



**O LAUDO COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO ESCOLAR:
DISCURSOS DOCENTES SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

**THE DIAGNOSTIC REPORT AS A DEVICE OF SCHOOL
INCLUSION/EXCLUSION: TEACHERS' DISCOURSES ON EDUCATIONAL
POLICIES TULO**

Luciana Queiroz Fontenele¹

Luciana Lobo Miranda²

Resumo

Este artigo problematiza os usos do laudo como dispositivo de inclusão/exclusão no contexto da rede pública municipal de Fortaleza. Vinculado a uma tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará, o estudo tem como objetivo analisar os efeitos do laudo nas políticas educacionais, especialmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa-intervenção e da análise de discurso com inspiração foucaultiana, especialmente a partir da noção de biopolítica. Foi realizada por meio de um curso de extensão com educadores e de dois grupos focais em formato remoto. Os resultados evidenciam a heterogeneidade dos discursos docentes sobre a exigência do laudo no AEE, bem como sua centralidade em práticas de gerenciamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nas avaliações externas, o laudo opera como dispositivo de invisibilização e objetificação dos estudantes com deficiência. Conclui-se que, embora possa garantir acesso a direitos, o laudo também atualiza práticas medicalizantes e tensiona os princípios da inclusão escolar.

Palavras-chave: Laudo; Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado; SPAECE; Biopolítica

Abstract

This article problematizes the uses of the medical report as an apparatus of school inclusion/exclusion in the context of the municipal public school system of Fortaleza. Linked to a doctoral dissertation developed in the Graduate Program in Psychology at the Federal University of Ceará, the study aims to analyze the effects of the medical report on educational policies, especially in Specialized Educational Assistance (AEE)

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (2024). Professora da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0778-0121> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0595448736475618>

² Doutora em Psicologia (Psicologia Clínica) pela PUC/RJ (2002) Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós- Graduação em Psicologia da UFC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7838-8098> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0595448736475618>



and in the Permanent System for the Assessment of Basic Education in Ceará (SPAECE). This qualitative study was developed from the perspective of intervention research and discourse analysis with Foucauldian inspiration, especially based on the notion of biopolitics. It was carried out through an extension course with educators and two online focus groups. The results reveal the heterogeneity of teachers' discourses regarding the requirement of the medical report in AEE, as well as its centrality in practices of managing students who are the target audience of Special Education. In external assessments, the medical report operates as an apparatus of invisibilization and objectification of students with disabilities. It is concluded that, although it may guarantee access to rights, the medical report also updates medicalizing practices and tensions the principles of school inclusion.

Keywords: Diagnostic Report; School Inclusion; Specialized Educational Assistance; SPAECE; Biopolitics.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vem sendo uma temática amplamente discutida nos últimos anos, não só no campo da educação. No Brasil, especialmente em razão dos desafios para a garantia dos direitos à aprendizagem, à participação e à permanência de todos os estudantes na escola, muitos juristas, parlamentares, bem como familiares de crianças ou adolescentes com deficiência têm alcançado projeção, especialmente nas mídias sociais, adentrando nesse debate. As famílias (em geral, mães) falam principalmente a partir de suas experiências, seja com relatos, seja com questionamentos, buscando principalmente combater o capacitismo, termo como ficou conhecido nos últimos anos o preconceito dirigido a pessoas com deficiência (DIAS, 2013). Juristas ligados à educação e parlamentares, em geral, usam o espaço para socializar notícias, informações (relativas a leis ou políticas públicas), onde também costumam apresentar seu ponto de vista. Essa pluralidade de fontes que encontram espaço nas redes sociais caminha em paralelo e respaldada, naturalmente, por estudos produzidos no âmbito acadêmico, estes que nem sempre alcançam a mesma projeção e alcance popular.

Buscando conceituar a inclusão escolar a partir do contorno dos estudos e pesquisas, pode-se acessar principalmente duas visões. Na perspectiva da educadora e pesquisadora Mantoan (2015, 2022), a inclusão pressupõe uma reconfiguração profunda da escola, de modo que esta se torne capaz de acolher e ensinar todos os estudantes, “sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns deles, sem



estabelecer regras específicas para planejar, ensinar e avaliar alguns por meio de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliações simplificadas em seus objetivos” (MANTOAN, 2015, p. 28). A partir dessa compreensão, a inclusão se opõe a práticas escolares que se organizam pela separação dos estudantes e pela criação de percursos paralelos de escolarização, especialmente quando os serviços especializados da Educação Especial assumem caráter substitutivo ou segregador em relação à escola comum.

Para Carvalho (2019), a escola inclusiva é aquela que compreende a diferença como constitutiva dos sujeitos e dos processos educativos, modificando-se a partir dessa concepção. Trata-se de reconhecer que “somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos porque evoluímos e nos modificamos” (CARVALHO, 2019, p. 40). A autora problematiza a noção de inclusão quando reduzida ao simples ingresso de estudantes com deficiência nas escolas comuns, ampliando tanto o sentido do processo inclusivo quanto o público a que ele se dirige. Nessa direção, enfatiza a necessidade de transformação dos sistemas educacionais e da própria escola, o que envolve a revisão de dimensões políticas, sociais e pedagógicas em favor da melhoria das condições de escolarização para todos. Diferentemente de uma perspectiva que recusa os serviços especializados, Carvalho defende sua permanência como recursos da Educação Especial — a exemplo de profissionais de apoio e adaptações curriculares — sempre que forem necessários aos estudantes.

Embora sustentada por sentidos distintos no que diz respeito à manutenção ou não de serviços especializados, o ponto comum defendido por ambas as versões é o sentido da inclusão como educação para todos, em superação a concepções anteriores, em que a inserção dessas pessoas em classes comuns era condicionada ao grau de sua deficiência, o que foi denominado como integração escolar (MANTOAN, 2015). Nesse sentido, nitidamente também recusam a possibilidade de que os serviços especializados sejam substitutivos à escolarização comum, pauta que ainda costuma ser defendida (mesmo em menor escala) nas redes sociais por juristas, parlamentares ou famílias, especialmente quando consideram que a inclusão - esta apresentada nos estudos - é um projeto inalcançável, mas essa discussão não será aprofundada aqui.

O que aproxima, portanto, as versões da inclusão é o embasamento no modelo social da deficiência (FRANÇA, 2013), ou seja, a defesa de que a deficiência não precisa de correção, pois compõe a diversidade humana, mas a sociedade, o que



abrange a escola, essa sim, precisa de intervenções que eliminem suas barreiras e promovam acessibilidade plena a todas as pessoas. O modelo social se contrapõe ao modelo médico, que posiciona a deficiência como condição de desvantagem, que demarca a deficiência como diferença, algo que é sempre colocada em relação a uma norma.

Compreende-se, portanto, atualmente, que o sistema educacional, como um todo, deve se adaptar às especificidades de todos os alunos, o que, no Brasil, é amparado por vários documentos, tendo como principal referência legal a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI, Lei nº 13.146/2015. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, atualizando o marco normativo da educação especial na perspectiva inclusiva³.

De modo geral, embora os avanços nos âmbitos legal e pedagógico tenham ampliado o debate sobre inclusão, diversidade e acessibilidade, enunciando a escola como espaço para todos, muitas políticas de educação posicionam o laudo médico, um documento de âmbito clínico, como elemento na tomada de decisões na escola, operando recortes a respeito de quem entra, como entra, como permanece na escola ou nos serviços que ela oferta, o que produz práticas na escola fundamentadas no modelo médico. Este artigo deriva da tese⁴ de doutorado da autora, intitulada: O laudo como dispositivo de inclusão/exclusão na escola: analisando discursos de docentes da rede municipal de Fortaleza, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2024, que tem como objetivo analisar os efeitos dos usos do laudo como um dispositivo de inclusão/exclusão no âmbito da rede pública municipal de Fortaleza. No recorte deste artigo, a centralidade do laudo é apresentada no contexto de políticas de educação, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as avaliações externas de diagnóstico da qualidade do ensino, bem como no discurso que enuncia o laudo como um suporte à inclusão.

O laudo, enquanto dispositivo de inclusão, foi analisado nesta pesquisa sob a ótica da biopolítica. Foucault (2004) define biopolítica como a forma de administrar os problemas decorrentes da população a partir do século XVIII, especialmente aqueles

³ O Decreto nº 12.686/2025 é mencionado porque o artigo foi escrito em 2026. No entanto, não constituiu elemento de análise da pesquisa da qual deriva esse texto.

⁴ Pesquisa aprovada no Comitê de Ética com parecer 4.470.809.



relacionados à gestão da vida, como natalidade, higiene e mortalidade, perspectiva que tem orientado pesquisas que investigam a inclusão educacional, articulando categorias como governamentalidade, biopolítica e biopoder. (VEIGA-NETO & LOPES, 2007; RECH, 2013).

Por governamentalidade, denomina-se 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, das famílias (FOUCAULT, 2017). A condução de condutas de forma econômica é engendrada pelo biopoder, poder que emerge paralelo à emergência da população e marca o momento em que tal população é tratada como um corpo-espécie (não meramente como um aglomerado de indivíduos) pelo qual o Estado se responsabiliza (VEIGA-NETO & LOPES, 2007). O laudo como dispositivo de inclusão insere-se na perspectiva do biopoder, 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 de estudantes com deficiência⁵ na educação.

Problematizando a inclusão numa perspectiva biopolítica, conforme Rech (2013), muitas foram as estratégias operadas para garantir que estudantes com deficiência, por muitos anos excluídos da escola, fossem, portanto, incluídos, o que abrange políticas públicas principalmente com repasse de verbas, como o repasse duplo 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 (conforme o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE), além de outros projetos, como o Programa Escola Acessível e o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Receber verbas vinculadas à presença de estudantes com deficiência implica comprovar a deficiência destes alunos. No entanto, segundo a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE (BRASIL, 2014), a escola não pode requisitar o laudo como critério para o acesso do aluno ao AEE, nem para cadastro no censo escolar.

⁵ Utiliza-se, neste artigo, a denominação estudante com deficiência como 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.



A ênfase do texto é exatamente o fato de que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. O laudo é apresentado como documento complementar, que deve ser anexado ao plano do AEE, caso a escola julgar necessário, devendo haver, nesses casos, a articulação do professor do AEE com profissionais da área clínica.

Quanto à Política Nacional de Educação Especial Política na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que estabelece como público da Educação Especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, 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, e sendo pautado no princípio de que as escolas devem incluir todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, culturais, étnicas ou linguísticas. No entanto, o mesmo documento reconhece que “as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 15). E assim, com esse breve texto, a PNEEPEI parece justificar que a necessidade de operar recorte de público da Educação Especial busca garantir que as políticas de inclusão alcancem efetivamente quem precisa, sendo a delimitação feita a quadros diagnósticos. Percebe-se um tensionamento entre os modelos social e o modelo médico da deficiência, tensionamento que segue no texto com a ressalva: “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” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 15).

Outra política que opera esse tensionamento, tendo o laudo como elemento, é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), exame diagnóstico externo realizado pela Secretaria de Educação (SEDUC) do estado do Ceará para avaliar a competência de estudantes das turmas de 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como da 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática.

A portaria no 0998/2013-GAB, da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em seu Art. 2º determina que, para o SPAECE e Prêmio Escola Nota Dez, não são contabilizadas as notas de “alunos com deficiência, devidamente comprovada por



laudo, parecer, atestado ou declaração, expedidos, exclusivamente, por profissional médico” (PORTARIA N° 0998/2013-GAB, 2013, p.1). A mesma portaria determina ainda que, pelo menos 90% desses estudantes com deficiência já registrados no Censo da Educação Básica precisam estar presentes na ocasião do teste.

A referência a diagnósticos nesses documentos confere um contorno medicalizante à deficiência e às diferenças, em geral, na escola, contorno este tão amplamente questionada nos âmbitos da Psicologia (PATTO, 1984; COLLARES & MOYSÉS, n.d; MACHADO, 1994, 2004) e da Pedagogia (NUNES & LUSTOSA, 2020, MANTOAN, 2015, 2022), e, por consequência, convoca o laudo para o centro das práticas consideradas inclusivas.

Vale ressaltar que a pesquisa da qual deriva este artigo não objetiva julgar estas práticas, que têm o laudo como central, como positivas ou negativas, boas ou ruins. Pensando o laudo como dispositivo da biopolítica, do gerenciamento de estudantes da Educação Especial, problematiza-se também o quanto a escola pública sofre diretamente os efeitos das políticas neoliberais, como sustenta Laval (2004). O autor analisa como os agenciamentos do capitalismo esvaziam a escola de sua função social num processo de supervalorização da eficiência e da competitividade. Ao problematizar o laudo como estratégia de um gerenciamento que evoca o modelo médico para as práticas escolares, este estudo também questiona como é que um sistema que valoriza a competitividade e o capital pode ser também um sistema que reconhece e valoriza as diferenças, premissa da inclusão escolar.

No entanto, partindo de Veiga-Neto e Lopes (2011), reconhece-se que não há inclusão que não esteja associada à exclusão. 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. Esta é, inclusive a justificativa para que, no título deste trabalho, a inclusão seja apresentada dentro do binário inclusão/exclusão (VEIGA-NETO & LOPES, 2011) Defende-se, nesse sentido, a necessidade de olhar com uma lente crítica para as práticas inclusivas para não correr o risco de considerá-las simplesmente parte de um processo natural.



2 METODOLOGIA

2.1 Tipo De Pesquisa

O recorte deste artigo tem origem numa pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa-intervenção (PI) e da análise de discurso com inspiração foucaultiana. A PI se distancia dos formatos tradicionais de pesquisa por romper com a (suposta) neutralidade do pesquisador, questionando, inclusive, a própria separação entre sujeito e objeto de pesquisa. Indo além do que já propõem as pesquisas participativas, o rompimento da dualidade sujeito-objeto implica não somente a participação do pesquisador, mas sua possibilidade de transformar-se. Não somente conhecimento é produzido, mas a PI aposta na construção e transformação dos sujeitos no momento da produção do conhecimento, por isso é pesquisa e também intervenção. Sob influência da Análise Institucional (LOURAU, 1993), a PI procura dar visibilidade às implicações dos sujeitos, ou seja, à possibilidade de analisarem o que os atravessa e constitui subjetivamente. O conceito de analisador na PI, também com base na Análise Institucional (AI), portanto, funciona como um dispositivo (ROSSI E PASSOS, 2014), uma vez que, a pesquisa, sendo também intervenção, opera constituindo processos de subjetivação, nos quais os sujeitos conseguem analisar como sujeitos e objetos são instituídos e naturalizados histórica, social e politicamente.

Quanto à análise do discurso, justifica-se a defesa da inspiração foucaultiana. Por meio de um mapeamento das práticas sociais, as quais nomeou como discursivas e não discursivas, Foucault (2009a, 2009b), buscou compreender as condições que levaram à emergência do sujeito moderno, o que nomeou modos ou processos de subjetivação. A análise empreendida nesta pesquisa, 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 discursos de educadores, implica, nesse sentido, na perspectiva da PI, acessar como estes educadores se posicionam em relação às práticas com o laudo na escola, buscando problematizar estes discursos. Isso constitui o caráter interventivo, o que também justifica, com base na experiência de Miranda et al. (2018), a defesa de que não foi uma pesquisa sobre, mas COM professores, uma vez que a problematização pode produzir deslocamentos dos sujeitos (professores e pesquisadora) em seus posicionamentos na produção destes discursos.



2.2 Instrumentos Da Pesquisa

2.2.1 Curso De Extensão

A pesquisa foi realizada em dois momentos: primeiro um curso de extensão na modalidade remota com educadores da rede municipal de Fortaleza (de Fevereiro a Dezembro de 2020), e, posteriormente, dois grupos focais também em formato remoto com participantes do curso (entre Fevereiro e Abril de 2022)⁶.

O curso de extensão⁷, denominado Formação em Educação Inclusiva: revisitando conceitos, refletindo sobre nossas práticas, foi ofertado para educadores da rede pública municipal de Fortaleza e tinha como objetivo fomentar o desenvolvimento de práticas educativas ancoradas em uma postura crítica e reflexiva sobre a inclusão escolar. Foi planejado pela pesquisadora e apresentado para um grupo de 4 escolas que se reunia para planejamento em janeiro de 2020 no espaço físico de uma das escolas, onde, inclusive, o curso seria realizado. No entanto, após o primeiro encontro, em 14 de fevereiro de 2020, teve início a pandemia por Covid-19, o que exigiu a reformulação dessa proposta, assim como de tantas outras naquele contexto. Com os devidos ajustes, o curso teve continuidade em formato remoto

A articulação entre pesquisa e extensão vai ao encontro da proposta da PI, pois assume a impossibilidade de separar intervenção da pesquisa. Tomou-se como referência a experiência de Miranda et al. (2018), na qual um curso de extensão COM professores opera como dispositivo da pesquisa. Buscou-se, portanto, que o próprio curso pudesse produzir reflexões e deslocamentos discursivos no grupo, configurando, assim, um espaço de intervenção e construção coletiva.

O curso havia sido planejado com carga horária de 40 horas, divididas entre 28 horas de aulas presenciais (organizadas em sete encontros) e 12 horas em atividades extras. Com a reformulação, o curso passou a ser ofertado em modelo remoto pela plataforma *Google Meet*, tendo a carga horária ajustada e distribuída em 6 encontros entre os meses de setembro e dezembro de 2020. Os encontros foram gravados por meio de recurso da própria plataforma com autorização prévia dos participantes e transcritos para análise.

⁶ O intervalo entre os dois momentos da pesquisa tem como justificativa, além dos atravessamentos da pandemia por COVID-21, o período em que a pesquisadora entrou em licença-maternidade (janeiro a junho de 2021).

⁷ O curso foi planejado e realizado como uma atividade da disciplina estágio em docência, ofertada durante o doutorado da pesquisadora.

2.2.2 Grupos Focais

Após a análise das transcrições dos encontros do curso, sendo identificado pela pesquisadora que a temática do laudo carecia de maior aprofundamento, foram realizados dois grupos focais com alguns participantes, direcionados especificamente à discussão sobre o laudo, também em formato remoto, para que operassem como restituição. Para Lourau (1993), a restituição é um dispositivo socioanalítico do próprio processo de pesquisar, diferenciando-se do que tradicionalmente se reconhece como devolutiva aos participantes, como etapa posterior à pesquisa. A restituição parte do compromisso do pesquisador com os participantes na medida em que busca, junto a estes, confirmar suas interpretações ou análises, sem julgamentos. Do ponto de vista do pesquisador, o grupo focal tem como objetivo principal o acesso a diferentes pontos de vistas e perspectivas em relação a determinado tema, por meio de um processo grupal (GATTI, 2005).

A técnica foi pensada, portanto, como uma forma de acessar e problematizar mais diretamente a respeito dos efeitos do laudo na escola, possibilitando que os participantes pudessem refletir sobre os sentidos atribuídos ao laudo no âmbito das práticas inclusivas. Por meio do grupo focal, buscou-se aprofundar questões relacionadas ao laudo no contexto da matrícula escolar, 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, os quais foram denominados como analisadores prévios, por serem temas que já estavam nos objetivos da pesquisa.

O primeiro grupo (G1) aconteceu em fevereiro de 2022 e contou com a participação de três pessoas (quatro haviam sido convidadas e confirmado presença). O segundo (G2) aconteceu em abril e teve, da mesma forma, três participantes. G1 foi gravado em áudio e vídeo, por meio de recurso da plataforma *Google Meet*. G2 foi gravado apenas em áudio. Ambas as gravações foram autorizadas previamente pelos participantes. Cada encontro teve duração de 1h30m aproximadamente.

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. Assim, nos dois grupos, foi solicitado que os participantes discorressem livremente sobre como o laudo aparecia na escola



vinculado a estas práticas. Em cada grupo, um participante escolhia um dos tópicos para discorrer, sendo complementado pelos demais. Quando percebia que algum(a) participante estava se distanciando do foco, a pesquisadora realizava intervenções pontuais para que voltassem à temática. Além dos analisadores prévios, estes que foram apresentados nos grupos focais como uma restituição, outros foram produzidos, mas não compõem o corpus deste artigo. Ratifica-se que o recorte para a escrita deste manuscrito são as práticas do AEE e das avaliações da qualidade do ensino, especificamente, o SPAECE.

2.2.3 Participantes

Do grupo inicial de 39 docentes inscritos no curso, 30 compareceram ao primeiro encontro, mas apenas 20 permaneceram quando, devido à pandemia, o curso prosseguiu no formato remoto. Vale considerar que, na retomada do curso nessa nova formatação, as escolas, de um modo geral, estavam enfrentando muitos desafios, especialmente as públicas, como enunciado por Kohan (2020). Mesmo não sendo objetivo deste artigo adentrar nessa temática, vale evidenciar que a pandemia operou como um analisador que foi produzido nas falas dos docentes durante o curso, funcionando como um dispositivo pelo meio do qual se olhou para os desafios da inclusão especialmente no contexto das escolas públicas.

Dos participantes que seguiram no curso, 19 atuavam distribuídos entre quatro escolas da rede municipal de Fortaleza e havia uma técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME). Para os grupos focais foram convidados participantes que haviam interagido de forma mais assídua durante o curso, buscando-se também, ter uma representatividade das escolas onde estes profissionais estavam lotados no período da pesquisa.

Como mencionado, cada grupo contou com a participação de três docentes, sendo, no total, um professor, e cinco professoras. Os seis participantes, na ocasião, estavam distribuídos entre quatro escolas, as quais, neste artigo, irão aparecer por meio das letras A, B, C e D. Os nomes dos participantes mencionados são fictícios. Para identificação do contexto em que as falas emergiram e foram produzidas, será usada a terminologia curso, G1 (grupo focal 1) e G2 (grupo focal 2).



3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Laudo e AEE: Heterogeneidade Discursiva

Nos grupos focais, evidenciou-se que o laudo constitui um elemento presente nas práticas do AEE. Entretanto, entre os professores, não se observou concordância quanto à necessidade do laudo como requisito para o ingresso e a continuidade no atendimento. A heterogeneidade de discursos parece revelar que essa decisão é tensionada por várias linhas de força (DELEUZE, 1996) que se posicionam atravessando o dispositivo laudo, como, por exemplo, as orientações presentes nos documentos normativos, as decisões tomadas no âmbito de cada escola e as condições concretas de apoio oferecidas aos estudantes, tanto no interior quanto fora do AEE.

No G1, ao questionamento da pesquisadora sobre o laudo ser necessário para a inserção de estudantes no AEE, a resposta foi de que não era.

“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,[...], saber se ele já tá tomando medicação, saber se já tá na fono, na TO, já tem alguma intervenção, porque aí nos ajuda” (Luana, Escola D).

Em relação a como acontecia o acompanhamento de estudantes que não constituem público-alvo do AEE, a resposta da mesma participante Luana foi de que o serviço poderia recebê-los de forma indireta:

(...) 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. (Luana, Escola D)

No G2, uma das professoras esclareceu como funcionava a divisão dos alunos entre o AEE e outro serviço oferecido pela escola, o Aprender Mais⁸, o que pareceu ser determinado pela existência (ou não) do laudo: “Então a gente tem os laudados,

⁸ 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)



mas tem também os que não são” (Amanda, Escola C), explicando que estes sem laudo poderiam receber acompanhamento no Aprender Mais.

Emerge, então, o enunciado “laudado”, como se aquele aluno passasse a ser a materialização (documental) do que fora anteriormente apenas hipotetizado. Para Deleuze (1996, p. 10), com base em Foucault, “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”. O aluno “laudado”, nesse caso, passa a existir, a ser subjetivado e objetivado como público do AEE a partir da materialidade do laudo.

Ao responder, tentando marcar oposição à resposta da professora Amanda no sentido de que, na escola em que estava lotada, o laudo não era necessário para o AEE, Luisa (Escola B) se posicionou: “Não (não precisa) (...). No meu caso, lá na escola, eu tinha um aluno que ele era atendido sim, ele ficou sendo atendido *até receber* o laudo (grifo da pesquisadora)”. Ao final, nesse grupo, quando a pesquisadora convocou para que analisassem as respostas, mesmo não havendo consenso inicial entre Amanda e Luisa, a conclusão foi de que o laudo era determinante para a prática do AEE porque, em algum momento, ele precisava ser apresentado.

Ainda no G2, ao questionamento sobre se eles, professores regentes, tinham acesso aos laudos, Sérgio (Escola A) respondeu que nunca procurou ter, que tudo era conversado com a professora especialista do AEE, 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 cinco anos, explicando que foram casos que havia manejado com mais facilidade.

O relato sinaliza, por parte do professor, a não necessidade de buscar os laudos, o que, inclusive, contraria o que muitos estudos evidenciam, a respeito, por exemplo, de docentes que esperam a chegada do laudo para direcionar suas práticas pedagógicas no âmbito da sala comum (CORRÊA, 2013; PIETROBOM, 2016, SOUZA, 2017, PUPO E BEZERRA, 2018). No sentido específico apresentado, o relato evidencia que o suporte com a profissional 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? Que práticas são direcionadas a estes e, como elas os subjetivam no âmbito da inclusão/exclusão?



Estudos realizados principalmente a partir de 2008 (ano em que a PNEEPEI operacionaliza o recorte de público da Educação Especial) confirmam que o laudo nem sempre é condição para o acesso do estudante ao AEE, mas que, em algum momento, ele precisa ser apresentado, o que também está relacionado ao registro no Censo escolar (PIETROBOM, 2016; SOUZA, 2017; SANTOS, 2021; CORRÊA, 2013; CAMIZÃO, 2016; AGUIAR, 2015; DIAS, 2014; OLIVEIRA E MANZINI, 2016; SZYMANSKI E TEIXEIRA, 2022; PLETSCHE E PAIVA, 2018; FONTOURA E SARDAGNA, 2021; OLIVEIRA ET. AL, 2016). Isso porque a vinculação do próprio 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. Em relação à Nota Técnica 04/2014 (2014), os estudos revelam tanto o desconhecimento como a negligência em relação ao que ela determina, seja por parte de educadores, escolas, redes municipais ou estaduais (conforme aparecem nas pesquisas).

A partir de Foucault (2017), é possível analisar a produção desses documentos como estratégias biopolíticas de regulação dos indivíduos e da população, um dispositivo do biopoder. Compreende-se que esses critérios são necessários, pois os documentos garantem para grande parte da população o acesso a direitos, mas é preciso que haja reflexões sobre as práticas que são constituídas com base nestes documentos.

Nos exemplos apresentados pelos participantes de G1 ou G2 não houve relatos de como as práticas acontecem a partir do laudo na sala de aula comum. Ainda ao serem questionados se tinham acesso aos laudos, a resposta nos grupos foi que não. No entanto, isso não significa ausência de suporte para estudantes sem laudo ou que não atendem aos critérios diagnósticos do AEE: o apoio em outros projetos da escola e/ou a participação informal nos agrupamentos do AEE. Acessar essas diferentes possibilidades nos discursos que emergiram nos grupos focais deu visibilidade para a realidade dos estudantes, bem como para as práticas dos docentes, assim como pode levá-los a refletir sobre os tensionamentos nas políticas de educação.

3.2 Laudo e Avaliações Externas de Diagnóstico da Qualidade do Ensino: Estreitas Ligações



A temática das avaliações externas de diagnóstico da qualidade do ensino, no caso do que emergiu na pesquisa, que foi o SPAECE, e sua relação com o laudo, apareceu já durante os encontros do curso de extensão, mobilizando muitos questionamentos e, assim, foi um analisador bastante trabalhado como restituição nos grupos focais.

Ainda durante o curso, uma das participantes manifestou incômodo com o fato de que os alunos com deficiência não tinham provas adaptadas na ocasião do SPAECE. Algumas professoras também se queixaram que muitas vezes investiam na preparação dos estudantes para a realização da prova, mas a nota não era contabilizada. E outro ponto importante que emergiu foi de que estudantes com deficiência visual e auditiva tinham adaptações na realização da prova e suas notas eram validadas. Nesse contexto, foi verbalizado por algumas participantes que as políticas de educação tinham lacunas, não havendo muita nitidez de alguns dos critérios, bem como também de que estas políticas eram incoerentes com as práticas inclusivas.

Quando a temática foi introduzida nos grupos focais, a pesquisadora apresentou os pontos acima, no processo de restituição, conforme sua análise do que havia sido produzido no curso.

No G1 as situações acima relatadas foram confirmadas. Uma das participantes, inclusive, explicou que a inscrição do estudante da Educação Especial para a realização dos exames poderia ser realizada com a avaliação pedagógica (feita pela professora do AEE), mas que antes da realização das provas o laudo deveria ser apresentado.

Aí, como já vai estar registrado, ele pode fazer e tirar a nota que quiser. (...) 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 da pesquisadora] (Luana, Escola D).

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 invisibilização. O laudo enquanto dispositivo opera na prática das avaliações para apagar a existência destes alunos. Como um princípio do discurso, conforme Foucault (2009a), acessa-se o que o filósofo denomina vontade de verdade,



ou seja, quando o discurso médico sobrepõe o pedagógico. Neste caso, não se acredita, não se investe, não se vê o pedagógico, ele é também invisibilizado.

Segundo Menezes (2022), os resultados do SPAECE devem servir para detectar problemas de aprendizagem 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 parecem alinhadas ao que 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. Passone e Araújo (2020) problematizam a operacionalização da política do SPAECE exatamente em relação à obrigatoriedade da participação de estudantes com deficiência e, ao mesmo tempo, a não contabilização de suas notas, explicando que o cálculo de proficiência dos resultados do SPAECE está relacionado ao recebimento do Prêmio Escola Nota Dez, ou seja, à bonificação que a escola recebe pela nota.

Retoma-se o que fora problematizado por Rech (2013) e Laval (2004). 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. A escola os convoca porque precisa que estejam presentes, mas, posteriormente, apaga essa presença.

Além da não contabilização das notas dos alunos que têm laudo na escola, duas discussões bem relevantes ainda emergiram dentro dessa temática: 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 tenham suas notas invalidadas nesses processos avaliativos para que a escola não perca a bonificação.

Sobre a primeira situação, ainda no G1, uma das participantes relatou duas experiências: uma em que havia solicitado o apoio de intérpretes na ocasião do SPAECE para que estudantes surdos de uma escola em que ela estava lotada fizessem a prova, e outra em que havia requisitado ainda previamente no sistema a ampliação das provas para estudantes com deficiência visual. Esse relato levou a questionamentos e reflexões no grupo sobre a incoerência nas orientações para a



realização do exame e às lacunas na própria política das avaliações em relação a estudantes com deficiência.

A Portaria Nº 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) indicam haver essa possibilidade, como, por exemplo, a presença de profissionais de apoio da própria escola, como leitor, transcritor ou intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Também no G1 emergiu a discussão a respeito da busca por parte dos gestores das escolas de laudos para excluírem as notas de alunos com defasagens na aprendizagem.

Como já problematizado no contexto das políticas neoliberais, a busca ou a necessidade de 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 percebido como uma ameaça ao bom desempenho do sistema?” (Passone & Araújo, 2020, p. 151). Pode-se ir além no questionamento: O que o que acontece com esse aluno que recebe um laudo sem ter deficiência quando passa o período das avaliações?

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:

(...) 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 os casos considerados “leves” não têm sua nota contabilizada 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.

Na esteira das teorizações de Foucault, Veiga-Neto e Lopes (2007) tematizam a distinção entre diferença e diversidade, fazendo uma provocação importante para este estudo, 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).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos discursos dos educadores participantes da pesquisa, foi possível acessar, especificamente nas práticas ligadas ao AEE e ao SPAECE, recortes do gerenciamento biopolítico da população considerada público da educação especial por meio do uso de tecnologias do biopoder. São estratégias que, enquanto gestão do que efetivamente pode ser feito com esse público, funcionam de forma eficiente e econômica.

No que se refere ao AEE, os discursos produzidos nos grupos focais evidenciaram uma heterogeneidade de posições. Embora tenha sido afirmado que o laudo não é necessariamente condição inicial para o atendimento, as falas também enunciam, que, em algum momento, sua apresentação passa a ser necessária. Essa heterogeneidade comparece também nas orientações normativas, especialmente a PNEEPEI e a Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE. Nesse processo, o estudante “laudado” passa a ocupar uma posição específica no interior da escola, sendo subjetivado por um dispositivo que, ao mesmo tempo em que pode garantir direitos, também pode limitar sua participação nas práticas pedagógicas. As discussões sobre as avaliações externas, especialmente o SPAECE, ampliaram essa



problematização ao evidenciar outro efeito do laudo: sua participação nos processos de objetificação e invisibilização dos estudantes com deficiência.

Foi possível perceber, tanto no curso como nos grupos focais, que os participantes tensionaram ambas as práticas, produzindo reflexões nos discursos produzidos. Em relação ao AEE, reconhecem a centralidade do laudo, mas conseguem operar fissuras nos dispositivos que posicionam subjetivamente os estudantes apenas como participantes ou não do AEE. No que diz respeito ao SPAECE, os questionamentos revelam uma leitura crítica em relação às orientações que evocam para o centro das práticas o modelo médico da deficiência. Isso porque, se o discurso médico segue no centro ocupando o lugar de verdade, o pedagógico passa a figurar um plano secundário

Essa análise do que está no centro e fora dele no âmbito das práticas escolares, não busca meramente deslocar o laudo para a margem, ou ignorar que ele tem uma função no acesso a direitos das pessoas com deficiência, mas colocar ao centro quem pode fazer a contra narrativa a respeito do laudo, não para apagá-lo, mas para devolver a ele o lugar em que deve ser discursivamente posicionado. Nesse sentido, acredita-se que esta tenha sido a função desta pesquisa, assim como acredita-se no potencial da continuidade desse debate.

REFERÊNCIAS

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>

CAMIZÃO, A. C. (2016). **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: O modelo médico-psicológico ainda vigora?** [Dissertação de Mestrado, 244 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.

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

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 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>

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>

FONTENELE, L. Q. **O laudo como dispositivo de inclusão/exclusão na escola: analisando discursos de docentes da rede municipal de Fortaleza.** 2024. 261 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

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. (2009a). **A Ordem do discurso** (19ª Ed.) Loyola.

FOUCAULT, M. (2009b). **Arqueologia do saber** (7ª Ed.). Forense.

FOUCAULT, M (2017). **Microfísica do poder** (6ª ed.). Paz e Terra.

FRANÇA, T. H. (2013). Modelo social da deficiência: Uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, 17(31), p.59-73.

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.

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>



LAVAL, C. (2004). **A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Editora Planta.

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/l13146.htm

LOURAU, R. (1993). **Análise institucional e práticas de pesquisa**. Editora da UERJ.

MACHADO, A. M. (1994). **Crianças de classe especial: Efeitos do encontro entre Saúde e Educação**. Casa do Psicólogo.

MACHADO, A. M. (2004). Ética, Subjetividade e Formação docente: Políticas de inclusão em questão. **Observatório de Educação, Ensino médio e Gestão**. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacaoinclusiva-de-quem-e-de-quais-praticas-estamos-falando,75d03ec1-1699-4b51-b578-db95dc24ef1f>

MANTOAN, M. T. E. (2015). **Inclusão escolar: O que é? por quê? como fazer?** Summus 250 Editorial.

MANTOAN, M. T. E. ; LANUTI, J. E. de O. E. (2022). **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

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. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

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>

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

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.



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>

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**.

QUEIROZ, T. A. PIETROBOM, 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 Nº 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>

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, & 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

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>

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

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/simplesearch?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>

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>