o objetivo do EQ é “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance”. Os autores diferenciam o Estado da Questão do Estado da Arte, explicando que o primeiro vai além do segundo. Enquanto o Estado da Arte se propõe a ser um mapeamento descritivo de uma certa produção científica em um determinado campo de conhecimento, o EQ extrapola esse mapeamento quando se propõe a um debruçar-se sobre esse material.

Therrien e Therrien (2004) defenderam a utilização do EQ a partir da necessidade de analisar criticamente os trabalhos científicos que eram acessados por estudantes de graduação e pós-graduação em educação. Entendendo essa contextualização do EQ enquanto estratégia

de busca, análise e construção de narrativa no âmbito da educação, ficou mais nítido para nós porque é um recurso encontrado mais amplamente em artigos científicos da área educacional (Maciel et al., 2018; Nunes & Lustosa, 2020b; Silveira & Therrien, 2011).

A elaboração do EQ tem como objetivo “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (Therrien & Therrien, 2004, p. 8). Para tanto, o pesquisador parte de um processo de revisão de literatura, que deve ser quantitativa e qualitativamente relevante, mas não se restringe a esse processo. A elaboração do estado da questão passa pela construção de uma narrativa por parte do pesquisador a partir de critérios lógicos para que a organização dos achados não se restrinja a uma "colcha de retalhos". Nessa narrativa, deve ser capaz de organizar as ideias com coerência, além de analisar criticamente, construindo sua argumentação de forma explícita.

Dessa forma, por meio da questão “quais os efeitos dos usos do laudo no contexto das práticas inclusivas na escola?”, buscamos mapear o que foi produzido no âmbito de pesquisas e estudos científicos - teses, dissertações e artigos - no período de 2009 a 2022. Este mapeamento para a elaboração do EQ teve sua importância na medida em que nos permitiu identificar o que já foi pesquisado sobre o tema e analisar esse material, buscando nessa análise, compreender o contexto em que estas pesquisas aconteceram, e em que medida tematizam, tangenciam ou dialogam com as hipóteses elaboradas para nossa pesquisa, bem como localizar lacunas dos estudos analisados.

Para elaboração do EQ, foi feita uma busca em fevereiro de 2023 no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo esta base escolhida devido à sua expressividade na concentração de pesquisas científicas, e outra de artigos no Portal de periódico CAPES em março de 2023. A opção pela plataforma deve-se ao fato de estar sincronizada com várias bases de dados de periódicos científicos. O recorte temporal foi o

período compreendido entre 2009 e 2022, como já mencionado. Para ambos os levantamentos foram elencados os mesmos descritores e operadores booleanos da RS, ou seja: laudo *and* Educação Especial laudo *and* inclusão escolar, laudo *and* educação inclusiva.

### ***EQ: Método e Resultados do Mapeamento de Teses e Dissertações***

A busca direcionada a teses e dissertações localizou inicialmente 156 materiais. Após exclusão dos duplicados, o número passou a 99. Depois da leitura dos títulos, ficaram 14 estudos. Como critério de inclusão, consideramos a centralidade do laudo no título, ou a presença de palavras também no título que pudessem tangenciar a temática, tais como avaliação/identificação de estudantes da Educação Especial políticas públicas ou políticas de educação relacionadas à inclusão escolar, termos como medicalização, psiquiatrização, discurso clínico, médico. Com os 14 materiais selecionados, partimos para a leitura dos resumos. Neste momento, um dos filtros foi a presença da palavra laudo, de modo que ficasse evidente a presença da temática no interior do estudo em sua relação com as práticas inclusivas. Também foram critérios de inclusão a consideração de que fossem estudos empíricos, relacionados à realidade da educação básica (ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio) e que trabalhassem com a discussão sobre inclusão escolar do ponto de vista da Educação Especial. Assim, foram excluídos estudos teóricos, relacionados a outros segmentos de ensino (ensino superior, por exemplo) e que abordassem a inclusão, por exemplo, relacionada a questões de gênero e raça. Após leitura dos resumos, a quantidade foi para 9 estudos. Passando para essa etapa, esses nove estudos foram lidos na íntegra.

**Tabela 2***Teses e dissertações recuperadas para a elaboração do EQ*

Etapas	Filtro	Teses recuperadas	Dissertações recuperadas	Total
1	Busca no portal de Periódicos Capes	37	119	156
2	Exclusão dos estudos duplicados	27	72	99
3	Exclusão após leitura dos títulos	3	11	14
4	Exclusão após leitura dos resumos	2	7	9

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Do total de nove, apenas duas pesquisas são de doutorado, sendo sete de mestrado. Como vinculação institucional, tem-se dois estudos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dois da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e uma pesquisa das demais: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Todos os estudos são vinculados a programas de pós-graduação em Educação, nenhum da Psicologia, o que torna a presente pesquisa relevante, considerando as possibilidades de contribuição a partir de outra área de saber.

Percebe-se uma concentração dos estudos nas regiões sul e sudeste, com apenas um desenvolvido no Nordeste, especificamente na UFC, onde também está situada esta tese. No que diz respeito ao período, não foram encontradas publicações entre 2009 e 2012, nem nos anos de 2019 e 2020. Na distribuição dentro do intervalo, os anos em que há apenas um

estudo são 2013, 2014, 2018 e 2021, havendo dois em 2015, 2016 e 2017.

Os achados estão sistematizados em ordem crescente no que diz respeito ao ano de publicação na Tabela 3 a seguir, com os respectivos objetivos, a partir da leitura do resumo, de cada estudo:

**Tabela 3**

*Teses e dissertações analisadas na elaboração do EQ*

Título	Nome	Tipo do estudo/filiação Institucional	Objetivo
Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina - PR	Thaiza de Carvalho Corrêa (2013)	Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Analisar a avaliação, o diagnóstico e o encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais, na Rede Municipal de Ensino de Londrina, a partir da nova estrutura da Educação Especial do município, após o fechamento das classes especiais e da reestruturação da equipe psicopedagógica
O registro de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municip al de ensino de Londrina/PR	Patrícia Jovino de Oliveira Dias (2014)	Mestrado em Educação - Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Analisar o procedimento adotado pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Londrina para o preenchimento do Censo Escolar da Educação Básica, no que se refere aos estudantes com necessidades educacionais especiais

<p>Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar</p>	<p>Ana Marta Bianchi de Aguiar (2015)</p>	<p>Doutorado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p>	<p>Constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Intentou, ainda, discorrer sobre esses processos para desvelar as possibilidades e desafios presentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos com deficiência intelectual.</p>
<p>Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola: entre cifras de resiliência e acordes de resistência</p>	<p>Juslaine de Fátima Abreu Nogueira (2015)</p>	<p>Doutorado em Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR)</p>	<p>Indagar sobre quais são as condições que têm possibilitado ao discurso psiquiatrizante tornar-se uma de nossas grandes verdades pedagógicas, a ponto de encaminharmos os alunos para serem laudados e medicados pelos saberes e práticas neuropsiquiátricos, bem como promovermos a judicialização da infância</p>
<p>Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o</p>	<p>Franciely Oliani Pietrobom (2016)</p>	<p>Mestrado em Educação - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)</p>	<p>Conhecer e analisar o processo de avaliação e os processos de encaminhamento dos alunos público alvo da Educação Especial para o</p>

<p>Atendimento Educativo Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS</p>			<p>atendimento educacional especializado na rede Municipal de ensino de Dourados/MS.</p>
<p>Conhecimentos, concepções e práticas de professores de Educação Especial : o modelo médico- psicológico ainda vigora?</p>	<p>Amanda Costa Camizão (2016)</p>	<p>Mestrado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)</p>	<p>Analisar conhecimentos, concepções e práticas de professores de Educação Especial que atuam no atendimento educacional especializado, no âmbito da instituição de educação infantil direcionados à criança com deficiência intelectual, em relação à vigência do modelo médico- psicológico</p>
<p>Políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás</p>	<p>Elizangela Vilela de Almeida Souza (2017)</p>	<p>Mestrado em Educação - Universidade Federal de Goiás (UFG)</p>	<p>Analisar as políticas do Governo de Goiás, nas falas das professoras das SRM no acervo do Observatório Goiano de Educação Especial de 2011 a 2012.</p>
<p>A educação e a busca de um laudo que diga quem és</p>	<p>Caroline Fanizzi (2017)</p>	<p>Mestrado em Educação - Universidade de São Paulo (USP)</p>	<p>Uma reflexão acerca das implicações que o conjunto de saberes, instrumentos e ilusões veiculadas pelos discursos hegemônicos, como o discurso (psico)pedagógico e o medicalizante, acarretam ao professor, ao sujeito aprendiz e ao ato educativo</p>

Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: tessitura de narrativas, saberes e práticas	Luana Barreto de Araújo (2018)	Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará (UFC)	Analisar as principais demandas de saberes (conhecimentos, informações) e práticas que a escola e a equipe clínico-especializada, reciprocamente em seus contextos de atuação, apresentam em relação aos sujeitos atendidos, com possível reverberação no favorecimento da inclusão escola
A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas	Nadine Santos (2021)	Mestrado em Educação - Universidade federal do Rio Grande (FURG)	Analisar e problematizar a proliferação discursiva advinda das políticas públicas educacionais sobre a inclusão, percebendo quais verdades sustentam o processo de inclusão escolar atualmente e que efeitos são produzidos na escola comum.

---

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

### ***EQ: Método e Resultados do Mapeamento de Artigos***

A busca de artigos na plataforma periódico CAPES foi realizada a partir do acesso Cafe, sem uso de outro filtro, apenas o intervalo entre 2009 e 2022, o que levou ao total de 51 achados, ficando 31 após exclusão dos repetidos. Após a leitura de títulos dos 31, foram selecionados 19 artigos. Destes, quatro tratavam diretamente o laudo no título, cinco foram incluídos a partir do título por conter, assim como na busca de teses e dissertações, palavras que tangenciavam a temática do laudo, como avaliação, identificação de estudantes, encaminhamento, público-alvo da Educação Especial diagnóstico, medicalização, e outros dez entraram porque os títulos deixavam dúvida quanto ao estudo ter ou não relação com o objeto laudo. Na leitura dos resumos, foram excluídos, portanto, os que tratavam

especificamente do ensino de alguma disciplina (ciências, química), ou que se referiam à inclusão relacionando a questões de gênero (nome social, por exemplo), ao ensino universitário, a estudantes com necessidades alimentares, e ainda os que tratavam do laudo em contexto pericial.

Após a leitura dos resumos dos 19 artigos, foram eliminados cinco por não serem empíricos, um por estar vinculado a uma das teses que apareceu no mapeamento de teses e dissertações e quatro em que a alusão ao laudo era pontual, apenas mencionando a presença de estudantes com laudo, sem estar relacionado aos efeitos dos usos deste documento nas práticas inclusivas na escola. Ficaram, portanto, nove artigos para leitura na íntegra.

#### **Tabela 4**

*Artigos recuperados para a elaboração do EQ*

<b>Etapas</b>	<b>Filtro</b>	<b>Artigos recuperado</b>
1	Busca no portal de Periódicos Capes	51
2	Exclusão dos estudos duplicados	31
3	Exclusão após leitura dos títulos	19
4	Exclusão após leitura dos resumos	9

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Os nove artigos finais analisados foram publicados em oito periódicos diferentes, sendo dois estudos na Revista Educação Especial, um na Revista Brasileira de Educação Especial, um no periódico Psicologia Escolar e Educacional, um na Revista Linhas Críticas, um na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, um na Revista Teias, um na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, e um na Revista Educação, Artes e Inclusão. Quanto ao escopo desses oito periódicos, três são da Educação; três tem como especificidade a Educação Especial, um está ligado à Psicologia Escolar e Educacional, um tem como escopo Arte, Educação e Inclusão.

As produções são de autores com vinculação institucional brasileira e distribuídas entre as regiões do país da seguinte forma: três do Sul, três do Sudeste, dois do Centro-Oeste e um do Nordeste. Mais uma vez identificamos a potencial contribuição de nosso estudo, visto ser a região Nordeste pouco representada também nesta revisão. A respeito de quando foram publicados os estudos, há algumas lacunas entre os anos no período investigado, que foi de 2009 a 2022. Não encontramos artigos entre 2009 e 2015. Também não há publicações de 2017, nem 2022. A distribuição ficou da seguinte forma: dois artigos em 2016, dois em 2018, dois em 2020, dois em 2021 e um em 2022.

Os achados estão sistematizados em ordem crescente no que diz respeito ao ano de publicação na Tabela 5 a seguir, com os respectivos objetivos.

**Tabela 5**  
*Artigos analisados no EQ*

Título	Autores/ Ano	Periódico	Objetivo do Artigo
Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso	Oliveira e Manzini (2016)	Revista brasileira de Educação Especial	Pontuar os motivos para o encaminhamento dos alunos para a SRM e identificar quem são os alunos que frequentam a SRM
Avaliação e diagnóstico de crianças do público-alvo da Educação Especial : implicações para a educação inclusiva	Oliveira, Lopes, Soriano e Araujo (2016).	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	Analisar os relatos de uma equipe multidisciplinar sobre a avaliação e o diagnóstico de alunos do público-alvo da Educação Especial.

Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?	Pletsch e Paiva (2018)	Revista Educação Especial	Discutir a avaliação e o encaminhamento de alunos com deficiência intelectual a partir das diretrizes de educação inclusiva contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as orientações da Nota Técnica nº. 4 de 23/01/2014, que desobriga a apresentação de laudo médico como condição de acesso ao serviço
Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: a Educação Infantil em foco	Pupo e Bezerra (2018)	Revista Teias	Analisar a inclusão educacional de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na Educação Infantil <sup>3</sup> , conforme ofertada pela rede municipal de ensino de uma pequena cidade localizada no sul do estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2016
As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas	Vieira, Jesus, Lima e Mariano (2020)	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Promover formações continuadas com professores com ênfase na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas	Kranz e Campos (2020)	Psicologia escolar e educacional,	Analisar as políticas públicas, práticas diagnósticas e pedagógicas na Educação Especial apontando-se concepções e articulações entre elas, principalmente afetas ao trabalho de psicólogos e professores, à luz da Psicologia histórico-cultural
Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização	Fontoura e Sardagna (2021)	Revista Educação Especial	Discutir as concepções de profissionais da educação da região do Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, sobre o laudo médico, assim como problematizar a exigência desse documento para o atendimento educacional especializado (AEE).
Educação inclusiva na educação infantil: estudo exploratório em um município do estado de Goiás	Borges e Paiva (2021)	Revista Educação, Artes e Inclusão	Conhecer como ocorre a inserção de alunos com deficiência nos centros de educação infantil de um município do estado de Goiás.
Quando a queixa é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	Szymanski e Teixeira (2022)	Revista Linhas Críticas	Refletir sobre as alternativas atuais para a compreensão do TDAH, a partir de dois objetivos centrais: quantificar a variação no número de matrículas de alunos diagnosticados com TDAH, na rede pública estadual de ensino, no período de 2015 a 2020 e investigar em qual material o

---

professor da Educação Especial se apoia para planejar e organizar seu trabalho com o estudante com indicativo de TDAH.

---

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Tanto no processo de elaboração do EQ de teses e dissertações, como no de artigos, foi curioso perceber que mesmo estudos que não tinham o laudo como tema central, ou que, pelo título, não sugeriam aproximação nem distanciamento (os que classificamos acima como estudos que deixavam dúvidas quanto às suas potenciais contribuições), apresentaram, em algum contexto, mesmo que breve, discussão sobre a circulação do laudo no contexto das práticas inclusivas. Talvez ainda tenhamos deixado de fora estudos que também tratam secundariamente da temática, mas consideramos que, quantitativamente, atingimos um número satisfatório. Diferentemente da RS, para a elaboração do EQ não foi, por exemplo, aplicado o filtro da Revisão por Pares. A análise qualitativa de todos os achados compõe o exercício que apresentamos a seguir.

No EQ, os estudos são apresentados a partir de suas contribuições, conforme encontrado em Nunes e Lustosa (2020b); Maciel et al. (2018); Silveira e Therrien (2011). Enquanto os analisa, o pesquisador-artesão constrói uma narrativa em que evidencia distanciamentos e aproximações entre eles, distanciamentos e aproximações entre eles e seu estudo, fragilidades e pontos fortes, fazendo uma costura que lhe permite, durante e ao final do processo, melhor posicionar seu objeto em relação aos estudos-retalhos que analisou.

## **Discussão: Acessando as Cores que Compõem os Retalhos**

### ***Composição dos Analisadores***

Há muitas temáticas que atravessam os estudos filtrados para leitura final de ambos os

mapeamentos e, a partir delas, ao final dos dois processos, compomos os analisadores. Entendemos, nesse sentido, os analisadores como algo que foi produzido quando olhamos para os materiais e as temáticas no exercício de análise no qual esta pesquisa nos insere. Eles operam, portanto, como dispositivos de análise (Rossi & Passos, 2014) que nos permitem colocar uma lupa nos materiais para constituir possibilidades de problematização.

Tratando, como no título secundário desta seção, as temáticas como cores e os estudos como os retalhos, para a elaboração dessa discussão final, que agrupa todas as produções – quatro artigos da RS, duas teses, sete dissertações e nove artigos da EQ, totalizando 22 materiais – compomos três analisadores. Nesta metáfora, os analisadores são como os agrupamentos de cores que formam os estudos-retalhos. Cada retalho tem uma, duas ou três cores, sendo que, no geral, há predominância de uma ou outra, assim como cada estudo (seja artigo, tese ou dissertação) pode ser composto por mais de um analisador. Vamos detalhar aqui cada analisador, organizando abaixo em uma tabela para melhor visualização de quem lê.

No analisador 1, foram agrupados os estudos que se referem aos efeitos do laudo quando ele está articulado a políticas de educação e/ou que envolvem a garantia de direitos, tais como: acesso ao AEE, preenchimento do Censo escolar, garantia da não reprovação de estudantes; efetivação da matrícula na escola, garantia que o público da Educação Especial atende aos critérios definidos nas políticas de educação.

O Analisador 2 sinaliza os efeitos medicalizantes do laudo no sentido de predominância de uma leitura patologizante, que rotula os estudantes.

O Analisador 3 está relacionado à realidade dos docentes, quando o laudo produz efeitos nas práticas pedagógicas no sentido de direcioná-las, para “confirmar” diagnósticos hipotetizados anteriormente pelos professores, para justificar comportamentos dos alunos ou práticas docentes, bem como para garantir que estudantes sejam, de fato, acolhidos pelos docentes no contexto escolar. Também compõem esse bloco os casos em que o laudo é

considerado um documento que não auxilia as práticas docentes, pois as informações que nele constam não chegam aos professores, ou, se chegam, são focadas em dados que, na prática, não os ajudam.

A discussão dos elementos que compõem os estudos analisados encontra-se a seguir a partir da divisão entre teses/ dissertações e artigos. Nesta discussão, portanto, a seção de artigos contempla tanto os que foram localizados na RS como no EQ.

**Tabela 6**

*Analisadores compostos na análise de teses, dissertações e artigos a partir da RS e do EQ*

Analisador	Elementos Presentes
1	Efeitos do laudo quando ele está articulado a políticas de educação e/ou que envolvem a garantia de direitos, tais como: acesso ao AEE, preenchimento do Censo escolar, garantia da não reprovação de estudantes; efetivação da matrícula na escola, garantia que o público da Educação Especial atende aos critérios definidos nas políticas de educação.
2	Efeito medicalizantes do laudo, ou seja, no sentido da produção de uma patologização, da rotulação de estudantes.
3	Vinculação do laudo aos docentes, quando o laudo tem efeitos nas práticas pedagógicas no sentido de direcioná-las, para “confirmar” diagnósticos hipotetizados anteriormente pelos professores, para justificar comportamentos dos alunos ou práticas docentes, bem como para garantir que estudantes sejam, de fato, acolhidos pelos docentes no contexto escolar. Também compõem este bloco os casos em que o laudo é considerado um documento que não auxilia as práticas na escola, pois as informações que nele constam não chegam aos professores, ou, se chegam, são focadas em dados que, na prática, não os ajudam.

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

### ***Análise das Teses e Dissertações: Os Estudos-Retalhos***

Conforme sistematizado na tabela abaixo, o analisador 1, em que o laudo aparece

vinculado às políticas de educação e/ou à garantia de direitos, apareceu em sete dos 10 estudos (1, 2, 3, 5, 6, 7 e 10). O analisador 2, relacionado aos efeitos medicalizantes do laudo, esteve presente também em sete estudos (1, 3, 5, 6, 8, 9 e 10); e o analisador 3, em que o laudo está associado às práticas docentes, esteve presente em seis dos dez estudos (1, 4, 5, 7, 8, e 10). Na tabela 7 abaixo, os números de 1 a 10 são de teses e dissertações.

### ***Análise dos Artigos: Mais Estudos-Retalhos***

Para facilitar o acompanhamento do processo por parte de quem lê, listamos os artigos dando sequência à numeração introduzida no tópico acima, referente às teses e dissertações. A análise dos artigos a partir dos dois processos, de RS com quatro manuscritos, e de EQ com nove, totalizando, portanto, 13 estudos, ficou assim dividida em relação aos analisadores: O Analisador 1, que agrupa estudos que se referem aos efeitos da articulação do laudo a políticas de educação e/ou que envolvem a garantia de direitos, foi o que mais se evidenciou nos estudos, estando presente em 11 dos 13 artigos (11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23). Cinco estudos compõem o analisador 2, que destaca os efeitos medicalizantes, rotuladores do laudo (16, 19, 20, 21 e 23) e também seis compõem o analisador 3, ou seja, a relevância dada ao laudo para direcionar as práticas pedagógicas (13, 14, 18, 20, 21 e 22). Os quatro primeiros estudos apresentados nesta subseção foram localizados a partir do mapeamento para a produção da RS, assim como a disposição que está na tabela (ou seja, os artigos 11 a 14). Os artigos estão listados na tabela 7 abaixo, portanto, do 11 ao 23 (em destaque).

**Tabela 7***Distribuição dos analisadores entre as teses, as dissertações e os artigos dos processos da RS e do EQ*

Título do estudo	Analisadores		
	1	2	3
1. Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina – PR	X	X	X
2 O registro de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de Londrina/PR	X		
3. Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar	X	X	
4. Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola : entre cifras de resiliência e acordos de resistência			X
5. Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS	X	X	X
6. Conhecimentos, concepções e práticas de professores de Educação Especial : o modelo médico-psicológico ainda vigora?	X	X	
7. Políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás	X		X
8. A educação e a busca de um laudo que diga quem é		X	X
9. Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: tessitura de narrativas, saberes e práticas		X	
10. A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas	X	X	X

11. Conhecendo o Processo de Inclusão Escolar em Porto Velho – RO	X		
12. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados	X		
13. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica?			X
14. As (re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência			X
15. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso1	X		
16. Avaliação e diagnóstico de crianças do público-alvo da Educação Especial : implicações para a educação inclusiva	X	X	
17. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?	X		
18. Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais: a Educação Infantil em foco	X		X
19. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas	X	X	
20. Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas	X	X	X
21. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização	X	X	
22. Educação inclusiva na educação infantil: estudo exploratório em um município do estado de Goiás	X		X

23. Quando a queixa é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	X	X
---	---	---

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

### *Analizador 1: O Laudo Vinculado às Políticas de Educação e/ou à Garantia de Direitos*

Os estudos que compõem o analisador 1, ou seja, em que o laudo aparece vinculado às políticas de educação e/ou à garantia de direitos, são, no total, 18, sendo sete entre teses e dissertações e 11 artigos. O que mais se destaca é a centralidade do laudo para o AEE, que é tematizada em 16 dos 18 materiais. Os únicos dois estudos que não fazem referência ao AEE são o 18 e o 22. Ambos tratam sobre a realidade da Educação Infantil e mencionam como serviço da Educação Especial, para o segmento referido, um profissional de apoio (e não o AEE). Os 16 estudos que versam sobre o AEE falam também sobre outros serviços ligados a políticas de educação, tematizando sobre o laudo no contexto da matrícula escolar (o 2 e o 11), bem como no âmbito da decisão sobre aprovação ou reprovação escolar (o 3 e o 19). Dos 18 materiais, no total, dois deles (17 e 21, dois artigos) apresentam a palavra laudo já no título, o que sugere que, mesmo que o laudo não figure como tema central dos estudos, ele compõe um elemento relevante nas pesquisas da área de educação quando estas versam sobre a inclusão escolar.

**Teses e Dissertações.** Dissertação de Souza (2017), número 7, apresenta a centralidade do laudo como requisito para o acesso ao AEE. Faz referência à Nota Técnica no 04/2014 (2014) como documento que garante a não obrigatoriedade do laudo, mas afirma:

Apesar da normativa federal não considerar como obrigatório anexar o laudo clínico à ficha de matrícula do aluno PAEE<sup>10</sup>, alguns estados agem de forma autônoma com diferentes interpretações da lei. Em Goiás, a orientação é que o laudo possa identificar e isso é condição tanto para o acompanhamento pelo professor de apoio na sala

<sup>10</sup> Público-alvo da Educação Especial

regular, como o atendimento no AEE” (Souza, 2017, p. 123).

Mesma reflexão é feita na dissertação de Camizão (2016), número 6, realizada a partir de pesquisa com professores da Educação Infantil. A autora também menciona a Nota Técnica 04/2014, mas chama atenção para a brecha do documento, uma vez que ele abre o precedente para a aproximação do professor com o médico no processo de avaliação do aluno. “Ou seja, ao passo que tenta descaracterizar o atendimento educacional especializado como clínico, articula-o ao final de forma sutil” (Camizão, 2016, p. 130). Na visão da autora, isso dá margem para que as secretarias de educação municipais possam incluir a solicitação do laudo em suas orientações, como é o caso do município de Vitória, lócus do estudo em questão.

Em dissertação de Pietrobom (2016), número 5, todas as professoras participantes da pesquisa afirmaram que o laudo médico é o principal indicador do encaminhamento do aluno para o AEE, de modo que, quando ainda não há o documento, as famílias são orientadas a buscarem uma avaliação clínica. O aluno pode começar a frequentar o atendimento, mas a escola aguarda o laudo para poder efetivar a matrícula, caracterizada como segunda matrícula, que é o que garante que a escola vai receber o repasse duplo<sup>11</sup> de verba do FUNDEB.

Dissertação de Corrêa (2013), número 1, assim como a de Pietrobom (2016) enuncia a centralidade do laudo para o AEE, com a diferença de que o processo de avaliação diagnóstica é feito na própria escola por psicólogos da rede municipal que vão até a instituição de ensino caso a avaliação do professor especialista do AEE indique a hipótese de um diagnóstico.

Com base teórica foucaultiana, dissertação de Santos (2021), número 10, evidencia a centralidade do laudo no contexto das políticas de educação, considerando que estas políticas produzem os sujeitos diagnosticados como alvo da Educação Especial. Ao responder na

---

<sup>11</sup> Conforme Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 mencionado na introdução.

entrevista à pergunta sobre quantos alunos são “incluídos”, umas das professoras se refere aos alunos com laudo e aos sem laudo, sinalizando que estes últimos ainda estão esperando avaliação médica. Na fala de outra professora, o laudo aparece para demarcar o que o Estado reconhece a partir das políticas de educação, sinalizando que os alunos sem laudo são os que não atendem ao recorte de público da Educação Especial. À outra pergunta sobre quem recebe atendimento do AEE, uma professora responde que são os alunos “laudados” e com deficiência, mais uma vez justificando quem tá fora por causa do recorte. Santos (2021) reconhece que a associação do laudo ao desenvolvimento de políticas públicas no âmbito da educação inclusiva está ligada a um processo de garantia de direitos aos estudantes que são público da Educação Especial, especialmente o acesso ao AEE.

Dissertação de Dias (2014), número 2, tem como título O registro de matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na rede municipal de ensino de Londrina/PR, sugerindo, já pelo título, ser o único estudo na busca realizada em teses e dissertações que trata sobre a associação do laudo à matrícula, mas a forma como esta associação acontece não ficou nítida. Uma das temáticas do roteiro de entrevistas da pesquisa é “Necessidade de laudo médico que comprove a NEE para ser lançado no Censo Escolar”. Nesse contexto, a autora sinaliza haver uma subdivisão - aqueles que têm laudo médico e aqueles em que a escola desconfia da presença de alguma deficiência, mas sem comprovação - e essa divisão fazia com que, nas entrevistas, os participantes se referissem aos estudantes com laudo como "alunos oficiais" (Dias, 2014, p. 69).

Assim, apesar de o texto não deixar explícito se há necessidade do laudo para a matrícula na escola, enfatiza essa importância mostrando a consequência que a ausência do laudo pode ter no que diz respeito à situação do estudante na sala regular:

Segundo os participantes, o lançamento do aluno com NEE no Censo e a matrícula na sala de recurso só podem ser realizados se o aluno possuir um laudo médico que

comprove sua deficiência e a especifique. Segundo os secretários, sem o laudo a escola não pode nem fazer a readequação da sala de aula, pois na sala de um aluno incluso [*sic*] a escola pode diminuir dois alunos, e se o aluno com deficiência não tiver o laudo a escola não pode fazer essa adequação (Dias, 2014, p. 97).

Mais adiante no texto, a autora elucida o que seria essa readequação da sala e a vinculação desse processo ao laudo médico: “O laudo de um aluno é o que garante sua inclusão, sem o laudo ele não tem atendimento especializado, professor de apoio ou adaptação curricular” (Dias, 2014, p. 98).

A respeito do AEE, os alunos com laudo que atendem aos critérios do serviço são matriculados e recebem atendimento. Os que não têm laudo, recebem o atendimento, mas não são oficialmente matriculados no AEE. Essa realidade de acolher sem matricular os estudantes, na visão da autora, é problemática por alguns motivos. Primeiro, porque pode ir de encontro ao que prescreve a Resolução nº4/2009 (Conselho Nacional de Educação, 2009) sobre o público do AEE, segundo, porque pode levar à redução de tempo de atendimento aos alunos que realmente são matriculados no AEE (que atendem ao recorte do serviço), terceiro, o risco de rotulação do aluno que não possui NEE como “deficiente” (p. 73). Outra questão problematizada por ela é que mesmo sem serem oficialmente diagnosticados e matriculados no AEE, estes alunos são cadastrados no Censo pelas escolas como público da Educação Especial, o que pode gerar um aumento dos números relacionados à inclusão que não corresponde à realidade. Esse estudo é de 2014, quando ainda não estava em vigor a decisão implementada pela Nota Técnica 04/2014 (2014) a respeito da prescindibilidade do laudo para efetivação da matrícula no AEE, então, este pode ser um motivo para que o laudo tenha aparecido como tão central para o AEE, nesse período, nas escolas pesquisadas.

A respeito da caracterização do público da Educação Especial no Censo Escolar, os secretários escolares entrevistados fazem uma pontuação interessante no estudo. O fato de

que antes o AEE não tinha um recorte de público específico e passou a ter, o que mudou o critério para a matrícula. Não fica nítido qual o marcador dessa mudança, mas como hipotetizado na presente pesquisa, podem ser os direcionamentos realizados a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), e a necessidade de comprovação (via laudo médico) de que se está atendendo ao novo critério.

Até pouco tempo eles matriculavam crianças com dificuldade de aprendizagem, limítrofes, TDAH, entre outros, recentemente esses alunos não fazem mais parte do grupo que pode ser matriculado, por essa razão segundo as secretarias das escolas o número de crianças com NEE reduziu bastante (Dias, 2014, p. 95).

Chama atenção também na dissertação o uso da terminologia NEE. Mesmo sendo de 2014, o estudo não apresenta uma compreensão do público da Educação Especial restrita ao recorte indicado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Tese de Aguiar (2015), número 3, busca problematizar os processos avaliativos de alunos com deficiência intelectual na escola. O estudo considera incipiente o estabelecimento de políticas públicas para a implementação efetiva da inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) é mencionada como um dispositivo que operacionaliza o recorte do público da Educação Especial e o estudo enuncia então o tensionamento gerado nos sistemas de ensino e escola para reconhecer esses sujeitos: “Recorramos aos laudos médicos!” (Aguiar, 2015, p. 82). A autora faz uma afirmativa contundente a esse respeito, mas não apresenta dados objetivos nem a fonte da afirmação. Segundo ela:

Com essa tensão, os sistemas de ensino e as escolas reforçaram a necessidade de

laudo médico para delimitação desses estudantes e para a efetivação de suas matrículas na unidade escolar. Muitas Secretarias de Educação também passaram a exigir esse diagnóstico para preenchimento do Censo Escolar do Ministério da Educação e Cultura [*sic*], uma vez que seriam computados nesse processo somente os alunos considerados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Aguiar, 2015, p. 83).

Essa afirmativa vai ao encontro exatamente do que foi apresentado como hipótese da presente tese a respeito da emergência do laudo como uma das possíveis consequências do recorte da Política e isso é evidenciado na tese de Aguiar. Segundo a autora, muitos profissionais argumentam sobre a necessidade do laudo como exigência do MEC, tanto para o ingresso no AEE, como para o Censo Escolar. No entanto, vale ressaltar que o ano da tese de Aguiar é 2015, mas a produção dos dados da pesquisa foi no período entre março de 2012 e dezembro de 2013, portanto, antes da promulgação da Nota Técnica nº 04/2014, que deixa clara a prescindibilidade do laudo para o AEE. Um dos casos relatados e que chama especialmente atenção da pesquisadora é o de uma adolescente de 16 anos que ficou 4 anos na escola sem receber nenhum atendimento direcionado às suas necessidades, nem no AEE, nem na sala de aula regular, por não ter laudo.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem do aluno da Educação Especial, a tese de Aguiar (2015) foi o único manuscrito no mapeamento de teses e dissertações que tratou de uma das questões enunciadas como problematização na introdução desta tese, o debate sobre aprovação/ reprovação de alunos com laudo na escola. Falas como “Os alunos têm laudo e passam direto”; “Tem uma lei que assegura aprovação automática para os alunos especiais” (Aguiar, 2015, p. 200), na visão da autora, revelam um certo desconhecimento por parte dos educadores, em geral, do que caracteriza a progressão continuada, frequentemente confundida com aprovação automática. Ela apresenta conceituação da progressão continuada

a partir de documentos do estado de São Paulo:

A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo continuado de avaliação, com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário. (São Paulo, Estado, 1998b, p.17, citado por Aguiar, 2015, p. 201).

**Artigos.** Artigo de Bridi e Meirelles (2014), número 12 , tem como foco no bloco do analisador 1 a relação do laudo com o AEE e o Censo escolar. O estudo esclarece não haver necessidade do laudo para o acesso de estudantes ao AEE e destaca que é responsabilidade do professor especializado que atua no serviço a decisão desse acesso por meio de um processo de avaliação pedagógica. No entanto, no que diz respeito ao Censo Escolar, ao mesmo tempo em que o estudo afirma que não precisa do laudo, alerta que: “na medida em que o aluno ingressa no referido serviço, é necessário que seja identificado no Censo Escolar e, dessa forma, os processos diagnósticos se produzem no contexto escolar” (Bridi & Meirelles, 2014, p. 763). Assim, as autoras evidenciam o fato de que, mesmo havendo abertura para a avaliação pedagógica, as políticas de educação - como no caso do registro no Censo escolar - ainda estão ancoradas em práticas diagnósticas.

Em artigo de Tada et al. (2012), número 11, a questão envolvida é a matrícula. A publicação relata situação em que a escola exigiu da mãe de uma criança com Síndrome de Down a apresentação de três laudos: um médico, um neurológico e um psicológico, sendo este último para provar se o filho tinha “condições emocionais para conviver com crianças sem deficiência” (Tada et al., 2012, p. 65). Este relato aparece ainda na introdução, sendo, inclusive, a única menção à palavra laudo encontrada no texto. No entanto, consideramos

relevante passar o artigo no filtro para esta tese levando em conta a peculiaridade do caso, já que não se trata de um laudo, mas de três. No mapeamento de artigos, este foi, inclusive, o único estudo em que aparece a vinculação do laudo à matrícula escolar. No entanto, vale destacar que o estudo é de 2012, anterior à promulgação da Nota Técnica nº 04/2014.

Artigo de Oliveira e Manzini (2016), número 15, mapeia alguns documentos que delinearão, de forma mais ampla ou específica, o público da Educação Especial (PAEE), destacando o recorte operado mais recentemente no Decreto nº 7.611 (2011), ligado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008). Os autores refletem que esse delineamento acaba sendo um fator que leva à prática da solicitação do laudo, embora os documentos oficiais atestem que não precisa.

O artigo evidencia como essa contradição emerge nas práticas desenvolvidas na escola em que aconteceu a pesquisa em duas situações. Na primeira, os profissionais entrevistados mencionam que recebem alunos sem laudo, conforme orienta a Nota Técnica nº 04/2014 (2014), mas solicitam o documento para que a escola possa receber o repasse de verba dupla do FUNDEB, como já mencionado, que é atestado a partir do Censo escolar. A outra situação são os conflitos em relação ao encaminhamento das crianças para o AEE sem laudo pelo fato de a escola ficar sem a garantia de que estas crianças atendem aos critérios diagnósticos do serviço. Os profissionais entrevistados mencionam a possibilidade de que entrem estudantes fora dos critérios, como também de que fiquem de fora crianças que deveriam receber o atendimento. Assim, a discussão gravita em torno do quanto as políticas em educação, mesmo havendo orientações a respeito da não prescindibilidade do laudo, apresentam fragilidades e brechas para que se considere o laudo como necessário.

Artigo de Szymanski e Teixeira (2022), número 23, destaca a centralidade do laudo para o AEE a partir de uma situação bem específica e corrobora a hipótese enunciada por Oliveira e Manzini (2016) que foi também problematizada na contextualização de nossa

pesquisa, que é a ideia de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) pode ter alavancado a busca de laudos e diagnósticos pelo fato de delinear de forma bem precisa qual é o público da Educação Especial sendo restrito a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Artigo de Pletsch e Paiva (2018), número 17, é um dos dois estudos que compõem o bloco do analisador 1 que parece se aproximar diretamente da temática da presente tese, enunciando sobre o laudo já no título, que recebe o nome Por que as escolas continuam ‘laudando’ alunos com deficiência intelectual? Em busca extra, foi possível identificar que o artigo está vinculado à pesquisa de mestrado de uma das autoras, Carla de Paiva. A dissertação, intitulada “O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o Atendimento Educacional Especializado”, publicada em 2017, no entanto, não apareceu na busca de teses e dissertações para a elaboração do EQ. De qualquer forma, a dissertação apenas tangencia a temática do laudo, enquanto o artigo apresenta um recorte da pesquisa em que o laudo se tornou temática central.

A publicação, portanto, apresenta pesquisa realizada com gestores da área de Educação Especial sobre a avaliação e o encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o AEE, considerando as orientações da Nota Técnica nº 4/2014 (2014). As autoras sintetizam os procedimentos adotados por cada rede no processo de avaliação dos estudantes em cinco etapas, sendo o último passo para o encaminhamento ao AEE, a busca do laudo médico. Explicam que a Nota Técnica não foi recebida positivamente por todas as equipes, e a crítica feita pelos gestores, de um modo geral, é de que, sem a avaliação médica, os alunos são encaminhados para o AEE com “suspeita” de deficiência intelectual. Assim, defendem o laudo como “importante para evitar o aumento artificial de alunos com deficiência” (Pletsch & Paiva, 2018, p. 1050). As justificativas mostram o que parece ser a

maior preocupação: atender ao critério do público estipulado. Assim como destacado nos dois artigos mencionados anteriormente (Oliveira & Manzini, 2016; Szymanski & Teixeira, 2022), como o recorte é muito específico, isso acaba sendo um forte aliado para que se busque o laudo. No que diz respeito ao diagnóstico de deficiência intelectual, de fato, não pode ser atestado por nenhum outro profissional não clínico. No entanto, o que está em jogo na problematização do estudo é também a não importância da avaliação pedagógica, não necessariamente pelos educadores, mas também pela própria Política. Pletsch e Paiva (2018) concluem que a avaliação pedagógica na rede ainda é um recurso pouco usado.

Em artigo de Kranz e Campos (2020), número 20, baseados na Nota Técnica nº 04/2014 (2014), os autores também esclarecem que o laudo não é necessário para a inclusão de estudantes como público alvo da Educação Especial no Brasil, mas caracterizam como “contradição pedagógico/clínico” (p. 4) o fato de o AEE ser apresentado na Resolução 4/2009 (Conselho Nacional de Educação, 2009), como um serviço de avaliação e intervenção pedagógica, enquanto as concepções presentes nos mesmos documentos que o regem tratam a deficiência a partir de critérios clínicos e individuais, com destaque para as limitações e/ou incapacidades do sujeito. Com isso, o artigo chama atenção para o quanto as políticas de educação no Brasil ainda são perpassadas por leituras medicalizantes da deficiência, apesar de o país ser signatário de acordos internacionais que adotam concepções mais avançadas, que consideram as potencialidades individuais e os contextos sociais, e que sugerem um olhar mais amplo para a deficiência.

Publicação de Fontoura e Sardagna (2021), que recebe o título Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização, número 21, é o segundo estudo desta seção que trata mais diretamente da temática do laudo já no título. Foi possível identificar que o artigo foi produzido a partir da monografia com mesmo título de uma das autoras, Gabriela Prado da Fontoura, publicada em 2018.

O estudo problematiza a solicitação do laudo, considerando que esta ainda é uma prática frequente, ao afirmar: “Para estabelecer os sujeitos como aptos e não aptos, é recorrente a presença do laudo médico, solicitado por profissionais da educação, a fim de identificar aqueles que escapem à norma constituída socialmente” (Fontoura & Sardagna, 2021, p. 7). Assim como Kranz e Campos (2020), Fontoura e Sardagna (2021) também refletem sobre a presença de termos do campo biomédico no delineamento do público-alvo atendido no AEE. Os participantes da pesquisa se dividem nas respostas a respeito da solicitação do laudo e o estudo avalia que documentos mais recentes, como a Nota Técnica nº 4/2014 (2014), que enfatizam o papel da avaliação pedagógica, têm sido determinantes para a diminuição da centralidade do laudo no contexto das práticas inclusivas. Essa é uma constatação importante, levando em conta que a publicação do manuscrito ocorreu em 2021 e isso pode significar uma mudança, ainda que incipiente, no que diz respeito à centralidade do laudo.

Artigo de Pupo e Bezerra (2018), número 18, analisa as práticas inclusivas nas instituições de Educação Infantil de um pequeno município no MS. A respeito de como ocorre a identificação dessas crianças (ao responder à questão: como elas são identificadas como crianças com necessidades educacionais especiais?), evidencia-se uma valorização do laudo. As autoras evocam as orientações do Ministério da Educação a respeito da não obrigatoriedade do laudo médico para a oferta de suportes da Educação Especial inclusive mencionando a Nota Técnica 04/2014 (2014), mas a justificativa nos relatos das professoras que participaram do estudo é de que o laudo é a condição necessária para que as crianças recebam um apoio especializado, o qual, no contexto da educação infantil das escolas pesquisadas, se restringe à presença de um profissional de apoio

Estudo de Borges e Paiva (2021), número 22, assim como o de Pupo e Bezerra (2018), também se refere à realidade da Educação Infantil. O artigo faz uma discussão sobre a

quantidade de estudantes com deficiência que adentram a escola nos primeiros anos sem laudo ou diagnóstico clínico seja por dificuldades da família (em perceber a deficiência ou em custear uma avaliação), complementando que, em geral, a identificação da deficiência ocorre somente no Ensino Fundamental. O artigo apresenta dados de dois grupos pesquisados. Em um dos Centros de Educação Infantil em que a pesquisa aconteceu, inclusive, conforme análise das autoras, os dados refutaram a hipótese de que as crianças desse segmento não possuíam laudo. A instituição conta com a parceria de um Núcleo Municipal de Educação Multidisciplinar, composto por profissionais clínicos, que encaminham estudantes com hipóteses de deficiência (a partir de análise prévia dos professores) para avaliação neurológica. A partir desse momento, o laudo passa a ser condição necessária para que, após essa avaliação, o estudante receba atendimento da equipe multidisciplinar do Núcleo, bem como para que receba um profissional de apoio na escola. As autoras defendem a importância do laudo para assegurar os direitos dos estudantes da Educação Infantil, ou seja, para que possam receber o auxílio adequado. Esse foi um dos argumentos apresentados pelos professores na pesquisa de Pupo e Bezerra (2018), mencionada anteriormente.

Publicação de Vieira et al. (2020), número 19, apresenta o laudo em contexto diferente dos demais, sendo o único artigo que trata do laudo na associado à não reprovação de estudantes público-alvo da Educação Especial . O estudo acontece em um processo de formação continuada de professores e relata a situação de duas crianças nas quais os autores revelam a identificação de “concepções de aprendizagem baseadas em perspectivas biologizantes” (Vieira et al., 2020, p. 513). Nas duas situações parece haver uma naturalização do processo de aprovação compulsória dos estudantes mesmo sem serem alfabetizados em virtude da presença do laudo médico.

Ainda na esteira da relação entre políticas públicas e práticas diagnósticas, estudo de Oliveira et al. (2016), número 16, analisa relatos sobre os critérios de avaliação das crianças

que compõem o público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, as autoras identificam que “fica subentendida a exigência de laudos médicos que atestem a existência de um desenvolvimento atípico para encaminhamento às classes especiais e/ou para Salas de Recursos Multifuncionais” (Oliveira et al., 2016, p. 101). Este último artigo ilustra de forma explícita como o laudo pode funcionar como um dispositivo de exclusão. Se ora o laudo é solicitado para incluir um estudante na escola, ou no AEE, também é o documento que justifica a exclusão, com a possibilidade de encaminhamento de estudantes a classes especiais. Se na relação com as políticas de educação, ele é o argumento para a garantia de direitos, nesse exemplo seria a negação desses direitos. Não há respaldo legal que justifique nos dias atuais, o encaminhamento de estudantes para classes especiais. Se na década de 90, como vimos em Salazar (1996) e Machado (1994), o laudo era o que possibilitava, de acordo com o diagnóstico, que estudantes pudessem frequentar as escolas e classes especiais para sair de uma situação de institucionalização, uma transição que compunha um processo também de reconhecimento de direitos, como poderia, 20 anos depois, o acesso à escola comum ser negado?

Ao fim deste tópico, podemos fazer uma breve análise do que é produzido quando se tem o laudo como um dispositivo para garantir que a inclusão como direito aconteça. Se há uma ou várias condições para poder acontecer, a inclusão consiste na própria exclusão. Outra problemática são os sentidos do que é chamado de “garantia”. O que significa garantir a inclusão? Garantir os serviços especializados é o mesmo que garantir a inclusão? Ou melhor, a inclusão está garantida a partir da existência desses serviços? Sem considerar qual ou quais sentidos da inclusão podem estar em jogo nesse discurso, e que forças o sustentam, vale aqui refletir sobre as produções do laudo como dispositivo nesse contexto. Quando se produz a ideia de que a inclusão só acontece a partir do laudo, produz-se também o professor e escola que dependem desse laudo, além do aluno laudado, que, portanto, passa a existir a partir de

um enquadramento diagnóstico.

***Analizador 2: O Efeito Medicalizante do Laudo – Patologização e Rotulação de Estudantes***

Os estudos que compõem o analisador 2, ou seja, em que o laudo aparece principalmente a partir de seu efeito medicalizante, com uma função de patologização e rotulação dos estudantes, são, no total, 12, sendo sete entre teses e dissertações e cinco artigos. Olhando para a tabela 9, é possível perceber que apenas um dos estudos faz apenas essa análise dos usos do laudo. Na grande maioria, a discussão sobre o efeito medicalizante do laudo é acompanhada de outras discussões, que mostram outros atravessamentos. De qualquer forma, consideramos relevante que 13 das 18 publicações problematizem esse uso produzindo reflexões a respeito. Detalhamos a seguir o desenho do que acessamos em nossa análise.

**Teses e Dissertações.** Dissertação de Fanizzi (2017), intitulada "A educação e a busca de um laudo que diga quem és", número 8, é o único estudo no mapeamento de teses e dissertações que, pelo título, sugere uma aproximação direta ao objeto de pesquisa de nossa tese (no analisador 1 havia dois artigos) no entanto, o laudo não configura objeto central da dissertação. Como principal objetivo, a autora afirma no resumo que o trabalho “busca uma reflexão acerca das implicações que o conjunto de saberes, instrumentos e ilusões veiculadas pelos discursos hegemônicos, como o discurso (psico)pedagógico e o medicalizante, acarretam ao professor, ao sujeito aprendiz e ao ato educativo” (Fanizzi, 2017, seção Resumo). O laudo compõe um dos objetivos específicos explicitados na introdução. Na pesquisa realizada, ao mesmo tempo em que as professoras entrevistadas evidenciam a centralidade do laudo para as práticas pedagógicas, também se posicionam criticamente, com queixas de que esse documento não vai lhes dizer o que fazer, assim como ainda carregam o

risco de que os estudantes sejam rotulados.

Dissertação de Pietrobon (2016), número 5, problematiza o que a autora trata como um aprisionamento do estudante no AEE, o qual, como visto no analisador 1, tem o laudo como central.

A avaliação e encaminhamento do aluno não vêm sendo feitas de acordo com a sua real necessidade. Ao entrar na SRM, ele costuma permanecer naquele serviço por todo o seu processo escolar, sem previsão de uma possível saída, o que faz com que esse aluno continue pertencendo ao grupo dos *outsiders* frente aos colegas que não frequentam essas salas especiais. (Pietrobon, 2016, p. 77)

Tese de Aguiar (2015), número 3, também já tematizada no bloco de estudos com atravessamentos do analisador 1, discorre sobre os efeitos medicalizantes do laudo no contexto da aprovação automática de estudantes com laudo que compõem o público da Educação Especial. A autora problematiza essa prática a enunciando como uma justificativa para o “não fazer pedagógico” (Aguiar, 2015, p. 201). Assim, levanta uma reflexão necessária a respeito da naturalização e das graves repercussões dessa aprovação automática, como, por exemplo, o abandono do investimento na aprendizagem desses alunos. Afirma que

a pessoa com deficiência carrega o mito de que o laudo médico e uma suposta legislação asseguram sua aprovação automática. Assim, esse sujeito não precisa aprender, ser avaliado e contar com as mediações dos professores, uma vez que a escola é significada como espaço de socialização e não de aprendizagem (Aguiar, 2015, p. 249).

Aguiar (2015, p. 166) também tensiona os processos de identificação de alunos da Educação Especial, que têm o laudo como central, por meio do que denomina “laudo subjetivo”. Para além do laudo clínico, que já tem vários efeitos, o laudo subjetivo é uma

produção que faz com que esses sujeitos sejam constituídos na escola a partir do “não”: “não aprendem, não produzem, não falam” (Aguiar, 2015, p. 216), destacando, assim, o efeito medicalizante que o laudo pode produzir.

Dissertação de Corrêa (2013), número 1, problematiza o procedimento de avaliação diagnóstica que é feito na própria escola por psicólogos da rede municipal que vão até a instituição de ensino caso a avaliação do professor especialista do AEE indique a hipótese de um diagnóstico. Analisa a autora:

O processo de avaliação é mais voltado ao funcionamento interno do que externo do aluno, uma vez que, julga-se mais importante entender o porquê o aluno não aprende (deficiências, genética, família...) e não o processo inverso, de como ele aprende (metodologia, professor, aulas...). Além de recorrer a um mesmo procedimento padrão de diagnóstico para todas as queixas, sejam elas quais forem: observações, anamnese, conversas, sessões lúdicas e testes psicológicos e projetivos (Corrêa, 2013, p.82).

Dissertação de Camizão (2016), número 6, faz uma crítica semelhante a de Corrêa a respeito do laudo e da cobrança do documento. Questiona a autora:

se o laudo vem para “oportunizar os conhecimentos”, por que é que se parte “das dificuldades” das crianças? Tendo a possibilidade, segundo orientação nacional, de não exigir o laudo para o atendimento, por que é que se exige? De onde vem essa exigência? (Camizão, 2016, p. 130-131)

Este questionamento está alinhado às reflexões que também compõem nossa tese. Olhamos para uma realidade que parece estar posta: o uso de laudos no contexto da inclusão escolar, e nos questionamos que contingências foram engendradas e como isso ocorreu para que hoje tenhamos a presença do laudo na escola como uma prática que é muito mais naturalizada do que tratada com estranhamento.

Ao analisar os dados de sua pesquisa, Camizão (2016, p. 134) pontua:

Ele [o laudo] aparece para “garantir” e “oportunizar”, no entanto, ele legitima a condição de deficiente da criança, para que a partir da legitimidade da sua deficiência, tenha acesso aos seus direitos. Não seria esse um processo contraditório? Para garantir o atendimento, primeiro é legitimada a condição de deficiente pelo viés biológico. Depois a criança passa a ter direitos. É um processo de desumanização, de inferiorização da diferença.

Camizão (2016) destaca a gravidade desse caminho pela via da medicalização, principalmente porque o contexto de seu estudo é o de crianças da Educação Infantil, ou seja, até 5 anos de idade. A autora faz também um contraponto com relação ao uso do laudo para a triagem das crianças que realmente possuem algum tipo de deficiência, ponto defendido por um dos entrevistados na pesquisa. Ela concorda que se não houver critério nesse filtro, “qualquer achismo pode vir a ser indicativo de deficiência” (Camizão, 2016, p. 131), mas avalia como nociva à aprendizagem da criança o argumento da necessidade do laudo para organizar o plano de trabalho do aluno, pois esse laudo não aponta possibilidades, mas limitações, e que são centradas no aspecto biológico. As justificativas apresentadas nas respostas dos professores são problematizadas, especialmente com uma provocação para que reflitamos que a prática docente é construída no cotidiano, a partir da relação que se estabelece no contexto da sala de aula, não a partir de relatórios prévios, isso em relação a todo e qualquer aluno.

A existência do laudo na educação não se sustenta em nenhuma das respostas dadas pelos professores entrevistados. O professor não precisa do laudo para conhecer a criança. Para exemplificar, pensemos em crianças sem deficiência que chegam à instituição de educação infantil no início do ano letivo, pensemos também numa

professora nova na instituição, pensemos agora no primeiro dia de aula. Em média, ela terá em sua sala de atividades vinte crianças desconhecidas. Acaso ela solicita uma ficha técnica dessas crianças para iniciar o seu trabalho? Ela solicita o aval técnico de um profissional de outra área para lhe dizer como deve ser desenvolvido o trabalho com essas crianças? (Camizão, 2016, p. 134).

As reflexões de Camizão (2016) dialogam em vários pontos com os questionamentos que serviram como ponto de partida para a construção desta tese e ajudam a evidenciar a importância do tema, bem como a buscar situar nosso estudo em relação aos caminhos que podemos ainda tomar. Um dos pontos destacados pela autora, que não apareceu em nenhum dos outros estudos e cuja problematização consideramos importante, é a posição que passa a ser ocupada pelo saber pedagógico quando o laudo entra na disputa com esse saber. Quando situam o laudo a partir da necessidade de uma espécie de “roteiro” sobre o que seguir com determinado aluno, parece que os professores tanto desqualificam seu saber e sua capacidade de conhecer seus alunos, como atribuem importância a uma prática que não é compatível com seu papel diante dos estudantes. Como questiona a autora, haverá possibilidade para esse docente de receber um roteiro (com direcionamentos de como seguir) de sua prática com todos os alunos?

Dissertação de Araújo (2018), número 9, busca analisar o diálogo entre saúde e educação no contexto das práticas inclusivas. Destacamos a importância dessa pesquisa também para posicionar a nossa tese pelo fato de ter sido a única realizada em Fortaleza (a partir da realidade de 30 escolas da Rede Municipal). Embora o laudo não seja o foco da pesquisa, apareceu como um elemento central das demandas que as escolas apresentam à saúde.

Araújo (2018) destaca como recorrente a solicitação do laudo médico para o direcionamento de práticas em sala de aula ou para justificar comportamentos dos alunos, ao

mesmo tempo em que se subestima a realização de avaliações multidisciplinares que poderiam acontecer na escola. Ela questiona até que ponto o laudo não configura uma justificativa para que as práticas efetivamente inclusivas não aconteçam:

Pensamos em até que ponto não se tem uma resistência ao processo educacional inclusivo com essa atitude e procedimento pedagógico. Uma preocupação que nos acompanha é se enquanto o tão almejado laudo não chega, o professor vai ganhando tempo e não precisa adaptar as práticas àquele aluno (Araújo, 2018, p. 80).

Nos relatos das professoras, outros efeitos do laudo na escola são enunciados. Um deles, a justificativa de práticas da própria escola, como por exemplo, o caso de um aluno que não estava frequentando a sala regular, apenas o AEE, e a escola ter solicitado um laudo médico afirmando que ele não conseguia permanecer na sala por causa de seu diagnóstico. Ou seja, a decisão em manter a situação assim havia sido da escola, porém a mesma pede um respaldo clínico externo.

Em um destes relatos, tem-se a seguinte situação: o serviço médico ambulatorial solicita da escola um relatório qualitativo de uma criança após 1 ano e 4 meses da mesma ter iniciado o acompanhamento com a saúde. No relatório, a professora descreve o aluno usando as palavras que constavam em seu laudo, documento produzido pelo próprio serviço médico 1 ano e 4 meses antes, como se depois desse tempo todo nada tivesse mudado e como se essas informações estivessem coladas no aluno, sendo a única coisa que se poderia dizer sobre ele:

O referido aluno apresenta uma **agitação psicomotora e comprometimento do comportamento, dificuldade para interagir e socializar-se** com os demais colegas, não consegue se concentrar por muito tempo e **tem muita dificuldade de aprendizagem, segundo laudo médico apresenta retardo mental leve** [*grifo do*

*original]* (Araújo, 2018, p. 82).

Levantamento quantitativo feito na pesquisa de Araújo com as 30 escolas aponta o seguinte: “78% das escolas referiram que a ausência de laudo tem influência negativa no ensino inclusivo; 13% afirmaram que essa ausência se configura como positiva e 9% relatou indiferença nessa relação” (Araújo, 2018, p. 89). A autora destaca que os achados que evidenciam como negativas as consequências da ausência do laudo corroboram dados de pesquisas anteriores que revelam a soberania do diagnóstico médico em relação às estratégias pedagógicas.

Ao final do estudo, Araújo (2018) conclui que o diálogo entre os campos da saúde e da educação fica restrito à emissão dos laudos médicos, não havendo uma articulação de práticas intersetoriais que favoreçam processos inclusivos. Ao evidenciar a centralidade do laudo no diálogo entre a saúde e a educação, confirma muitos de outros achados desse mapeamento de que as práticas diagnósticas se sobrepõem às pedagógicas. Essa análise, produzida no contexto dos estudos acadêmicos, foi importante para posicionar nosso estudo e tomarmos a relação entre práticas diagnósticas e pedagógicas também como elemento para analisar em nossa PI.

Dissertação de Santos (2021), número 10, problematiza que o laudo é percebido como central para os processos de localização da deficiência e direcionamento das práticas no caminho da normalização. Ou seja, o laudo não configura um documento que opera no sentido de a escola olhar para estudantes a partir de suas potencialidades, mas de evidenciar o que não conseguem a partir de parâmetros de normalidade. Além disso, destaca a autora, “também são produzidos outros efeitos, como a marca de identificação produzida por esses laudos, tornando os sujeitos da Educação Especial conhecidos na escola como ‘laudados’” (p. 93).

**Artigos.** No artigo de Vieira et al. (2020), número 19, a reflexão dos autores a

respeito de como os laudos têm como implicação a rotulação dos alunos se estende para o que denominam “laudos do olhar”, ou “laudos subjetivos”, expressão já mencionada na tese de Aguiar (2015), conforme apresentada na análise de teses e dissertações. Referem-se a como a sociedade, de um modo geral, incluindo a escola, olha para estudantes com alguma deficiência como sujeitos incapazes ou pouco capazes de aprender. Enfatizam como esse olhar fica paralisado na falta, sem a condição de enxergar possibilidades e potencialidades.

Artigo de Kranz e Campos (2020), número 20, analisa algumas políticas públicas em relação à situação de um aluno matriculado com dois laudos. Os laudos partiram de uma caracterização comum, mas amparados em codificações diferentes, sendo que um deles atesta “retardo mental moderado” com base na Classificação Internacional de Doenças (CID) F71. Na análise dos autores, o trabalho pedagógico feito com o aluno não investia em suas potencialidades, excluindo-o de muitas atividades da escola, por um certo aprisionamento do aluno a esse diagnóstico. O estudo evidencia, nesse sentido, as implicações do laudo a partir de seu efeito patologizante.

Manuscrito de Fontoura e Sardagna (2021), número 21, chama atenção para a expressiva importância que os educadores atribuem aos saberes da saúde no cotidiano e fazem os seguintes questionamentos:

[...] como poderia um laudo, contendo um código que se refere à taxonomia da suposta síndrome, transtorno ou deficiência, orientar a prática pedagógica? De que maneira o laudo médico de um profissional que não conhece o cotidiano educacional vai orientar a escolarização? (Fontoura e Sardagna, 2021, p. 22).

Estes questionamentos, que evidenciam também a vinculação do estudo ao analisador 3, em que o laudo se relaciona às práticas pedagógicas, enunciam inquietações que atravessam também a nossa tese, pois provocam a escola e os educadores, de um modo geral,

a olharem para práticas instituídas e naturalizadas relacionadas ao laudo no âmbito da inclusão escolar.

Artigo de Szymanski e Teixeira, 2022, número 23, destaca que, em 2016, uma política pública no Paraná incluiu estudantes com TDAH como público pertencente ao rol de atendimento do AEE e o estudo teve como um dos objetivos investigar a quantidade de estudantes diagnosticados com TDAH matriculados na rede estadual de ensino entre os anos de 2015 a 2020. Os resultados evidenciaram que em 2016 houve registro de 75% a mais de estudantes matriculados no AEE com laudo de TDAH em relação a 2015. Mais surpreendente ainda é o dado de 2019, o qual, comparado a 2016, foi de 594% a mais. “Os dados coletados evidenciam que o caminho da patologização escolar é ainda muito utilizado para justificar os problemas na aprendizagem de conteúdos escolares, o que é comprovado pelo aumento expressivo no número de estudantes matriculados na SRM com diagnóstico de TDAH” (Szymanski & Teixeira, 2022, p. 10). As autoras refletem o quanto esse processo desloca a ênfase da intervenção com os estudantes com TDAH para o caminho da medicalização, diminuindo a importância do trabalho pedagógico.

Estudo de Oliveira et al. (2016), número 16, problematiza várias consequências da centralidade do laudo para o AEE. Uma delas, a exclusão dos alunos, pois o foco é maior nos diagnósticos do que nas intervenções pedagógicas. Outra consequência é de que a entrada do aluno no AEE não leva a mudanças na sala de aula comum, indicando que o laudo tem como efeito apenas o encaminhamento, sem haver, a partir dele, mobilização para o trabalho pedagógico com o estudante fora do AEE. Ou seja, o laudo está presente, mas nada acontece na sala de aula. Compreendendo o laudo como um dispositivo a partir da leitura foucaultiana, não poderíamos afirmar que não aconteceu nada a partir da presença dele, ou que não teve efeito nenhum. O não fazer, a paralisação é exatamente o efeito, exatamente o que se produz a partir dele. Por fim, os autores avaliam como consequências os encaminhamentos

desnecessários para Classes Especiais, destacando que a Educação Especial não deveria mais ser tratada como modalidade de ensino, ou seja, classes especiais não deveriam ser opção.

### ***Analizador 3: A Relação Direta do Laudo Com as Práticas Pedagógicas***

Os estudos que compõem o Analisador 3 estão ligados à relação mais direta do laudo com as práticas docentes, evidenciando o efeito do laudo no sentido de direcionar estas práticas, ou de “confirmar” diagnósticos hipotetizados anteriormente pelos professores, de justificar comportamentos dos alunos ou práticas docentes, bem como de garantir que estudantes sejam, de fato, acolhidos pelos docentes no contexto escolar. Também compõem esse bloco os casos em que o laudo é considerado um documento que não auxilia as práticas docentes, pois as informações que nele constam não chegam aos professores, ou, se chegam, são focadas em dados que, na prática, não os ajudam. Esse bloco é composto de 11 estudos, sendo seis teses ou dissertações e cinco artigos.

**Teses e dissertações.** Em dissertação de Fanizzi (2017), número 8, já mencionada no tópico referente ao analisador 2 como o único estudo (do mapeamento de teses e dissertações) em que a temática do laudo aparece no título, consta um capítulo denominado “Do que se trata, doutor? – A hegemonia dos laudos médicos e psicológicos”, na qual a autora discute como o laudo e as avaliações clínicas, de um modo geral, ocupam um lugar central no contexto das práticas pedagógicas. O estudo destaca a evidência do laudo como um norteador do trabalho pedagógico, embora, nos excertos de falas das professoras entrevistadas, elas também critiquem a forma como muitas vezes acontecem os processos de avaliação e produção dos laudos, usando expressões, como “diagnósticos malfeitos” [*sic*] (Fanizzi, 2017, p. 72), e mencionando, além disso, nesse contexto, a falta de diálogo dos profissionais clínicos com a escola.

Dissertação de Corrêa (2013), número 1, destaca a centralidade do laudo no discurso

das professoras para o direcionamento do trabalho pedagógico, mas esse direcionamento não é real, na análise da autora. Ela até pondera a possibilidade de a escola se posicionar criticamente em relação ao laudo, mas, na visão da autora, não é o que acontece.

Em Souza (2017), número 7, destaca-se que, além da centralidade para o acesso ao AEE, o laudo também tem sido solicitado como requisito para o planejamento do AEE e do Plano Educacional Individualizado (PEI), que deve ser elaborado para o estudante da Educação Especial no âmbito da sala comum. Evidencia, assim, uma certa dependência do laudo para elaboração do planejamento dos estudantes, o que acontece tanto por professores do AEE como professores da sala comum.

Tese de Nogueira (2015, p. 32), número 4, busca indagar “quais condições têm possibilitado ao discurso psiquiatrizante tornar-se uma das grandes verdades em Educação a ponto de [...] encaminharmos os alunos para serem laudados e medicados pelos saberes e práticas neuropsiquiátricos”. O estudo tem o laudo, portanto, como central em um de seus objetivos. Além disso, ancora-se nas ferramentas analíticas de Foucault, de onde parte para problematizar os discursos e os modos de governmentação contemporâneos que produzem subjetividades na educação. Por estes motivos, consideramos a relevância do estudo também para enriquecer nossas análises na seção 5 desta tese, além do que tomamos como foco para a escrita desta seção.

Parte do corpus da pesquisa de Nogueira (2015) foram prontuários de crianças encaminhadas pela escola a centros de atendimentos clínicos especializados e outra foram entrevistas com profissionais desses centros, ou seja, especialistas que atuam no contexto clínico extra-escola, ocorrendo na investigação a identificação de uma grande demanda para esses processos avaliativos.

Na análise realizada, emergem alguns possíveis efeitos da chegada dos laudos produzidos nessas avaliações: um deles é de que os laudos buscam confirmar diagnósticos

anteriormente feitos “informalmente” pelos próprios professores. Na esteira do que a autora denomina psiquiatrização dos corpos, uma descoberta do estudo, conforme palavras de Nogueira (2015, p. 74) “de modo disparatado e estapafúrdio” foi o fato de que as profissionais participantes da pesquisa realmente buscam atestar algum diagnóstico “oficial” por considerarem que apenas assim as crianças poderiam, de fato, serem acolhidas na escola.

Em outras palavras, o diagnóstico e o laudo psiquiátricos, o ‘rótulo’ patologizador e a identidade DSMizada estão colocados como a única chance de pertencerem à escola e à sociedade esses corpos indecifráveis e transbordantes, que não cabem nas identidades deficientes e nem em nenhuma patologia classicamente reconhecível, estes que ainda escapam, as figuras da abjeção contemporânea”. (Nogueira, 2015, p. 75)

A tese se destaca em relação ao que foi visto nos demais estudos vinculados ao analisador 3 por evidenciar práticas de uma certa produção de diagnósticos reconhecidas pelos próprios profissionais clínicos. Há por parte desses profissionais uma compreensão aparentemente velada do quanto os docentes precisam e/ou dependem desses laudos, ao mesmo tempo em que se pactua com isso em nome da aceitação e do acolhimento de estudantes.

Dissertação de Santos (2021), número 10, assim como a de Nogueira (2015) evidenciou um efeito do laudo no contexto das práticas pedagógicas que não parece ser algo esperado. Enquanto o laudo é enunciado nos outros estudos como um documento que direciona o trabalho docente, a autora analisou a implicação do laudo no sentido da “permanência desses sujeitos como incógnitos no processo escolar” (Santos, 2021, p. 102), já que há relatos de docentes indicando que, em geral, eles(as) não têm acesso ao laudo, apenas às informações básicas, tipo “o aluno tem dislexia, o aluno tem autismo” (Santos, 2021, p.

102). Ou seja, apesar (ou para além) do diagnóstico que atesta, o laudo não tem muita utilidade no sentido de beneficiar a prática dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

Dissertação de Pietrobon (2016), número 5, além de apresentar o laudo como condição para a efetivação da permanência do aluno no AEE, problematiza outros efeitos da centralidade do laudo, sendo um deles a espera passiva do professor pelo documento com a justificativa de que o documento irá direcionar o trabalho pedagógico.

**Artigos.** Pesquisa no âmbito da Educação Infantil, apresentada no artigo de Borges e Paiva (2021), número 22, evidencia a centralidade do laudo para a prática pedagógica na forma de expectativa por parte dos professores de que o laudo poderá orientar sua prática, ao mesmo tempo em que se queixam da dificuldade para que o documento chegue a eles. Além da defesa do laudo para que estudantes tenham acesso a direitos, conforme já apresentado no analisador 1, os docentes acreditam que o laudo poderia ajudá-los em sua prática. Conforme a fala de um dos participantes da pesquisa

Com o laudo ou diagnóstico nós profissionais poderíamos elaborar atividades de acordo com a necessidade de cada um, e dependendo desse diagnóstico o aluno teria direito de um profissional para acompanhá-lo, obtendo melhor desempenho. (Borges & Paiva, 2021, p. 22).

O artigo também apresenta a visão de autores que defendem a importância de que as deficiências sejam identificadas ainda nos anos iniciais da Educação Básica, explicando, por exemplo, que o diagnóstico pode “prevenir problemas maiores, antes mesmo da fase de alfabetização” (Borges & Paiva, 2021, p. 14). As autoras do artigo concluem que o laudo não pode ser um critério para a inclusão, mas defendem sua relevância tanto para que aconteça o encaminhamento a profissionais especializados, como para que o professor conheça melhor

seu aluno e possa atender às suas necessidades de aprendizagem.

Artigo de Pupo e Bezerra (2018), número 18, enuncia o quanto é comum aos professores aguardar ou negar o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças que apresentam alguma NEE até a chegada do laudo. O estudo critica, nesse sentido, a ausência de uma postura investigativa por parte dos próprios educadores ao receberem essas crianças, e destacamos esse aspecto principalmente levando em conta que a pesquisa também acontece no âmbito da educação infantil. As autoras fazem uma crítica à realidade analisada, destacando a apropriação do discurso médico na fala de uma das educadoras entrevistadas que afirma fazer “anamnese” da criança. O estudo ainda enuncia que essa valorização do laudo médico é bem evidente em várias pesquisas na área da Educação Especial em todos os níveis de ensino no Brasil.

Artigo de Kranz e Campos (2020), número 20, apresenta a análise de professores de que o laudo não ajuda a planejar o trabalho pedagógico, pois apresenta informações insuficientes.

Análise semelhante aparece nos artigos de Scherer e Dal’Igna (2015), número 13, bem como o de Franco e Neres (2017), número 14, no sentido da não funcionalidade do laudo para as práticas pedagógicas. Na verdade, ambos os artigos evidenciam as dificuldades de docentes em trabalhar com alunos com laudo. O laudo na escola, portanto, aparece como um elemento que leva os professores a uma certa paralisação. Nos relatos dos docentes que participam das pesquisas, fica parecendo que o laudo produz essa paralisação, mesmo que nem sempre as dificuldades dos alunos sejam tão significativas. Evidencia-se mais nitidamente a implicação do laudo como dispositivo. Assim como já problematizado nesta tese, o aluno “laudado” tem uma materialidade para além das características que o estudante apresenta, como se “laudado” fosse outro diagnóstico. Nesse caso, compondo o analisador em questão, o laudo funciona como uma justificativa para as práticas desenvolvidas - ou não -

na escola. E assim, ao mesmo tempo em que se produz o discurso “não sei o que fazer sem ter o laudo”, se produz o “não sei o que fazer com estudantes com laudo”, sendo, neste último caso, o professor constituído pelo dispositivo como aquele que não se vê preparado para trabalhar com estes estudantes.

### **Antigos Retalhos, Novas Costuras: Narrativa Sobre as Análises de Teses, Dissertações e Artigos**

Após o extenso processo de nos debruçarmos sobre os estudos encontrados, e realizar esse movimento por meio de narrativas de análise destes estudos, movimento traduzido pela metáfora da costura, trata-se agora da artemasia do *pacthwork*. O que fazer com tantos retalhos de tecidos depois de olhar pra eles todos abertos na mesa e depois de ver as cores-analisadores que os compõem? Que novos arranjos e novas produções são possíveis? Como voltar e olhar para nosso objeto depois desse processo? Em que lugar ele ficou agora? Faz sentido pensar nele como antes de acessar estes estudos-retalhos?

Começaremos pela sensação de ver e ao mesmo tempo de não ver o objeto desta tese situado nos estudos. O de ver foi surpreendente. Chamou-nos muita atenção como laudo é uma palavra recorrente e evidente nos estudos em educação, especialmente quando se fala em inclusão escolar. Mesmo os que não têm o laudo como foco, mas se abordam, por exemplo, avaliação, identificação ou encaminhamento de estudantes, tratam da temática do laudo. E até alguns que, pelo título, não sugerem nenhuma aproximação, como um artigo sobre formação de professores (Vieira et al., 2020), por exemplo, foi identificado em nosso mapeamento como um dos dois únicos estudos que abordam uma discussão importante, que é a implicação do laudo nas decisões quanto à aprovação/reprovação escolar.

Percebemos em quase todos os estudos uma análise crítica dos pesquisadores a respeito da centralidade do laudo na relação com algumas práticas na escola. Em geral, mesmo que não estejam tratando diretamente da temática do laudo, as pesquisas questionam a

posição em que ele é colocado, interpretam esse fenômeno como uma prática medicalizante. Ao mesmo tempo, e em contrapartida, a sensação de não ver: se a centralidade do laudo é tão amplamente questionada no âmbito acadêmico, porque é também tão amplamente (não sabemos se na mesma medida) naturalizada no meio das práticas docentes? Por que estes questionamentos produzidos na academia não dialogam com quem está na prática?

Compondo também a sensação de não ver: por que, com tanto que se fala, em nenhum dos estudos se mostra efetivamente alguma prática inclusiva acontecendo a partir do laudo? É possível o laudo como dispositivo ter essa implicação? Por que em nenhuma das pesquisas que menciona que o professor espera o laudo para direcionar sua prática, esse direcionamento aparece? Pensamos se é possível analisar essa ausência de direcionamento nas práticas inclusivas a partir do laudo nas próprias concepções que emergiram nos estudos.

Uma das concepções é a de que, em geral, o laudo não opera no sentido de a escola olhar para estudantes a partir de suas potencialidades, mas de evidenciar o que não conseguem a partir de parâmetros de normalidade, o que revela o efeito medicalizante do laudo. Outro efeito identificado é o de “paralisação dos docentes”, seja pela espera do laudo, seja por afirmarem não saber o que fazer com os estudantes com laudo, seja ainda por que os docentes concluem que as descrições dispostas nos laudos não contribuem para sua prática. Entendemos, assim, que o efeito de paralisação está ligado a estas possíveis três contingências. Em relação à última contingência, ou seja, a conclusão de que da forma como são apresentados, os laudos não dialogam com as práticas pedagógicas, evidenciamos o questionamento de Fontoura e Sardagna (2021, p. 22).

como poderia um laudo, contendo um código que se refere à taxonomia da suposta síndrome, transtorno ou deficiência, orientar a prática pedagógica? De que maneira o laudo médico de um profissional que não conhece o cotidiano educacional vai orientar a escolarização? (p.22).

Não estamos aqui negando alguma potencial contribuição do laudo para as práticas pedagógicas, mas problematizando a sua centralidade.

Outro ponto recorrente que faz com que o laudo apareça facilmente, e que atravessa a grande maioria dos estudos, principalmente os artigos, evidenciando uma situação bem grave, foi o fato de que as políticas públicas em educação estão ainda muito ancoradas em classificações diagnósticas, o que coloca o laudo no centro das decisões, especialmente a inserção no AEE. Seja por sinalizarem que os docentes não entenderam ou não concordaram com a Nota Técnica 04/2014 (2014), que as secretarias municipais adotam outro direcionamento (apesar do que orienta o documento), ou por reconhecerem que é difícil atender a um critério que é vinculado a recortes diagnósticos sem uma avaliação médica, os estudos, em geral, revelam como a prática de recorrer ao laudo tem sido naturalizada. De fato, concordamos que a Nota Técnica 04/2014 (2014) pode gerar dúvidas, questionamentos e apontar incoerências. Por outro lado, entendemos também que fica difícil resistir aos riscos da medicalização se os próprios documentos são ancorados em classificações diagnósticas.

Nesse sentido, entendemos, a partir de Foucault (2017), a produção desses documentos como estratégias biopolíticas de regulação dos indivíduos e da população, um dispositivo do biopoder. Um dos estudos, inclusive, sinaliza que antes (o que interpretamos como antes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, 2008) não havia essa delimitação, então, estamos, de fato, diante de uma regulação sobre quem pode ser definido como público, ou sujeitos e, ao mesmo tempo, objetos, da Educação Especial. Entendemos que esses critérios são necessários, pois os documentos garantem (ou devem garantir) para grande parte da população o acesso a direitos, como já sinalizamos na seção anterior, mas é preciso que haja reflexões sobre as práticas que são constituídas com base nestes documentos.

Percebemos o discreto efeito dessa noção de regulação em artigos que sinalizam

também que os estudantes que, por exemplo, passam a fazer parte do AEE sem o devido laudo médico, podem estar gerando números irreais sobre quem compõe o público da Educação Especial. Qual seria o problema disso, a princípio? Se há mais estudantes precisando de diferentes suportes na escola, e existe um nome pra isso – público da Educação Especial – por que não cabem todos que precisam também nesse recorte? Não cabem, por exemplo, estudantes com hipótese diagnóstica de TDAH no AEE, mas quando a política local é modificada para que eles possam caber, como sinaliza o artigo de Szymanski e Teixeira (2022), em relação ao estado do Paraná, onde a quantidade de estudantes com esse diagnóstico comprovado em laudo médico aumentou 594% em 5 anos. Será que todos tinham mesmo o diagnóstico ou houve um aumento artificial para que estes estudantes pudessem receber o atendimento? Por que a via escolhida acaba sendo a da medicalização? Pensamos, então, se é possível falar em práticas inclusivas sem ser por este caminho - da medicalização, do diagnóstico, do laudo – bem como se os estudantes que estão fora do recorte como público da educação especial estão também sendo investidos de forma inclusiva.

Ao fim dessa análise-costura-narrativa, que chamamos de *patchwork* pela similitude com o artesanato feito a partir da composição de vários retalhos, os estudos-retalhos, concluímos que, mesmo que muito já se tenha pesquisado e falado sobre o laudo no contexto das práticas inclusivas, ainda existem brechas. Não conseguimos acessar, como já sinalizado, o que se faz efetivamente, quando o laudo chega à escola. Ele dialoga com as práticas do professor na sala comum? Os professores, de um modo geral, se beneficiam das informações que constam nele? Como se produz e o que sustenta decisões, como: criança com laudo não reprova? O AEE, na prática, tem o laudo como requisito?

Então, nos lançamos nessa nova artesanaria-pesquisa, de produzir outros achados principalmente a partir destas brechas. Buscamos também, pelo caminho da Pesquisa-intervenção, acessar os discursos produzidos por educadores da rede municipal de Fortaleza e

problematizar junto a estes educadores os atravessamentos da medicalização via centralidade do laudo nas políticas de educação. Por fim, acreditamos na possibilidade de que este trabalho contribua como matéria para a produção de novas artesanias, de novos trabalhos científicos que possam fazer avançar as discussões sobre inclusão na área de educação.

**Seção 4 Metodologia: Pesquisa-  
Intervenção Como Caminho Para  
Acessar e Problematizar os Discursos**

*“O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são” (Aristóteles).*

Ao buscar uma epígrafe para introduzir esta seção, entre outras que até talvez fossem mais adequadas, pensamos que as palavras de Aristóteles nos captaram pelo vocábulo “espanto”, o qual, por sinal, nem é assim tão acadêmico. Mas nos captou pelo fato de, no contexto da pesquisa, talvez mais que a curiosidade, as indagações ou as dúvidas, o espanto gerar um certo incômodo. É algo que assusta, e que, por isso, pode paralisar, num certo momento. No entanto, enquanto incômodo, depois do efeito paralisante, impulsiona à ação.

Contextualizamos aqui o espanto, que também podemos chamar de estranhamento, como uma provocação para que a pesquisa vá além de uma coleta de dados, de uma busca apenas para acessar o que já existe e trabalhar a partir desses dados. É o convite para que a pesquisa possa ser um instrumento de deslocamentos, reflexões, reposicionamentos. O que torna o ato de pesquisar mais rico é a possibilidade de esse movimento acontecer durante o próprio desenvolvimento da pesquisa, não apenas depois, quando se publicam os resultados.

Podemos denominar espanto o que sentimos quando nos deparamos com situações, as que foram relatadas na introdução desta tese, que nos deram pistas de que o laudo, que é um documento clínico, poderia funcionar como o operador de decisões no campo pedagógico. Mais do que isso, quando parecia também ser algo natural, ou melhor, naturalizado. A literatura acessada no mapeamento de estudos apresentado na seção anterior também nos levou a ver que há uma centralidade do laudo nas práticas escolares inclusivas, mas há também lacunas em relação ao que acontece, efetivamente caracterizado como inclusão, a partir da presença deste documento, além de lacunas sobre as contingências em que essa

centralidade foi produzida. Os artigos, bem como as teses e dissertações analisados, sugerem haver uma dispersão dos discursos produzidos no contexto das políticas de educação em relação ao AEE, à matrícula, à aprovação/reprovação escolar, bem como à realização das avaliações diagnósticas, ou seja, parece haver elementos prescritos nessas políticas que vão sofrendo transformações, de modo que, na prática, a utilização do laudo remete-se a um novo objeto, não aquele que está nas orientações dos documentos. Questionamo-nos, por exemplo, se os educadores que estão nas escolas conhecem o que consta nesses documentos. O que significa, na prática, ser um estudante “laudado”, bem como ser professor desse estudante laudado? O que a escola e o docente fazem com o laudo em mãos ou, ainda, como também foi evidenciado nos textos acessados, quando identificam que o laudo pouco ou nada ajuda em sua prática diante daquele estudante?

Parece que, para além do que identificamos nos analisadores 1 e 2 do mapeamento de literatura, respectivamente, do laudo mais articulado às políticas de educação e os efeitos medicalizantes do laudo, no que diz respeito às práticas pedagógicas propriamente ditas, as possibilidades associadas ao laudo compõem o discurso de educadores muito mais numa perspectiva idealizada do que real. Entendemos que o laudo como dispositivo opera para além de sua materialidade “real”, pois passa a ser real o que é produzido discursivamente pelos docentes. Assim, se os docentes fazem uma aposta de que o laudo poderá direcionar seu trabalho pedagógico, passam a se constituir na relação com os estudantes com deficiência como professores que esperam pelo laudo para poderem intervir com estes estudantes.

Entendemos, portanto, que acessar o discurso de educadores por meio da pesquisa, seja também a possibilidade de provocar espanto, ou estranhamento, nesses educadores de um lado, e em nós mesmos de outro, o que justifica que o percurso metodológico desta pesquisa esteja situado na perspectiva qualitativa, por meio da Pesquisa-intervenção (PI). Segundo Rocha e Aguiar (2003), A PI se distancia dos modelos tradicionais de pesquisa,

em que o pesquisador se ancora numa suposta neutralidade. Além disso, ela amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, já que propõe uma transformação sociopolítica através da produção de conhecimento.

A PI é uma proposta da Análise Institucional (AI) francesa, que, por sua vez, se constituiu, por volta da década de 60 do século passado, a partir de 3 linhas. A primeira, ligada à prática da Psicoterapia Institucional, iniciando por volta da década de 40, tendo como representante Félix Guattari, a segunda, ligada a práticas de questionamento da educação, cujo conjunto ficou conhecido como Pedagogia Institucional, tendo como representantes René Lourau e Georges Lapassade, na década de 50, e a terceira, refere-se à Psicossociologia a partir das técnicas de grupo que já vinham sendo produzidas por Jacob Levi Moreno, Kurt Lewin e Carl Rogers (Rossi & Passos, 2014).

No que diz respeito à terceira linha, no final da década de 30, Lewin criava a pesquisa-ação e a dinâmica de grupo, ressignificando o papel do pesquisador em campo com base na noção de que sua ação modifica o objeto estudado, levando, assim, ao rompimento com o mito da objetividade na produção do conhecimento (Rocha & Aguiar, 2003). Esse modelo, no entanto, entrou em crise à medida em que naturalizava a ordem vigente, tratando os conflitos como disfuncionais, ganhando uma dimensão utilitária, que mantinha a cisão entre teoria e prática, sujeito e objeto.

Na América Latina, diferentemente das experiências dos EUA, principalmente a partir da realidade de países submetidos a governos autoritários, se desenvolveu a pesquisa-ação crítica, voltada à transformação da realidade a partir de objetivos definidos coletivamente pelo pesquisador com os participantes (Rocha & Aguiar, 2003).

Ao situar a pesquisa-ação em relação às pesquisas participativas, Rocha e Aguiar (2003) esclarecem como a pesquisa-ação passa a ser ressignificada a partir do pensamento institucionalista, dando corpo à pesquisa-intervenção. No Brasil, essa construção é ancorada

no movimento institucionalista francês na década de 60 e o latino-americano nas décadas subsequentes.

A Análise Institucional, segundo Lourau (1993), propõe uma socioanálise das contradições que atravessam as instituições, instituições estas que não são pensadas como prédios ou quaisquer outras organizações materiais, observáveis, mas como “uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo” (p. 11). Lourau (1993) destaca, portanto, o aspecto dinâmico e contraditório das instituições. Afirma que o que é instituído, ou seja, o *status quo* das instituições, luta para produzir uma certa imobilidade, mas elas estão sempre em movimento. O autor enfatiza a necessidade de análise não apenas das grandes contradições, mas também das que se produzem no interior do que é instituído e também do instituinte.

Uma das contradições destacada por Lourau (1993) está no fato de que todos funcionamos à base de heterogestões, submetidos ao que foi instituído (pelas ciências ou pelas instituições) e tratamos isso como natural, ao mesmo tempo em que buscamos exercitar a autogestão dentro dos campos da heterogestão. Outra contradição é a noção de implicação. Lourau (1993) nos leva a perceber o quanto muitas vezes negamos ou evitamos analisar os lugares que ocupamos no mundo, inclusive para não enxergar o quanto nos deixamos conduzir pelos processos de heterogestão. No contexto da pesquisa, a implicação significa o reconhecimento por parte do cientista da impossibilidade de neutralidade, tratando, ao contrário, de dar visibilidade às condições da pesquisa. Como afirma Lourau (1993, p. 16) “A Análise Institucional tenta, timidamente, ser um pouco mais científica”. Quer dizer, tenta não fazer um isolamento entre o ato de pesquisar e o momento em que a pesquisa acontece na construção do conhecimento.

No caso desta pesquisa, buscamos desnaturalizar o laudo no contexto das práticas pedagógicas inclusivas a partir do reconhecimento das condições que o instituíram. Trata-se

de produzir um certo estranhamento entre educadores, e em certa medida também em nós, pesquisadores, não para que o laudo seja abolido do campo pedagógico, mas para que possamos refletir com os educadores sobre o conjunto de práticas discursivas e não discursivas - no campo das ciências, das instituições, das políticas públicas - que foram engendradas e sustentam essa (possível) centralidade do laudo, bem como sobre o papel que o laudo pode ter ocupado nas decisões pedagógicas e seus desdobramentos na organização do processo educativo na escola.

Também assumimos, nesse sentido, a não neutralidade enquanto pesquisadoras. Acessamos de forma nítida nosso posicionamento com relação ao objeto deste estudo, posicionamento marcado pela moldura teórica foucaultiana que nos possibilita olhar para este objeto a partir dos atravessamentos que o constituem e, portanto, de forma crítica. A não neutralidade, no entanto, não nos coloca no lugar arrogante de um saber fechado. A PI é um convite exatamente à abertura, ao novo, ao devir da própria pesquisa.

Outro conceito importante que parte da AI para a PI é o de analisador. Lourau (1993) afirma que a AI tomou esse conceito emprestado de Félix Guattari, e situa o analisador como algo “revolucionário” que é, também, espontâneo. Na AI, o analisador produz uma realidade sem que haja a intervenção direta do socioanalista. Na PI, o analisador é um dispositivo que pode ser produzido ou espontâneo e que funciona como um operador de intervenção. Espontâneo, no entanto, não significa “natural”, ou desprovido de uma constituição histórica, mas que não depende da ação direta do pesquisador (Rossi & Passos, 2014). A pandemia por COVID-19, por exemplo, operou em nossa pesquisa como um analisador espontâneo. Alterou o modo de fazer pesquisa, produziu novos elementos para análise, bem como novos sujeitos e objetos da pesquisa, como será visto adiante. Funcionou, portanto, também como um dispositivo.

Nesse sentido, esclarecem Rossi e Passos (2014): todo analisador é um dispositivo,

mas o contrário não se aplica. Assim, “podemos intuir que um dispositivo pode tornar-se um analisador se conseguir pôr alguma situação em análise” (p. 174). A intervenção, portanto, pode construir ou utilizar analisadores. Segundo Rossi e Passos (2014, p. 175), “o momento de intervenção é o momento de produção teórica e, sobretudo, a produção do objeto e do sujeito do conhecimento”, ou seja, dos processos de objetivação e subjetivação. Percebemos aqui a relação entre os conceitos analisador, implicação, intervenção e compreendemos como a pesquisa-intervenção rompe com a separação entre sujeito e objeto.

A pesquisa no contexto da AI, portanto, está diretamente ligada ao conceito de intervenção. O que Lourau (1993) denomina intervenção psicossociológica na AI no trabalho com pequenos grupos, principalmente a partir da crítica aos trabalhos importados dos EUA, parte da compreensão de que as instituições atravessam e compõem os grupos. Como ele afirma, “nosso método de intervenção consiste em criar um dispositivo de análise social coletiva” (p. 30).

No âmbito da PI, conforme Rocha (2006, p. 170), isso implica partir de um campo de análise, ou seja, “conhecimentos históricos, políticos e conjunturais acerca do campo de intervenção no qual buscamos desenvolver um processo de investigação”. A partir desse campo, e por meio dos dispositivos de intervenção, a pesquisa põe em análise as experiências dos participantes à luz dessa contextualização “socio-histórico-política” (Rocha, 2006, p. 170).

No caso desta pesquisa, o campo de análise está relacionado principalmente ao contexto das políticas de educação e à construção histórica das práticas em direção à educação inclusiva no Brasil, especialmente no que esses dois aspectos são atravessados por discursos medicalizantes dos quais o laudo faz parte. Trata-se de uma socioanálise que, enquanto intervenção, busca problematizar os efeitos desse laudo nas práticas inclusivas na escola.

Assim, alguns dispositivos foram criados como forma de, coletivamente, realizarmos uma análise das práticas discursivas de professores da rede municipal de Fortaleza. Estes dispositivos, com pretensão de serem analisadores, serão a seguir apresentados neste texto. Considerando os aspectos que embasam a PI sobre os quais discorreremos e os objetivos desta pesquisa, lembramos que nosso percurso metodológico está estruturado por meio de duas etapas: Curso de Extensão e grupo focal.

### **Curso de Extensão**

No primeiro semestre de 2020, na realização da disciplina do doutorado de Estágio em docência III, ofertamos para educadores de escolas da rede pública municipal de Fortaleza um curso de extensão, denominado “Formação em Educação Inclusiva: revisitando conceitos, refletindo sobre nossas práticas”. A escolha de direcionar a proposta para educadores da rede municipal foi realizada com intenção de atingir mais diretamente quem estava no cotidiano da escola diante dos desafios subjacentes à inclusão.

O curso foi planejado com uma carga horária de 40 horas, divididas entre 28 horas de aulas presenciais (organizadas em sete encontros) e 12 horas em atividades extras. Como atividade de extensão, foi aprovado nas instâncias deliberativas da UFC e cadastrado na Pró-reitoria de Extensão (PREX) com direito à certificação para aqueles que tivessem a partir de 75% de frequência às aulas. Contamos, para a condução da atividade de extensão, com o apoio de duas estudantes de graduação do curso de Psicologia, uma como bolsista da UFC, e a outra como voluntária de outra IES.


O curso tinha como objetivo fomentar o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em uma postura crítica e reflexiva sobre a inclusão escolar. Consideramos que poderíamos contribuir para este objetivo a partir de nossos estudos e experiências com inclusão, e que, durante as aulas, poderíamos acessar pontos que tangenciassem ou

circunscrevessem diretamente a temática do laudo para, futuramente, aprofundar estes pontos em uma experiência de pesquisa de campo nas próprias escolas da rede municipal.

Enquanto estávamos planejando o curso, em janeiro de 2020, por meio do contato com uma professora de AEE da rede municipal de Fortaleza, recebemos o convite para apresentar a proposta na Semana pedagógica<sup>12</sup> da escola em que esta professora atuava, evento realizado na última semana de janeiro. Recebemos também a oferta do espaço físico da mesma escola para sediar os encontros. Então, elaboramos um folder de divulgação do curso (figura 1 abaixo) e o levamos para apresentar no respectivo evento. Após essa apresentação, fizemos uma lista com nome e contato das pessoas interessadas. Posteriormente criamos um grupo pelo aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, ao qual foram agregadas depois professoras de outras duas escolas que também tiveram acesso ao material de divulgação.

**Figura 1**

*Folder de divulgação do curso*

<p><b>CURSO:</b> Formação em Educação Inclusiva: revisitando conceitos, refletindo sobre nossas práticas, construindo ações.</p>	<p><b>QUAL SEU OBJETIVO?</b> Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em uma postura crítica e reflexiva sobre a inclusão escolar.</p>	<p><b>COMO ESTÃO ORGANIZADAS A METODOLOGIA E A CARGA HORÁRIA?</b> O curso terá duração de 40 horas, sendo 28 presenciais e 12 não presenciais. As atividades presenciais serão distribuídas em 7 encontros aos sábados no horário de 8h às 12h. A carga horária não presencial será distribuída ao longo do curso em atividades on-line, filmes, planejamento, execução e avaliação de experiências pedagógicas.</p>
<p><b>QUAL A ORIGEM DELE?</b> O curso está articulado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia através da pesquisa "O laudo como dispositivo de inclusão/exclusão na educação: cartografando práticas". A facilitação do curso será realizada pela pesquisadora e doutoranda do programa Luciana Queiroz Fontenele.</p>	<p><b>COMO ELE SURTIU?</b> A oferta do curso é um requisito do curso de pós-graduação em Psicologia. A temática foi pensada a partir da experiência da facilitadora, bem como de leituras realizadas por ela que indicam: a inclusão escolar como um imperativo determinado legalmente; muitas produções teóricas e poucos direcionamentos práticos; a carência de formações de professores que aconteçam vinculadas às práticas de seu cotidiano.</p>	<p><b>QUAIS AS DATAS PREVISTAS?</b> 15/02, 14/03, 28/03, 18/04, 09/05, 23/05 e 05/06.</p>
<p><b>A QUEM SE DESTINA?</b> Professores, coordenadores e gestores de escolas públicas, estudantes e/ou profissionais que atuam na educação.</p>	<p><b>QUANTAS VAGAS SERÃO OFERTADAS?</b> 30 vagas por ordem de inscrição (Um link com mais informações e a inscrição será enviado por e-mail).</p>	<p><b>QUEM CERTIFICA A PARTICIPAÇÃO ?</b> A UFC certificará a participação como Curso de Formação com carga horária de 40h/aula para quem atingir 75% de frequência.</p>
<p><b>ONDE IRÁ ACONTECER?</b> Na Escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX (Rua XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, Fortaleza - CE, CEP XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX).</p>		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com o grupo de pessoas interessadas formado no aplicativo *Whatsapp*, elaboramos um formulário de pré-inscrição pelo dispositivo *Google forms* e enviamos como mensagem. Houve inscrição de 39 pessoas. Havíamos pensado inicialmente em 30 vagas, ponderando a capacidade da sala ofertada e a viabilidade de conseguirmos ter um contato mais próximo com todas as pessoas, mas acabamos confirmando a participação dos 39 interessados, considerando possíveis desistências ao longo do curso. Confirmamos também a data do primeiro encontro, que seria dia 14/02/2020.

Tivemos, então, no dia 14 de fevereiro de 2020 o primeiro encontro. Infelizmente, primeiro e último encontro naquele formato. Neste dia, estiveram presentes 22 pessoas. Não tínhamos ideia de que aquele seria o único momento presencial, a primeira e única vez em que nos encontraríamos pessoalmente. A segunda aula do curso estava agendada para o dia 14 de março, quando já estávamos vivendo a tensão e o desconhecimento do início da pandemia por COVID-19. Nesse clima de insegurança e muitas dúvidas que marcaram principalmente os primeiros dias de pandemia em março de 2020, dialogando no grupo via *Whatsapp*, consideramos ser mais prudente desmarcar. Dessa forma, do que havia sido previamente planejado para o curso, só um encontro presencial aconteceu, no dia 14 de fevereiro, encontro este importante pelo menos para que o grupo pudesse se conhecer pessoalmente, já que todas as interações, a partir desse momento, seguiram o formato virtual.

### ***Pandemia Por COVID-19: Dúvidas, Incertezas e Fôlego Para a Retomada das Atividades***

Após algum tempo, quando fomos nos dando conta de que não havia previsão de contenção da pandemia, durante o mês de julho, começamos a conversar no grupo de *Whatsapp* sobre a possibilidade de voltarmos ao curso por meio de encontros virtuais. A essa altura, seguindo as determinações do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação, como o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário

Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, tanto o grupo de professores da rede municipal, como nós, enquanto docentes do ensino superior, estávamos já participando da condução de aulas e muitas atividades em formato remoto.

Mesmo que, inicialmente, o curso tenha sido pensado como uma atividade (o estágio em docência) que nos aproximaria do grupo de professores para o posterior desenvolvimento da pesquisa de campo (que planejávamos ser no território escolar), com a pandemia e as incertezas a respeito destas possibilidades no futuro, reconhecemos que aquela seria uma grande oportunidade de estar com educadores num rico lócus de produção discursiva, que seria o próprio curso. Entendemos que a articulação entre pesquisa e extensão vai ao encontro da proposta da PI, pois assume a impossibilidade de separar intervenção da pesquisa.

Tomamos como referência a experiência de Miranda et al. (2018), na qual um curso de extensão com professores pode operar como dispositivo da pesquisa e passamos a vislumbrar também que a produção discursiva do curso COM os professores e não sobre eles, pudesse compor o corpus da tese. Enquanto dispositivo, buscávamos que o próprio curso pudesse produzir reflexões e deslocamentos discursivos no grupo, a respeito da inclusão escolar, a respeito também dos usos do laudo (se este ponto fosse tematizado), configurando, assim, um espaço de intervenção e construção coletiva. Então, nesse período, submetemos o projeto ao Comitê de Ética da UFC, que foi aprovado com parecer 4.470.809 e, posteriormente, encaminhamos o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada participante.

### ***O Grupo Que Começou e Que Seguiu: Participantes***

Do grupo inicial de 39 docentes inscritos no curso, 30 estavam presentes no primeiro dia e cinco justificaram ausência. Dos 35, então, que seguiram manifestando interesse após o primeiro encontro, permaneceram e ficaram até o final após as mudanças para o formato

remoto, 20 professores, sendo 1 homem e 19 mulheres. Destes, 19 atuavam distribuídos entre quatro escolas da rede municipal de Fortaleza e havia uma técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME). As desistências foram por motivos diversos, tanto antes de retomarmos as atividades, como durante o próprio curso: questões de saúde relacionadas à pandemia, dificuldades em realizar mais uma atividade remota entre tantas que já aconteciam nesse período, mudanças relacionadas à própria função na escola, entre outros.

Na tabela 8 abaixo estão listados os nomes (fictícios) de todos os participantes do curso, sendo sinalizado ao lado do nome com G1 ou G2 pra indicar aqueles que também participaram de um dos dois grupos focais.

**Tabela 8**

*Relação de participantes do curso, com indicação de quem também participou dos grupos focais.*

Nome (fictício)	Função	Escola
Alessandra (+G1)	Professora	ESCOLA B
Luana (+G1)	Professora da SRM	ESCOLA D
Paula (+G1)	Professora	ESCOLA A
Amanda (+G2)	Professora	ESCOLA C
Luisa (+G2)	Professora	ESCOLA B
Sérgio (+G2)	Professor	ESCOLA A
Andrea	Professora	ESCOLA B
Ângela	Professora	ESCOLA B
Cláudia	Assistente de sala	ESCOLA B
Célia		

Letícia	Professora	ESCOLA A
Renata	Assistente de sala	ESCOLA A
Gardênia	Professora	ESCOLA A
Helena	Técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME)	
Itala	Professora	ESCOLA A
Karina	Professora	ESCOLA B
Flávia	Professora de Educação Física	ESCOLA A
Lúcia	Professora	ESCOLA C
Maria	Profissional de apoio educacional (PAE)	ESCOLA B
Mirtes	Professora	ESCOLA A
Raquel	Professora	ESCOLA B

---

Fonte: Desenvolvido pela autora (2020).

No primeiro dia do curso, único presencial, como já mencionado, solicitamos que os participantes respondessem a um questionário de identificação que especificava, entre outras coisas, a escola em que trabalhavam e a função que desempenhavam. Segundo o que responderam, ou seja, como se autodenominaram, a distribuição dos participantes entre as quatro escolas estava assim configurada: da escola A, sete professoras regentes e um professor regente substituto; da escola B, seis professoras regentes, uma assistente de sala e uma profissional de apoio educacional (PAE); da escola C, uma professora regente; da escola D, uma professora da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais vinculada ao AEE). Além destes, como mencionado, havia também uma técnica vinculada à Secretaria Municipal de

Educação (SME). Ficaram faltando os dados de uma professora (identificada na tabela 8 acima como Célia) que não respondeu ao questionário de identificação porque não esteve presente no primeiro dia. Com o espaço de tempo entre os dois momentos por causa da pandemia, acabamos esquecendo de pedir que esta educadora também respondesse posteriormente, e, assim, não sabemos qual sua função nem a escola em que atuava.

Consideramos importante olhar para estes processos - esquecimentos, lacunas, falhas - assim como também a tensão entre nossa expectativa de retomar o curso presencialmente em contrapartida ao medo de que isso não acontecesse e, conseqüentemente, a pesquisa também não, reconhecendo nossa implicação, como sugere Lourau (1993). Não assistimos à pandemia, fomos atravessados por ela. E não estávamos só no papel de pesquisadoras, por exemplo, diante destas incertezas, mas também como mães, esposas, filhas, docentes, papéis estes cada um constituído àquela época por muitos medos.

### ***Ajustes Para o Novo Formato e os Desafios Subjacentes a Ele: O Lócus Remoto***

Mesmo ponderando que a continuidade em formato remoto (nas modalidades síncrona e assíncrona) não era o que gostaríamos, e que, àquela altura já estávamos todos repletos de atividades diante das telas (reuniões, aulas, até encontros entre amigos e familiares à época aconteciam também assim), o grupo optou por este caminho levando em conta uma das incertezas que vivíamos, que era exatamente em relação à volta de atividades presenciais.

Ratificamos o que afirmam Miranda et al. (2021) a respeito de como foi desafiador para os docentes, de um modo geral, sem formação específica prévia, terem que adaptar anos de experiência de sala de aula para as plataformas em formato *online*. Assim, depois de vivenciarmos, no espaço da escola, diversos tensionamentos e impasses a respeito do uso do celular ou outros dispositivos tecnológicos e virtuais, estávamos diante de uma necessidade vinculada ao uso desses dispositivos. A escola e as estratégias pedagógicas, no contexto da

pandemia, dependiam desses recursos para sobreviver ao distanciamento presencial forçado pela pandemia (Miranda, et al., 2021).

Além das dificuldades de adaptação ao formato virtual, estávamos também passando (e nos incluímos também como docentes nesta experiência) pelo desgaste da experiência remota. Por este motivo, considerando que o tempo diante das telas era bem mais cansativo, tentamos adaptar a carga horária presencial reduzindo o tempo de cada aula. No entanto, para finalizar o curso em dezembro de 2020, alternando entre um e dois encontros por mês para também tentar essa distribuição do tempo de forma mais equilibrada, só conseguimos tirar meia hora em relação às aulas presenciais, cuja previsão era de quatro horas de duração. Assim, os encontros aconteceram de setembro a dezembro de 2020, sendo dois encontros em outubro e novembro, e um encontro nos meses setembro e dezembro. As aulas foram gravadas por meio de recurso da própria plataforma com autorização prévia dos participantes. Os ajustes foram compartilhados com o grupo no grupo de *Whatsapp* no mês de agosto de 2020, conforme figura 2 abaixo.

**Figura 2**

### Material de reformulação do curso

**AMARELO**

**CURSO DE EXTENSÃO (UFC)** - Formação em Educação Inclusiva: revisitando conceitos, refletindo sobre nossas práticas, construindo ações.

(Reapresentação da proposta levando em conta o atual contexto de pandemia e distanciamento social)

Como uma atividade de extensão do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC), o curso visa revisar conceitos, pensar e construir práticas inclusivas com os atores escolares que estão imersos nessa realidade na forma mais direta, ou seja, professores e educadores em geral (incluindo gestores e coordenadores) partindo de seu cotidiano, de suas experiências. A participação desses atores também propicia que o ambiente do curso, com a mediação do facilitador, seja um espaço de escuta, troca e compartilhamento dos ensinamentos e potencialidades inerentes ao cotidiano escolar.

Seguem, abaixo, portanto, os objetivos e a metodologia de forma resumida:

**Objetivo Geral**

- Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em uma postura crítica e reflexiva sobre a inclusão escolar.

**Objetivos específicos**

1. Revisitar conceitos a respeito do que se tem produzido em termos de teorias e leis no âmbito da educação inclusiva.
2. Promover reflexões sobre as práticas escolares no que diz respeito à inclusão.
3. Facilitar a elaboração de planos de intervenção pedagógica inclusivos.

**Metodologia REFORMULADA**

O curso de formação terá duração de 40 horas, com expedição de certificado pela UFC para quem atingir 75% de frequência.

Com o atual contexto, do distanciamento social gerado pela pandemia do novo coronavírus, as horas foram redistribuídas da seguinte forma: 4 horas presenciais, 24 horas síncronas, 12 horas assíncronas.

As 4 horas presenciais aconteceram em 15/02, 19 encontro. As atividades síncronas foram reorganizadas em 7 encontros que acontecerão no segundo semestre em formato remoto pela plataforma google meet. Nesse formato, a experiência fica mais cansativa, mas para conseguirmos concluir em dezembro, levando em conta a realidade dos feriados desse segundo semestre, o único ajuste em relação à proposta anterior (presencial) foi reduzir meia hora da carga horária de cada encontro, ficando, portanto, de 8h às 11h30.

Segue a nova sugestão de datas: 26/09, 17/10, 24/10, 07/11, 21/11 e 05/12.

A carga horária assíncrona (12 horas) será distribuída ao longo do curso em atividades, tais como: atividades on-line, filmes, planejamento, execução e avaliação de experiências pedagógicas.

O curso está previamente pensado a partir da estrutura abaixo (mas está aberto a mudanças, se necessário). Essa divisão não implica uma sequência fixa, pode haver alternância entre os módulos.

- a) Primeiro momento: Iniciação ao curso com o levantamento de dados sobre o cotidiano escolar da rede pública de Fortaleza com relação às práticas de inclusão. Módulo I: Mapeamento da realidade das escolas da rede municipal de Fortaleza em relação às práticas de inclusão nas salas regulares e nos núcleos de AEE.
- b) Segundo momento: Discussão sobre o histórico em direção às práticas de inclusão. Módulo II. O sistema educacional atual e a inclusão escolar: realidade e possibilidades. Módulo III: Histórico das práticas e das leis em relação às pessoas com deficiência no âmbito escolar. Módulo IV: Concepções relacionadas à deficiência / diferença / diversidade.
- c) Terceiro momento: articulação das questões teóricas com as experiências práticas. Módulo V: Intervenções para a efetivação de práticas escolares inclusivas. Módulo VI: Currículo e adequações curriculares: modelos e possibilidades. Módulo VII: Participação da equipe técnica da escola, corpo docente, discente, família e comunidade. Complementam o terceiro momento as propostas realizadas no formato não presencial: atividades on-line, filmes, planejamento, execução e avaliação de experiências pedagógicas.

**Observações importantes, pessoas:**

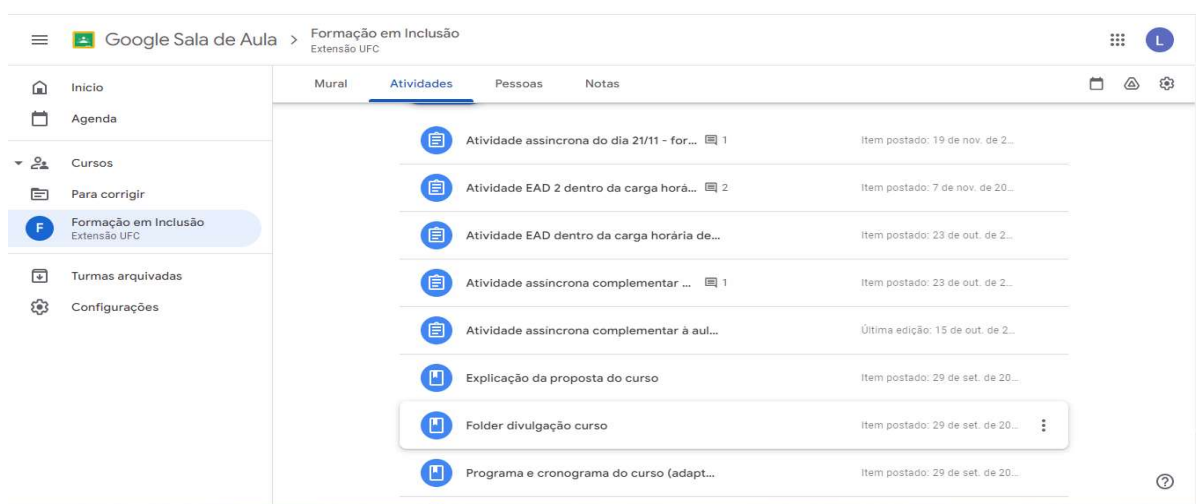
Meu objetivo, ao final, é que possamos construir possibilidades de planos de flexibilização curricular pensando principalmente na realidade das salas regulares, sejam salas com apoio de profissionais itinerantes ou não. Como planejar atividades para os momentos em que meu aluno autista, por exemplo, estiver sozinho, sem apoio? E quando puder contar com o apoio de um itinerante ou de um colega de sala, como podem ser as atividades? Como pensar atividades que não sejam tão distantes de suas possibilidades cognitivas, mas ao mesmo tempo o desafio para que ele fique motivado, os saltos de desenvolvimento e aprendizagem e, ao mesmo tempo, não fique perdido nas atividades do resto da turma?

Fonte: Desenvolvido pela autora(2020).

Conforme o material compartilhado com o grupo, a nova composição da carga horária ficou estruturada da seguinte maneira: quatro horas presenciais (do primeiro encontro), 24 horas síncronas divididas em seis encontros remotos pela plataforma *Google Meet* e 12 horas de atividades assíncronas. Cada aula remota tinha três horas e meia de duração, sendo aos sábados, das 8h às 11h30. As atividades assíncronas foram elaboradas para complementar a carga horária remota e foram disponibilizadas para o grupo na plataforma pertencente ao drive do *gmail* denominada *Google Classroom*, conforme figura 3 abaixo:

**Figura 3**

*Imagem da tela do google classroom, plataforma onde ficavam os materiais assíncronos do curso*



Fonte: Elaborada pela autora (2020)

### ***Matriz de Conteúdos do Curso***

Mesmo adaptando o curso para o formato remoto, mantivemos o programa original, o qual, como mencionado, era voltado à inclusão de uma forma mais geral, sendo o laudo tematizado de forma transversal aos assuntos do curso. Vale destacar, também na perspectiva da implicação (Lourau, 1993), que os conteúdos foram pensados por mim, pesquisadora e autora da tese, a partir de minhas experiências profissionais, como psicóloga e como

professora, experiências nas quais tive contato com a realidade de docentes no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Nesse sentido, corroboramos a análise de Nunes e Lustosa (2020a) de que a formação para a inclusão deve aproximar o saber e o fazer, permitir a troca de ideias e produzir reflexões sobre as ações pedagógicas no cotidiano escolar. Por isto, e, conforme mencionado, sendo mantido o programa inicial do curso, o planejamento em formato remoto também contou com um módulo inteiro, além de uma carga horária assíncrona (que também já era prevista), direcionado a atividades mais práticas. Estudos de caso, análise de materiais pedagógicos, bem como elaboração de estratégias de intervenção foram propostas que, dentro do que era possível adaptar para o formato remoto, possibilitaram que os encontros fossem mais dinâmicos.

O planejamento de conteúdos dividido entre os três módulos e adaptado às novas datas, conforme material compartilhado com os participantes, ficou conforme figura 4 abaixo:

**Figura 4**

*Slide com o planejamento do curso ajustado às novas datas e ao formato remoto*

DIA	CONTEÚDO/UNIDADES
15/02	A) Primeiro momento: Iniciação ao curso com o levantamento de dados sobre o cotidiano escolar da rede pública de Fortaleza com relação às práticas de inclusão. Módulo I: Mapeamento da realidade das escolas da rede municipal de Fortaleza em relação às práticas de inclusão nas salas regulares e nos núcleos de AEE.
14/03 28/03 (26/09 e 17/10)	b) Segundo momento: Discussão sobre o histórico em direção às práticas de inclusão. Módulo II. O sistema educacional atual e a inclusão escolar: realidade e possibilidades. Módulo III: Histórico das práticas e das leis em relação às pessoas com deficiência no âmbito escolar. Módulo IV: Concepções relacionadas à deficiência / diferença / diversidade.
18/04 09/05 23/05 05/06 24/10; 07/11; 21/11 e 05/12	c) Terceiro momento: articulação das questões teóricas com as experiências práticas. Módulo V: Intervenções para a efetivação de práticas escolares inclusivas. Módulo VI: Currículo e adequações curriculares: modelos e possibilidades. Módulo VII: Participação da equipe técnica da escola, corpo docente, discente, família e comunidade. Complementam o terceiro momento as propostas realizadas no formato não presencial: atividades on-line, filmes, planejamento, execução e avaliação de experiências pedagógicas

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Além da realização de atividades mais dinâmicas, consideramos que flexibilizar a frequência (para eventualmente propor uma atividade de reposição ao participante que

estivesse abaixo do limite de presença solicitado para a obtenção do certificado), abrir espaço nos encontros para que pudéssemos compartilhar experiências, falar de nossas incertezas, e o fato de termos nos conhecido no encontro presencial inicial, foram aspectos importantes para que o grupo tivesse um bom nível de coesão e adesão à proposta. Embora muitos docentes estivessem, no momento das aulas remotas, envolvidos em outras atividades, como o cuidado com familiares - filhos, netos ou pais - ou responsabilidades domésticas, de um modo geral, houve uma participação significativa. A grande maioria do grupo ligava as câmeras durante os encontros, bem como mostrava onde estava, com quem estava e o que fazia no momento. Assim, pudemos nos conhecer um pouco mais, compartilhar rotinas, hábitos, trocar ideias, o que tornava o encontro, mesmo em contexto de pandemia, mais leve. Também para as trocas nas próprias aulas, o grupo adotava um caminho que nos aproximava mais, dando preferência ao uso do microfone. O *chat* da plataforma era usado principalmente quando alguém queria dar uma informação ou fazer uma pergunta simples que poderia ser lida em outro momento, para não interromper quem estivesse falando na ocasião.

No que diz respeito à frequência, cada encontro contou com a seguinte adesão: dia 26/09, 19 participantes; 17/10, 14 participantes, 24/10, 16 participantes, dia 07/11, 14 participantes, dia 21/11, 16 participantes, dia 05/12, 15 participantes.

Além dos conteúdos previamente planejados, abrimos a possibilidade de inserir no curso assuntos de interesse do grupo. Assim, no formulário enviado na ocasião da apresentação da proposta na semana pedagógica que servia como pré-inscrição no curso, fizemos uma sondagem de temáticas que os interessados gostariam de trabalhar, as quais nos havíamos proposto a analisar e inserir no programa, dentro do que fosse possível. Corroboramos também, nesse sentido, a intenção de Miranda et. al (2018) de que o curso não constituísse apenas um espaço de capacitação, como se fôssemos nós, pesquisadoras, as detentoras de um saber a ser transmitido, mas fosse aquele um *lócus* de construção coletiva e

de valorização das experiências do grupo de docentes.

Após leitura das respostas, fizemos uma análise excluindo as temáticas repetidas e dividimos os assuntos dentro dos três módulos com a intenção de apresentar ao grupo em momento posterior e dar feedback de quais temáticas poderiam ser tratadas e como nos proporíamos a fazê-lo.

As respostas ao formulário apontaram os seguintes assuntos: Criação de um plano de formação em educação inclusiva para educadores; depoimentos e discussões sobre experiências; autismo; TDAH; Como avaliar diferentes deficiências; A diversidade de casos em sala de aula: Autistas, Síndrome de Down etc; Atividades práticas para diferentes deficiências; Flexibilização de atividades escolares para alunos com deficiência; Atividades de alfabetização; Orientação como pedir ajuda a família de crianças especiais; Falar sobre diagnósticos e a condução junto às famílias quando necessária investigação em alguma criança; Como incluir os pais de alunos sem laudos nas atividades pedagógicas; A importância da medicação em crianças hiperativas.

No primeiro encontro do curso, o presencial do dia 14/02, logo após a apresentação dos conteúdos previstos, conforme figura 4, mostramos como havíamos distribuídos os conteúdos sugeridos por eles dentro dos módulos e sinalizamos o que achamos que poderia ser contemplado durante o curso. Percebemos, nesse levantamento, que a temática do laudo, ou de avaliação diagnóstica estava mais relacionada à relação dos professores (e das escolas) com as famílias, como, por exemplo nos temas “Falar sobre diagnósticos e a condução junto às famílias quando necessária investigação em alguma criança” e “Como incluir os pais de alunos sem laudos nas atividades pedagógicas”. Entendemos, naquele momento, que este era um assunto possível de ser incluído no terceiro módulo e poderia ser de grande importância para nós acessar os questionamentos e posições do grupo a respeito do laudo, bem como problematizar o assunto quando chegássemos ao referido módulo.

Figura 5

*Planejamento do curso com introdução e distribuição das temáticas sugeridas no primeiro dia do curso*

CONTEÚDO/UNIDADES
a) Primeiro momento: Iniciação ao curso com o levantamento de dados sobre o cotidiano escolar da rede pública de Fortaleza com relação às práticas de inclusão. Módulo I: Mapeamento da realidade das escolas da rede municipal de Fortaleza em relação às práticas de inclusão nas salas regulares e nos núcleos de AEE. <b>Criação de um plano de formação em educação inclusiva para educadores/Depoimentos e discussões sobre experiência</b>
b) Segundo momento: Discussão sobre o histórico em direção às práticas de inclusão. Módulo II. O sistema educacional atual e a inclusão escolar: realidade e possibilidades. Módulo III: Histórico das práticas e das leis em relação às pessoas com deficiência no âmbito escolar. Módulo IV: Concepções relacionadas à deficiência / diferença / diversidade. <b>Autismo (III) / TDAH Como avaliar diferentes deficiências / A diversidade de casos em sala de aula. Autistas, Síndrome de Down etc</b>
c) Terceiro momento: articulação das questões teóricas com as experiências práticas. Módulo V: Intervenções para a efetivação de práticas escolares inclusivas. Módulo VI: Currículo e adequações curriculares: modelos e possibilidades. Módulo VII: Participação da equipe técnica da escola, corpo docente, discente, família e comunidade. Complementam o terceiro momento as propostas realizadas no formato não presencial: atividades on-line, filmes, planejamento, execução e avaliação de experiências pedagógicas <b>Atividades Práticas para diferentes deficiências / Flexibilização de atividades escolares para alunos com deficiência /Atividades de alfabetização / Orientação como pedir ajuda a família de crianças especial /Falar sobre diagnósticos e a condução junto às famílias quando necessária investigação em alguma criança. / Como incluir os pais de alunos sem laudos nas atividades pedagógicas? / A importância da medicação em crianças hiperativas</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

### ***Fim do Curso: Análises e Encaminhamentos***

O curso foi encerrado em dezembro de 2020, mas ficamos ainda um bom tempo em contato com os participantes no primeiro semestre de 2021, especialmente os três primeiros meses, ainda finalizando questões relativas às atividades assíncronas, atividades de substituição à frequência às aulas, para poder encaminhar à Pró-reitoria de Extensão a documentação necessária com vias à obtenção dos certificados.

Durante o segundo semestre de 2021 trabalhamos na transcrição e análise dos encontros. Como mencionado, o curso teve como foco a temática da inclusão de um modo mais amplo, com o objetivo, principalmente, de podermos acessar pontos em que pudéssemos contribuir com o trabalho prático dos docentes. E, de fato, ao longo dos encontros, conseguimos acessar e problematizar algumas questões relacionadas ao laudo, que apareceram transversalmente em alguns dos analisadores produzidos e por meio dos quais pudemos intervir, os quais nomeamos conforme os itens a seguir

Denominamos o primeiro analisador emergente como 1. desafios da inclusão. Este foi

um analisador amplamente produzido e atravessou vários momentos do curso, especialmente a partir do contexto da pandemia por COVID-19. Dividimos este analisador em dois: 1.1 a pandemia como pano de fundo, e 1.2 necessidade de formações que contemplem a inclusão na prática. No segundo bloco de analisadores identificamos mais diretamente os atravessamentos do laudo, e por isso, denominamos como 2. o laudo como suporte à inclusão, subdividido também em dois: 2.1 necessidade de conhecer (e de nomear) as deficiências, e 2.2 necessidade de parceria com a saúde. Na seção 5, os analisadores, tanto do curso como dos grupos focais, estão dispostos em uma tabela (tabela 9) para contextualização da análise e melhor visualização de quem lê.

Consideramos que a experiência do curso foi muito rica, mas avaliamos que seria válido aprofundar a temática do laudo em uma nova proposta metodológica no âmbito da Pesquisa-Intervenção. Foi então que pensamos na realização de um complemento que operasse também como uma restituição em relação ao que havia sido acessado no curso, o que aconteceu por meio da técnica do grupo focal.

### **Grupos Focais**

Assim, após a finalização do curso, ratificando por meio das análises que a temática do laudo carecia de maior aprofundamento, aproveitando o contato que ainda tínhamos com o grupo de professores e que já estávamos com os TCLEs assinados, optamos por convidar alguns participantes para participar de dois momentos de realização de um grupo focal direcionado à discussão sobre o laudo, também em formato remoto, que operasse como uma restituição.

Lourau (1993) discute e conceitua a restituição como um dispositivo socioanalítico que compõe o próprio processo de pesquisar, diferenciando-se do que conhecemos tradicionalmente como etapa final ou ainda posterior à pesquisa, no sentido de dar uma

devolutiva ao campo ou aos participantes da pesquisa. A restituição parte de um compromisso do pesquisador com os sujeitos participantes na medida em que busca, junto a estes, confirmar suas interpretações ou análises, sem julgamentos.

Dentro de uma relação de respeito aos participantes e ao campo, nas palavras de Lourau (1993, p. 51), a preparação do conteúdo a ser restituído “é um pouco como na vida cotidiana, quando escolhemos o que deve ser dito das coisas que pensamos (e quando)”. O autor destaca também a possibilidade de efeito da restituição para além do que é dito. Assim, o processo de restituir um conteúdo aparentemente banal pode produzir deslocamentos no grupo anteriormente não alcançados.

Enquanto restituição, portanto, a técnica foi pensada não só como uma forma de confirmar ou não o que foi acessado e produzido no curso, mas de problematizar mais diretamente a respeito dos efeitos do laudo na escola, e possibilitar com que o grupo de participantes pudesse refletir sobre os sentidos atribuídos ao laudo no contexto das práticas inclusivas. Por meio do grupo focal, planejamos aprofundar questões relacionadas ao laudo no contexto da matrícula, do AEE, das decisões quanto à aprovação /reprovação do ano letivo e da participação de estudantes nas avaliações de diagnóstico externo da qualidade do ensino. Denominamos estes como analisadores prévios, por serem temas com os quais já estávamos implicadas antes do início da pesquisa (como relatado na introdução).

O grupo focal é uma técnica de pesquisa que começou a ser usada na área de *marketing* na década de 20, posteriormente para analisar as reações das pessoas às propagandas de guerra nos anos 1950, havendo, segundo Gatti (2005), uma redescoberta da técnica com adaptação para uso em investigações científicas nos anos 1980. Desde então, vem sendo amplamente utilizada no trabalho com grupos, especialmente no âmbito da Psicologia Social (Gatti, 2005). Tem como objetivo principal do ponto de vista do pesquisador o acesso a diferentes pontos de vistas e perspectivas em relação a determinado

tema, considerado foco da pesquisa, por meio de um processo grupal.

Ao acessar os critérios do grupo focal, identificamos alguns pontos que são bem relevantes e justificam a escolha da técnica para compor a etapa 2 desta pesquisa: os participantes devem ter características em comum que os qualificam para a discussão que será foco do grupo, assim como devem ter vivência com o tema a ser debatido. No caso, os participantes convidados, além de serem todos educadores de escolas da rede pública municipal de Fortaleza, foram pessoas que, durante o curso, estavam sempre se posicionando, tanto no que diz respeito aos conteúdos em si, como por meio de opiniões e compartilhamentos de experiências.

O grupo focal não é uma entrevista coletiva. “A ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (Gatti, 2005, p. 9). A mediação do moderador deve ser não diretiva, priorizando o processo de interação entre os membros e favorecendo a comunicação entre eles, ao mesmo tempo em que deve ajudá-los a não se distanciarem do foco. O pesquisador deve apresentar de forma nítida o problema de pesquisa e partir de um roteiro previamente elaborado, com questões contextualizadas na articulação com o objeto da pesquisa. No entanto, esse roteiro deve funcionar como uma bússola, sem aprisionar o processo, que deve ser construído pelo grupo, e no grupo.

Como um dispositivo metodológico da PI, o grupo focal possibilita a produção e a circulação de discursos, permitindo que o pesquisador e cada membro acesse estes discursos ao mesmo tempo em que são subjetivados por eles a partir dos efeitos que se produzem no contexto da discussão. Gatti (2005, p. 11) se aproxima dessa perspectiva quando afirma: “A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”. Isso implica uma

abertura à produção de novos discursos, uma possibilidade de deslocamentos dos lugares instituídos de cada sujeito em relação aos objetos da pesquisa a partir do processo de interação grupal.

### ***Composição dos Grupos***

Como mencionado na introdução, os grupos focais aconteceram nos meses de fevereiro e abril de 2022. Para a realização do primeiro grupo, convidamos quatro participantes que haviam se engajado de forma mais ativa no curso de extensão e que atuavam em escolas diferentes. Assim, fizemos o primeiro convite por meio do aplicativo *Whatsapp* em janeiro de 2022. Eram quatro professoras, três das quais acolheram a proposta e se colocaram à disposição para participar. Uma delas, na ocasião, apenas disse que não poderia e agradeceu o convite. Entendemos que, apesar da boa adesão de maior parte do grupo convidado, já havia um tempo que estávamos sem contato com os participantes do curso, em geral, o que, certamente, teria gerado um distanciamento na relação entre nós e os docentes que havíamos conhecido ainda em fevereiro de 2020. Levando isso em consideração, assim como também ponderando que a realização de dois grupos focais menores seria melhor do que um grupo com mais participantes, uma vez que, por ser no sábado e em formato remoto, acreditávamos que o encontro deveria durar, no máximo, 1 hora e 30 minutos, optamos por realizar o primeiro grupo com apenas três participantes e convidar outros docentes posteriormente para o segundo grupo.

Dessa forma, após a realização do G1, novamente entramos em contato com mais três docentes que haviam participado do curso e alinhamos uma data para a realização do grupo focal 2 em abril de 2022.

Assim, G1 contou com a participação de Luana, professora da SRM (AEE) da escola C, Alessandra, professora regente da escola B, e Paula, professora regente da Escola A. G2

teve como participantes Sérgio, professor regente substituto da Escola A, Luísa, professora regente da escola B, e Amanda, professora regente da escola C. Os nomes de todos os participantes são fictícios. G1 foi gravado em áudio e vídeo, por meio de recurso que a plataforma *Google Meet* disponibilizava. G2 foi gravado apenas em áudio. Ambas as gravações foram autorizadas previamente pelos participantes. Cada encontro teve duração de 1h30m aproximadamente.

### ***G1 E G2: Objetivos, Procedimentos e Analisadores***

Os dois encontros tinham como objetivo problematizar os usos do laudo na escola como um dispositivo de inclusão por meio dos seguintes procedimentos: inicialmente, realizamos um breve aquecimento com os três participantes em cada grupo, uma vez que fazia tempo que não nos víamos (mesmo virtualmente), no qual trocamos cumprimentos, conversamos um pouco sobre como estávamos, sobre a pandemia, enfim, para que cada um compartilhasse um pouco sobre si mesmo. Depois deste primeiro momento, introduzimos sobre qual a relação entre aquele momento grupal e o curso de extensão, bem como a relação de ambos com nossa pesquisa de doutorado. Lembramos a eles sobre os TCLEs que haviam assinado ainda em 2020, aproveitando para resgatar as questões éticas implicadas naquela participação, e fomos apresentando os tópicos sobre os quais iríamos discorrer no grupo, ou seja, que eram ligados mais diretamente ao laudo e que tinham emergido no curso de extensão de forma mais indireta. Antes de abrir para que os participantes se posicionassem, solicitamos autorização para gravar os encontros.

Acrescentamos que, mesmo entendendo que em todas as etapas da pesquisa existe a participação indireta da orientadora e da coorientadora, e que no curso de extensão houve a ajuda de duas estudantes de graduação da Psicologia (uma bolsista da UFC e uma voluntária de outra IES), a condução dos grupos focais foi feita apenas por mim, pesquisadora e autora

desta tese. Dessa forma, e para facilitar a compreensão de como ocorreu a mediação nos encontros, a escrita desta seção e da próxima (no tocante à experiência empírica) estão estruturadas na 1ª pessoa do singular.

Assim, nos dois grupos, solicitei que os participantes discorressem livremente sobre o que sabiam a respeito de como o laudo aparecia na escola vinculado à matrícula, ao AEE, às decisões quanto à aprovação/reprovação do ano letivo e à participação de estudantes nas avaliações de diagnóstico externo da qualidade do ensino, ou o que denominamos como analisadores prévios. Em cada grupo, um dos participantes tomava a frente, escolhendo um dos tópicos para discorrer, sendo complementado pelos demais. Quando percebia que algum participante estava se distanciando do foco, eu realizava intervenções pontuais para que voltasse à temática.

Da mesma forma, quando entendia que a temática estava encerrada, eu apresentava uma espécie de síntese do que havia sido falado para que pudessem analisar e confirmar ou não minha interpretação, ou fazia questionamentos para que refletissem sobre o que haviam dito. Neste momento, eu resgatava falas de participantes do grupo ou documentos que tivessem relação com a temática em pauta para problematizar alguns enunciados. Como por exemplo: “Vocês disseram que para o acesso ao AEE o estudante precisa ter o laudo, mas Fulana havia comentado que na escola em que ela trabalhava não era necessário. Podem falar mais do que sabem a esse respeito?” Ou “Vocês disseram que estudante com laudo não pode reprovar, conhecem algum documento em que consta essa informação?”

Além dos analisadores prévios, nos grupos focais, momento de maior aprofundamento da temática do laudo com os professores, outros analisadores foram produzidos. Dentro do que denominamos como analisador 2, o laudo como suporte à inclusão, inserimos mais um desdobramento além dos dois emergentes no curso de extensão: 2.3 um pedido de ajuda; necessidade do laudo e de laudar. Como já sinalizado, todos os analisadores estão dispostos

na próxima seção na tabela 9.

A experiência de rever os seis participantes divididos nos dois grupos focais após o curso foi muito rica. Mesmo com uma lacuna de tempo em relação ao curso, todos, em geral, foram muito acolhedores comigo e receptivos à proposta. Chamou minha atenção especialmente que uma professora de cada um dos grupos estava, no dia do encontro, envolvida em atividades familiares, uma havia recebido os netos em casa e a outra estava cuidando da mãe idosa, mas mesmo assim, se engajaram ativamente. Entre os participantes, uma vez que, a cada encontro, havia três pessoas de escolas diferentes, também houve uma boa interação. Manifestaram, de um modo geral, adesão à proposta e satisfação em estarmos nos reencontrando ali naquele momento.

## **Seção 5 Curso de Extensão e Grupos**

### **Focais na Pesquisa-Intervenção:**

#### **Acessando, Produzindo e Modificando**

#### **Discursos Sobre os Usos do Laudo na**

#### **Escola**

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Foucault, 1984).*

Nesta seção, discorreremos sobre os sentidos que emergiram e ao mesmo tempo foram produzidos nos momentos de encontro com professores da Rede municipal de Fortaleza, o curso de extensão e, na sequência, os grupos focais. O pensamento de Foucault (1984) acima enuncia este processo de produção de sentidos. Não de novos sentidos, porque o exercício do filósofo no qual nos inspiramos não foi o de buscar a origem, o inédito, a primeira vez em que algo emerge, mas as condições de possibilidade para que este algo pudesse ser constituído, algo diferente, o pensar diferentemente do que se pensava. Assim, o curso e os grupos focais constituíram dispositivos da Pesquisa-intervenção na medida em que nos permitiram não apenas acessar as práticas dos professores no contexto da inclusão escolar, mas também provocar questionamentos no que já estava instituído e, de certa forma, naturalizado como práticas no âmbito da educação. Estes questionamentos foram produzidos também em nós, pesquisadoras, durante e depois dos encontros, visto nossa implicação no processo de pesquisar intervindo.

Na seção anterior, explicitamos como os analisadores compuseram as duas etapas da pesquisa, o curso de extensão e os grupos focais. Nesta seção, os analisadores são apresentados sem essa separação. Isto porque, embora haja diferenças entre o que mais se evidenciou na etapa 1 e na etapa 2 da pesquisa, de um modo geral, quase todos os

analisadores transversalizaram todos os momentos que contaram com a participação dos docentes.

Assim, o conjunto de analisadores está organizado a partir da seguinte estruturação didática: inicialmente os analisadores prévios, que emergiram no contexto das minhas experiências profissionais (e, inclusive, impulsionaram a realização da pesquisa), como mencionado na introdução, e que foram apresentados nos grupos focais como uma restituição; posteriormente os analisadores que emergiram durante os encontros, seja do curso, seja dos grupos focais. Para que fique melhor a visualização, na tabela abaixo está sinalizado em que etapas da pesquisa eles foram produzidos ou acessados.

**Tabela 9**

*Analisadores prévios e emergentes*

<b>Analisadores prévios</b>	<b>Onde emergiram</b>
Laudo e AEE: heterogeneidade discursiva	G1 e G2
Laudo e avaliações externas de diagnóstico da qualidade do ensino: estreitas ligações	Curso, G1 e G2
Laudo e aprovação/reprovação do ano letivo: efeitos da dispersão discursiva	Curso, G1 e G2
Laudo e matrícula escolar: práticas distintas	Curso
<b>Analisadores emergentes</b>	<b>Onde emergiram</b>
Desafios da inclusão: a pandemia como pano de fundo	Curso
Desafios da inclusão: necessidade de formações docentes que contemplem a inclusão na prática	Curso
O laudo como suporte à inclusão: necessidade de parceria com a saúde.	Curso
O laudo como suporte à inclusão: necessidade de conhecer os estudantes e os diagnósticos	Curso e G2
O laudo como suporte à inclusão: necessidade do laudo e de laudar.	G2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os conjuntos de materiais analisados e apresentados aqui, portanto, referem-se a três momentos: o curso de extensão, o qual será identificado aqui como “curso”, bem como os dois grupos focais, já anteriormente denominados por G1 e G2. A respeito dos participantes, faremos menção aos seus nomes conforme tabela 8 da seção anterior, lembrando, no entanto, que todos são fictícios.

## **Analísadores Prévios**

### ***Laudos e AEE: Heterogeneidade Discursiva***

Nos dois grupos focais, tornou-se nítido que o laudo é um dispositivo que compõe as práticas do AEE porque este serviço tem um recorte específico de público-alvo, mas, dentre os docentes, não houve consenso sobre o laudo ser condição para o acesso e a permanência no atendimento. A heterogeneidade de discursos parece revelar que a decisão pela presença ou não do laudo é tensionada por várias linhas de força (Deleuze, 1996) que se posicionam atravessando o dispositivo laudo, como, por exemplo, o que consta nos documentos, o que é decidido internamente em cada escola, bem como as condições reais de suporte aos estudantes dentro e fora do AEE.

Quando introduzi a temática no G1, ao perguntar se o laudo era necessário para a inserção do estudante no AEE, a resposta foi de que não precisava do laudo.

Não, não precisa. A gente pergunta se ele já tem o laudo, até mesmo para a matrícula, porque quando já tem o laudo, aí a gente já tem um norte pra procurar as intervenções, conversar com a mãe, pra pedir um relatório pro pai [...], saber se ele já tá tomando medicação, saber se já tá na fono, na TO, já tem alguma intervenção, porque aí nos ajuda. Às vezes, elas fazem um relatório, enviam um relatório pra dar um norte de como trabalhar com esse aluno. Mas o laudo [não ter laudo] não impede que os meninos sejam atendidos no AEE (Luana, G1).

Há nessa fala a justificativa da importância do laudo. No entanto, o suporte ao qual Luana se refere não emerge, necessariamente, do laudo, mas dos possíveis acompanhamentos profissionais extras que a criança tenha. É compreensível que haja uma busca pelo diálogo com quem já atua como profissional clínico dessa criança, o que conhecemos como intersectorialidade entre saúde e educação. Ainda assim, não se questiona como um profissional clínico poderia orientar como trabalhar com esse aluno na escola, uma vez que são contextos e tipos de intervenção diferenciados. Conforme problematizado por muitos dos estudos apresentados na seção 3, destacamos na análise da fala de Luana, o questionamento de Fontoura e Sardagna (2021, p. 21): “De que maneira o laudo médico de um profissional que não conhece o cotidiano educacional vai orientar a escolarização?”.

Perguntei, então, no G1, como acontecia quando havia estudantes que precisavam de suporte, mas que não atendiam aos critérios do público-alvo do AEE, como, por exemplo, uma criança com dislexia, ou alguma outra dificuldade de aprendizagem. Luana (G1) respondeu:

Não, não é (público-alvo), aí a gente só orienta, mas não atende, atende de uma forma indireta, né, mas assim eu não coloco na minha enturmação como turma de AEE. Eu posso fazer assim, eu converso com o professor, eu converso com a mãe, né, eu atendo o aluno junto com outro menino ou dois com deficiência, mas, assim, ele não é público do AEE. Porque como professora do AEE, a gente faz multifunção, e quando a gente vê um menino com dificuldade, a gente dá uma ajudinha, mas ele não é público. Aí, assim, se eu tô investigando um menino [...] então vou ver se esse menino tá com alguma deficiência intelectual, ou se é defasagem de aprendizagem.

Defasagem a gente encaminha [...] pro reforço da escola, pros projetos, mas enquanto ele tiver como investigação, na minha turma de AEE eu até posso fazer um parecer pedagógico dele, aí quando eu descarto - não ele é realmente só dificuldade de

aprendizagem - aí eu tiro ele do sistema.

O relato de Luana, apesar de evidenciar que o recorte de público do AEE precisa ser atendido, mostra que os estudantes que estão fora desse recorte não ficam desassistidos, pois são inseridos informalmente no próprio AEE ou encaminhados a outros programas. Na experiência relatada por ela, há formas de acolher os estudantes que não têm laudo.

No G2, quando questionei se o laudo era necessário para o AEE, o professor Sérgio respondeu: "Quando a gente entra, a gente já recebe as turmas com os alunos e na listagem tem dizendo quem tá com cuidados especiais - vou usar esse termo. Na listagem tem sim e não".

Perguntei, então, se o "sim" indicava estudantes que eram do AEE, e ele respondeu que não necessariamente, fazendo referência a uma mudança que havia percebido. Explicou que estava na mesma escola havia cinco anos e que sempre que recebia na lista dos alunos essa indicação (feita pela professora do AEE) de quem estava com "cuidados especiais", eram alunos do AEE, mas que recentemente tinha acontecido o caso de um aluno que estava com o "sim" na lista, mas quando foi perguntar à professora do AEE, ela respondeu que ele era um aluno que precisava de uma atenção maior, mas que não era do AEE porque "não tinha diagnóstico". Na experiência de Sérgio, parece haver um vínculo mais direto entre laudo/diagnóstico e atendimento no AEE.

No relato de Sérgio, a professora do AEE não havia especificado qual o diagnóstico do estudante mencionado. No entanto, ficou expresso na fala "não tinha diagnóstico" o efeito desse enunciado enquanto um sistema de vontade de verdade, a partir de Foucault (2009a), sustentado pelo discurso médico. Enquanto dispositivo, o enunciado constitui uma verdade: quem não tem diagnóstico não pode participar do AEE. Ora, podemos pensar que, se não há consenso sobre a necessidade do laudo para o acesso, mas se o diagnóstico é o critério, então, em algum momento, esse laudo deve chegar para atestar esse diagnóstico. Ou ainda podemos

pensar a partir da fala da professora “não tinha diagnóstico”, que havia um laudo nessa situação que atestava exatamente a ausência do diagnóstico, retirando, pois, este estudante da possibilidade do atendimento.

Percebemos na fala do professor Sérgio uma prática diferente do que fora relatado pela professora Luana no G1, uma vez que esta mencionou a possibilidade de acompanhar no AEE estudantes que não são público do serviço de forma “indireta”. Por outro lado, não implica que não havia outras práticas desenvolvidas. A partir do relato de Sérgio, não ter diagnóstico, mas ter o “sim” na lista, enunciava outra realidade: a de que o professor regente, no caso, Sérgio, teria que direcionar uma atenção maior, ou “cuidados especiais”, como ele denominou, a este estudante. Ou seja, não ter diagnóstico e/ou não ser público do AEE não significa, a partir dos relatos aqui apresentados, falta de suporte ao estudante. Identificamos, inclusive, neste caso, de forma não explícita nem aprofundada, uma possibilidade de efeito do laudo no cotidiano da sala comum. Na verdade, um efeito da não existência do laudo. Pois o “sim” ao qual se refere o professor Sérgio parece ter dois direcionamentos: alunos com diagnóstico recebem acompanhamento no AEE e alunos sem diagnóstico, mas com alguma dificuldade recebem acompanhamento (ou “cuidados especiais”, como ele denominou) do professor regente da sala comum. O laudo, na verdade, nessa situação, não é materialmente evidente. Estamos supondo que estudantes com diagnóstico receberam este diagnóstico atestado em um laudo médico, enquanto os demais não passaram por uma avaliação médica ou, se passaram, não foram diagnosticados.

Conforme analisado por Esteban (2006) e já previamente discutido na seção 1 desta tese, há estudantes que ocupam o “entre-lugar”, pois sua aprendizagem indica processos sempre em trânsito. Além de nem sempre ser possível nomear estes processos (com uma hipótese diagnóstica, por exemplo), quando a escola tenta fazer isso, a criança pode já ter se deslocado. É o que parece acontecer nos relatos de Sérgio e Luana. Como afirma Esteban

(2006, p. 12), “na tentativa de encontrar o melhor lugar para elas, a escola não permite que elas vivam a dinâmica ensino-aprendizagem do entre-lugar — fluido, contraditório, deslizando, mutante, híbrido, fronteiro, diferente (...)”. Parece, ainda, que o não-lugar dos estudantes desafia a escola, desloca também os professores, que passam a pensar sobre o que fazer com elas. Vão para o AEE, informalmente? Para outros programas? Recebem “cuidados especiais” na sala comum? Não julgando as práticas de cada escola sobre permitir ou não o acesso ao AEE, podemos analisar esse movimento como uma possibilidade de os docentes refletirem sobre estes estudantes e sobre suas práticas, assim como também o questionamento no grupo focal operou como esta possibilidade, de ajudá-los a refletir.

Quando perguntei no G2 se eles, professores regentes, tinham acesso aos laudos, Sérgio disse que nunca procurou ter, que tudo era conversado com a professora especialista, e justificou: “Mas eu tive a *sorte* de encontrar pessoas *leves*”. Ao usar o termo “leves”, referia-se às características dos alunos atendidos pelo AEE que compuseram suas turmas durante esses cinco anos, explicando que foram casos que manejava com mais facilidade. Entendemos por essa fala que não sentiu necessidade de buscar os laudos, que o suporte que recebera da professora especialista do AEE havia sido suficiente. No entanto, o enunciado *leve* no contexto das práticas inclusivas, em referência à condição de algum estudante, requer atenção, especialmente quando associado ao enunciado *sorte*. Como pensar o estudante que não é leve? Pesado? Que práticas são direcionadas a estes e, como elas os subjetivam no âmbito da inclusão/exclusão?

Conhecemos como naturalizado no discurso pedagógico a ideia de que um estudante com deficiência requer atenção exclusiva, quando, na verdade, o sentido da inclusão, como já discutido neste estudo, implica, por parte dos docentes, a percepção das diferenças como elementos que potencializam a aprendizagem de todos na escola e a busca para a superação de barreiras que dificultem a participação de qualquer estudante (Nunes e Lustosa, 2020a).

Não estamos, com isso, julgando o posicionamento do professor, pois entendemos que, na prática, esta não é uma tarefa simples. Mas no exercício da análise dos discursos se faz necessário refletir sobre os processos produzidos - “sorte”, ou “azar”, estudantes “leves”, por exemplo - que justificam práticas excludentes ou, ainda, a busca pelo laudo.

A professora Amanda, do G2, estava na coordenação do Programa Aprender Mais<sup>13</sup>, e esclareceu como funcionava a divisão dos alunos entre os dois serviços, o que pareceu ser determinado pela existência (ou não) do laudo: “Então a gente tem os *laudados*, mas tem também os que não são”, explicando que estes sem laudo poderiam receber acompanhamento no Aprender Mais. Assim como na fala da professora do AEE dirigida ao professor Sérgio, que assinalava a inclusão de estudantes no AEE por meio do enunciado “tem diagnóstico”, na fala da professora Amanda, a insígnia foi o laudo. O diagnóstico, inclusive, nem entrou no jogo discursivo, parecendo que o único elemento determinante era o laudo. Mais do que isso, como já afirmado, como se *laudado* fosse um diagnóstico. Também nesse relato, assim como em relação aos “leves”, acessamos a tipificação *laudados*, o que nos leva a pensar também nos processos de subjetivação produzidos nesse discurso.

Quando questionei se o laudo era necessário para entrar no AEE, as duas professoras do G2 responderam juntas, Amanda afirmando que sim, e Luisa que não. Esta última pareceu justificar quando percebeu que sua resposta havia sido diferente da colega:

Assim, se a professora identificar alguma coisa diferente, pode levar até a professora do AEE e ela vai tentar identificar o que essa criança tem e depois falar com a mãe pra encaminhar a um médico, pra esse médico dar um laudo, mas pra isso a gente leva até o AEE, encaminha pra lá (Luisa, G2).

Quando tentei confirmar, então, se a criança poderia participar do serviço mesmo sem

---

<sup>13</sup> Programa que conta com atividades de fortalecimento da aprendizagem e ampliação da jornada escolar dos estudantes de quatro para sete horas (Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2023)

o laudo, ela respondeu ilustrando: “no meu caso, lá na escola, eu tinha um aluno que ele era atendido sim, ele ficou sendo atendido até receber o laudo” (Luisa, G2). Assim, mesmo não sendo obrigatório o laudo para o atendimento no AEE, o documento referencia e compõe as práticas do serviço, também balizando um olhar sobre a criança. Parece que, no entendimento das escolas, mesmo não sendo obrigatório para a entrada no AEE, o laudo é buscado para, de certa forma, garantir a permanência do estudante.

Quando Luisa acabou concluindo que, em algum momento esse laudo era solicitado, questionei após as falas das duas, sintetizando, ao final: “Então o laudo é decisivo para a prática do AEE?” Ambas responderam que sim. A resposta ratificou o que emergiu como recorrente no processo de mapeamento de estudos, conforme seção 3. Os estudos foram quase unânimes ao confirmar que o laudo nem sempre é condição para o acesso do estudante ao AEE, mas em algum momento ele precisa chegar (Pietrobon, 2016; Souza, 2017; Santos, 2021; Corrêa, 2013; Camizão, 2016; Aguiar, 2015; Dias, 2014; Oliveira e Manzini, 2016; Szymanski e Teixeira, 2022; Pletsch e Paiva, 2018; Fontoura e Sardagna, 2021; Oliveira et. al, 2016). A vinculação do AEE a especificações diagnósticas, como também evidenciado nos estudos, faz esse enlace. Alunos com laudo, ou “laudados” são forjados dentro de determinadas condições de subjetivação, assim como também os sem laudo. Vão para o AEE ou para o Aprender Mais, por exemplo. São gerenciados a partir de diferentes dispositivos, individuais e coletivos, da disciplina e do biopoder, para que a escola possa continuar existindo nos moldes em que existe até hoje. Entendemos que esses programas são necessários como complementares ao ensino regular, principalmente no contexto da rede pública, e não estamos julgando se são bons ou ruins. Faz sentido pensar que são práticas que operam na singularidade de cada aluno no que a sala comum não alcança. No entanto, quais os efeitos disso em relação, exatamente, à sala comum? Quando se atende a partir de um recorte diagnóstico, além de marcar objetiva e subjetivamente a inscrição desse estudante em

alguns serviços e outros não, como fica o acompanhamento na sala comum? A singularidade também é vista?

Na realidade da escola pública, que tem no AEE o principal suporte à inclusão escolar, os alunos que não atendem ao recorte do serviço, recebem outros tipos de apoio quando a escola disponibiliza. Nos exemplos apresentados pelos professores, não houve relatos de como esse trabalho acontece efetivamente na sala de aula comum, mas no que se refere ao suporte extra, mencionam duas possibilidades para os alunos que não atendem aos critérios diagnósticos do AEE: o apoio em outros projetos da escola e/ou a participação informal nos agrupamentos do AEE.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), a partir do recorte que especifica quem é o público que tem acesso ao AEE, constitui uma prática discursiva que modifica a concepção de que qualquer estudante pode configurar, em algum momento de seu percurso escolar, como público da Educação Especial. O documento sugere a revisão do termo Necessidades Educacionais Especiais e a substituição pelo recorte nos quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Essa mudança de concepção leva ao que Dias (2014) problematiza em seu estudo, conforme apresentado na seção 3. Se outros estudantes fora do recorte passam a ser atendidos no AEE, pode haver uma produção artificializada da quantidade de alunos que constituem público da Educação Especial. O termo Necessidades Educacionais Especiais, como já discutido na introdução deste estudo, buscava exatamente o contrário, retirar esse recorte para mostrar que, a qualquer momento, qualquer pessoa poderia apresentar essas necessidades, que, como o termo enquadra, são educacionais.

Por fim, vale dialogar com Foucault (2009a, p.8-9), que nos lembra:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função

conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Isso nos leva a pensar que elementos podem estar em jogo nessa passagem de um a outro enunciado e que tensionam a decisão de quem pode e quem não pode ser público da educação especial.

### ***Laudos e Avaliações Externas de Diagnóstico da Qualidade do Ensino: Estreitas Ligações***

A temática das avaliações externas de diagnóstico da qualidade do ensino e sua relação com a profusão de laudos apareceu já durante os encontros do curso de extensão, mobilizando muitos questionamentos e, assim, foi um analisador sobre o qual pudemos nos debruçar melhor nos grupos focais no processo de restituição.

Durante o curso, uma das participantes manifestou incômodo com o fato de que os alunos com deficiência (na verdade ela denominou como “especiais”, então não é possível inferir que ela se referia apenas aos com deficiência) não tinham provas adaptadas na ocasião dessas avaliações. Algumas professoras também se queixaram que muitas vezes investiam na preparação dos estudantes para a realização da prova, mas a nota não era contabilizada. Outro ponto importante que emergiu foi de que estudantes surdos e cegos tinham adaptações na realização da prova e suas notas eram validadas. Nesse contexto, foi identificado e verbalizado por elas que as políticas públicas tinham lacunas, não havendo muita nitidez de alguns dos critérios, bem como também de que estas políticas eram incoerentes com as práticas inclusivas.

Eu nunca entendi porque que no SPAECE a nota do menino especial não vale nada.

Tanto faz ele fazer, como não, entendeu? Não vem uma prova para ele. Eu acho isso uma falta de respeito muito grande porque não vem uma prova. Se era uma prova para avaliar tudo, que viesse também para o aluno, né? (Helena, curso).

Essa mesma participante também questionou o fato de que os alunos são preparados para a realização dessas avaliações e isso não é considerado. Relatou uma situação em que, inclusive, o aluno havia sido retirado da sala no momento da aplicação.

Teve uma professora lá do (nome da escola) que fez todo o trabalho com um menino. Ele ia participar da prova e ele tinha condição. Eu não me lembro agora o que era a deficiência dele, mas ele tinha condição de fazer. Só que ele era muito irritado, não parava, eu não lembro, eu não sei qual era o diagnóstico. Mas ela disse que conseguiu. O menino *tava* ótimo, dizendo que ia fazer. O menino já *tava* na sala pronto para fazer a prova, tranquilo, quando a moça que estava acompanhando disse: ‘Olha, ele não tem condição de fazer’. Ela disse que o menino se desestruturou todo (Helena, curso).

A professora Luisa, que compôs posteriormente o G2, também na ocasião do curso, relatou sobre um aluno com diagnóstico de autismo que havia conseguido fazer uma boa prova, mas cuja nota também não tinha sido considerada: “Luciana, meu aluno autista do ano passado, ele tirou a melhor nota no SPAECE, mas não valeu. Em matemática ele tirou a melhor nota” (Luisa, curso).

Na ocasião dessas falas durante o curso, questionei se isso acontecia especificamente com os alunos que tinham laudo, Helena e Luisa responderam que sim: “Ele permanece na sala, mas aqueles alunos que têm laudo, as notas são excluídas, não são consideradas” (Luisa, curso).

Além da não contabilização das notas dos alunos que têm laudo na escola, duas discussões bem relevantes ainda emergiram dentro dessa temática circunscrita à relação entre laudo e avaliações diagnósticas externas, como já mencionado: a possibilidade de consideração das notas de alunos com deficiência visual e auditiva e a busca de gestores das escolas por laudos para que alunos com defasagens na aprendizagem também não tenham suas

notas validadas nesses processos avaliativos para que a escola não “perca pontos”.

A respeito da primeira situação, a professora Luana, que posteriormente participou do G1, comentou em um dia do curso:

Quando eu tava no distrito, na educação, eu acompanhava os meninos surdos do (nome da escola). E eles, embora estudassem no (nome da escola), que era uma escola para surdos, eles tinham que fazer a avaliação externa porque eles estavam lotados como se fosse no anexo<sup>14</sup> de outra escola do distrito, certo?! E aí a gente pediu pro avaliador... explicamos a situação antes... e aí a gente pediu, no caso, para surdos, o intérprete para a realização dessa avaliação. E em outra ocasião, para os alunos cegos, já deixa isso marcado no sistema: a ampliação das provas. Então, quer dizer, o surdo e o cego, a gente tem a condição, mas o autista, o deficiente intelectual... é muito... muito específico (Luana, G1).

A fala de Luana pareceu indicar que existe um recorte no que diz respeito à deficiência para a realização das avaliações diagnósticas. Na concepção dela, devem ser as diferenças de ordem intelectual e/ou outras associadas ao Transtorno do Espectro Autista que seriam determinantes para a exclusão das notas desses estudantes. No relato de uma das professoras sobre o aluno que havia sido preparado para fazer a prova e estava bem no momento da aplicação, mas cuja nota não contou, fica nítida a centralidade do laudo para essa decisão, o que está explícito no próprio texto da Portaria (Ceará, 2018, p. 1) quando afirma que são “alunos com deficiência, devidamente comprovada por laudo, parecer, atestado ou declaração”. No entanto, como esse texto se aplica a estudantes cegos e surdos? Não seria considerado deficiência, ou por que seriam estudantes sem laudo? Pode ser que em

---

<sup>14</sup> Nesse contexto, o anexo correspondia a um prédio escolar que funcionava como adjacente à sede denominada como patrimonial. Possuíam a mesma direção geral, mas a coordenação era diferente.

outros contextos, o laudo que atesta deficiência visual ou auditiva, seja solicitado. Para efeito das avaliações diagnósticas externas, esse público parece não entrar no recorte de pessoas com deficiência.

A Portaria N° 0998/2013-GAB (Secretaria de Educação do estado do Ceará, 2013) não faz menção a adaptações nas avaliações para atender, por exemplo, às especificidades de estudantes com deficiência visual ou auditiva, no entanto, Passone e Araújo (2020), inclusive referendando a respectiva Portaria, indicam haver a possibilidade de adaptações, como, por exemplo, a presença de profissionais de apoio da própria escola (caso haja, e se a escola comunicar isso em tempo hábil), como leitor, transcritor ou intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Afirmam ainda que “até a edição de 2019, foram utilizados os testes adaptados para braile (5º e 9º anos do EF) e para surdez (2º, 5º e 9º anos do EF), além dos testes ampliados e superampliados para os portadores de baixa visão” (Passone & Araújo, 2020, p. 151-152).

No G1, a temática apareceu da seguinte forma: “Vou falar um pouquinho da minha realidade, né, tem o SAEB e o SPAECE. O SPAECE é o estadual, que eu conheço. A avaliação vem para todos, ela não difere quem tem laudo de quem não tem laudo” (Alessandra, G1). Quando perguntei se a prova era igual para todos, Alessandra respondeu que sim, e continuou:

Que é a dificuldade, que eu entendo, não dá pra você qualificar uma prova de acordo com a deficiência, e há um número grande de deficiência, onde a gente desconhece, porque não temos informação pra dizer o nível de deficiência dessa criança. A inclusão, ela, na verdade, ela faz isso, ela inclui a criança lá, não precisa nem falar mais disso, ela está lá como todos os outros, ela vai participar daquele momento (Alessandra, G1).

Essa pontuação de Alessandra sobre a inclusão, no contexto da fala sobre a avaliação, deixa duas possibilidades de análise. A primeira, uma crítica ao fato de a inclusão ser tratada apenas como a presença de um estudante com deficiência entre os demais, a segunda, uma valorização da possibilidade de este estudante realizar a mesma atividade que os demais. De qualquer forma, ela considera inviável que a avaliação siga outro modelo, que seja adaptado às especificidades de cada estudante, por exemplo.

A respeito de a nota desses alunos ser contabilizada, ela responde que acha que não, e explica: “ela entra só como o número de alunos que fez aquela prova, inclusive o gabarito tem bem claro: tem deficiência, tem lá pra marcar o *xizinho*” (Alessandra, G1).

Questionei se essa identificação no gabarito a qual Alessandra se referiu era só para estudantes com laudo ou entravam também alunos com alguma deficiência mas que não tinham laudo, perguntando também se o laudo era solicitado para a realização da avaliação. Alessandra disse que não sabia, mas Luana, que na ocasião, estava como professora do AEE respondeu:

É porque na verdade, é assim: no sistema, no SGE que é o Sistema de Gestão Escolar [...] se você já informa – a professora do AEE informa - para o distrito a deficiência do aluno - então, quando imprime o relatório de deficiência, já diz que o aluno está no sistema com deficiência intelectual e tal, então esse documento [o laudo] tem que estar pronto antes das provas iniciarem. Um mês antes, esses alunos têm que estar no sistema. Os que estão no sistema é que já estão com deficiência, seja com laudo ou não, até o dia da avaliação ela leva o laudo pra mostrar, porque também você pode fazer como avaliação pedagógica. (Luana, G1).

Nesse momento, Luana explicou que a inscrição poderia ser realizada somente a partir da avaliação pedagógica (que é feita pela professora do AEE, conforme dissemos anteriormente), mas que tem um momento em que o laudo necessariamente deve ser

apresentado. “Porque tem um dia que eles chamam pra ver se está tudo ok, né, aí eu tenho que estar com o laudo pronto” (Luana, G1).

Questionei ainda, para confirmar, se, nesse momento, a avaliação pedagógica não valeria, ao que ela respondeu que não. “Tem que ter o laudo médico”. E complementou:

Aí, como já vai estar registrado, ele pode fazer e tirar a nota que quiser. No momento da avaliação, então não interfere, ele já está no sistema como aluno com deficiência. É tanto que tem uma caixinha que ele marca aluno do AEE, sim e não. Indiferente, se ele marcar que não, mas estando no sistema, então já automaticamente já **não existe** [*grifo nosso*] (Luana, G1).

O grifo feito na fala de Luana evidencia um dos efeitos do laudo no que diz respeito à participação de estudantes com deficiência no processo das avaliações diagnósticas: a invisibilidade. Ou melhor, a invisibilização. O laudo enquanto dispositivo opera na prática das avaliações para apagar a existência destes alunos. Acessamos também a vontade de verdade como um princípio do discurso, conforme Foucault (2009a). O discurso médico ocupa esse lugar em relação ao discurso pedagógico, e, nesse caso, podemos refletir: Se a avaliação pedagógica divergir do laudo, qual deles prevalece? Para o SPAECE, está nítido que é o laudo, mas, e para a escola?

Segundo Menezes (2022), os resultados do SPAECE devem servir para detectar problemas de aprendizagem dos alunos e planejar as devidas intervenções pedagógicas. A autora destaca que um dos objetivos desses resultados é a construção de uma escola baseada na equidade, defendendo que “é preciso dar maior atenção aos alunos que sabem menos, oferecendo mais recursos àqueles com dificuldades de aprendizagem” (p.56). Estas palavras, que compõem o capítulo O SPAECE como aliado na construção de uma escola mais justa, que faz parte da Coleção SPAECE 30 anos, já mencionada na seção 2, parecem alinhadas ao

que também se busca com as práticas inclusivas: equidade. No entanto, na prática, configura uma política de educação que opera por meio de recortes, escolhas e exclusões.

Artigo de Passone e Araújo, denominado Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: a (in)visibilidade dos estudantes deficientes (2020), partindo, assim como nesta tese, do conceito de dispositivo, problematiza a operacionalização da política do SPAECE no que diz respeito a estudantes com deficiência. Uma das questões apontadas no estudo é a obrigatoriedade da participação de estudantes com deficiência, ao mesmo tempo em que suas notas não são contabilizadas:

A normatização da Portaria n. 998/2013-GAB disciplina que os alunos com algum tipo de deficiência, mesmo munidos de laudo médico, precisam estar presentes na ocasião da aplicação da avaliação do Spaece, visto que é exigido, por escola, um percentual de pelo menos 90% de frequência dos alunos registrados no Censo da Educação Básica na ocasião do referido teste como pré-requisito para composição do cálculo de proficiência dos resultados do Spaece e, por conseguinte, ao trâmite do recebimento do Prêmio Escola Nota Dez (Passone & Araújo, 2020, p.150).

Ou seja, precisam estar presentes, mas depois são excluídos. A justificativa, com base em Passone e Araújo (2020), é a associação do cálculo das notas com a bonificação. Retomamos o que fora problematizado por Rech (2013) e Laval (2004), destacado por nós na seção 2. A lógica mercadológica das políticas de educação no contexto neoliberal produz esse tipo de associação como forma de gerenciar a participação das escolas e dos estudantes, produzindo algo maior do que a invisibilização de estudantes com deficiência, mas uma objetificação. Não são sujeitos convocados a fazer as provas, são objetos, posicionados, no momento da avaliação, conforme a decisão do avaliador (com base em prescrições também objetivas, como um manual, que ignora, por exemplo, que o estudante está bem e foi

preparado pra participar), em uma sala separada de seus colegas de turma, e também depois da avaliação, quando são simplesmente retirados de circulação, como se não tivessem participado.

No G2, a explicação sobre a não contabilização das notas de estudantes com laudo foi a mesma, no entanto, uma das professoras explicou a respeito do momento da aplicação da prova:

Quando acontece a prova do SPAECE, por exemplo, do quinto ano, a professora leva pra sala do AEE e ele faz na sala do AEE, distante das outras crianças. Quando é *leve*, a professora de sala é avisada e a auxiliar fica na sala. Se tiver muita demanda, como só tem um auxiliar, aqueles *mais leves* ficam pertinho da professora e a professora faz com ele alguma leitura e outras não (Amanda, G2).

Segundo Amanda, mesmo esses casos considerados “leves” não têm sua nota considerada se tiverem laudo. Mais uma vez, o enunciado “leve” e as práticas que ele atravessa constituindo sujeitos. Nesse caso, sujeitos que podem realizar a prova com sua professora, mas que também serão invisibilizados por causa do laudo, afinal, são leves, mas são laudados.

Por fim, dentro dessa temática das avaliações, emergiu, ainda no G1, a discussão a respeito da busca por parte dos gestores das escolas de laudos para excluïrem as notas de alunos que apresentam defasagens na aprendizagem.

Na ocasião, em relação a um estudante do segundo ano que ainda não havia concluído o processo de aquisição da leitura, explicou Luana (G1):

Ou seja, faz [a prova] do segundo ano, mas o menino não tem nível de segundo ano.

Então como é que ele vai ler? Então é essa a dificuldade. Mas a partir do momento em que o menino entra no sistema como deficiente, exatamente como as meninas falaram

anteriormente... é políticas públicas, que vai ser revertidas em verbas, informação, em número... Que é importante, não deixa de ser importante. Mas, assim, a massificação, a generalização, a coisa de busca de laudo, pra não perder ponto... é isso que eu discordo.

Luana justificou que a escola faz isso - busca o laudo - porque os resultados dessas avaliações serão convertidos em verbas, trazendo, portanto, à tona, quando isso acaba resultando no que ela denomina “massificação” dessa busca, a incoerência da própria política pública. Ela continua explicando e justificando:

Porque todo mundo corre atrás de um menino, porque se não tá no SPAECE, não tá no sistema. O menino nem tem deficiência, mas eu não acredito no potencial do menino, ele vai perder ponto, vamo arranjar um laudo pro menino. A partir do momento em que ele entra no sistema com o laudo, ele tem o direito de fazer, mas a pontuação dele não vai (Luana, G1).

Em sua fala, primeiro, Luana tentou justificar a ação da escola de buscar laudo para aluno sem deficiência a partir da realidade da própria política pública: sistema, vinculação ao repasse de verbas e números. No entanto, ela também analisou as possibilidades dos efeitos dessa prática e pareceu refletir sobre o que denominou como “massificação” da busca do laudo.

Como já visto na seção 2, muitos bônus foram sendo incorporados ao SPAECE como forma de premiar as escolas com melhores resultados. Além da invisibilização ou da objetificação dos estudantes com laudo, conforme problematizamos acima com, também a busca pelas bonificações passa a produzir nas escolas estratégias de gerenciamento dos estudantes mais aprimoradas, como a tentativa em massa de “laudar” estudantes que apresentam apenas defasagens de aprendizagem para que a escola não perca as bonificações.

Nas palavras de Passone e Araújo (2020, p. 150), isso “pode induzir escolas ao encaminhamento para especialistas de alunos que venham a apresentar vicissitudes no aprender, potencializando a produção de laudos daqueles que venham a ameaçar o desempenho médio da escola”. Ou seja, estratégias biopolíticas e do biopoder atravessadas pelo laudo. A partir desta compreensão, questionam os autores: “[...] não seria a normativa prevista na Portaria n. 998 um dispositivo indutor de produção de laudos de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizado na medida em que passam a ser percebidos como uma ameaça ao bom desempenho do sistema?” (Passone & Araújo, 2020, p. 151). As políticas neoliberais, que estimulam a competição e o ranqueamento entre as escolas, não são questionadas em seus efeitos, que passam também a ser naturalizados. A fala de Luana (G1), sinalizando que, ao mesmo tempo em que entendia a política, discordava da massificação pela busca do laudo, parece ter sido um dar-se conta produzido naquele momento, como se, ao acessar seu próprio discurso, tivesse despertado para o que já havia sido instituído e naturalizado no âmbito das práticas educacionais.

Mesmo considerando relevante a condição de Luana (G1) refletir sobre seu posicionamento, não estamos julgando o processo de busca do laudo, como ela se referiu, como algo individual, uma espécie de “motivação” de gestores das escolas, ou mesmo das famílias que passam a compor essa teia em que possivelmente se engendra uma centralidade do laudo. Acessamos aqui algumas pistas de como essa prática foi e é instituída, e, aparentemente naturalizada, pela fala de Luana e é para estas contingências que buscamos dirigir nossa análise.

Como problematizado na seção 2, a partir de teóricos como Skiliar (2006), Esteban (2006), Veiga-Neto e Lopes (2007), muitas políticas de inclusão no Brasil são direcionadas ao “diferente”, como se a diferença pertencesse a alguém. Ancoradas, portanto, ainda no Modelo médico da deficiência, acabam reforçando noções de normalidade e anormalidade e

produzindo exclusão.

### ***Laudo e Aprovação/Reprovação do Ano Letivo: Efeitos da Dispersão Discursiva***

A respeito da centralidade do laudo para as decisões em relação à aprovação ou reprovação do ano letivo, houve uma heterogeneidade de sentidos nos posicionamentos dos professores que não necessariamente indica contradições ou falta de consenso, mas um espraiamento de enunciações. E, assim, as orientações ou determinações não chegam da mesma forma aos docentes. Analisando com uma lente foucaultiana, percebemos que a heterogeneidade está ligada à dispersão dos discursos e à posição do sujeito que fala (Fischer, 2001). Percebemos também que a temática da aprovação/reprovação extrapola a questão do laudo, seja porque, como efeito da dispersão discursiva, o laudo deixou de ser central, seja porque outros elementos passaram a compor as decisões relativas à aprovação/reprovação, operando como dispositivos, tais como: a pandemia, mudanças nas políticas de educação, bem como as avaliações diagnósticas externas (discutidas na subseção anterior). Neste tópico, iniciaremos discorrendo sobre o G2 e em seguida, o G1. A temática não emergiu no curso de extensão.

Assim, no G2, quando questionei como entendiam a relação entre laudo e reprovação, respondeu a professora Amanda: “Nós temos também que saber que nenhum aluno é reprovável. Nenhum aluno do AEE é reprovável”.

Com essa fala, Amanda sinalizou que os alunos do AEE tinham uma especificidade e que isso atravessava a decisão a respeito da reprovação:

Eles têm relatórios no AEE, acompanhamento com relatório. Em relação ao desempenho em sala de aula, conteudista, isso não nos importa, o que importa são os avanços. Então, cada avanço que ele tem é comunicado ao AEE, e o AEE vai fazendo, alimentando o relatório dele, que durante o ano é todo alimentado. No final do ano,

novamente vai ter passado o relatório de avanço e, aí sim, não existe uma reprovação (Amanda, G2).

No entanto, mesmo explicando essa especificidade, ela também afirmou que nenhum aluno poderia ser reprovado, independentemente de ter laudo. O mesmo apareceu na fala do professor Sérgio, também do G2. Ele explicou que nos cinco anos desde que havia começado a trabalhar na escola, sempre fora orientado a aprovar todos os alunos.

Em relação a essa nota, acaba que todos, pelo menos, nesse período de cinco anos, todos recebem a média, tá entendendo? A média mínima. Tem que lançar a média mínima. Você não pode deixar sem nota. A conta do AEE não fica sob nossa responsabilidade. Aqui pra gente, tanto os *laudados* ou não, tem que ter essa média mínima. (Sérgio, G2)

Quando perguntei se sabiam qual a origem dessa determinação em relação à reprovação, os professores do G2 disseram que não. O professor Sérgio, inclusive, havia deixado explícito em sua fala que isso sempre aconteceu, como se fosse algo naturalizado, havendo ou não o laudo. No entanto, mesmo respondendo, neste momento, que não conhecia nenhum documento que regesse a decisão em relação à aprovação como algo compulsório, Sérgio fez menção aos “índices de pontuação da prefeitura”. Referiu-se ao fato de que a aprovação gerava uma certa visibilidade à rede pública municipal. Problematizou essa situação do ponto de vista do professor, que tinha seu nome associado às aprovações (mesmo quando avaliava que o aluno não deveria ser aprovado), e dos alunos, que iam sendo aprovados com defasagens de aprendizagem:

Aí fica difícil pra gente, porque afinal de contas é nosso nome que tá rolando. Eu tenho pelo menos cinco anos como professor da rede e o nosso nome fica correndo [...]. Eu tenho uma aluna do quinto ano e ela não escreve nem o nome dela. Nem o

nome. Quer dizer...essa aluna já tá no quinto ano!” (Sérgio, G2).

No artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394, 1996, p. 8) consta:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A progressão continuada está contemplada no parágrafo dois do artigo 32 da mesma lei, seção referente ao Ensino Fundamental: “§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (Lei nº 9.394, 1996, p. 9).

A progressão continuada, portanto, foi instituída para o sistema de ciclos, estabelecido na LDB de 1996 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo opção para os estabelecimentos que adotam a progressão por série. Desta forma, no sistema por série, que é o sistema padrão nas escolas do Ceará atualmente, não há obrigatoriedade de haver progressão continuada.

Também nesse sentido, em dezembro de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (2010), que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos desde 2011 (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010), orienta que as escolas não reprovem os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, a partir da compreensão de que este é um ciclo de consolidação do processo de alfabetização.

Consta, portanto, no Art. 30 do documento que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: [...] III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010, p. 8)

Na sequência, o documento ainda ratifica:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010, p. 9).

Santos e Santos (2020) discorrem sobre a reprovação na escola pública no Brasil problematizando outra realidade: a Distorção Idade-Série (DIS), ou seja, situação na qual o estudante está pelo menos dois anos atrasado em relação à série em que deveria estar cursando. As autoras apresentam estudos comparativos em que mostram a seletividade presente nas escolas privadas, o que faz com que, por exemplo, elas deixem de se ocupar com estudantes que reprovam, estes que são estimulados a não continuarem na mesma instituição e, muitas vezes, migram para a escola pública. Com isso, dentre outras coisas, a reprovação se torna problema da escola pública. No entanto, nas palavras das autoras:

Julgar as escolas públicas como *locus* de reprovação e somando a elas todos os outros problemas por nós já conhecidos como condições de infraestrutura, deficiência de

recursos físicos e didáticos entre outros fatores, sem compreender que a própria degradação/inferiorização faz parte de um contexto de destruição do público em detrimento do privado, compõem a essência do neoliberalismo (Santos & Santos, 2020, p. 80).

As autoras entendem também que a lógica neoliberal engendra estratégias de correção para a DIS que ignoram as causas do problema, as desigualdades sociais, a realidade material da escola e dos estudantes, uma vez que focam em programas de aceleração da aprendizagem – programas prontos, adquiridos em parcerias com setores privados – bem como nos resultados de exames (como as avaliações externas, tematizadas em tópico anterior), propagando leituras da aprendizagem como mérito individual dos estudantes. Os programas de aceleração, conforme Santos e Santos (2020), foram instituídos a partir de brechas legais, na medida em que a LDB (Lei nº 9394, 1996) instituiu como possibilidade o sistema de ciclos e a progressão continuada, os quais explicitamos acima.

Ainda no G2, a professora Amanda assim explicou a respeito da aprovação, ou o que denominou como “avaliação contínua”:

Não, na realidade, Luciana, existe uma coisa que se chama, que criaram [...], que é a avaliação contínua. Então essa avaliação contínua implica numa recuperação contínua. Então esse aluno não tirou uma boa nota que, pudesse, conteudisticamente, relatar um bom aprendizado, cabe ao professor fazer a reflexão de dizer: Como eu fiz pra que ele aprendesse ou não aprendesse? No que é que eu posso melhorar? Então, a partir daí, faz-se uma nova avaliação para aquele aluno. E se de novo for pior [...], se a nota cai mais ainda, faz-se uma nova avaliação e assim até o final do ano. Quando for em janeiro, recuperação. E esse aluno passa, porque ele estuda pra passar na recuperação (Amanda, G2).

A professora Amanda se posicionou de forma diferente do professor Sérgio, entendendo que a política tinha como propósito que a escola (na figura do professor, conforme explicado por ela) atuasse com estratégias para suprir as lacunas de aprendizagem dos alunos, e que assim, eles pudessem seguir na progressão das séries com a turma. Mas quando Sérgio evidenciou falhas nesse processo, a partir do exemplo que apresentou de sua aluna que seguiu sendo aprovada sem ter sido alfabetizada, ela reconheceu essas falhas, e, inclusive, ilustrou com casos que ela também acompanhava:

Mas aí a realidade, Amanda, é que eu tô com uma aluna do 5º ano que não sabe ler nem escrever. Tá no 5º ano. [...] No 1º ano fez recuperação; no 2º ano fez recuperação, ficou até janeiro; 3º ano fez recuperação, ficou até janeiro; tá no 5º ano, a menina não escreve o nome dela (Sérgio, G2).

Nesse momento, o posicionamento de Sérgio levou Amanda a rever seu próprio posicionamento, sua defesa em relação ao que denominou como avaliação contínua, reconhecendo que, na prática, nem sempre essa recuperação acontece, e se reposicionou a respeito, inclusive exemplificando como esse processo se intensificou na pandemia:

É a mesma realidade da nossa escola. Depois da pandemia, nós pegamos do 2º ao 5º ano com essa situação. Alguns... vamos dizer que de 29 a 30 alunos nós temos, em uma realidade igual a essa, de 8 por sala. E vão pro Aprender Mais, onde eu recebo. E eu ponho a mão na cabeça também (Amanda, G2).

A avaliação contínua, a qual Amanda se referiu, também é mencionada na LDB (Lei nº 9.394, 1996), mas não está relacionada à progressão, e sim ao processo de a escola avaliar o aluno de forma qualitativa. É possível que em sua explicação, Amanda estivesse se referindo à proposta da progressão continuada. Percebemos dois processos em seu discurso. Um deles, uma certa naturalização do que chamou de avaliação contínua, o qual conseguiu

rever a partir da fala de Sérgio, outro, um certo desconhecimento do que efetivamente caracteriza e rege os processos e decisões em relação à aprovação. Entendemos que esta discussão, mesmo não tendo relação direta com o laudo, é importante como possibilidade de reconhecermos nessas falas, dentro de uma tentativa de análise crítica das práticas inclusivas na escola, aspectos que foram instituídos em algum momento, ligados a determinadas condições históricas, e que foram naturalizados. Os professores seguem uma linha de decisões sem saber como e porque estão seguindo. Percebemos, como já mencionado, o efeito do que Foucault trata como dispersão discursiva, ou seja, o mesmo enunciado podendo produzir diferentes objetos (Araújo, 2004). Nesse caso, vários sentidos vão sendo produzidos ao ponto de os docentes não reconhecerem como e porque isso acontece. É o que atravessa a fala de Sérgio (G2) quando, a respeito desse processo de aprovação continuada, afirma: “E se você perguntar porque é que a gente faz, a gente não sabe...eu não sei dizer porque é”. Essa produção de diferentes objetos, no entanto, parece ser produzida por algo como uma desconexão, ou mesmo uma alienação dos docentes em relação ao seu próprio fazer. Evocando Machado (2004), mais uma vez, entendemos que isso não é ao acaso. Assim como há produções ideológicas que constituem subjetivamente a paralisação docente diante de algumas realidades, essa desconexão é também engendrada no cotidiano como uma espécie de caminho a seguir que mantém o *status quo* do que fora instituído, como também Lembra Lourau (1993).

Assim como Amanda, Sérgio também sinalizou que a situação ficou mais difícil no contexto da pandemia:

Luciana, fica muito bom o governo, a prefeitura dizer assim que 90 por cento dos seus alunos estão alfabetizados. Como é que vão estar alfabetizados se a gente dá uma nota... A gente tá vivendo esse momento agora e a gente tá questionando. Pós pandemia, o que é que a gente vai fazer? Vai continuar nesse ritmo? Porque agora

piorou a situação [faz referência à pandemia] (Sérgio, G2).

G2 aconteceu em abril de 2022, quando a pandemia já estava consideravelmente controlada por causa das vacinas, tanto que Sérgio já se referiu a este período como “pós-pandemia”. As escolas municipais de Fortaleza já tinham vivenciado o retorno às aulas de forma fracionada (com as turmas divididas entre os dias da semana para que não estivessem presentes todos os alunos em todos os dias), e já estavam vivenciando a volta no formato regular. A observação de Sérgio de que a situação havia “piorado”, possivelmente está relacionada às diretrizes instituídas em âmbito nacional para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021 (Ministério da Educação do Brasil, 2021), especialmente o que trata o Art. 5º do Capítulo II (Na Educação Básica) sobre a possibilidade de integralização da carga horária letiva mínima do ano afetado pela pandemia no ano seguinte graças à adoção de um “continuum curricular de 2 (dois) anos/séries escolares [...]” (Ministério da Educação do Brasil, 2021, p. 3). Como possibilidade, esta era, portanto, uma recomendação, cabendo à escola analisar o caso a partir das diretrizes nacionais, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das normas de cada instituição de ensino. Nas palavras de Sérgio, no entanto, assim como a progressão continuada, a decisão pela aprovação com base no continuum curricular não parecia uma opção, ou já havia sido naturalizada como algo instituído.

No G1, a explicação em relação à decisão aprovação/reprovação foi principalmente associada à pandemia. Uma das professoras sinalizou que a decisão em relação à aprovação como algo compulsório fora inaugurada na pandemia. Especialmente em relação aos alunos considerados como público da Educação Especial, ela afirmou:

Em relação à avaliação, antes dessa história da pandemia, a gente podia fazer um relatório do aluno contando da habilidade dele, mas que ele não tinha nível pra

avançar pra próxima série. Eu fiz muito isso e eu indiquei muito pra fazer né, na época que tava como coordenadora da equipe da Educação Especial. “Gente, se o menino tem habilidade mas ele não avança para o 2º, faça o relatório e diga que você quer que ele fique no 1º”. Quando a gente podia fazer isso. Mas as políticas públicas mudaram e não aceitam mais, né? (Luana, G1).

Em outro momento, Luana (G1) explicou detalhadamente como acontecia antes da pandemia em relação ao aluno que não era aprovado: “eu fazia um relatório e ele ficava. Não como retido, mas em processo, oferecer oportunidade para o aluno de desenvolvimento de suas capacidades”. Nessa fala, além de apresentar a associação da decisão da aprovação à pandemia, ou seja, uma análise diferente em relação às orientações da progressão continuada, ela tratou a reprovação de outra forma, como uma oportunidade de desenvolvimento associada a um processo. Luana ainda explicou que, a partir da pandemia, surgiram muitos projetos de promoção diferenciada voltados a recuperar as lacunas de aprendizagem e evitar que o aluno reprovasse, justificando que “o aluno não pode ser prejudicado porque ele não optou” (Luana, G1).

Quando pedi que explicassem como acontecia antes da pandemia, foi Alessandra quem se posicionou em relação ao que Luana havia falado, no entanto, apresentando outra perspectiva: “É como a Luana falou, a política pública existe, o aluno tem que estar na idade certa para aquela série” (Alessandra, G2).

Luana não havia se referido à relação entre idade e série, mas sim, à mudança, segundo ela, ocasionada no contexto da pandemia, no que diz respeito à aprovação. Por ter mencionado que essa mudança estava articulada a uma política pública, parece ter sido esse o recorte da fala de Luana em que Alessandra se apoiou para fundamentar sua argumentação (“É como a Luana falou”).

Questionei, então, a partir do que já tínhamos ouvido (de que “aluno com laudo não

reprova”) o que sabiam sobre a relação entre laudo e aprovação/reprovação. Alessandra respondeu (assim como Sérgio, no G2), que nunca havia visto nenhum aluno sendo reprovado, independentemente de ter laudo e/ou alguma deficiência. Quando perguntei, então, se conheciam algum documento que regia essa decisão, Alessandra (G1) também respondeu que não.

Neste momento, as participantes do G1 problematizaram a forma como o processo ocorria. Uma das problematizações foi apresentada por Luana como consequência da aprovação de alunos sem os ganhos devidos de aprendizagem: “Aí esses meninos lá na frente são tratados como alunos com deficiência e não são” (Luana, G1). Ou seja, da forma como ela analisou que estava acontecendo, parece que poderia gerar um contingente de alunos tratados como público da Educação Especial sem serem, de fato, e sem associação direta com a pandemia. Dissertação de Dias (2014), bem como artigo de Pletsch e Paiva (2018), apresentados na seção 3, discutem a respeito de uma produção artificial de estudantes da Educação Especial e o laudo figura como central nestas pesquisas como instrumento que pode evitar essa produção. Nenhum estudo, no entanto, problematizou o que Luana sinalizou no G1, em referência à produção do próprio público da Educação Especial. Ou seja, estudantes sem deficiência, não alfabetizados no período adequado e submetidos a um processo de aprovação compulsória descontextualizado, podem ser tratados como estudantes com deficiência mais adiante em seu processo de escolarização. Uma produção também artificial e que deveria ser tratada como mais preocupante.

Luana foi a única participante que, mesmo sem nomear, parecia estar mais situada a respeito do funcionamento da progressão continuada. Argumentou, inclusive, que concordava com o sistema de aprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas criticou o que chamou de “bola de neve”, em relação a estudantes que chegam, por vezes, até o 6º ou mesmo o 9º ano sem terem sido alfabetizados. Alessandra complementou, nesse momento,


dizendo que se sentia muito impotente. Por fim, Paula, professora que estava atuando na Educação Infantil no período do curso e dos grupos focais, e que justificou sua pouca participação no G1 por este motivo, uma vez que na Educação Infantil muitas dessas práticas não aconteciam, se colocou nesta discussão também analisando como o que chamaram como “bola de neve” afetava a relação dos estudantes com a escola, produzindo, por exemplo, a evasão. De forma crítica, avaliou o quanto isso poderia gerar um ônus financeiro e social para o país quando esses estudantes se tornassem jovens.

Ainda nessa discussão, Luana fez associação da questão da reprovação com os índices de desempenho da escola que são contabilizados nos sistemas de avaliações diagnósticas externas, sinalizando que quando os alunos são retidos na mesma série e a escola perde pontos, deixa de receber as bonificações. Explicou que as avaliações diagnósticas têm o objetivo de “mostrar resultado pra entrar o recurso” (Luana, G1).

Em consulta ao site da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, conseguimos acessar os indicadores de rendimento escolar entre os anos de 2018 e 2023, disponíveis na tabela abaixo. Chama atenção, de fato, que os índices de aprovação, dos gerais aos mais específicos, chegam bem próximo aos 100%.

Tabela 10

Indicadores de rendimento escolar do Ensino Fundamental das escolas municipais de Fortaleza entre os anos de 2018 e 2023

  
**Fortaleza**  
 PREFEITURA  
 Educação  
 COORDENADORIA DE PLANEJAMENTO

REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA								
RENDIMENTO E MOVIMENTO ESCOLAR 2023								
DADOS OFICIAIS - 2023								
SÉRIÇÃO	TOTAL	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO		TOTAL(%)
		MATR.	TAXA(%)	MATR.	TAXA(%)	MATR.	TAXA(%)	
1º ano	17.070	17.056	99,9	0	0,0	14	0,1	100,0
2º ano	19.022	19.018	100,0	1	0,0	3	0,0	100,0
3º ano	19.427	19.394	99,8	22	0,1	11	0,1	100,0
4º ano	18.633	18.584	99,7	37	0,2	12	0,1	100,0
5º ano	18.707	18.689	99,9	14	0,1	4	0,0	100,0
1.º AO 5.º Ano	92.859	92.741	99,9	74	0,1	44	0,0	100,0
6º ano	19.453	19.244	98,9	161	0,8	48	0,2	100,0
7º ano	19.684	19.424	98,7	195	1,0	65	0,3	100,0
8º ano	20.025	19.752	98,6	197	1,0	76	0,4	100,0
9º ano	19.726	19.647	99,6	29	0,1	50	0,3	100,0
6.º AO 9.º Ano	78.888	78.067	99,0	582	0,7	239	0,3	100,0
GERAL	171.747	170.808	99,5	656	0,4	283	0,1	100,0

Fonte: INEP/Censo Escolar 2023

Fonte: INEP/Censo Escolar 2023

Para fins dessa tese, não foram localizados documentos que associam índices de aprovação dos estudantes diretamente com a política de recursos direcionados às escolas. Os programas de bonificação já mencionados, como o Prêmio Escola do Novo Milênio (2002), Prêmio Escola Nota dez (2009) e o Prêmio Foco na Aprendizagem (2017), consideradas políticas de responsabilização (Menezes, 2022), contemplam premiações às escolas ou diretamente aos estudantes e/ou os educadores, mas estão associadas aos resultados das avaliações diagnósticas externas, como o SPAECE. Assim, mais uma vez identificamos o efeito da dispersão dos enunciados no discurso dos educadores e acessamos as condições que podem levar à produção discursiva de que “estudantes (com ou sem laudo) não podem reprovar”. Não existe uma proibição. Existem orientações que emergem de realidades

diversas (da progressão continuada em ciclos, do continuum curricular no contexto da pandemia), mas que não produzem a obrigatoriedade da aprovação do estudante. No entanto, atravessando estas orientações, os educadores e a escola, como dispositivos de gerenciamento dos resultados, estão as avaliações externas e as políticas de bonificação, constituindo outras práticas, inclusive o enunciado de que “estudante com laudo não reprova”.

Estudos de Vieira (2020) e Aguiar (2015), apresentados na seção 3, problematizam a naturalização da aprovação de estudantes com laudo. Uma das discussões é de que essa realidade tem como um dos efeitos o desinvestimento nestes estudantes por parte dos professores, que passam a considerar desnecessária ou pouco importante a aprendizagem dos estudantes com laudo. Outro efeito está relacionado à dispersão do discurso. A fala de um dos professores participantes da pesquisa de Aguiar (2015) enuncia “Tem uma lei que assegura aprovação automática para os alunos especiais” (p. 200), produzindo, portanto, um novo objeto, que é também sujeito, o estudante “não reprovável”. Mais uma vez o laudo, como prática discursiva e não discursiva, independentemente de ser verdadeiro ou não o enunciado de que “estudante com laudo não reprova”, produz a exclusão destes estudantes.

### ***Laudos e Matrícula Escolar: Práticas Distintas***

No que diz respeito à relação entre laudo e matrícula, essa foi uma temática que apareceu de forma pouco aprofundada. Somente em um momento houve direcionamento para esse assunto, que foi ainda no primeiro dia do curso. Eu havia elaborado um questionário no *Google forms* para conhecer um pouco a realidade das quatro escolas cujos docentes participavam do curso na ocasião. As perguntas direcionadas à matrícula foram “Como acontece a matrícula de alunos com NEE na sua escola? Entram todos os alunos que buscam vaga? Há matrícula antecipada para alunos com alguma necessidade específica? Fila de espera? Critérios de matrícula?”.

A questão era aberta e as respostas, portanto, em forma de pequenos textos. Os 22 participantes responderam, mas houve 21 respostas porque duas professoras (que eram da mesma escola) fizeram em dupla. Todas as respostas de um modo geral, evidenciaram a prioridade para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (que foi a terminologia usada no questionário), havendo, no entanto, algumas diferenças. Uma delas foi a presença do laudo.

Das 21 respostas, 9 indicaram que havia a matrícula antecipada, sinalizando, como já mencionado, que este era um direito dos estudantes com deficiência, logo, que teriam prioridade. Entre estas nove, três apontaram que o único critério era a disponibilidade de vaga na escola, uma de que não havia critérios, e os outros cinco não fizeram referência a critério.

Outras quatro respostas, entre as 21, indicaram que havia matrícula antecipada e mencionaram que o laudo era o critério.

Por fim, houve 8 respostas que não mencionaram período para a matrícula, nem laudo como critério, mas também sugeriram a prioridade para estudantes com deficiência.

A Resolução CEE nº 456 de 1º de junho de 2016 (Conselho Estadual de Educação do Ceará, 2016), que Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará, estabelece em relação à matrícula apenas o que está posto em seu Art. 19: “Os alunos com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação serão matriculados no ensino regular em período que antecede as demais matrículas, estipulado pelas redes de ensino” (p. 3). Não há nenhuma menção ao laudo. Buscando identificar se o laudo havia sido inserido em algum momento posterior a essa resolução pelas redes de ensino no Ceará, localizamos uma página da Prefeitura de Fortaleza intitulada “Matrícula da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Fortaleza”, em que consta como documentação necessária para a matrícula o laudo

médico ou relatório pedagógico do aluno, informando em seguida: “A ausência do laudo ou relatório não inviabiliza a matrícula, o documento pode ser apresentado posteriormente e elaborado por uma unidade educacional que possua Atendimento Educacional Especializado (AEE)”.

Assim, ao afirmar que o documento pode ser apresentado posteriormente e elaborado pelo AEE, fica implícito que este documento é o relatório pedagógico, uma vez que o AEE não poderia ser responsabilizado pela elaboração de um laudo, embora a redação do texto esteja ambígua. Outra página, também da prefeitura, já anunciando as matrículas antecipadas para 2024 (Prefeitura de Fortaleza, 2023), além da mesma lista de documentação, apresenta também a ressalva: “Os responsáveis pelos estudantes com deficiência que já possuem laudo deverão apresentá-lo na ocasião da confirmação da matrícula. Para os alunos que não têm o documento será agendado pela escola um momento com o professor do Atendimento Educacional Especializado”

Como a Resolução mencionada acima é de 2016 e a Nota Técnica 04/2014 que atesta a prescindibilidade do laudo é de 2014, talvez por isso a Resolução não faça menção nenhuma ao laudo, como se houvesse a compreensão de que a Nota Técnica 04/2014 (2014) já contemplava esse tema. No entanto, não deixa de configurar uma lacuna, uma vez que a Resolução Nº 456/2016 (Conselho Estadual de Educação do Ceará, 2016) é o documento principal que rege diretamente o como deve ser operacionalizada a matrícula de estudantes da educação especial na rede regular de ensino no Ceará. Assim, analisando as respostas dadas pelos professores no questionário, é possível que, com essa brecha no texto, cada escola faça à sua maneira.

Podemos afirmar que isso foi confirmado no grupo ainda durante o curso. Ao rever as respostas ao questionário quando iniciamos os encontros em formato remoto, depois dos 6 meses de pausa por causa da pandemia, comentei sobre as diferenças nas respostas e

perguntei se eram diferenças entre as escolas, o grupo apenas respondeu que sim, sem mais detalhes. Dessa forma, todas as respostas que mencionam o laudo no questionário foram de profissionais da mesma escola.

Consideramos que esta discussão poderia ter sido mais explorada, mas havia muito a ser dito nesse primeiro encontro remoto, foram muitas falas em relação à pandemia e isso resultou num certo apagamento das questões próprias do curso, o que foi muito compreensível por ser um momento muito legítimo do grupo.

Depois desse dia, o assunto não apareceu mais. Nos dois grupos focais, a matrícula foi uma das temáticas lançadas, mas no G1 ninguém se direcionou a ela, e no G2, um dos professores disse que eles não sabiam como acontecia a matrícula antecipada na rede porque “já pegavam o bonde andando” (Sérgio, G2).

### **Analísadores Emergentes: Um (ou Vários) Pedido(s) de ajuda**

O que estamos chamando de pedido de ajuda, e tratando como analisadores que emergiram durante a pesquisa, contempla algumas discussões que circunscrevem de forma menos direta a temática do laudo tanto no curso como nos grupos focais. Ou seja, não foi uma temática introduzida diretamente por mim, mas, em nossa análise, entendemos que tangencia a centralidade do laudo. O pedido de ajuda constitui um analisador que atravessa e ao mesmo tempo constitui dois outros analisadores: desafios da inclusão e necessidade do laudo. Em ambos, há em comum uma espécie de desamparo do docente. A diferença é que, na temática do laudo, há uma materialidade que parece funcionar como uma medida de ajuda, ou de amparo.

### ***Desafios da Inclusão***

O que nomeamos como desafios, portanto, são enunciados que dizem respeito às práticas cotidianas, ao chão da escola. A inclusão no Brasil tem respaldo legal desde a

Constituição Federal de 1988 (Mantoan, 2015), mas, na prática, ainda há muitas incertezas. Há leis e documentos que orientam o que deve ser feito, mas não especificam o “como”. Nos últimos anos, embora a inclusão pareça uma prática blindada às críticas pelo fato de as críticas serem lidas como julgamentos (Veiga-Neto & Lopes, 2011), quem está no cotidiano da escola, conforme as discussões que emergiram tanto no curso como nos grupos focais, ainda esboça muitas dúvidas e questionamentos a respeito das práticas.

Alguns desses desafios foram: a quantidade de alunos na sala de aula, a quantidade de alunos com deficiência ou outras demandas específicas, a falta de preparo e/ou de formação dos docentes para trabalharem com essas demandas (ou a concentração das formações apenas para os professores do AEE), a falta de suporte de outros profissionais no contexto do cotidiano da sala comum, a falta de conhecimento a respeito dos diagnósticos dos alunos, a acentuação das dificuldades do trabalho no contexto da pandemia.

Pelo contexto geral dos diálogos, tanto no curso, como nos grupos focais, foi possível inferir que as concepções dos professores em relação à inclusão estão vinculadas à ideia de que precisam dar atenção exclusiva aos estudantes com deficiência, concepção tratada como equívoco por Nunes e Lustosa (2020a), como já destacado na introdução. Mesmo não aprofundando essa concepção, entendemos porque ela circunscreve de maneira mais próxima a temática do laudo e conseguimos acessar o jogo de forças que entrelaça e atravessa muitos dos discursos produzidos nos dois momentos. Como já esboçamos, com ancoragem nesta percepção, se, como docente, a pessoa tem que elaborar estratégias diferenciadas para um ou outro estudante, talvez faça sentido achar que para acessar este estudante precisa saber o que ele tem, assim como também faz sentido a preocupação maior com a quantidade de estudantes por sala e com a necessidade de suporte e formação mais específicas. Não estamos julgando essa leitura da inclusão. Não é objetivo deste estudo e nem nos colocaríamos nesse lugar, pois entendemos que, para além de não haver só uma concepção de inclusão, incluir

efetiva e plenamente todos os estudantes, na prática, não é algo simples, mas entendemos também que este discurso pode constituir uma das contingências para a centralidade do laudo.

Assim, dos desafios que pudemos acessar, aprofundamos alguns mais centrais, ou porque foram mais recorrentes, ou porque tangenciam mais diretamente a temática de nosso estudo e os apresentamos a seguir.

**1º Desafio da Inclusão: A Pandemia Como Pano de Fundo.** Como já abordado na seção anterior, é fato incontestável que a educação foi um dos segmentos que mais sofreu com a pandemia por COVID-19. Fora o que afetou diretamente a escola, quase tudo o que atingiu outros setores da sociedade atravessou também o processo de escolarização: pais e mães que ficaram sem emprego, estudantes que ficaram órfãos ou perderam outros membros da família, crianças e adolescentes com quadros de ansiedade ou depressão. Os efeitos são muitos e ainda incalculáveis.

No retorno do curso no formato remoto, que aconteceu em setembro de 2020, como não podia deixar de ser, a pandemia foi uma pauta importante. Os professores tematizaram, além das dificuldades de um modo geral, como o trabalho direcionado aos estudantes com deficiência havia se tornado ainda mais desafiador.

O artigo de Kohan (2020), já mencionado na seção anterior, tem um tópico intitulado A educação, entre a necropolítica e a pandemia, em que o autor apresenta de forma surpreendentemente lúcida, a julgar pelo pouco tempo em que vivíamos aquela realidade, as diferenças entre a escola pública e a privada que foram evidenciadas pela pandemia.

Notemos alguns dos principais aspectos relativos a essa escola que não percebíamos tão claramente e que esse tempo de pandemia nos tem mostrado com chamativa nitidez (a relação não é exaustiva): a diferença radical entre as escolas públicas e particulares e, de um modo mais geral, entre a educação pública e a educação privada; o tanto de coisas que se fazem em uma escola, que não dizem respeito a apenas ao

ensinar e ao aprender, mas à dimensão social da escola em um país como o Brasil, onde, para muitos setores da população, a escola é o local onde se faz a principal (ou única) refeição do dia e que não há como fazer quando ela fecha as suas portas; a insubstituível presença de professoras e de professoras que não podem ser substituídos(as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis; a inescusável necessidade de formar os e as docentes atuantes nas escolas para que possam ser os e as docentes que desejam ser; as gritantes desigualdades da sociedade brasileira com uma altíssima parte da população sem as mínimas condições de conectividade e aparelhagem como para atender a uma educação remota ou a distância; a impossibilidade de se fazer escola sem corpos presentes, corpos que se tocam, se abraçam, se cheiram e até se empurram e se atropelam; a tensão entre a casa e a escola ou, em outras palavras, a importância de a escola ter um espaço próprio, separado, apartado das outras instituições sociais; ainda, em outras palavras, a impossibilidade de ser mãe docente, pai e docente ou filha/filho e aluno ao mesmo tempo (Kohan, 2020, p. 5- 6).

Muitas das dificuldades enunciadas por Kohan (2020) emergiram nas discussões de retorno do curso, em que os docentes produziram ali, naquele contexto, a pandemia como analisador. Assim, funcionou, portanto, como um dispositivo que nos possibilitou olhar por meio dele para os desafios da inclusão. A pandemia operou a partir de linhas de visibilidade (Deleuze, 1996) jogando luz e produzindo novas realidades para o que já era desafiador no contexto das práticas inclusivas.

[...] É difícil porque ele não tem a condição. [...] Não tem o celular apropriado, porque é toda essa questão, né, não tem internet, não tem a rotina, não tem rotina de estudo, não tem o estímulo da família, então, tudo isso é um agravante. [...]. Os meus alunos

com deficiência, muitos não fazem. O quê que eles fazem? Eles fazem um áudio comigo, quando tem um vídeo, a gente troca ideia sobre o vídeo, faz uma vídeo-chamada, mas assim, a rotina da atividade, eles não têm. E a gente tem que compreender, porque a dificuldade é para além de uma realidade. É uma questão de alimentação, uma questão de depressão, a questão da falta de medicação (Luana, curso).

O discurso de Luana levou à tona muitos dos atravessamentos da pandemia que incidiram mais fortemente no contexto da escola pública, como enunciado por Kohan (2020). Em relação às práticas inclusivas na escola pública parece que estes atravessamentos foram potencializados.

O relato de outra professora chama atenção para as perdas dos estudantes com deficiência, além da escola:

Então, assim, quantas crianças com dificuldades foram as mais dificultadas nesse processo, porque são crianças que realmente estão sem medicação, sem internet, sem tarefas, sem a gente poder interagir. As que fazem atendimento, as terapias, que já ajudam, deixaram de existir, agora que está voltando (Lúcia, curso).

Esta mesma professora fez menção ainda à situação de três estudantes da escola analisada por ela como muito preocupante:

E me preocupo, voltando para prática, me preocupo muito com três crianças que não têm nenhum apoio, principalmente dessas três, duas não tem acesso virtual nenhuma. E a colega nossa que faz o AEE acontecer na escola, ela tenta demais, ela tenta demais, mas não depende só da gente (Lúcia, curso).

Em outros momentos do curso, a pandemia apareceu como pano de fundo dos

assuntos debatidos, em geral, associada a lacunas de aprendizagem que ficaram nos estudantes, especialmente aqueles com deficiência. No segundo encontro remoto, os docentes estavam falando sobre algumas estratégias que usavam com objetivo de adaptar conteúdos e metodologias para estudantes com deficiência. Ao relatar sobre uma aluna que cursava o quinto ano do Ensino Fundamental, mas que ainda não estava lendo convencionalmente, e mencionar as estratégias utilizadas por ele para que ela avançasse na leitura e na escrita, o professor Sergio comentou sobre como esse tipo de intervenção era difícil na pandemia: “Com essa pandemia ficou ainda mais complexo o processo porque se você tá na sala de aula, né, você tá dando aula, ele tá se expressando, tá vendo, e aqui não, a gente não tá vendo de jeito nenhum, por mais que você faça esforço pra eles, pode ser dificultoso esse processo” (Sergio, curso).

**2º Desafio da Inclusão: Necessidade de Formações Docentes que Contemplem a Inclusão na Prática.** A inclusão como uma prática real, ou pelo menos a presença efetiva de pessoas com deficiência nas escolas e salas de aula comuns, é algo relativamente recente, no Brasil aconteceu principalmente a partir da década de 1990. Então, os adultos que atuam como docentes nos dias atuais, dificilmente viveram esta experiência em seu percurso escolar na educação básica. No entanto, nos causou surpresa quando dois docentes durante o curso relataram estranhamento diante da presença de colegas com deficiência no ensino superior. Surpresa porque a graduação deles foi uma experiência mais recente, mas principalmente porque estavam fazendo um curso de Pedagogia, ou seja, sendo habilitados para o exercício do magistério.

[...] na minha sala de pedagogia lá da (nome da instituição de ensino superior) tinha um rapaz cego, sabe? E aí, eu disse, meu Deus do céu, que loucura, por que esse homem... Não tem, não existe uma faculdade só para gente cega? [...]Então, naquela

época, muito imatura, eu tinha essa ideia. Não era melhor se existisse um lugar em que ele pudesse ser melhor assistido, então... a fala dele fosse mais valorizado, sabe? Porque, na minha cabeça, ali ele tava meio perdido, sabe? (Itala, curso).

Na ocasião, tentei problematizar o que havia sido dito por Itala, especialmente a visão de que quem não deveria estar ali era a pessoa com deficiência: “Olha que interessante [...] a gente está sempre pensando que o outro não deveria estar ali porque aquele ambiente está ali para pessoas como eu, porque o outro é que é o problema” (Luciana, curso). Nesse momento, Helena apresentou outra leitura da situação: “Não como um problema, mas como um coitado, ele merece uma coisa melhor, isso aqui não dá para ele. Também tinha esse pensamento. Mas sempre a gente acaba fazendo uma exclusão” (Helena, curso).

Helena operou produzindo outro objeto, ali sendo enunciado como coitado, não mais como problema, seguindo o efeito dispersivo do discurso (Foucault, 2009a). Possivelmente produziu também um lugar mais confortável para si como autora do discurso: o lugar de quem está preocupada com o outro, não o excluindo. No entanto, no mesmo momento se deu conta de que seu posicionamento era também excludente. Importante deslocamento produzido naquele diálogo, especialmente por Ítala e Helena, ambas podendo refletir sobre como aquelas práticas nas quais estavam imbricadas produziam exclusões, e a exclusão era sempre a do outro.

Neste mesmo encontro, o professor Sérgio também relatou sua experiência no curso de Pedagogia com cinco colegas surdos. Seu processo foi de culpabilização pela forma como, à época, interpretou essa experiência:

O que eu tenho que fazer agora aí pro profissional, é isso, e ser açoitado. Na minha turma na Pedagogia tinham cinco surdos, a gente chamava de surdo-mudo. E agora eu estou vendo com essa, com esse desenrolar, esse curso seu, por exemplo, com esse estudo, por exemplo, clareia muito a cabeça da gente, porque na época era assim

ignorante, então, em relação a isso [...] Por quê? Porque na própria escola, no próprio curso, não tinha esse reforço, porque o tempo que eu passei na Pedagogia com esses alunos, pra mim foi como foi dito aí, passou, está entendendo? Eu não me envolvi, tá entendendo, Eu achava assim, também achava meio complicado [...] (Sérgio, curso).

Este mesmo professor, como já dito, em alguns momentos mencionou que estava atuando na mesma escola havia cinco anos. Como podia aquela reflexão ter sido possível apenas naquela ocasião do curso? Como era possível que nem na sua formação inicial nem em outros processos de formação em exercício a inclusão tenha sido pauta?

Na ocasião em que Sergio falou do “açóite”, comentei sobre a importância das reflexões que estavam sendo feitas, ratificando, no entanto, que não era objetivo daquele grupo culpar ou julgar ninguém, uma vez que muitas mudanças em direção à inclusão são recentes. Luana produziu, então, uma fala importante nesse sentido.

Não era, não é questão nossa, minha, sua, era o que era naquele momento. E. era correto, era aquela educação. Então, a educação especial, educação inclusiva, nós estamos há pouco tempo, né, 30 anos? Então, poucas coisas mudaram. A gente ainda vê muito tradicionalismo, muita exclusão, muitos alunos que estão nos cantinhos ali recolhidos, porque a gente não consegue perceber a habilidade, o potencial dele ou a gente não sabe como trabalhar com isso. Eu não sei como trabalhar com uma aluna autista, que tem uma habilidade com satélites e que conhece outros temas que eu desconheço. Sim, então, eu vou parar para estudar o que o menino quer que eu estude, que eu trabalhe. Não dá, a proposta ainda não chegou, não atingiu (Luana, curso).

A realidade de uma certa carência nas formações que dessem conta das mudanças que estão acontecendo no que diz respeito à inclusão foi ficando mais nítida ao longo do curso. Quando, em outro momento, dentro da metodologia, trabalhamos com estudos de caso, foi possível compreender que o que o grupo reivindicava eram formações em exercício que

dialogassem mais diretamente com suas práticas cotidianas, que extrapolassem o domínio teórico.

É a escola que não contempla uma educação de qualidade para todos, aí falta o que, o poder público oferecer o que precisa para uma escola se tornar de qualidade para todos, Aí entra a formação do professor, por que nós não tivemos, nós não tivemos nem a formação inicial e a formação continuada também é muito voltada para o pedagógico, mas o pedagógico para todos. [...] Isso é uma coisa também que falta muito na escola, esses estudos de caso, entendeu? [...] então assim, isso falta na educação, a gente estudar os casos, sabe, a gente precisa mesmo, que é o que você vai fazer aqui, essa troca entre cada um de nós aqui, com sua experiências (Helena, curso).

Sobre a aula de hoje, realmente foi bem prática, né, bem mais prática, os casos veio fazer com que a gente reflita as práticas, o que eu vou mudar na minha prática, porque para além de só conhecer a gente tem que fazer uma avaliação, né, o que eu fiz e o que eu preciso rever... mas é um processo comum, normal, a partir do momento que a gente vai adquirindo novos aprendizados, que a gente avança (Luana, curso).

Outro aspecto apontado foi de que as formações que abordavam as práticas inclusivas eram mais direcionadas aos professores do AEE, como se os professores regentes não precisassem de formação direcionada à inclusão: “Tinha momentos inclusive com professores do AEE e com a gente. Eram os formadores e os professores do AEE, mas foi muito pouco e já tá com uns dois anos que não tem. Agora é muito focado ao professor do AEE” (Helena, curso).

A existência de lacunas nas formações de professores e a necessidade de um direcionamento para as práticas cotidianas foram tematizadas em estudo de Nunes e Lustosa (2020a) sobre formação docente para práticas inclusivas, já mencionado na introdução desta

tese. A partir de entrevistas com docentes que buscaram uma formação específica em educação inclusiva, as autoras destacam por parte desses docentes, a identificação de que “faltava algo em seu fazer pedagógico” (p. 81) e o desejo de maior proximidade entre o saber e o fazer.

A necessidade de formação também apareceu no curso associada a uma carência de suporte para que os professores pudessem atuar, inclusive, com mais sensibilidade. Os docentes reconheceram que precisavam se aproximar e conhecer melhor os alunos, mas, em geral, o que evidenciaram foram as dificuldades nesse processo, seja pela quantidade de alunos, a quantidade de tarefas, como também pelo pouco suporte.

Então, assim, muito dos nossos problemas que a gente tem com nossas crianças, né, é o que já foi falado várias vezes aqui, é por falta de conhecimento, falta também de sensibilidade, porque é tanta coisa pra gente resolver, é tão.. não nos dão subsídio pra isso, entendeu? Então, assim, é que venham outros cursos como esse que você tá, tá nos presenteando, pra que a gente tenha essa oportunidade de ter uma outra visão [...]. (Letícia, curso).

Nosso maior desafio mesmo ainda é o número de alunos em sala. Se a gente tivesse esse suporte, que eu ainda não consigo entender o porque existem programas que dizem que vão colocar uma pessoa para alfabetizar [...], mas que na realidade não nos chega da forma como esse programa é apresentado. E a gente tem as salas, como a Helena falou, superlotadas e as nossas experiências que a gente podia facilitar muita coisa, não conseguimos devido à superlotação das salas, poucos ainda tem um pouco de experiência ou procuram formação como essa que nós estamos procurando, enquanto que a escola inteira deveria, desde a portaria, a pessoa da merenda, deveríamos todos estar procurando lidar com essa situação porque nós fazemos parte

de uma comunidade, e para além de escola, nós somos pessoas, e vamos encontrar essas pessoas em qualquer lugar, então não poderia ser uma dificuldade (Alessandra, curso).

Em outro momento, também no curso, o professor Sérgio complementou no mesmo sentido, destacando a importância de formações mais direcionadas à prática:

Eu acho assim que essa questão da prática é muito importante pra gente porque quando a gente diz assim, a gente vai estudar sobre educação especial, e a gente pode se perder em conceitos. Lógico que o conceito tem que ter, mas a questão da prática é muito importante e assim a luz tá aumentando, a luz no fim do túnel tá deixando de ser no fim do túnel... pelo menos pra minha pessoa essa luz tá deixando de ser no fim do túnel (Sérgio, curso).

### ***O Laudo Como Suporte à Inclusão***

O segundo bloco de analisadores que emergiu nos encontros e que também analisamos como um pedido de ajuda é constituído por questões que se aproximam mais da discussão sobre o laudo. Não está separado do contexto dos desafios, mas optamos por fazer essa divisão em dois tópicos, ambos tendo o pedido de ajuda como analisador, para podermos acessar com mais nitidez, a partir dos discursos dos docentes, algumas das condições que podem levar à centralidade do laudo no âmbito das práticas inclusivas. Os dois primeiros temas abaixo emergiram no curso e a última durante o G2.

**O Laudo como Suporte à Inclusão: Necessidade de Parceria com a Saúde.** A necessidade de intersetorialidade entre educação e saúde foi uma das questões que apareceu durante o curso. Foi uma discussão que não teve o laudo diretamente como foco. O que foi reivindicado, nesse contexto, foi um diálogo entre educação e saúde que favorecesse um melhor acompanhamento a professores, estudantes e suas famílias.

Uma das professoras, ao expressar sua preocupação com a elaboração de relatórios, ao final do ano, dos estudantes no contexto da pandemia, pelo fato de que não haviam convivido com estes estudantes, manifestou o desejo que poder dar um suporte maior especialmente às famílias de algumas crianças.

Tanto eu, alguns colegas devem perceber o nosso despreparo para falar sobre determinadas crianças, tanto a escola em si também. A escola é quase como uma extensão da família para eles. Lógico! Eles queriam ouvir pelo menos para onde eles deveriam ir. E como eles devem proceder, que profissionais eles devem procurar, o que é que eles devem fazer. E, às vezes, nós não temos naquele momento essas informações. E aí a escola tem que caminhar muito próxima da saúde. Ela tinha que estar ali muito próxima: saúde e escola, porque essa família passa na escola e ela também precisa de um acompanhamento. E aí a gente não tem essas informações tão precisas. Eu acho que é importante, salvo as escolas que têm professores do AEE pertinho, porque essas pessoas ajudam muito direcionando para onde eles devem procurar além da escola o apoio. Mas nem todas têm (Alessandra, curso).

Na ocasião, Helena complementou a fala de Alessandra:

E olha que nossas escolas, muitas, ficam ao lado de postos de saúde. Mas só vão lá para vacinar, para alguma coisa assim pontual. E deveria, como ela disse, ter uma parceria maior entre a saúde, e psicólogos, que agora tem na prefeitura, mas são poucos, acho que oito [referindo-se aos psicólogos contratados pela SME]. Imagine! Pra uma rede dessas! [...] O professor do AEE também é pedagogo, ele pode ser um especialista, mas ele também não é um psicólogo. Ele é pedagogo. Então, assim, é muita carência que a gente tem na rede de pessoas da área de saúde, que pudessem fazer essa parceria junto conosco, com os professores pedagogos (Helena, curso).

A fala de Alessandra sinaliza que o pedido de ajuda não é somente para a saúde, uma vez que ela reivindica a parceria da saúde apenas onde não há especialistas do AEE. Ou seja, há uma validação do suporte feito pelos professores especialistas do AEE. Para Helena, no entanto, é a saúde - em sua fala, representada por profissionais de Psicologia - que deveria dar esse suporte. No entanto, em ambas as falas o que está sendo solicitado é orientação. Compartilham a ideia de que muitas famílias e muitos estudantes precisam de orientações, encaminhamentos e acompanhamento.

No mapeamento de estudos relacionados ao laudo, apresentado na seção 3, percebemos que há, de fato, por parte dos docentes, uma demanda de que a escola possa fazer uma maior interlocução com a saúde. No entanto, conforme evidencia Araújo (2018), inclusive confirmando achados de outros estudos, o que acontece, na prática, não é a parceria entre educação e saúde, mas a sobreposição do discurso médico em relação às práticas pedagógicas. Estudo de Camizão (2016) vai no mesmo sentido, inclusive destacando a centralidade do laudo na relação entre saúde e educação, quando problematiza a posição que passa a ser ocupado pelo saber pedagógico quando entra no jogo discursivo o saber médico. Não estamos com isso nos posicionando desfavoráveis ao diálogo entre a saúde e a educação, ao contrário, defendemos a importância do trabalho em rede, como já afirmado no primeiro analisador que compõe esta seção. No entanto, olhando para a demanda apresentada pelas professoras no curso com uma lente crítica, principalmente a partir do mapeamento dos estudos realizado, e de como, por exemplo, o laudo, e as avaliações em geral, engendram uma tônica medicalizante nessa relação entre saúde e educação, consideramos válido ponderar sobre o que exatamente a escola espera da saúde e do que, tradicionalmente, a saúde tem oferecido à educação. Machado (2004) discute como essa relação acontece de modo verticalizado, em que a saúde, por vezes, representada por profissionais da Psicologia, atende ao chamado da educação apenas enviando relatórios para a escola após um processo de

avaliação psicológica dos estudantes, ou seja, sem nenhuma interlocução com a escola, de onde o chamado partiu. A autora defende, por outro lado:

a construção de uma relação da saúde com a educação na qual não domine a busca de um diagnóstico individualizado no corpo da criança, e sim um trabalho no qual os profissionais da saúde, juntamente com as educadoras, problematizem as práticas escolares (Machado, 2004, p. 13).

**O Laudo Como Suporte à Inclusão: Necessidade de Conhecer os Estudantes e as Deficiências.** Durante o curso de extensão, em muitos momentos, foi produzido e circulou o discurso de que, aos docentes, é necessário conhecer a deficiência dos estudantes. Em um dos encontros, apresentei um vídeo em que crianças com diagnóstico de TDAH conversavam com seus professores sobre suas necessidades e faziam pedidos para que estes professores atendessem em atenção a estas necessidades. Como exemplos do vídeo, uma das crianças dizia que precisa se movimentar na carteira em sala de aula, outra pedia que a professora desse a ela um comando de cada vez quando solicitasse algo, outra pedia que o professor não a deixasse sem recreio quando não conseguisse concluir a tarefa. O objetivo do vídeo era que o grupo pudesse refletir sobre as necessidades que muitos alunos têm (independentemente de terem ou não algum diagnóstico), mas sobre as quais não conseguem falar explicitamente, com o objetivo de que pudéssemos pensar juntos a construção de alternativas para interpretar alguns comportamentos das crianças nesse sentido (GnTech - Saúde Personalizada, 2018).

Após o vídeo, uma das professoras comentou:

O que eu acho interessante do filme, tem a ver com, com esse vídeo que você passou, que as pessoas não dão oportunidade da outra se colocar, entendeu? É... não entende o que é o problema que a criança tem. Não, a gente nivela. Ah, esse aqui tem problema, a gente não vai atrás de saber, de uma certa maneira, qual é... A gente não

tem o suporte. Vou também nos defender, tá? E fica muito difícil pra gente ver cada caso. Então, a gente termina aqui nivelando todo mundo. É esse aqui é especial, esse aqui é especial, esse aqui é... entendeu? E a gente não conhece direito a deficiência de cada aluno. Então, assim, acontece isso que aconteceu que as crianças colocaram no vídeo. De, de, você não, eu não quero olhar pra você enquanto, você tá falando, mas eu tô lhe escutando, eu tenho que me mexer porque o meu, a minha deficiência faz com que eu me mexa. Então, não queira me deixar parado, entendeu? (Letícia, curso).

A interpretação de Letícia foi a de que a criança do vídeo precisava falar o que estava sentindo porque o adulto (o professor, no caso) não conhecia seu diagnóstico. Nesta percepção, os professores deveriam conhecer a deficiência de cada aluno. Parecia acreditar que, conhecendo a deficiência, conheceria o aluno. A crença na necessidade de conhecer a deficiência é um dos processos que produz discursivamente o enunciado da necessidade do laudo. Um enunciado que, historicamente, como já afirmamos, sofreu o efeito da dispersão como princípio do discurso (Foucault, 2009a). Em muitos dos estudos mapeados na seção 3, percebemos que esta parece uma compreensão instituída como verdade entre os educadores, o que nos leva a alguns questionamentos. Se conhecer a deficiência implica conhecer o aluno, porque no estudo apresentado por Araújo (2018), uma professora descreveu seu aluno em um relatório com as mesmas palavras usadas por profissionais de saúde em laudo elaborado 1 ano e 4 meses antes? Por que a única coisa que se poderia falar deste aluno é o que estava em um documento clínico antigo que descrevia apenas suas dificuldades? Mais uma vez, fazemos a ressalva, não estamos negando que buscar conhecer sobre os diagnósticos seja importante, apenas tentando acessar os pontos que sustentam e embasam a justificativa do laudo para que possamos analisar de forma crítica as contingências que o produzem como necessário às práticas inclusivas, bem como os efeitos disso, como o risco do aprisionamento a este diagnóstico, ilustrado no exemplo acima.

Ainda em relação ao vídeo, uma das participantes fez também comentários que remetem à importância de conhecer os estudantes. No primeiro comentário, ela enfatiza a relevância do nosso curso para a reflexão sobre a necessidade de conhecer os alunos por meio de uma aproximação e uma escuta sensível:

Eu acho, eu acho também que nós precisamos aproveitar esse momento, né? Nós estamos aqui também refletindo... a reflexão também, sensibilização, da gente também escutar o nosso aluno que tá lá na sala, que são crianças [...] E eu me coloco, quando eu fui professora também em sala de aula, tô sendo professora de sala, mas lá, na educação infantil, que eu trabalhei, que eu tinha meus alunos, eu me lembro, eu também nunca cheguei com um aluno meu pra perguntar, entendeu? Como você tá se sentindo? Que que *cê* quer que eu faça por você, né? Então, a gente tem que, realmente, conversar também com esse nosso aluno, escutar, né, fazer com que ele possa falar como essas crianças falarem no vídeo, né? (Helena, curso).

No mesmo encontro, Helena também fez referência à outra perspectiva, que seria conhecer as características de cada deficiência, mais próxima à leitura que Letícia apresentou. Ao analisarmos um material do MEC que trata sobre Adequações curriculares e faz uma caracterização de alguns quadros de deficiência <sup>15</sup>, ela afirma:

A gente precisa conhecer as características de cada, né, deficiência, como você colocou aí. É preciso conhecer mesmo, porque nós não temos isso na nossa graduação inicial, eu pelo menos, eu acho que eu não tive nem cadeira de educação especial, porque eu me formei em 94 e eu acho que nem tinha nesse tempo, eu fui aprender nas pós graduações que eu fiz (Helena, curso).

Na sequência, ao ver que o material mencionava a “avaliação diagnóstica”, ela lembra

---

<sup>15</sup> Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas* (2ª ed.). Ministério da Educação.

que esse é um processo que acontece na rede municipal: “pra conhecer o que o aluno sabe e o que ele não sabe né, e como você disse, onde a gente pode intervir e os colegas pra ter aquele avanço” (Helena, curso).

Assim, no mesmo discurso, Helena produziu outros dois enunciados sobre conhecer o aluno: conhecer características das deficiências, mas também conhecer o que o aluno sabe e não sabe. Então aproveitei sua fala para destacar esse último aspecto, a importância de conhecer o que o aluno sabe e não sabe, não desmerecendo a importância do diagnóstico, mas enfatizando que a intervenção pedagógica toma como referência os conhecimentos que o aluno já tem e o que ainda precisa alcançar, e acrescentando que, por vezes, crianças com o mesmo diagnóstico têm características diferentes, ao que ela complementou:

“E assim, têm crianças com muitos problemas de comportamento, de relacionamento, de aprendizagem e que não tem nenhuma deficiência, não tem nada de deficiência e ela é muito mais problemática do que uma criança com deficiência. Então, é um olhar pra todos, né?” (Helena, curso).

Nesse posicionamento, Helena provocou uma fissura na visão problematizada na seção 2 por autores como Skiliar (2006), Estéban (2006) e Magalhães (2002) a respeito da diferença como algo que está fixada em alguém, o que, no caso da deficiência, é situada como contrária ao que é “normal”. Em sua fala, Helena (curso) chegou à conclusão de que saber ou conhecer a deficiência não implica conhecer o estudante, assim como de que nem toda criança sem diagnóstico não apresenta “problemas”.

Compreendemos que conhecer o aluno, mas principalmente, conhecer as deficiências, são necessidades que tangenciam a temática do laudo. As duas posições sinalizam um pedido de ajuda, uma tentativa de encontrar no próprio aluno um direcionamento do que fazer com ele. Mas, mesmo sutilmente, consideramos importante o deslocamento no posicionamento de

Helena, a reflexão que produziu mobilizada por nossa fala e sua condição de, mesmo com os desafios, pensar a criança antes de pensar o diagnóstico da criança e conceber a escola como lugar de todos.

Ao final do G2, ao tecer comentários sobre o curso de extensão, mais uma vez destacando a necessidade de formações, se posicionou o professor Sergio:

E a questão do aluno especial, é mais uma coisa que eu acho que todo professor deveria ter que passar por um treinamento, alguma coisa, pelo menos pra... não pra dizer "eu sou um especialista em atender um autista", não, mas assim como a gente tem que conhecer um aluno que não é especial. Vou usar o termo "especial", porque dá pra entender. [...] Então assim, foi outro olhar esse teu curso pra mim" (Sérgio, G2).

A ideia produzida por Sergio, em outras palavras, é a de que se precisa conhecer o aluno "especial" e esse "conhecer", na sua fala, tem a ver com formações direcionadas às especificidades do diagnóstico deste aluno, como no exemplo usado por ele ("eu sou especialista em atender um autista"). No entanto, ele compara essa experiência de conhecer pela especificidade do diagnóstico com a de conhecer o estudante sem deficiência. Esse ponto não foi explorado na ocasião, mas merece uma reflexão: o que significa conhecer? Como se conhece um estudante qualquer senão na própria convivência, na observação e na mediação pedagógica para se apropriar de suas dificuldades, potencialidades, interesses?

Retomando o que fora problematizado por Camizão (2016) em relação ao laudo na seção 3, o professor não solicita fichas técnicas ou orientações de profissionais de outra área sobre como deve realizar o trabalho com seus alunos. Mesmo que a autora esteja se referindo ao laudo em sua problematização, e o professor Sergio tenha feito alusão a treinamentos sobre as especificidades dos estudantes, o questionamento da autora busca desterritorializar a concepção de que algo precisa ser apresentado ao professor previamente, pois esse algo só é

requisitado nos casos em que os docentes hipotetizam que o estudante tem algum diagnóstico. Os outros estudantes chegam à escola sem laudo, sem manual, sem treinamento prévio por parte do docente, mas este docente não parece perceber que o caminho para se apropriar das especificidades de cada estudante, conforme lembrado por Camizão (2016), é o mesmo. Tanto não percebe, que o próprio professor Sérgio defende a necessidade de treinamentos, mas interpreta o treinamento como análogo a conhecer o aluno sem deficiência: “assim como a gente tem que conhecer um aluno que não é especial” (Sérgio, G2). Ou seja, ele compara uma formação direcionada à inclusão com o conhecimento cotidiano do aluno sem deficiência, sem se perceber que o aluno com deficiência deve também ser conhecido no cotidiano, nas trocas, nas intervenções. Entendendo o discurso enquanto prática constituída a partir de relações de saber e poder, acessamos, nesse caso, parte dos elementos que produzem o discurso do “não estar preparado”, como já discutimos no início desta tese. Mesmo sem que ele perceba, com a comparação feita por Sérgio, o professor enuncia o quanto a lógica de que é preciso uma série de requisitos para se sentir preparado é fortemente arraigada no discurso pedagógico.

**O Laudo como Suporte à Inclusão: Necessidade do laudo e de laudar.** Como já introduzimos aqui, entendemos a busca pelo laudo, da forma como a temática foi produzida e circulou nos encontros, como um pedido de ajuda. No entanto, se na maioria das vezes, como mostrado até o momento, as discussões circunscreviam o laudo mais implicitamente, no G2, a centralidade deste documento foi evidenciada de forma bem explícita. Nos discursos dos professores, a necessidade de “laudar” alguns estudantes foi algo consensual e tratado de forma bem naturalizada. No entanto, no mesmo sentido, outra discussão que emergiu de forma também consensual e naturalizada foi exatamente o que trataram como dificuldade de conseguir “laudar” estes estudantes. Ratifica-se o termo “laudar” por ser a forma como o enunciado aparece. De substantivo passa a verbo, à ação sobre o sujeito. Quando os

professores verbalizam exatamente a palavra “laudar”, há uma produção discursiva que enuncia um estudante aparentemente já com um diagnóstico, faltando apenas o processo de materializar esse diagnóstico por meio do laudo.

Assim, no G2, ao final da discussão, quando o encontro já estava se encerrando e eu retomei a temática de meu estudo para fazer um fechamento do momento, curiosamente os professores começaram a falar abertamente o que pensavam sobre o laudo na escola. A primeira fala, do professor Sérgio, foi no sentido de que alguns alunos precisam do laudo. “Inclusive é o que a Luisa falou no começo, em relação aos alunos que a gente tem...têm uns que já tem laudo né, e têm outros que a gente observa que precisam”. Nesse momento, fez menção aos estudantes de Psicologia da IES que fica bem próxima à escola em que ele leciona, os quais, segundo ele, procuram muito a escola (no sentido de trabalhos acadêmicos e estágios). Então, Amanda complementou: “A nossa também (informando que a escola dela também era procurada pelos estudantes). Muitas vezes a gente consegue "laudar" esses meninos”.

Causou-me surpresa como o processo de “laudar” estudantes foi naturalizado e defendido de forma tão simplista no discurso deles, isso depois de questionamentos que haviam sido produzidos no encontro a respeito do uso do laudo para a tomada de decisões na escola no contexto da inclusão, e de eles próprios terem se posicionado criticamente em alguns momentos. Minha interpretação foi de que, após se posicionarem sobre cada um dos analisadores propostos no grupo focal a partir do que vivenciavam em sua experiência, entenderam que aquele era o momento de apresentar suas opiniões. Então, com esse momento mais livre, apresentaram suas defesas a respeito dos usos do laudo quase como um desabafo, atravessado, como afirmamos, por um pedido de ajuda.

A queixa apresentada pelos dois professores, principalmente por Sérgio, foi o fato de que as práticas de estágio em Psicologia (da IES próxima à escola onde ele lecionava) não

estavam facilitando o processo de “laudar” os alunos:

A gente questionou em relação aos alunos [nesse caso, os alunos da IES] porque a gente tem muito aluno que a gente não consegue diagnóstico, nem consegue diagnosticar, porque ninguém tem essa certeza, afinal de contas, nem todos nós estamos preparados para achar que é, mas pelo menos dar um direcionamento. E tá tendo essa dificuldade muito grande de conseguir esse retorno de laudo pra escola. Tá tendo, não tá conseguindo, tá entendendo? (Sergio, G2).

O que também parece naturalizado na fala de Sérgio é um certo descontentamento pelo fato de os professores não serem preparados para identificar os possíveis diagnósticos. No entanto, identificar o diagnóstico é tratado como se fosse apenas a oficialização do que já existe na relação com estes estudantes por meio dos “laudos do olhar”, ou “laudos subjetivos”, conforme analisado nos estudos de Aguiar (2015) e Vieira (2020), apresentados na seção 3, em referência a como este olhar atravessa os estudantes evidenciando suas faltas, o que não são capazes, o que não conseguem. Olhar, por sua vez, que está sempre atravessado e constituído pela norma, e enxerga apenas as não possibilidades. Assim, estes estudantes sofrem o efeito do dispositivo como rede (Agamben, 2005) e são subjetivados (assim como também os professores) por este laudo que nem existe ainda no sentido material (do documento em si).

Outro ponto que precisa ser problematizado na fala de Sérgio é a relação da escola com o curso de Psicologia da IES localizada próxima à instituição, conforme mencionado. O professor se refere em seu discurso às práticas de encaminhamento para o campo de estágio em avaliação psicológica, experiência vinculada a uma disciplina do curso de Psicologia que acontece durante um semestre e é finalizada com a elaboração de um laudo psicológico por parte do acadêmico sob supervisão de um professor, orientador do estágio. Para além do que

já fora sinalizado na introdução desta tese, principalmente a partir dos estudos de Patto (1984) a respeito de como a Psicologia ficou marcada na relação com a educação pelo desenvolvimento de práticas avaliativas descontextualizadas, que classificavam e também culpabilizavam estudantes, constituindo-os como alunos-problema, torna-se necessário analisar também aqui quais as condições para a legitimação da entrada de laudos psicológicos nas práticas escolares, uma vez que todos os documentos os quais acessamos, principalmente vinculados às políticas de educação (referentes, por exemplo, ao Censo escolar, ao AEE, à matrícula ou às avaliações diagnósticas externas), faziam menção ao laudo médico. Sob que contingências o laudo psicológico foi respaldado como documento para direcionar alguma prática na escola? Ou estaria apenas a serviço de confirmar os “laudos do olhar”? Este laudo produziria algo na relação entre o estudante e o professor da sala comum?

Então, nesse encontro, a partir da fala do professor Sérgio, fiz alguns questionamentos mais diretos para tentar acessar o que pensavam e produziam ali, naquele contexto, como discursos sobre os possíveis efeitos do laudo. Perguntei: Mas você acha que o laudo vai fazer muita diferença nesse sentido, para o professor?

Sérgio (G2) respondeu:

Assim, por exemplo, essa menina do quinto ano...ela eu fui atrás de saber porque era da escola, então fica mais fácil. Passou o primeiro ano na escola, o segundo...e eu descobri que, segundo ela, ela teve problema de ter sido violentada, molestada. Quer dizer, uma pessoa dessa, tá no quinto ano, uma pessoa dessa deveria ter um apoio psicológico, tá entendendo? Porque aí implica na aprendizagem dela.

Então, prossegui, questionando: “Mas essa aluna, provavelmente, se fosse fazer alguma avaliação, o laudo não ia identificar nada, ia identificar uma necessidade de um apoio psicológico, né?! Mas não uma deficiência ou coisa assim”. Ele respondeu:

Sim, mas já tem uma outra que a gente tá achando que tem umas características de Síndrome de Down. Só que essa já foi falada pra família e a família tá se excluindo, não leva de jeito nenhum a criança. Ela continua assistindo aula, mas assim, sem desenvolver muito e a gente pede pra família procurar. Então, quer dizer, até essa parte da família prejudica nosso trabalho, né? (Sergio, G2).

Nesse momento, o professor reconheceu que, no caso da aluna com demandas psicológicas, o laudo não seria orientador, pois o que se evidenciava no cotidiano eram as dificuldades associadas ao processo de alfabetização. Então, parece que tratou de buscar um exemplo mais apropriado, como o da aluna a quem refere características de Síndrome de Down. Quando mencionou que esta aluna estava assistindo às aulas, mas sem progredir, não ficou explícito se a expectativa do professor era de que com o laudo ela iria desenvolver ou se pensou que ele iria poder fazer diferente. De quem se espera a mudança a partir desse laudo?

Como já refletimos neste estudo, é compreensível que o professor, no contexto do desamparo em que muitos parecem estar, deposite crenças de que o laudo pode ter alguma funcionalidade em sua prática. A dúvida é como, de fato, esse documento poderia ajudar para além do que analisamos a respeito dos ganhos da intersetorialidade, ou seja, à expectativa de que os estudantes e suas famílias sejam mais assistidos pela saúde e isso possa ajudar também os docentes e a escola. Fora dessa possibilidade, o risco é de que o laudo funcione muito mais para justificar o que a criança não consegue fazer, bem como o que também não é feito para incluir essa criança. No mapeamento de teses, dissertações e artigos da seção 3, nenhum estudo mostrou o laudo ajudando o professor em sua prática pedagógica cotidiana. No entanto, muitos estudos revelaram o efeito medicalizante do laudo, no sentido da produção de uma patologização, da rotulação de estudantes (Pietrobon, 2016; Fanizzi, 2017; Araújo, 2018; Santos, 2021; Oliveira et al., 2016; Pletsch & Paiva, 2018; Vieira et al., 2020 e Kranz & Campos, 2020).

Ainda a respeito da criança que Sergio hipotetizou ter Síndrome de Down, no contexto de sua fala, o professor foi questionado se o trabalho com esta aluna não era feito a partir do que a própria aluna apresentava em sala, ele respondeu que sim. Nesse momento, portanto, parece que Sergio, a partir de um certo estranhamento provocado no contexto enunciativo do curso, ao responder assertivamente, produz ele próprio, uma certa desconfiança de que só o laudo poderia produzir uma conduta pedagógica possível com a sua aluna.

Na sequência, nesse mesmo encontro, o foco foi o que nomearam como resistência dos pais para aceitarem as solicitações de avaliações dos filhos consideradas necessárias pelos professores. Em alguns dos exemplos apresentados nesse momento, os professores trataram essa resistência como negligência ou dificuldade dos pais em aceitar que os filhos pudessem ter algum diagnóstico.

Eu tinha um caso desse ano passado. Eu fiquei com ele presencial três meses, e o pai... eu já recebi logo assim: “cuidado com o pai desse aluno. Ele se torna muito agressivo, vem falar com você... tipo assim, se falar alguma coisa, em relação a...seu filho é especial. Não!” O filho dele...ele dizia, meu filho não é doido! (Luisa, G2).

Ao relatar esse caso, a professora Luisa explicou sobre o aluno: “Ele não tinha laudo porque ele [o pai] nunca aceitou o menino passar pelo AEE”. Nesse caso, na interpretação de Luisa, a relação direta do laudo parece ser o AEE, no entanto, chama atenção porque parece uma relação inversa. Não é o AEE que exige o laudo, mas o laudo que produz a obrigatoriedade ao AEE.

A professora Amanda fez ainda uma relação entre a busca das famílias e a busca por parte da escola de conseguir o laudo: “O que a gente vê, Luciana, é que o professor corre atrás, muito mais que os pais. Às vezes você até encontra uma mãe que é batalhadora, mas o

pai é contra” (Amanda, G2). Ao enunciar que “o professor corre atrás muito mais que os pais”, Amanda produz discursivamente uma realidade em que pais e professores não estariam posicionados no mesmo lugar em relação ao estudante de quem se deveria (ou não) buscar o laudo. Além disso, o “correr atrás” é associado a ser “batalhador(a)”, enquanto se posicionar “contra” está relacionado a ser negligente. Não estamos, com nossa análise, julgando, por sua vez, a análise da professora Amanda, por considerarmos certo ou errado a busca pelo laudo. Trata-se, portanto, mais uma vez, de reconhecer como alguns discursos foram naturalizados no âmbito das práticas que compõem e atravessam a escola.

Quando questionei a quê, exatamente, a professora Amanda se referia quando mencionava “correr atrás”, se tinha relação com ajudar a identificar alguma limitação que o aluno poderia apresentar (ou seja, “laudar”) ou de ajudar de um modo geral, ela respondeu:

De ajudar pra poder laudar, de ajudar pra fazer com que a família vá atrás, porque o (clínica-escola vinculada à IES mencionada) tá ai, [...] pra nós é muito bom, que é perto da nossa escola, mas eles são resistentes a chegar até lá e procurar ajuda pro filho, mas quando a gente consegue isso, é uma vitória. (Amanda, G2)

Nesse momento, o grupo conseguiu ir um pouco adiante e questionei para que respondessem, a partir da experiência deles, o que acontecia quando chegava esse laudo, em que ele ajudava efetivamente na prática do professor. A resposta de Amanda (G2) também direcionou para o atendimento do AEE: “Ele vai ajudar, porque esse aluno laudado vai sair de sala, uma vez na semana, e no contraturno ele tem os dias agendados pra ir pra sala do AEE também”.

Amanda foi a participante do G2 que havia afirmado que o laudo era necessário para o acesso ao AEE, enquanto Luísa tinha feito um contraponto, a partir de sua experiência, defendendo a não obrigatoriedade para o acesso. Então, nesta conversa ao final do encontro,

foi o AEE que apareceu como justificativa na fala de Amanda quando o grupo foi questionado sobre a utilidade do laudo. A centralidade do laudo para o AEE foi também o que apareceu na grande maioria dos estudos apresentados no mapeamento de literatura da seção 3, como já discurremos aqui, tanto na seção de teses e dissertações, a partir de Souza (2017), Santos (2021), Pietrobon (2016), Camizão (2016), Aguiar (2015) e Dias (2014), como nos artigos de Bridi e Meirelles (2014), Oliveira e Manzini (2016), Szymanski e Teixeira (2022), Pletsch e Paiva (2018) e Oliveira et al. (2016). Com exceção da dissertação de Dias (2014) e do artigo de Bridi e Meirelles (2014), que tiveram publicação no mesmo ano do lançamento da Nota Técnica 04/2014 (2014), todos os demais estudos foram posteriores e alguns deles, inclusive, mencionam que os professores participantes das pesquisas sabiam não haver obrigatoriedade do laudo para o AEE.

Dando continuidade, perguntei se o laudo ajudava o professor em alguma coisa quando não era um caso de público-alvo do recorte do AEE, como uma criança com hiperatividade, por exemplo (usando um exemplo oriundo das falas do próprio G2). Amanda respondeu:

Com certeza. Mesmo que não seja atendido pelo AEE, ajuda o professor, pra que o professor possa entender aquele momento de angústia do aluno e não virar angústia do professor. Porque o menino, se for contrariado, se tiver uma briga com outro aluno, o professor, com aquela afetividade desenvolvida, através do laudo, ele já vai ter um outro olhar, afetivo com aquela criança (Amanda, G2).

Nesse momento, ela apresentou outra justificativa. A de que os professores passam a ter uma relação diferente com os alunos por meio do laudo no sentido de que conseguem compreender os alunos de forma diferente. Entendem, por exemplo, que um aluno que briga não necessariamente controla aquele comportamento, mas pode estar associado a uma

condição clínica, como ficou claro no exemplo que ela deu. A fala de Amanda parece alinhada ao evidenciado na tese de Nogueira (2015) a respeito de que o laudo funciona como uma espécie de passaporte para que o professor possa acolher melhor os alunos. No exemplo dado por ela, isso implica reconhecer que algumas características do comportamento dos alunos não são intencionais. Por outro lado, ratificando o que também não foi acessado no mapeamento dos estudos apresentado na seção 3, nenhum dos professores participantes do G2, contexto em que a discussão sobre o laudo foi aprofundada, apresentou como consequência da presença do laudo o direcionamento das práticas pedagógicas do professor da sala comum, para além do acolhimento destacado no exemplo dado por Amanda.

Esse analisador que fez emergir o laudo como necessidade, e que teve no discurso dos docentes com o atravessamento de como estes docentes veem a participação das famílias nesse processo, encontra ancoragem no que emergiu no primeiro dia do curso, quando solicitamos que os participantes acrescentassem temáticas de seu interesse ao planejamento do curso e surgiram pedidos do tipo “Falar sobre diagnósticos e a condução junto às famílias quando necessária investigação em alguma criança” e “Como incluir os pais de alunos sem laudos nas atividades pedagógicas”, conforme apresentamos na seção 4 (e que também foi inserido na tabela 4). Com a pandemia, as alterações no formato e tempo do curso, acabamos não inserindo as temáticas solicitadas ao curso, mantivemos apenas o planejamento inicial. Avaliamos que poderíamos ter inserido especificamente este pedido, já que estava mais diretamente relacionado à nossa temática de pesquisa. De qualquer forma, ratificamos que durante o curso não emergiu a discussão sobre o laudo ou sobre encaminhamentos de estudantes para avaliações em relação a como os docentes enxergam as famílias nesse processo, havendo um direcionamento a isso apenas por parte do G2.

Em artigo denominado *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da educação)*, Collares e Moysés (n.d) discorrem sobre os efeitos dos

processos avaliativos e, de um modo geral, do quanto o discurso clínico invade o espaço escolar, produzindo como efeitos: a rotulação de crianças absolutamente normais, a desvalorização do professor, que se vê cada vez menos apto a lidar com tantas "patologias", a incorporação dos rótulos pela criança estigmatizada, bem como, um dos mais problemáticos em nossa análise: a busca dos diagnósticos para justificar o não-aprender. Ilustram com o seguinte caso:

Uma professora de 1ª série em uma Escola em Campinas encaminhou dez crianças (de uma classe com 31 alunos) para serem avaliadas por profissionais do Serviço de Saúde Mental; dessas, três foram triadas para um tratamento com a psicopedagoga do serviço, porém ficaram aguardando vagas. A partir daí, a professora, mais tranqüila, só se refere a esses alunos como os DMs (Deficientes Mentais): "Os três com *DM* estão esperando a vaga, mas não sei *quando (...) continuam comigo*, mas não fazem *nada (...)*"[grifo do original] (p. 29).

A fala relatada no artigo lembra a posição também assumida pelo professor Sergio quando se referiu à aluna que ele hipotetizou ter Síndrome de Down: "ela continua assistindo aula, mas assim...sem desenvolver muito e a gente pede pra família procurar.." (Sérgio, G2). Ao mesmo tempo em que se compreende que os professores busquem no laudo um suporte para suas práticas, é problemático imaginar que depositam todas as expectativas na chegada desse documento, pois isso, além de poder gerar o desinvestimento no estudante por parte do docente, pode produzir outros efeitos já sinalizados por Collares e Moysés (n.d), como, por exemplo, a incorporação dos rótulos pela criança estigmatizada.

Em relação a isso, vale lembrar o que consta na Política Nacional na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional

especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (Ministério da Educação, 2008, p. 6).

Essa fragmentação da educação, constituída a partir de várias contingências históricas, como visto na seção 2, e que continua ratificada na execução de muitas políticas educacionais – o que não significa dizer que estas políticas foram pensadas assim, como se viu pelo efeito da dispersão discursiva (Foucault, 2009a) – nos leva ainda a pensar a prática escolar com estudantes com deficiência como se fossem concessões, ou algo que requer uma preparação olhando sempre para fora, não para dentro, para os próprios estudantes. Nesse “fora” se encontram os laudos, as clínicas, as avaliações diagnósticas, como se fossem uma boia a ser jogada para professores, famílias, gestores. Isso pode nos levar a olhar para esses sujeitos, que são subjetivados por esta prática discursiva de esperar ou pedir a boia, da forma como ela foi constituída, com o julgamento do “açoite”, como o fez Sérgio (curso) ao se criticar por ações passadas. No entanto, ao fechar essa seção, vale lembrar mais uma vez que não estamos julgando: nem professores, nem gestores, nem as famílias, que podem recorrer aos laudos como um pedido de ajuda, a única forma de terem acesso a serviços, benefícios, direitos, de modo geral.

### Considerações Finais

Pensar em chegar ao fim dessa tese foi, por muitos momentos, gerador de incertezas e dúvidas. Posso afirmar que, algumas vezes, cheguei a duvidar que isso fosse acontecer, ao mesmo tempo em que me questionava: seria possível alguém iniciar e não concluir uma tese? Eu não conhecia ninguém que não tivesse terminado, mas, ao mesmo tempo, o que significa terminar? Posso, neste momento, afirmar que a minha está terminada?

Olhando para trás, agora consigo ver mais nitidamente o atravessamento de três eventos que me posicionaram de forma mais cética em relação ao fim da tese. Um deles, a pandemia. Por um tempo, não achei que iríamos voltar “ao normal”. Pensei que a pandemia seria sempre uma sombra, que sempre usaríamos máscaras, que sazonalmente haveria momentos mais críticos, e, ao longo dos dois primeiros anos realmente sempre havia algo mais urgente a ser cuidado: saúde, família, trabalho. Outro evento foi a chegada da minha filha, pela via da adoção, como mencionado na introdução. A adaptação àquele novo processo de maternar 13 anos depois do nascimento do meu primeiro filho e a necessidade de cuidar nos primeiros meses para que houvesse a construção de um vínculo sólido fez com que a “filha” tese realmente ficasse em segundo plano por um tempo. O terceiro evento talvez eu só tenha reconhecido em meados deste ano de 2024, que foi a minha própria dificuldade em reconhecer que o estudo poderia já ser dado como terminado, ou, se ainda não, que precisava ser, que eu precisava aceitar que já era o tempo de parar, mesmo que eu não considerasse acabado.

E foi esse terceiro evento que me lembrou um diálogo que quase sempre acontece durante as aulas da disciplina de Educação Inclusiva que leciono no curso de Psicologia na IES a qual estou vinculada. Tem sido comum ouvir dos alunos que achavam que sabiam o que era inclusão, mas que, ao longo do semestre, descobriram que não sabiam, ou ainda que estavam concluindo a disciplina com mais dúvidas do que quando iniciaram. Por mais que

ouvir isso, de certa forma, me desse uma certa insegurança como docente, era também confortável a sensação de que, a partir daquela experiência, haveria mais pessoas como eu com tantos questionamentos sobre a inclusão escolar.

Foi, curiosamente, a sensação de que dificilmente eu estaria segura também em relação a tudo o que eu já havia escrito que cheguei à conclusão de que precisava parar, dar um fim, interromper esse processo de abrir sempre novas janelas de possibilidades (E se eu aprofundar isso? E se aquela análise não tiver suficiente?) a partir de dúvidas que surgiam no processo da escrita. Ou seja, era preciso terminar mesmo que não sentisse que tinha acabado, porque, afinal, talvez isso eu nunca sentisse.

Tomada, portanto, a decisão, coube nessa última sessão retomar o problema e os objetivos da pesquisa para alinhar e olhar de cima, como quem espalha e ao mesmo tempo posiciona e encaixa as peças de tecido que ainda estão espalhadas, usando novamente a metáfora do artesanato com o *pachtwork*, que ilustrou a seção 3. Ao olhar para estas peças, vejo que são muitas. Vejo também que, a partir delas, algumas composições são possíveis, mas que outros arranjos ficam ainda um pouco incompletos.

Os problemas que circunscreveram a pesquisa, conforme apresentados na introdução, foram: Quais as implicações do laudo no ensino comum como um dispositivo para efetivar a inclusão? Há uma centralidade do laudo na tomada de decisões relacionadas à inclusão no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza? Se houver, que condições foram engendradas para que o laudo adquirisse essa centralidade? Como se estabelecem as relações entre laudo e AEE, entre laudo e sala de aula comum?

Retomando também os objetivos, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os efeitos dos usos do laudo como um dispositivo de inclusão no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza, e como objetivos específicos: acessar as práticas discursivas (textos científicos, documentos) que circunscrevem as condições históricas e legais para a

emergência do laudo no contexto das práticas escolares inclusivas; identificar no discurso de educadores da rede pública municipal de Fortaleza (Educação Infantil e Ensino Fundamental) a respeito de se/como o laudo interfere no direcionamento das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e na sala comum; e problematizar, com vias a produzir deslocamentos nos discursos de educadores da rede pública municipal de Fortaleza a respeito dos usos do laudo na escola.

Respondendo a um dos questionamentos que delinham o problema, sobre uma possível centralidade do laudo na tomada de decisões relacionadas à inclusão no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza, assim como no mapeamento de estudos sobre a temática, que compõe a seção 3, também na parte empírica, especificamente nos grupos focais, em que a temática foi mais aprofundada, conseguimos identificar que sim, o laudo assume uma posição central no contexto das práticas relacionadas à inclusão. Vinculando essa resposta ao objetivo geral do estudo, de analisar os efeitos do laudo como dispositivo, podemos dizer que acessamos quatro produções, ambas naturalizadas no contexto das práticas docentes.

A primeira, a vinculação do laudo às políticas de educação. Como amplamente discutido na seção 2 e na seção 3, também compôs os discursos dos docentes no curso e nos grupos focais elementos da relação (direta ou indiretamente) do laudo a práticas, como o AEE e as avaliações diagnósticas externas, por exemplo. Identificamos nestes dois recortes de políticas públicas o gerenciamento biopolítico da população considerada público da educação especial por meio do uso de tecnologia do biopoder de forma mais objetiva. Mesmo que, como sinalizado, as práticas dos professores tentem operar fissuras, e por vezes escapem ao alcance dos dispositivos que os posicionam subjetivamente como participantes ou não do AEE e do SPAECE (como os que entram do AEE pelo “encaixe informal” da professora), são estratégias que, enquanto gestão do que efetivamente pode ser feito com esse público, funcionam de forma eficiente e econômica. Nessa forma de funcionar, evidenciam também,

como analisado por Veiga-neto e Lopes (2007), que as políticas de inclusão, de um modo geral, não trabalham com as diferenças, mas são direcionadas ao “diferente”.

Decisões em relação à matrícula escolar ou à aprovação/reprovação do ano letivo não tiveram necessariamente o laudo como central, mas a heterogeneidade de discursos sugere que o laudo opera nesse contexto, o que merece um aprofundamento por meio do desenvolvimento de outras pesquisas. No caso da aprovação/reprovação, percebemos que o enunciado “estudante com laudo não reprova” parece se confundir com o enunciado “nenhum estudante reprova”. No mapeamento teórico (seção 3), essa temática emergiu, indicando que o efeito do primeiro enunciado gera um desinvestimento por parte dos professores neste estudante com laudo, ou “laudado”. Esse efeito também requer um aprofundamento, pois, por sua vez, produz também efeitos graves. O desinvestimento docente e a aprovação compulsória de estudantes gera um novo contingente de estudantes identificados como pessoas com dificuldades mais acentuadas ou como público da educação especial sem que necessariamente o sejam.

A segunda produção que acessamos como efeito do dispositivo laudo é a crença de que alunos que se diferenciam do que é esperado pelos docentes precisam ser “laudados”, e, a terceira, a crença de que esse laudo poderá funcionar como um suporte ao professor. Estas produções, ao mesmo tempo em que estão relacionadas aos efeitos do laudo, comendo, assim, o objetivo geral, dizem respeito também às condições de possibilidades engendradas para a possível centralidade do laudo. Ou seja, identificou-se uma produção discursiva que confere às práticas diagnósticas uma grande importância no âmbito escolar, e isso não é de hoje. Ambas as crenças, associadas à também produção discursiva dos docentes de que não estão preparados para a inclusão, os atravessam e subjetivam de várias formas: passam a esperar a chegada do laudo, a justificar o não fazer pelo não saber, ou seja, isso acaba produzindo novas práticas que aferem um lugar central ao laudo no contexto da escola.

Mais uma vez, não estamos negando potenciais contribuições do laudo para a efetivação de práticas inclusivas. O que nos posiciona criticamente em relação a isso é a necessidade de problematizar tanto a expectativa que se deposita nele, bem como as dúvidas sobre de que formas ele pode constituir um recurso efetivo. Isso porque, nesta pesquisa, não houve relatos para que se compreendesse exatamente como e em que situações o laudo ajuda, na prática, o professor da sala comum, a não ser aqueles que sinalizam que a existência do laudo facilita com que os estudantes sejam melhor acolhidos na escola, uma vez que o professor passa a entender e aceitar melhor as características desses estudantes, assim como apareceu na literatura analisada na seção 2, e a possibilidade de direcionar a estes estudantes os “cuidados especiais”.

Consideramos, no entanto, que a (quase) ausência de relatos sobre como o laudo pode ajudar o professor da sala comum operou como um analisador para que os docentes pudessem refletir sobre uma possível não funcionalidade real dos laudos diante dos questionamentos nos grupos focais, mas também é importante interpretar como uma lacuna que pode ser preenchida em futuras pesquisas. Como o curso de extensão contemplou profissionais em vários papéis e os grupos focais tiveram uma quantidade mais restrita de pessoas, o que, inclusive, avaliamos como uma limitação deste estudo, consideramos que um desdobramento interessante seria a aproximação maior ao contexto da sala comum. Como são subjetivados esses docentes em suas práticas quando têm em mãos os laudos de seus estudantes?

O quarto efeito naturalizado dos usos do laudo nas práticas inclusivas é a apropriação dos docentes de um certa gramática taxonômica clínica. Se a afirmação do professor, de que eles (a escola, de um modo geral) estavam com dificuldade de “laudar” alguns estudantes, provocou estranhamento em mim, o mesmo não parece acontecer entre o grupo de docentes. Para além das implicações do “laudar” enquanto verbo, o que problematizamos na seção 5, tanto no curso como nos grupos focais, circularam vocábulos, como “laudado”, “alunos

leves”, “cuidados especiais”, “encaminhar” (para o AEE), sugerindo certa familiaridade dos docentes com uma gramática clínica/médica que, inclusive, por vezes, parece posicioná-los mais distantes do fazer pedagógico. Isso nos leva a problematizar dois acontecimentos, diretamente relacionados ao laudo. Um deles, o de que o público da educação especial parece ser dividido entre estudantes laudados e não laudados, como já discutido, gerenciados a partir de diferentes dispositivos, individuais e coletivos, da disciplina e do biopoder. O outro acontecimento é o reconhecimento de que o discurso médico ainda ocupa um lugar de verdade nas práticas escolares, ao mesmo tempo em que o saber pedagógico passa a figurar um plano secundário, ou seja a análise que se o laudo está no centro, o pedagógico está à margem. Ao identificar, na seção 3, que as reflexões produzidas na academia parecem não chegar a quem está na ponta, no pedagógico, e nos darmos conta, em nossa pesquisa, de que os professores reivindicam espaços de formação com mais trocas sobre as práticas, um maior diálogo da saúde com a educação, ao mesmo tempo em que expressam dúvidas, desconhecimentos e dificuldades dessa prática, nos deparamos com uma fragilização da ação docente, o que, de alguma forma, posiciona o laudo ao centro, como uma espécie de amparo ao docente, ou, como já metaforizado nesse texto, como uma boia salva-vidas na qual ele pode se agarrar como um pedido de ajuda.

Este é um dos motivos pelos quais destacamos a importância desta pesquisa. Ao exercitar a análise de quem está ao centro e à margem, não buscamos meramente empurrar o laudo para a margem, ou ignorar que ele tem uma função no histórico de lutas das pessoas com deficiência pelo acesso a direitos somente ultimamente conquistados. Mas talvez seja nosso papel colocar ao centro quem pode fazer a contranarrativa a respeito do laudo; não para apagá-lo, mas para devolver a ele o lugar em que deve ser discursivamente posicionado. Nesta pesquisa-intervenção, buscamos exercitar o discurso da contranarrativa com os docentes e consideramos que a problematização sobre os usos do laudo nas práticas

inclusivas aconteceu principalmente nos grupos focais. Em muitos momentos, os docentes refletiram sobre os discursos produzidos e acessados por eles, especialmente a respeito das avaliações diagnósticas externas do SPAECE. No entanto, os enunciados que o grupo produziu e fez circular com mais força, produzindo um desnivelamento entre os discursos, foi, ainda assim, a necessidade de “laudar” os estudantes, como já mencionamos.

Mesmo assim, entendemos que continuamos ocupando o centro por meio das reverberações e desdobramentos desse estudo. Apostamos, por exemplo, na possibilidade de que as discussões produzidas possam ser levadas a contextos de formação de professores, assim como fomentar problematizações sobre as políticas de educação, especialmente no tocante ao quanto estas políticas constituídas como estratégias biopolíticas são atravessadas pelo laudo e produzem efeitos medicalizantes. Sobretudo resgatando o que fora discutido na seção 1, de que as contingências históricas operam para incluir ou excluir um objeto (ou um sujeito-objeto) na ordem do discurso, destacamos o quanto a pesquisa e a escrita da tese nos mobilizou ainda mais para o desejo de tensionar as decisões a respeito de quem pode e quem não pode constituir público da educação especial.

Voltando à primeira pessoa para, efetivamente, dar um ponto final a este texto, espero, portanto, diante do que foi alcançado, das lacunas identificadas, e do meu desejo de continuar em movimento como pesquisadora, que esta pesquisa possa fomentar avanços também nas práticas do “chão” da escola, beneficiando quem está na ponta, efetivamente pisando nesse “chão”, principalmente no âmbito da rede municipal de Fortaleza.

## Referências

- Agamben, G. (2005). O que é um dispositivo?. *Outra travessia*, (5), 9-16.  
[https://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02\\_arq\\_interface/3a\\_aula/agamben\\_dispositivo.pdf](https://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_arq_interface/3a_aula/agamben_dispositivo.pdf)
- Aguiar, A. M. B. de. (2015). *Calcanhar de Aquiles: A avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório Institucional da UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2222>
- Aguiar, K. F. D., & Rocha, M. L. D. (2007). Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: Referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(4), 648-663. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>
- Araújo, I. L. (2004). A noção de discurso em Foucault. In I. Araújo, *Do signo ao discurso: Introdução à filosofia da linguagem* (pp. 215-244). Parábola.
- Araújo, L. B. de. (2018). *Diálogos entre a equipe clínico-especializada e a escola sobre a educação inclusiva: Tessitura de narrativas, saberes e práticas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. Repositório Institucional da UFC. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/37323>
- Borges, R. L., & Paiva, L. D. de. (2021). Educação inclusiva na educação infantil: Estudo exploratório em um município do estado de Goiás. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 17, e0015. <https://doi.org/10.5965/19843178172021e0015>
- Bridi, F. R. S., & Meirelles, M. C. B. (2014). Atos de ler a educação especial na educação infantil: Reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. *Educação & Realidade*, 39(3), 745-769.
- Camizão, A. C. (2016). *Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: O modelo médico-psicológico ainda vigora?* [Dissertação de Mestrado,

Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório Institucional da UFES.

<https://repositorio.ufes.br/items/9168acce-b6db-4b89-8e92-4ed6275f06ea>

Carvalho, R. E. (2019). *Educação inclusiva: Com os pingos nos "is"* (13ª ed.). Mediação.

Coutinho, P. M. (2023). O movimento Escola Nova no contexto histórico do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). *History of Education in Latin America - HistELA*, 6(1), e33347. <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2023v6n1ID33347>

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (n.d). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico* (A patologização da educação). *Ideias*, (23), 25-31.

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf)

Corrêa, T. de C. (2013). *Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina - PR* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório Institucional da UEL. <https://repositorio.uel.br/items/a5e15bcb-c444-42e3-b16c-64de104da209>

*Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. (2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Presidência da República.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm)

*Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. (2008). Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Presidência da República.

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>

*Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. (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. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)

*Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.* (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da

República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-)

[2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)

*Decreto nº 11.063, de 4 de maio de 2022.* (2022). Estabelece os critérios e os requisitos para a avaliação de pessoas com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista para fins de concessão de isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI na aquisição de automóveis. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/decreto/d11063.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11063.htm)

Deleuze, G. (1996). *O mistério de Ariana* (3ª ed.). Nova Vega.

Dias, A. (2013). *Por uma genealogia do capacitismo: Da eugenia estatal à narrativa capacitista social*. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência, SEDPcD/Diversitas/USP.

Dias, P. J. de O. (2014). *O registro de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino de Londrina/PR* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina]. Repositório Institucional da

UEL. <https://repositorio.uel.br/items/40290f35-75bb-4d52-bf69-898a67a620cf>

Esteban, M. T. (2006). Sala de Aula - Dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 7-20.

<https://www.redalyc.org/pdf/374/37419202.pdf>

Fanizzi, C. (2017). *A educação e a busca por um laudo que diga quem és* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório de Teses e Dissertações da USP.

<https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-15022018-104643>

- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, (114), 197-223. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>
- Fontenele, L. Q., Bessa, L. L., Lavor, T. L. D. Filho, Souza, J. A. D. Filho, & Miranda, L. L. (2023). Laudo e diagnóstico como dispositivos de (ex) inclusão escolar: Uma revisão sistemática. *Revista de Psicologia*, 1-15.
- Fontoura, G. P. & Sardagna, H. V. (2021). Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. *Revista Educação Especial*, 34, 1-26.
- Foucault, M. (2004). *Nascimento da Biopolítica*. Edições 70.
- Foucault, M (2008). *Segurança, Território e População*. Martins Fontes.
- Foucault, M. (2009a). *A Ordem do discurso* (19ª Ed.) Loyola.
- Foucault, M. (2009b). *Arqueologia do saber* (7ª Ed.). Forense.
- Foucault, M (2016). *Em defesa da sociedade*. Martins Fontes.
- Foucault, M (2017). *Microfísica do poder* (6ª ed.). Paz e Terra.
- Foucault, M (2018). *Os Anormais*. Martins Fontes.
- França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: Uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), p.59-73.
- Franco, A. M., & Neres, M. S. (2017). As (re)ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (APE) na escolarização do estudante com deficiência. *Periferia: Educação, Cultura & Comunicação*, 9(2), 123-135.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In B. A. Gatti, *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas* (pp. 77-77). Autores Associados.
- Gallo, S. (2011). Eu, o outro e tantos outros: Educação, alteridade e filosofia da diferença. In:

- R. L. Garcia (Org.), *Diálogos Cotidianos* (pp. 231-246). DP et alii.
- GnTech - Saúde Personalizada. (2018, 9 de maio). *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças* [Vídeo]. YouTube.  
<https://www.youtube.com/watch?v=Nlp5J7omFUg>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: Diretrizes da edição de 2023*.  
[http.s://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes\\_da\\_edicao/2023.pdf](http.s://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf)
- Jannuzzi, G. S. de M. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil* (2ª ed.). Autores Associados.
- Jannuzzi, G. S. de M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI* (3ª ed. rev.). Autores Associados.
- Jerusalinsky, J. (2019, 15 de junho). Inclusão sem laudo é um direito da criança!. *Estadão*.  
<https://emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/inclusao-sem-laudo-e-um-direito-da-crianca>
- Kohan, W. O. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, 15, 1–9. Disponível em:  
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>
- Kranz, C. R., & Campos, H. R. (2020). Educação especial, psicologia e políticas públicas: O diagnóstico e as práticas pedagógicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e204264.  
<https://doi.org/10.1590/2175-35392020218322>
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Editora Planta.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. (1961). Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)

*Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.* (1971). Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)

*Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.* (1993). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm)

*Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

*Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.* (2013). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e a organização da educação básica.

Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)

*Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República.

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

Lockmann, K. (2013). Medicina e inclusão escolar: Estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In E. T. H., Fabris, & Klein, R. R. (Org.), *Inclusão & biopolítica* (pp. 129-146). Autêntica Editora.

Lobo, L. F. (2015). *Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil* (2ª ed.). Lamparina.

Lourau, R. (1993). *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Editora da UERJ.

Lustosa, F. G. (2013). Circulação mundial dos discursos éticos, legais e pedagógicos da educação especial na perspectiva inclusiva. In M. J. M. Cavalcante, P. H. C. Holanda,

- A. R. P. C. Leão, Z. F. de Queiroz, & J. E. C. de Araújo (Orgs.), *História da educação comparada: Missões, expedições, instituições e intercâmbios* (Vol. 1, pp. 19-33). Edições UFC.
- Lustosa, F. G., & Melo, C. M. N. (2018). Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In M. A. M. Franco, & Guerra, L. B. (Orgs.), *Práticas pedagógicas em contextos de inclusão* (pp. 99-120). Paco.
- Lustosa, F. G., & Ferreira, R. G. (2020). Educação inclusiva: Reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. *Teoria Jurídica Contemporânea*, 5(1), 87–109.  
<https://doi.org/10.21875/tjc.v5i1.27989>
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: Efeitos do encontro entre Saúde e Educação*. Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2004, 24 novembro). *Ética, Subjetividade e Formação docente: Políticas de inclusão em questão*. Observatório de Educação, Ensino médio e Gestão.  
<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-inclusiva-de-quem-e-de-quais-praticas-estamos-falando,75d03ec1-1699-4b51-b578-db95dc24ef1f>
- Maciel, A. O., Magalhães, A. G. M. Junior, & Bezerra, S. (2018). Formação, saberes e práticas avaliativas: Um estado da questão. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 23(48), 91-109.  
<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i48.1111>
- Magalhães, R.C.B.P (2002). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial* (pp. 21–34). Editora Demócrito Rocha, Editora UECE.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? por quê? como fazer?* Summus

Editorial.

Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas* (6ª ed.).

Cortez.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100014>

Menezes, L. K. S. (2022). O Spaece como aliado na construção de uma escola mais justa. In E. M. Vidal, A. G. Costa, & E. do A. Soares (Orgs.), *Spaece: Pesquisas e propostas de ação* (Vol. 2, pp. 53-66). EdUECE.

Ministério da Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*.

Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para a construção de escolas inclusivas* (2ª ed.).

Miranda, L. L. (2000). Subjetividade: A (des) construção de um conceito. In S. J. Souza (Org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura* (pp. 29-46). 7 Letras.

Miranda, L. L., Oliveira, P. S. N., Souza, J. A. Filho, & Sousa, S. K. R. B. (2018). A relação universidade-escola na formação de professores: Reflexões de uma pesquisa-intervenção. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2), 301–315.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703005172017>

Miranda, L. L., Lavor, T. L. de Filho, Souza, J. A. de Filho, Gonçalves, L. T. de L., Soares, M. R. N., Mourão, L. C. C. B., Silva, P. F. J. da, Barros, A. M. C., & Pereira, L. C. H. (2021). Educação em tempos de COVID-19: As (im)permanências do uso de tecnologias nas escolas. *Revista de Psicologia da UNESP*, 20(1), e20210005.

<https://doi.org/10.5935/1984-9044.20210005>

- Nogueira, J. de F. A. (2015). Discursos de psiquiatrização na educação e o governo dos infames da escola: Entre cifras de resiliência e acordos de resistência [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba]. Repositório Institucional da UFPR. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/40278>
- Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE*. (2014). Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Ministério da Educação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)
- Nunes, C. A., & Lustosa, F. G. (2020a). Considerações sobre formação docente para práticas pedagógicas inclusivas. In G. C. S. Santos, & G. M. B. Falcão, *Educação especial inclusiva e formação de professores: Contribuições teóricas e práticas* (pp. 79-92). Editora Appris.
- Nunes, C. A., & Lustosa, F. G. (2020b). Mapeamento de estudos sobre deficiência intelectual, alfabetização e tecnologia: Estado da questão. *Práxis Educacional*, 16(41), 708-738. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.6480>
- Oliveira, C. C. B. de, & Manzini, E. J. (2016). Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 559-576. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YVrKGrhSTrgHNNCTCFmsRfS/?lang=pt>
- Organização das Nações Unidas. (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Presidência da República. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração*

*de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2005). *Orientações para inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*.

[https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)

Orrú, S. E. (2017) *O reinventar da inclusão: Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Ed. Vozes.

Passone, E., & Araújo, K. H. (2020). Dispositivo de avaliação educacional do Ceará: A (in)visibilidade dos estudantes deficientes. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 136–159.

<https://doi.org/10.1590/198053146824>

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. T. A. Queiroz.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: Da superstição à ciência*. Editora da Universidade de São Paulo.

Pietrobon, F. O. (2016). *Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS*.

[Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório Institucional da UFGD. <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1340>

Pletsch, M. D., & Paiva, C. de. (2018). Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? *Revista Educação Especial*, 31(63), 1039–1054.

*Portaria n° 0998/2013-GAB*. (2013). Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

<https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2015/12/portaria0998.pdf>

Prefeitura de Fortaleza. (2022, 01 de dezembro). *Prefeitura de Fortaleza inicia processo de*

*matrícula 2023 de alunos novatos nesta segunda-feira (05/12).*

<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-de-fortaleza-inicia-processo-de-matricula-2023-de-alunos-novatos-nesta-segunda-feira-05-12>

Prefeitura de Fortaleza. (2021, 05 de novembro). *Prefeitura inicia matrículas antecipadas da Educação Inclusiva na Rede Municipal para o ano letivo 2022.*

<https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-inicia-matriculas-antecipadas-da-educacao-inclusiva-na-rede-municipal-2>

*Prefeitura do Rio compara escola a fábricas e gera críticas no Facebook.* (2014, 09 de

dezembro). Uol educação. <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/12/09/prefeitura-do-rio-compara-escola-a-fabrica-e-gera-criticas-no-facebook.htm>

Pupo, L. de O., & Bezerra, G. F. (2018). Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: A educação infantil em foco. *Revista Teias*, 19(53), 208–232.

<https://doi.org/10.12957/teias.2018.27456>

Rech, T. L. (2013). A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In E. T. H. Fabris, & R. R. Klein (Org.), *Inclusão & biopolítica* (pp. 25-44). Autentica Editora.

*Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.* (2009). Estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação.

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

*Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.* (2010). Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação.

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)

*Resolução nº 16/CEPE, de 17 de outubro de 2016.* (2016). Estabelece e consolida finalidades institucionais, procedimentos e normas para qualificação de docentes, regulando as modalidades de afastamento total ou afastamento parcial, nos termos do que dispõem

os artigos 95 e 96-A da Lei nº 8.112/1990, art. 30 da Lei nº 12.772/2012, e o artigo 7º, § 9º da Resolução no 23/CEPE, de 3 de outubro de 2014, no que se aplica à carreira do magistério superior, e o artigo 7º, § 3º da Resolução nº 12/CEPE, 12 de agosto de 2016, no que se aplica à carreira magistério da educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT, bem como a Nota Técnica SEI nº 6.197/2015, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Universidade Federal do Ceará.

[https://www.ufc.br/images/files/a\\_universidade/cepe/resolucao\\_cepe\\_2016/resolucao16\\_cepe\\_2016.pdf](https://www.ufc.br/images/files/a_universidade/cepe/resolucao_cepe_2016/resolucao16_cepe_2016.pdf)

*Resolução CEE nº 456, de 1º de junho de 2016.* (2016). Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Conselho Estadual de Educação do Ceará. <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2016/08/resolucao-n-0456.2016.pdf>

*Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021.* (2021). Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category\\_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=199151-rcp002-21&category_slug=agosto-2021-pdf&Itemid=30192)

Rocha, M. L. (2006). Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. *Psico*, 37(2), 169-174.

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/1431>

Rocha, M. L. D., & Aguiar, K. F. D. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(4), 64-73. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>

- Rossi, A., & Passos, E. (2014). Análise institucional: Revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista Epos*, 5(1), 156-181.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2014000100009&lng=pt&tlng=pt)
- Salazar, R. M. (1996). O laudo psicológico e a classe especial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 16(3), 4-13. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931996000300002>
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, 11(1), 83-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Santos, N. (2021). *A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande]. Repositório Institucional da FURG. <http://repositorio.furg.br/handle/1/10332>
- Santos, V. P. dos, & Santos, A. R. dos. (2020). Distorção idade-série em meio às políticas educacionais neoliberais. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, 30(10), 75-89.
- Scherer, R. P., & Dal'Igna, M. C. (2015). Professoras do atendimento educacional especializado: Intervenção clínica ou pedagógica? *Acta Scientiarum. Education*, 37(4), 345-354.
- Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. (2023). Orientações gerais para o Aprender Mais como eixo da Política de Educação em Tempo Integral de Fortaleza. Fortaleza, Ceará. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1jy0-S0sv5E\\_Qa5MLr-Q4cicKpnX0eTky/view](https://drive.google.com/file/d/1jy0-S0sv5E_Qa5MLr-Q4cicKpnX0eTky/view)
- Silveira, C. S., & Nóbrega-Therrien, S. M. (2011). Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. *Revista Educação em Questão*, 41(27), 219-243.

<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959973010.pdf>

Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 15-34).

Sumus Editorial.

Souza, E. V. de A. (2017). *Políticas de educação especial e inclusão escolar: As salas de recursos multifuncionais em Goiás* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da UFG. [https://repositorio.bc.ufg.br/tede/simple-search?location=%2F&query=%22Elizangela%20Vilela%20de%20Almeida%20Souza%22&rpp=10&sort\\_by=score&order=desc](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/simple-search?location=%2F&query=%22Elizangela%20Vilela%20de%20Almeida%20Souza%22&rpp=10&sort_by=score&order=desc)

Szymanski, M. L. S., & Teixeira, A. (2022). Quando a queixa é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. *Revista Linhas Críticas*, 28, 1-18.

<https://doi.org/10.26512/lc28202240200>

Tada, I. N. C., Lima, V. A. A., Melo, T. G., & Correio, D. Y. V. T. (2012). Conhecendo o processo de inclusão escolar em Porto Velho – RO. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 65–69. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100008>

Therrien, J., & Nóbrega-Therrien, S. (2004). Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, 15(30), 5-16.

<https://doi.org/10.18222/ae153020042148>

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28, 947-963. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>

Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol*, 20, 121-135.

<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>

Vieira, A. B., Jesus, D. M. de, Lima, J. da C., & Mariano, C. A. B. da S. (2020). As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de

práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 101(258), 503–520. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4163>

Zorzanelli, R. T., & Cruz, M. G. A. (2018). O conceito de medicalização em Michel Foucault na década de 1970. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 22(66), 631–642. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0194>

Vidal, E. M., Costa, A. G., Soares, E. A. (Orgs). (2022). *Spaece: Pesquisas e propostas de ação* (Vol. 2). EdUECE.

## Anexo - Parecer Consubstanciado do CEP

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O LAUDO COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO:  
CARTOGRAFANDO PRÁTICAS

**Pesquisador:** Luciana Queiroz Fontenele

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 38761120.5.0000.5054

**Instituição Proponente:** Departamento de Psicologia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.470.809

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa objetiva analisar como as práticas relacionadas ao uso do laudo na educação básica atuam enquanto um dispositivo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular de escolas públicas de Fortaleza. O laudo tem assumido centralidade em algumas práticas escolares da rede pública de Fortaleza, tais como: escolas que condicionam a entrada ou a permanência de estudantes com alguma NEE à presença de um laudo que ateste seu diagnóstico; a afirmação de que "aluno com laudo não pode reprovar"; a justificativa de ausência dos alunos na realização das avaliações de diagnóstico da qualidade do ensino (INEP/MEC), mediante apresentação de um laudo; por fim, a demanda das famílias por laudos para justificar a inclusão dos filhos nos Núcleos de Apoio Educacional Especializado (AEE) das escolas regulares em que estudam. O AEE é um serviço implementado em 2008 que prevê um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de forma complementar à formação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação os alunos no ensino regular. O percurso a ser realizado nessa pesquisa compreenderá uma articulação entre a genealogia e a cartografia. Na genealogia, busca-se pensar a gênese no sentido das contingências de determinadas práticas, buscando acessar que saberes e poderes estão em disputa na conjectura de determinadas contingências. Assim, serão agrupados para análise genealógica não só o discurso científico, como leis, decretos, documentos (de âmbito federal e regional). Como pesquisa-intervenção, acontecerá por meio de grupos de discussão, como

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**UF:** CE

**Telefone:** (85)3366-8344

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.470.809

também, de entrevistas de caráter semiestruturado, acerca das experiências e trajetórias profissionais dos participantes no que diz respeito às práticas inclusivas. Ambos os procedimentos acontecerão no formato online por meio da Plataforma Google Meet. Em todos os momentos, a pesquisadora fará uso de diário de campo. Os(as) participantes da pesquisa são professores, gestores, profissionais de apoio e outros funcionários de escolas públicas de Fortaleza. Espera-se, portanto, que essa pesquisa possa gerar novos conhecimentos a respeito da inclusão escolar e fomentar discussões sobre as políticas públicas no âmbito da educação inclusiva em Fortaleza.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Analisar como as práticas relacionadas ao uso do laudo na educação básica atuam enquanto um dispositivo de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular de escolas públicas de Fortaleza.

##### **Objetivo Secundário:**

1. Realizar uma análise genealógica das contingências históricas que estão relacionadas ao uso do laudo para a inclusão na escola;
2. Cartografar as práticas discursivas e não-discursivas de inclusão do território escolar referente à rede municipal de Fortaleza a partir do relato de professores;
3. Analisar se/como o laudo interfere no direcionamento das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e na sala regular;

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O projeto prevê que os riscos que podem ser desencadeados pela pesquisa estão relacionados à exposição de fatores, causas, motivos e informações pessoais relevantes da vida dos sujeitos participantes na pesquisa, o que pode gerar sentimentos e comportamentos de desconforto antes, durante e depois da pesquisa. Tais riscos podem ser elencados como possíveis reações consequentes como manifestações de aversão, mal-estar físico e psicológico. Portanto, havendo qualquer risco iminente ou agravante mais eufêmico manifestados, os sujeitos terão suporte no Serviço de Psicologia Aplicada da Clínica Escola do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará, localizada no endereço: Rua Waldery Uchôa, 3-A, Bairro Benfica, Fortaleza-CE, telefone: (85) 3366-7690. A partir do encaminhamento, o participante será acolhido e realizar-se-á as devidas medidas de minimização dos riscos da pesquisa para o sujeito. Outro risco é o de vazamento do material gravado na plataforma google meet. No entanto, todos os cuidados serão tomados para que isso não aconteça. Dessa forma, o link de acesso as entrevistas e grupo de

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

Município: FORTALEZA

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.470.809

discussão serão fornecidos exclusivamente para cada participante no contato telefônico e/ou email disponibilizados aos pesquisadores.

Quanto aos benefícios, indica que a pesquisa poderá contribuir com a produção de reflexões sobre as formas de se efetivar a inclusão nas escolas públicas e fomentar discussões sobre as políticas públicas no âmbito da educação inclusiva. Outro ponto de benefício se refere à produção de conhecimento científico que poderá subsidiar novas leituras relacionadas à educação inclusiva, principalmente no que diz respeito às práticas que se desenvolvem no cotidiano das escolas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A metodologia a ser implementada, assim como a análise dos riscos e benefícios, encontra-se de acordo com os princípios a serem observados em pesquisas na área.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória atendem às exigências do Comitê de Ética.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Parecer favorável à execução da pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1632350.pdf	19/09/2020 12:04:16		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Luciana_assinado_Maia.pdf	19/09/2020 11:52:31	Luciana Queiroz Fontenele	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_MAIORESDE18ANOS_PB_LUCIANA.pdf	18/09/2020 15:12:39	Luciana Queiroz Fontenele	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_PB_LUCIANA.pdf	18/09/2020 15:12:02	Luciana Queiroz Fontenele	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES_LUCIANA.pdf	17/09/2020 20:23:29	Luciana Queiroz Fontenele	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_LUCIANA.pdf	17/09/2020 20:23:04	Luciana Queiroz Fontenele	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_LUCIANA.pdf	17/09/2020 20:22:15	Luciana Queiroz Fontenele	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3368-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.470.809

Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	SOLICITACAO_APRECIACAO_CEP_U FC__LUCIANA.pdf	17/09/2020 19:10:28	Luciana Queiroz Fontenele	Aceito
---	---	------------------------	------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 17 de Dezembro de 2020

---

Assinado por:  
**FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br