

## Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências

Fabiane Romano de Souza Bridi\*

### Resumo

O presente artigo enfoca os processos avaliativos do grupo de sujeitos nomeados como “alunos com deficiência mental” no contexto escolar. A partir das contribuições teóricas do pensamento sistêmico aborda os dilemas vividos por um grupo de professoras ao realizarem a avaliação inicial dos alunos no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Como resultado da avaliação pedagógica, temos a decisão sobre a frequência (ou não) do aluno no Atendimento Educacional Especializado e a inserção (ou não) desse aluno em uma das categorias do Censo Escolar MEC/INEP. Neste processo, surgem os contornos tênues entre dificuldades de aprendizagem e deficiência mental. Ressalta-se, a opção de algumas professoras por atender alunos com dificuldades de aprendizagem. No âmbito dessa opção podem-se perceber diferentes movimentos que posicionam o sujeito atribuindo-lhe um lugar: alunos com dificuldades de aprendizagem que não frequentam o atendimento; alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam o atendimento, mas não são inseridos no Censo Escolar MEC/INEP; alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam o serviço e são inseridos no Censo Escolar MEC/INEP na categoria de deficiência mental. E ainda, ganha importante relevância, o peso angustiante da responsabilidade em vincular um aluno à categoria de deficiência mental a partir da ação pedagógica.

*Palavras-chave:* Avaliação; Atendimento educacional especializado; Deficiência mental.

\* Professora Doutora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

## The initial evaluation in the specialized educational services: dilemmas and consequences

### *Abstract*

This article focus on the evaluation process of the group of subjects named as “students with mental retardation” in the school context. Through the theoretical contribution of the systemic thinking, this work deals with the dilemmas lived by a group of teachers when they conducted the initial evaluation of the students in the specialized educational services context. As a result of the pedagogical evaluation, we have the decision related to the frequency (or not) of the scholar in the specialized educational services and the insertion (or not) of this pupil into one of the categories of School Census MEC/INEP. This process, there are the tenuous contours between learning disabilities and mental retardation. It must be observed the choice of some teachers to deal with pupils with learning disabilities. Through the scope of this option it’s possible to notice different movements that position the subject, attributing to him a place: students with learning disabilities who do not attend the service; students with learning disabilities who attend the service, but are not inserted in the school census MEC/INEP; students with learning disabilities who attend the service and are inserted in the school census MEC/INEP in the category of mental retardation. And still, it receives important relevance, the distressful weight of the responsibility of attaching a student to the category of mental retardation through the pedagogical action.

*Keywords:* Evaluation; Especialized educational system; Mental retardation

### *Questões iniciais*

Ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica tenho me ocupado a pensar/questionar/problematizar os processos que produzem uma identificação dos alunos com deficiência mental no contexto do ensino comum e os possíveis efeitos desta avaliação/classificação em seus percursos escolares. Tal questão exerceu (e ainda exerce) tanto fascínio e perturbação<sup>1</sup> que se tornou objeto de investigação ao longo do meu doutorado<sup>2</sup>. Trago aqui um recorte desta pesquisa, oferecendo visibilidade às falas das professoras a partir de suas experiências no contexto escolar; trazendo à cena suas inquietações e dilemas.

Historicamente, acompanhamos um grande contingente de crianças com trajetórias marcadas pelo fracasso escolar, relegadas a condição de deficientes mentais e destinadas a ocuparem os bancos das classes e escolas

especiais. Os estudos de Patto (2010), Moysés (2008) e Machado (1997) são representativos dessa problemática: denunciam um sistema que produz esse aluno/sujeito/deficiente; questionam as bases de um pensamento científico que sustentam as práticas avaliativas e classificatórias; interrogam sobre a ação clínica (em especial, médica e psicológica/psicométrica); o uso e abuso dos instrumentos avaliativos padronizados e a proliferação dos diagnósticos.

Nesse viés da produção diagnóstica a partir da ação do campo médico-clínico temos uma das facetas mais características da educação especial. Uma área que encontra suas origens na medicina e que ao longo da sua história sofre os efeitos da ação desse campo disciplinar na organização dos seus serviços, dos espaços escolares e dos processos de formação profissional a partir de uma base teórica e conceitual da área clínica<sup>3</sup>.

No campo mais específico da deficiência mental, após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)<sup>4</sup> temos a exigência da identificação do aluno para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado. Inicialmente, tal processo sustentava-se, basicamente, pelo diagnóstico clínico. Segundo as orientações para o preenchimento do Censo Escolar referente ao ano de 2011, esta exigência é abandonada. Compreende-se o parecer pedagógico do professor do atendimento educacional especializado como possível e suficiente.. Nesse contexto, a avaliação inicial e o parecer pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado ganham relevância e passam a sustentar o processo decisório sobre o ingresso do aluno no serviço, bem como, sua inserção como aluno do público alvo da educação especial no Censo Escolar MEC/INEP.

O presente artigo traz as reflexões, angústias, certezas e dilemas que vivenciam, em seu cotidiano escolar, um grupo de 11 professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria<sup>5</sup>, ao terem que decidir sobre o ingresso (ou não) de um aluno neste serviço e conseqüentemente atribuí-lo a uma categoria diagnóstica.

### *Dilemas e consequências da ação avaliativa*

Ao realizarem uma avaliação inicial do aluno no contexto do Atendimento Educacional Especializado, as professoras manifestam suas dúvidas quanto à existência da deficiência mental. Relatam seus impasses diante do contingente de alunos que são considerados independentes e autônomos, mas que também, segundo os olhares escolares, são vistos como sujeitos com dificuldades de aprendizagem, de construção do conhecimento sistematizado, com dificuldades vinculadas ao aspecto cognitivo. Esse

universo de alunos provoca grandes imprecisões quanto à prática do professor no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Ao considerarem os aspectos pedagógicos, as professoras identificam a necessidade de frequência no Atendimento Educacional Especializado, porém, segundo elas, o aluno que apresenta essas dificuldades não se inseriria na categoria de alunos com deficiência mental. O que fazer? Qual caminho escolher? Como resolver essa questão? Esse fator evoca as relações da educação especial com as dificuldades de aprendizagem. A história assinala o significativo número de alunos com dificuldades de aprendizagem frequentadores dos espaços escolares vinculados à educação especial – classes e escolas especiais – e categorizados como alunos com deficiência mental. A reconhecida linha tênue entre essas duas categorias, quando as dificuldades de aprendizagem são ‘acentuadas’, se faz presente. Ao referirmos o ingresso dos alunos no Atendimento Educacional Especializado, este é um ponto de reflexão que aparece nas falas das professoras.

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

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

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

As professoras afirmam atenderem, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, alunos com dificuldades de aprendizagem: “*eu quero te dizer que eu atendo alunos que não têm deficiência mental*”. São crianças reconhecidas por essa característica manifestando, muitas vezes, um quadro de repetidas reprovações, um quadro de fracasso escolar: “*Aquelas crianças que já estão há muito tempo num ano, repetição, repetição*”. Reconhecem que esse grupo de crianças, conforme as diretrizes da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não fazem parte do público da educação especial: “E se eu não vou

atender [referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem], mesmo não sendo público pra mim, ele vai ficar na aula marginalizado”. Mencionam a necessidade de as crianças frequentarem o atendimento para atingirem os objetivos propostos pelo ano escolar: “alunos que dependem de mim, pra tá conseguindo”; “eu puxo pra cá, pra dar uma acelerada e mando”. Referem ainda os benefícios do serviço: “vou atender porque é mais um estímulo para esses alunos irem bem na sala de aula!” O caráter preventivo presente na possibilidade de o aluno frequentar o atendimento diante das dissonâncias entre idade e escolaridade é mencionado:

Eu fiz a opção de trabalhar [referindo-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem]; eu trabalhei com eles; alguns deles eu ainda atendo. (...) A questão principal era de que pra mim era uma medida de prevenção (...) Muitos dos alunos que estavam começando a apresentar uma defasagem idade-série muito significativa eu comecei a me preocupar sobre a possibilidade desses alunos, em pouco tempo, estarem sendo produzidos como alunos com uma deficiência intelectual porque eles não leem, não escrevem, eles não contam, então eles são deficientes. E que eram alunos que estavam, naquele momento, com uma dificuldade de aprendizagem bastante específica, necessitando de um outro investimento pedagógico. (LAURA)

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

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

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

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

Após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), temos vivenciado, no contexto das escolas, um movimento mais sistemático de delimitação e definição do público da educação especial, com o objetivo de construir um conhecimento no ambiente escolar acerca de quem são os alunos que devem frequentar os serviços especializados em educação especial. É um movimento que se produz a partir da ação da professora especializada, nos momentos de reunião com o coletivo de professores e na interlocução mais dual com os colegas. Esta ação visa, inclusive, a diminuir o número de encaminhamentos de alunos (em geral, alunos com dificuldades de aprendizagem) para o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, acredito que, cada vez mais, temos colaborado para o desenvolvimento de associações como estas: se o aluno frequenta o Atendimento Educacional Especializado, é, portanto, um aluno deficiente. Essas associações são desencadeadas a partir de uma definição mais delimitada do universo de alunos da educação especial encaminhados a frequentar o atendimento.

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

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

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

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

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

Foram indicados esses 3 alunos [referindo-se à inserção desses alunos no Censo Escolar] (...). Eu atendo mais alguns alunos que a gente percebe que têm um atraso no desenvolvimento. (...) Um deles foi o aluno que foi indicado no ano passado no Censo como aluno com deficiência mental, mas esse ano ele foi retirado do Censo<sup>6</sup> porque eu acredito que as dificuldades dele não caracterizam um déficit cognitivo; também vejo muitos progressos desse aluno do ano passado pra cá; progressos bem significativos. Então são alunos assim que precisam de um estímulo no seu desenvolvimento. (PATRÍCIA)

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

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

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

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

Outros desdobramentos relacionais com o Censo Escolar são observados.

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

A professora relata que, grande parte dos alunos inseridos no Censo, estão associados à categoria da deficiência mental. Justifica a inserção desses alunos nesse grupo por falta de opção, existência de outras especificações nas quais pudessem ser inseridos. A fala da professora parece sinalizar para o necessário enquadramento, ou seja, se o aluno frequenta o serviço é preciso ser categorizado, e, nesse sentido, a deficiência mental parece abranger diferentes especificidades “dificuldade de aprendizagem, problemas emocionais, coisas assim”.<sup>7</sup> Manifesta o desejo de poder diagnosticá-los a partir de outras denominações.

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

Ao falarmos do ingresso dos alunos no Atendimento Educacional Especializado, observamos que existem duas vias de acesso: mediante a presença do diagnóstico clínico ou mediante a avaliação da professora

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

A avaliação da professora especializada vem acompanhada de um parecer pedagógico, este pode se constituir como um instrumento potente, no momento em que produz um contorno inicial à criança, à sua escolarização, a suas possibilidades, mas essa ação exige o fortalecimento dos aspectos pedagógicos tanto no âmbito da formação como na prática pedagógica, desencadeada a partir do campo da educação especial.

Para além das distintas possibilidades indicativas, criativas ou restritivas que um parecer possa ofertar, este tem servido para justificar o ingresso e a frequência do aluno no Atendimento Educacional Especializado. Mediante o parecer pedagógico elaborado pela professora especializada, a criança pode frequentar o serviço e ser inserida no Censo Escolar.

A inserção do aluno no Censo Escolar inevitavelmente irá direcioná-lo a uma categoria, neste caso, à categoria de deficiência intelectual<sup>8</sup>. Esta é uma decisão que provoca muitas dúvidas e sentimentos ambivalentes associados à angústia nas professoras especializadas.

Agora recai pro professor do AEE então afirmar que aquela criança tem uma deficiência intelectual, porque alguém vai afirmar, porque ele só pode entrar no AEE se ele tem (...). Então... é bem complicado também. Antes a gente precisava de um diagnóstico clínico, então, a gente faz todo um movimento pra que o diagnóstico não paute a nossa ação pedagógica, só que, ao mesmo tempo, a gente precisava do diagnóstico pra essa criança poder ser atendida; agora também alguém tem que afirmar que essa criança tem deficiência intelectual pra entrar no público. Então também é bem delicada assim a questão.  
(SIMONE)

A professora Simone fala dos trânsitos vivenciados por entre os domínios – clínico e pedagógico. Refere o esforço empreendido para o diagnóstico clínico não determinar a ação pedagógica. E, no momento atual, mesmo que esse ingresso se produza a partir dos aspectos pedagógicos e de aprendizagem, alguém precisa afirmar a existência da deficiência para o aluno frequentar o serviço. Apesar de se configurar outra via, outro caminho, o ponto de chegada parece ser o mesmo: o diagnóstico. Estamos realizando a produção de um diagnóstico no contexto escolar.

Eu acho que, quando chega essa época do Censo, assim, a gente fica bem angustiada. Porque é uma responsabilidade, enfim, é um comprometimento muito grande tu indicar nomes de alunos. Na verdade, pra fazer uma avaliação assim, a gente é sozinha na escola. Claro que os professores te auxiliam. Então, primeiramente faz uma entrevista com a mãe, com os professores. Enfim, mas na verdade o parecer é do educador especial, ele que vai fornecer. Então, assim, pensei muitas vezes se iria ou não indicar o nome desses alunos, mas, ao mesmo tempo, me senti bem segura assim, porque as dificuldades que eles apresentam são bem significativas. E caracterizam bastante esses quadros específicos. (PATRÍCIA)

Isso é muito cruel (...) meu primeiro grande impasse foi exatamente esse. É de tu ter nas tuas mãos, não sozinha, mas claro que a tua opinião, a tua avaliação pesa sobre qualquer outro da escola. Então o grande receio foi esse de tu chegar a um diagnóstico pedagógico (...). Será que eu tô sendo correta? Tô sendo justa? Tô sendo coerente? Será que eu tenho subsídios necessários para dizer que esta criança tem déficit ou não? Então foi muito doloroso, muito sofrido (...). Claro que a gente tem receio porque pesa muito tu declarar no Censo que o fulano, que a fulana tem déficit, mas acho que sim, são riscos que a gente corre. É a parte que mais inquieta a gente é isso, é avaliação, o diagnóstico. (TÂNIA)

As falas das professoras manifestam seus sentimentos: “a gente fica bem angustiada”; “Isso é muito cruel (...) foi muito doloroso, muito sofrido”. Destacam a responsabilidade de indicar os alunos no Censo Escolar: “Porque é uma responsabilidade, enfim, é um comprometimento muito grande tu indicar nomes de alunos”. Apontam os efeitos do seu processo avaliativo no contexto escolar: “pra fazer uma avaliação assim, a gente é sozinha na escola”; “a tua avaliação pesa sobre qualquer outro da escola”. Mencionam as dúvidas diante do processo de indicar os alunos: “pensei muitas vezes se iria ou não indicar o nome desses alunos”; “Será que eu tô sendo correta? Tô

sendo justa? Tô sendo coerente? Será que eu tenho subsídios necessários para dizer que esta criança tem déficit ou não?” A dúvida sobre a competência necessária para afirmar a existência de uma deficiência é um elemento muito presente nos relatos das professoras.

Eu me angustiei bastante, porque até que ponto... O meu trabalho... Tá sendo.... válido, mas até que ponto, assim, a minha prática, minha experiência, meus estudos, as minhas dúvidas... Servem para eu dizer que esse menino tem deficiência mental, ou ele é um deficiente. (ELIZA)

Eu acho muita responsabilidade da gente perante o Censo Escolar. Então assim, foi um consenso meu e da [refere-se à colega que trabalha no Atendimento Educacional Especializado na mesma escola] que a gente não iria, sabe? Dizer assim: “Foi avaliado no AEE e tem deficiência mental, e eu vou colocar no Censo.” Só está no Censo quem tem diagnóstico de profissional da área médica. (MARIANA)

Interessante destacar o processo reflexivo que acompanha a fala das professoras. Um relato que se produz caracterizado por dúvidas e angústias: “até que ponto, assim, a minha prática, minha experiência, meus estudos, as minhas dúvidas... Servem para eu dizer que esse menino tem deficiência mental, ou ele é um deficiente”. Talvez por vivenciarem junto com os alunos os efeitos de uma nomeação diagnóstica, no contexto escolar e nos percursos de escolarização, consigam reconhecer a responsabilidade implicada neste processo e os efeitos de suas ações-afirmações.

Ainda cabe considerar que, na educação especial, não temos a tradição de escolha e definição dos espaços escolares a serem frequentados pelos alunos. As ações pedagógicas, quase sempre, estiveram pautadas a partir de uma determinação clínica: “Eu acho muita responsabilidade da gente perante o Censo Escolar (...). Só está no Censo quem tem diagnóstico de profissional da área médica.” A análise realizada por Baptista (2011), referente à organização dos serviços especializados, aponta as redes municipais de ensino de Porto Alegre e de São Paulo, como pioneiras na responsabilização dos educadores especializados em educação especial no que diz respeito às decisões de ingresso e frequência dos alunos nos serviços especializados, como o do Atendimento Educacional Especializado. O autor destaca o enfoque na avaliação pedagógica para a decisão de encaminhamento, considerando “que se trata de um avanço no fortalecimento da responsabilidade dos educadores, principalmente aqueles especializados, no processo desse diagnóstico inicial para o acesso à sala de recursos.” (2011, p. 67).

As orientações para preenchimento do Censo Escolar, em 2011, trouxeram inovações nesse sentido. Realizaram uma espécie de ‘ato de convocação’ dirigido à educação e à educação especial no sentido de se pronunciarem e decidirem quanto às escolhas dos alunos em frequentarem os diferentes espaços escolares, com todas as implicações associadas à nomeação e à inserção em categorias que emergem nos relatos das entrevistadas. Considerando nossas práticas incipientes nessa área, esse processo se constitui como um caminho necessário a ser construído; um caminho que aponta para possibilidades e riscos. Possibilidades que envolvem a escolha e a prática a partir do domínio da educação, com ênfase nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem que podem facilitar a criação de percursos e trajetórias singulares. E, riscos envolvendo a construção dessa prática, considerando nossa herança clínica no campo da educação especial e a tradição de uma formação específica balizada por concepções organicistas de deficiência, com o privilégio dos aspectos clínicos em detrimento dos pedagógicos. Possibilidades e riscos que emergem em nosso viver. A possibilidade de escolarização desse contingente de alunos, nomeados com deficiência mental, apresenta-se, ainda, como nova. Estamos aprendendo com esse universo de alunos no ensino comum; estamos construindo um “mapa inicial” capaz de fornecer pistas indicativas de como prosseguir.

### *Referências*

BATESON, G. **Mente e natureza**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, Marília, 2011, p. 59-76.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Orientações para o preenchimento do Censo Escolar 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: **Anais**. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. CDROOM. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais**. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. CDROOM. São Paulo: UFES, UFRGS, UFSCar, 2009a.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política da educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C.; JESUS, D. M. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009b. p.139-152.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

NUNES, L.; FERREIRA, J. Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado. In: **Revista em aberto**. Ano 13. n.60. Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a educação**. Coleção pensadores & educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

#### Notas

<sup>1</sup> Refiro-me ao conceito de perturbação proposto por Maturana e Varela (1997).

<sup>2</sup> BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

<sup>3</sup> Para aprofundar a discussão ver Bridi (2011); Michels (2009a, 2009b); Garcia (2009); Nunes e Ferreira (1993)

<sup>4</sup> Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva temos uma redefinição do público alvo da educação especial compreendidos em três grandes grupos: alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e

Fabiane Romano de Souza Bridi

altas habilidades/superdotação. Dessa forma, alunos com dificuldades de aprendizagem não se constituem como grupo elegível da Educação Especial.

<sup>5</sup> Para saber mais sobre os caminhos metodológicos da pesquisa ver Bridi (2011).

<sup>6</sup> A indicação deste aluno havia sido feita pela direção da escola porque não havia um professor especializado. Ao ingressar na escola, a professora especializada, após a realização de uma avaliação, decide retirar o aluno do Censo Escolar.

<sup>7</sup> Resposta da professora ao ser questionada sobre as outras categorias as quais gostaria que existissem para poder inserir os alunos.

<sup>8</sup> Nomenclatura utilizada no instrumento do Censo Escolar INEP/MEC(2011) para se referir à Deficiência Mental.

### **Correspondência**

**Fabiane Bridi** – Avenida Borges de Medeiros, 639, Km2 – CEP 97070-081 – Santa Maria, Rio Grande do Sul.

*E-mail:* fabianebridi@gmail.com – minau@uol.com.br

Recebido em 20 de julho de 2012

Aprovado em 26 de outubro de 2012