

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIFICAÇÃO  
E CARACTERIZAÇÃO**

**ALINE APARECIDA VELTRONE**

SÃO CARLOS  
2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIFICAÇÃO  
E CARACTERIZAÇÃO**

**ALINE APARECIDA VELTRONE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação Especial do Centro de Educação e Ciências  
Humanas da Universidade Federal de São Carlos  
como parte dos requisitos para a obtenção do título de  
doutor em Educação Especial

**Apoio/Fapesp** (processo 08/53482-4)

**Orientadora:** Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

SÃO CARLOS  
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

V446ie

Veltrone, Aline Aparecida.

Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização / Aline Aparecida Veltrone. -- São Carlos : UFSCar, 2011. 193f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação especial. 2. Deficiência intelectual. 3. Inclusão escolar. 4. Avaliação escolar. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

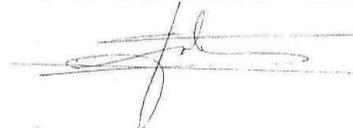
# INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Educação Especial.

Aprovado em 27/06/2011

## BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes



Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado



Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto



Profa. Dra. Fabiana Cia



Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo



*Bom mesmo é ir a luta com determinação, abraçar a vida com paixão, perder com classe e vencer com ousadia.*

*O triunfo pertence a quem se atreve.*

*A vida é muita para ser insignificante.*

Charles Chaplin

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me concedido o dom da vida e por ter colocado no meu caminho pessoas e momentos inesquecíveis.

À minha mãe, que em toda a sua fé e sabedoria sempre soube me dizer a palavra certa nos momentos de incerteza, que com seu amor incondicional me deu toda a força, coragem e confiança que eu precisava para lutar pelos meus sonhos. Obrigada minha mãezinha, por me ensinar, por me ouvir e especialmente por estar sempre ao meu lado, torcendo pela minha felicidade. Tudo o que conquistei é graças ao seu apoio e eu me sinto abençoada por tê-la em minha vida.

Ao meu pai, que sempre me deu bons exemplos de responsabilidade e honestidade, essenciais para a minha formação pessoal e profissional. Por sua generosidade e amor comigo em todos os momentos em que precisei me dando a segurança e seriedade necessária para enfrentar os desafios. Agradeço também todo o apoio técnico e companhia nas viagens de coleta de dados, tanto no mestrado como no doutorado, tornando tudo mais fácil e divertido. Amo você!

Especialmente ao meu marido, o meu maior incentivador durante o percurso do mestrado e doutorado. Admiro o homem que você é, a lealdade e caráter que você tem. Obrigado por todo dia me ensinar um pouco mais sobre economia, política, solidariedade, cultura, arte, música e *rock and roll*. Por estar sempre presente para me ouvir e me apoiar, não importando a circunstância. Espero que possamos ficar juntos para o resto de nossas vidas, compartilhando os momentos alegres e tristes, e vivendo esse amor maravilhoso que me faz tão feliz... *“I was born to love you with every single beat of my heart, and I was born to take care of you every single day of my life”*.

Ao meu irmão, pelo exemplo de inteligência, coragem e autenticidade. Pelo seu respeito com o conhecimento científico, com a natureza e os seres humanos. Por lutar pelas suas ideias e ideais até o fim, não importando o que os outros pensam. Com certeza se o mundo tivesse mais pessoas como você ele seria um lugar muito mais justo, digno e gostoso de viver.

A minha orientadora Enicéia que me acompanha desde o mestrado. Admiro a sua paixão pela ciência e pelo conhecimento, o seu senso crítico e político, além da sua ousadia, criatividade, competência, responsabilidade e dignidade. Nesses seis anos de orientação eu aprendi muito mais do que podia imaginar e me apaixonei pela ciência e pela sua capacidade política graças ao seu exemplo. Obrigada por tudo, por me ensinar nos pequenos atos e palavras e por me mostrar que tanto no campo profissional quanto pessoal são vários os caminhos que podemos trilhar para alcançar os nossos objetivos. Você é uma pessoa muito especial e vou guardá-la para sempre no meu coração.

À professora Maria Amélia, que desde o mestrado me acompanha e com quem sempre tenho a oportunidade de aprender coisas novas.

Às professoras Alexandra Anache, Fabiana Cia, Rosângela Prieto e Maria Amélia Almeida pela disponibilidade em participar do exame de qualificação e pela leitura atenciosa do texto cujas contribuições foram essenciais para o aprimoramento e finalização do trabalho.

Às professoras, Rosângela Prieto, Fabiana Cia, Kátia Caiado e Silvia Sigollo pelas contribuições e sugestões dadas por ocasião do exame de defesa de tese que em muito contribuíram para o aprimoramento do trabalho.

A todos os gestores, profissionais e professores participantes do estudo. Agradeço a confiança em mim depositada e a abertura dada para a pesquisa.

Ao pessoal do “GP-FORRESP-Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial”. Em especial agradeço a Gerusa, minha super companheira de mestrado, doutorado, congressos, conversas no *msn* entre outras “loucuras”, obrigada pela força, apoio, cumplicidade e carinho; a Nadja, que além de ser uma “super-mulher” é uma amiga extraordinária, super preocupada, atenciosa, generosa e carinhosa, com quem me sinto a vontade para conversar sobre qualquer assunto, de amenidades a coisas sérias, você terá para sempre um lugar no meu coração; ao Leozito, pessoa fora do comum, extremamente generoso e bondoso, que mesmo morando longe continua super presente na minha vida, trazendo muita alegria e paz; a Gaby, pelos

momentos de descontração proporcionados e pela ajuda fundamental na análise dos dados; a Aline Maira, que sempre deu muita força desde o mestrado e por ser um exemplo de competência e generosidade; a Rosângela pela força dada e pelos comentários sempre construtivos e aos demais companheiros, Lydia, Gustavo, Carla, Mara, Mari, Josiane(s), Cícera, Regiane, Selma, Lucélia, Carol, meninas da graduação e Dulcélia, pelas contribuições e sugestões, além da companhia sempre tão agradável nos nossos encontros. A Educação Especial tem sorte de contar com pessoas tão “especiais”!

Aos amigos da pós-graduação, em especial a Iasmin, Danúzia e Sabrina, pela companhia sempre tão agradável e pelas conversas estimulantes e divertidas.

Aos meus amigos, todos essenciais em minha vida. Especialmente agradeço as minhas amigas: Fernanda, Luana, Karen e Carol, com quem compartilhei minhas maiores alegrias: entrada na faculdade, festas da Unicamp, viagens malucas, Barcelona, camping do podrão, city-bar, fórum social mundial, forró, república, churras em Ribeirão, ingresso na pós-graduação e o meu casamento. Com vocês também pude compartilhar alguns momentos difíceis e agradeço por terem sido minhas amigas, não julgando qualquer coisa dita ou feita. Sei que agora somos “adultas” e não podemos nos ver com tanta frequência, mas morro de saudades de todas e de cada uma carrego um aprendizado: da Fernanda a certeza de que ir além é possível, ela me prova isso todo dia; da Luana a seriedade e o compromisso político com que abraça a pedagogia, sem perder de vista a ternura; da Karen a capacidade de conciliar tão bem competência, produtividade e diversão e da Carol a capacidade de ousar e criar.

Aos meus sogros, cunhada e sobrinhos por me acolharem com tanto amor na família e por compartilharmos juntos momentos de descontração e alegria.

Aos funcionários do programa de pós-graduação em Educação Especial.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP que concedeu bolsa de doutorado para a realização do estudo e cujo amparo possibilitou dedicação exclusiva a essa pesquisa.

## RESUMO

A literatura científica da educação especial brasileira sempre evidenciou dificuldade nos procedimentos da avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual, devido à dificuldade em relação a definições, critérios e procedimentos. Tal indefinição é reforçada pela falta de consenso sobre se há ou não necessidade de identificar e rotular alunos nesta condição. Entretanto, a perspectiva da educação inclusiva que pressupõe a necessidade de prover suporte à escolarização de alunos com deficiências em classe comum, pressupõe que se faça a identificação para caracterizar a elegibilidade ao atendimento educacional especializado (AEE). Considerando que a categoria de deficiência intelectual concentra cerca de 50% de todos os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, e que este número tem grande impacto no financiamento recebido pelos sistemas educacionais, devido ao pagamento de verba dobrada do FUNDEB para alunos com necessidades educacionais especiais, se questiona como esses alunos vêm sendo identificados? O objetivo deste estudo consistiu em descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no estado de São Paulo. O estudo teve início com uma análise da documentação oficial que rege o processo de avaliação e identificação do aluno com necessidade educacional no país e no Estado de São Paulo, e chegou-se a conclusão que faltam diretrizes para a definição e avaliação da deficiência intelectual, sendo as consequências disso na prática desconhecidas. Um estudo empírico foi desenvolvido em cinco municípios paulistas, em três instâncias usualmente envolvidas na identificação desses alunos: a rede municipal, a rede estadual e a escola especial, totalizando 15 locais de coleta de dados. O estudo foi dividido em três etapas destinadas à: condução dos procedimentos éticos e preliminares, caracterização do perfil dos profissionais e para conhecer a prática de avaliação para identificação que eles desenvolviam. Foram efetuadas entrevistas recorrentes, com grupos focais quando havia equipes de profissionais para avaliação, e entrevista individual nos locais em que a avaliação era de responsabilidade de um único profissional. Os dados obtidos a partir das entrevistas com 67 profissionais foram analisados por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC). Os resultados indicam que o professor da classe comum é o principal agente do encaminhamento, sendo os indicadores de suspeita de deficiência intelectual: atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento

adaptativo e problemas de comportamento. Na escola especial encontra-se uma equipe multidisciplinar voltada para a avaliação para diagnóstico, enquanto que nas redes municipais e estaduais foi encontrada uma composição de equipe de educadores e avaliação com finalidade pedagógica. Os procedimentos utilizados envolvem entrevista com as famílias, avaliação pedagógica, e avaliação multidisciplinar e em algumas poucas escolas especiais, avaliação da inteligência. A rede estadual foi à instância mais precária em função da escassez de profissionais, sendo freqüente a identificação ser feita exclusivamente pelo professor de educação especial. Comparando-se as 15 instâncias constata-se que não há diretrizes comuns no processo de avaliação para identificação, pois o número e formação dos profissionais envolvidos variam entre os diferentes locais, o conceito de deficiência intelectual é subjetivo, os critérios e procedimentos apontados pela literatura da área não são seguidos e cada equipe desenvolve seus próprios procedimentos para julgamento. Em geral predomina uma contradição no discurso dos profissionais que apontam que a rotulação dessa condição é desnecessária e maléfica, muito embora os alunos sejam oficialmente rotulados para fins de censo escolar e tratados pelas escolas como tal, muitas vezes sem o conhecimento e consentimento dos próprios alunos e de suas famílias. Discute-se a necessidade de se padronizar o processo de avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual para se evitar a arbitrariedade e subjetividade que cerca hoje todo este processo.

**Palavras-chave:** Educação Especial; inclusão escolar, deficiência intelectual; avaliação.

## ABSTRACT

Due to the lack of appropriate definitions, criteria and methods, the scientific literature in special education in Brazil has always highlighted the need to develop assessment procedures with certain standards that should be available to identify students with intellectual disabilities. This uncertainty is reinforced by the lack of consensus on the methods of identifying and labeling students with learning disabilities. However, the prospect of school inclusion, which encompasses strategies and practices that support and enable meaningful inclusion of disabled students into the mainstream of the school system, similarly requires identification to meet the eligibility criteria stipulated by Specialized Educational Services (ESA). Whereas within the category of intellectual disability almost half of all pupils with special educational needs are enrolled, and that this figure greatly impacts the funding received from educational systems, due to the FUNDEB allocated the double of the amount in education budget aimed directly at students with special educational needs, *there is* a concern that *there might be* some form of reprisal regarding the criteria used to identify these students. The aim of this study was to describe the evaluation process in the identification of students with intellectual disabilities in Sao Paulo State. The study began with an analysis of official documents, policies and procedures that govern *student assessment processes* designed to identify pupils with special educational needs in Brazil and in São Paulo State, and it was concluded that there is a lack of clear guidelines and definitions for the assessment of intellectual disability and therefore the consequences are unknown. An empirical study was developed encompassing five towns in São Paulo State, in three instances regularly engaged with the identification of these students: the municipal, the state system, and the special school, a total of 15 data collection sites. The study was divided into three phases designed to: ethical conduct and preliminary assessment, characterization of professional skills, and the investigation on their practical assessment to identify their strength and previous experience. *Focus group interviews were conducted* on a regular basis with the availability of a team of professionals that allowed the assessment and individual interviews where only one professional was responsible for the results. Data obtained from interviews with 67 professionals were analyzed using the Collective Subject Speech (CSS) technique. The results indicate that the regular classroom teacher is the key agent in the early identification of a suspected intellectual disability: developmental delay, learning difficulties, adaptive behavior, and

behavior problems. While there is a multidisciplinary assessment team in special school to evaluate students for the diagnosis, conversely, in the municipal and state schools there is an education team that uses the assessment techniques with pedagogical purpose. The procedure used encompassed interviews with families, educational evaluation, multidisciplinary assessment, and intellectual assessment. The latter was applied only to a few special schools. The state education system was the most precarious instance due to the professional shortages, usually recognized only by the special education teacher. Comparing the 15 instances there is evidence that there are no common guidelines in the assessment process, because the number and training of professionals involved vary between different locations, the concept of intellectual disability is subjective, criteria and procedures found in the literature are not followed, and each group develops its own evaluation procedures. Overall, *the contradictions* between *professional* discourses and everyday *practice* is released and they examines the disadvantages of *labeling a student that* is unnecessary and injurious, even though they are officially labeled for school census purposes and seen as such by schools, often without their and their families knowledge and consent. The need to standardize the evaluation process for identifying students with intellectual disabilities to avoid the arbitrariness and subjectivity that surround this entire process these days is also discussed.

**Keywords:** Special education; school inclusion; intellectual disability; assessment.

## LISTRA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico1-</b> Matrículas na educação especial por tipo de necessidade educacional especial em 2009.....	22
<b>Gráfico 2-</b> Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular.....	43
<b>Gráfico3-</b> Matrículas na Educação Especial em classe comum, escola especializada e classe especial por dependência administrativa.....	45
<b>Gráfico 4-</b> Cargo ocupado pelos profissionais.....	88
<b>Gráfico 5-</b> Cargo ocupado e instituição de origem.....	89
<b>Gráfico 6-</b> Formação acadêmica dos profissionais.....	90
<b>Gráfico 7-</b> Características atribuídas à deficiência intelectual.....	103
<b>Gráfico 8-</b> Causalidade da deficiência intelectual.....	112
<b>Gráfico 9-</b> Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.....	119
<b>Gráfico 10-</b> Busca pela avaliação para identificação.....	124
<b>Gráfico 11-</b> Finalidade da identificação da deficiência intelectual.....	130
<b>Gráfico 12-</b> Procedimentos utilizados na identificação da deficiência intelectual.....	137
<b>Gráfico 13-</b> Dificuldades no processo de identificação da deficiência intelectual.....	145
<b>Gráfico 14-</b> Objetivos do AEE.....	151

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Principais funções previstas para a avaliação da condição de deficiência intelectual .....	63
<b>Quadro 2.</b> Esquema do delineamento da pesquisa com a especificação dos objetivos e procedimentos em cada uma das três etapas.....	75
<b>Quadro 3.</b> Matriz dos locais do estudo envolvendo três instâncias.....	76
<b>Quadro 4.</b> Componentes da equipe de avaliação em cada uma das instâncias de cada município .....	80
<b>Quadro 5.</b> Descrição dos participantes do município A (N=17).....	82
<b>Quadro 6.</b> Descrição dos participantes do Município B (N=15).....	83
<b>Quadro 7.</b> Descrição dos participantes do Município C (N=9).....	84
<b>Quadro 8.</b> Descrição dos participantes do Município D (N= 11).....	85
<b>Quadro 9.</b> Descrição dos participantes do Município E (N= 14).....	87
<b>Quadro 10.</b> Características atribuídas à deficiência intelectual.....	101
<b>Quadro 11.</b> ICI. Comprometimento no desenvolvimento e comparação com pares.....	104
<b>Quadro 12.</b> IC2. Dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar.....	107
<b>Quadro 13.</b> Descrição do DSC para a IC3. Comprometimento no comportamento adaptativo.....	108
<b>Quadro 14.</b> Descrição do DSC para a IC4. Problemas de comportamento.....	110
<b>Quadro 15.</b> Causalidade da deficiência intelectual.....	111
<b>Quadro 16.</b> Descrição do DSC para a IC1. Influência do ambiente familiar.....	113
<b>Quadro 17.</b> Descrição da IC2. Influência da escola.....	115
<b>Quadro 18.</b> Descrição do DSC para a IC3. Aspectos da saúde.....	117
<b>Quadro 19.</b> Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.....	118
<b>Quadro 20.</b> Descrição do DSC para a IC1. Sem impacto sobre a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.....	119
<b>Quadro 21.</b> Descrição do DSC para a IC2. Percepções positivas sobre a mudança de nomenclatura da deficiência mental para a deficiência intelectual..	121
<b>Quadro 22.</b> Busca pela avaliação para identificação da deficiência intelectual..	123
<b>Quadro 23.</b> Descrição do DSC para a IC1. Busca pela escola regular.....	125
<b>Quadro 24.</b> Descrição do DSC para a IC2. Encaminhado por profissionais da saúde.....	127
<b>Quadro 25.</b> Descrição do DSC para a IC3. Busca da família.....	127

<b>Quadro 26.</b> Descrição do DSC para a IC4. Sem necessidade de diagnóstico.....	128
<b>Quadro 27.</b> Finalidade da identificação da deficiência intelectual.....	129
<b>Quadro 28.</b> Descrição do DSC para IC1. Identificar característica e atitudes possíveis.....	131
<b>Quadro 29.</b> Descrição do DSC para IC2. Mediar situações pedagógicas.....	132
<b>Quadro 30.</b> Descrição do DSC para a IC3. Elegibilidade de serviços.....	134
<b>Quadro 31.</b> Descrição do DSC para a IC4. Atender expectativa da família.....	135
<b>Quadro 32.</b> Procedimentos utilizados na avaliação.....	136
<b>Quadro 33.</b> Descrição do DSC para a IC1. Entrevista com a família.....	138
<b>Quadro 34.</b> Descrição do DSC para a IC2. Avaliação pedagógica.....	139
<b>Quadro 35.</b> Descrição do DSC para a IC3. Diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde.....	141
<b>Quadro 36.</b> Descrição do DSC para a IC4. Testes de inteligência.....	143
<b>Quadro 37.</b> Dificuldades no processo de identificação.....	144
<b>Quadro 38.</b> Descrição do DSC para a IC1. Não se fecha diagnóstico.....	146
<b>Quadro 39.</b> Descrição do DSC para a IC2. Falta de participação dos pais.....	147
<b>Quadro 40.</b> Descrição da IC3. Diferenciar deficiência intelectual de problemas de aprendizagem.....	148
<b>Quadro 41.</b> Descrição do DSC para a IC4. Uso errôneo do diagnóstico.....	149
<b>Quadro 42.</b> Objetivos do AEE.....	150
<b>Quadro 43.</b> Descrição do DSC. Atividades de orientação para classe comum.....	152
<b>Quadro 44.</b> Descrição do DSC. IC2. Parceria com professor da classe comum...	154
<b>Quadro 45.</b> Descrição do DSC da IC3. Atendimento focado nas características dos estudantes.	155
<b>Quadro 46.</b> Descrição do DSC da IC4. Atividades de vida diária e socialização	156

## **LISTRA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AAIDD-** American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- AAMR-** American Association on Mental Retardation
- AEE-** Atendimento Educacional Especializado
- APAE-** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BPC-** Benefício Prestação Continuada
- CAPE-** Centro de Apoio Pedagógico Especializado
- CID-10-** Classificação estatística internacional das doenças e problemas relacionados à saúde
- CIF-** Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde
- DSC-** Discurso do sujeito coletivo
- FUNDEB-** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério
- FUNDEF-** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FNDE-** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IDEB-** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC-** Ministério da Educação
- OMS-** Organização Mundial da Saúde
- PAR-** Plano de Ações Articuladas
- PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE-** Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDDE-** Plano Dinheiro Direto na Escola
- PNE-** Plano Nacional de Educação
- SAEB-** Sistema Nacional de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SAPE-** Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
- SARESP-** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SEESP-** Secretaria de Educação Especial

**SRMs**- Sala de Recurso Multifuncional

**UAB**- Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1. O direito a educação e as políticas de inclusão no cenário educacional brasileiro.....	37
1.1. Bases históricas do surgimento da educação especial.....	37
1.2. Dados da política da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro.....	42
1.3. Atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino.....	51
1.4. Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.....	53
CAPÍTULO 2. Definições da deficiência intelectual.....	55
2.1. Definições propostas pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).....	58
2.2. Deficiência intelectual.....	61
CAPÍTULO 3. Avaliação e deficiência intelectual.....	66
3.1. Avaliação do estudante com deficiência intelectual.....	66
CAPÍTULO 4. Caminhos do estudo.....	75
4.1. Local.....	76
4.2. Condução dos procedimentos éticos e preliminares.....	77
CAPÍTULO 5. Estudo 1. Caracterização dos profissionais envolvidos com a avaliação e identificação dos estudantes com deficiência intelectual.....	79
5.1. Instrumento de coleta de dados.....	79
5.2. Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	79
5.3. Resultados e discussão: os profissionais envolvidos no processo de avaliação e identificação.....	80
5.3.1. Cargo ocupado pelos profissionais.....	87
5.3.2. Formação acadêmica dos profissionais.....	90
5.4. Conclusões.....	91
CAPÍTULO 6. Estudo 2. Caracterização do processo de avaliação e identificação do estudante com deficiência intelectual.....	93
6.1. Delineamento do estudo.....	93

6.2. Instrumentos de pesquisa.....	95
6.3. Procedimentos de coleta de dados.....	97
6.4. Procedimentos de análise de dados.....	97
CAPÍTULO 7. Resultados baseados no discurso dos profissionais sobre o processo de avaliação e identificação do estudante com deficiência intelectual.....	100
7.a. Definição deficiência intelectual.....	101
7.a.1. Características atribuídas a deficiência intelectual.....	101
7.a.2. Causalidade da deficiência intelectual.....	111
7.a.3. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.....	118
7.b. Identificação da deficiência intelectual.....	122
7.b.1. Busca pela identificação.....	123
7.b.2. Finalidade da identificação.....	129
7.b.3. Procedimentos utilizados na identificação.....	136
7.b.4. Dificuldades encontradas no processo de identificação.....	143
7.c. Atendimento educacional especializado(AEE).....	150
8. CONCLUSÕES.....	159
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176
ANEXOS.....	186
ÂPENDICE.....	187

## APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa é parte integrante da agenda do GP-FOREESP, que tem se dedicado a produzir estudos com o intuito de contribuir para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a população alvo da educação especial, sendo que no presente, a temática da inclusão escolar tem sido priorizada, entre outros motivos, porque parte-se do pressuposto de que a construção de sistemas educacionais inclusivos seria a única alternativa para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso à escola e da baixa qualidade da educação especial no país. Os princípios que norteiam os estudos empíricos do grupo, em síntese seriam:

1) Uma política de inclusão escolar é um imperativo moral e legal para o sistema brasileiro, e sendo essa uma questão de valor, o momento agora para a pesquisa é de construir conhecimentos sobre como implementá-la e aperfeiçoá-la e não de questionar sua validade.

2) Traduzir a inclusão escolar das leis, dos planos e intenções para a nossa realidade requer produção de conhecimento e prática e essa é uma tarefa para a pesquisa científica e, mais especificamente, para as universidades brasileiras.

3) O futuro da política de inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e sujeitos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

4) Embora não se discuta a perspectiva filosófica da inclusão escolar, na prática, as propostas políticas podem e devem ser continuamente escrutinadas.

5) Na prática, o princípio da inclusão escolar pressupõe que a primeira colocação seja na classe comum da escola onde seria matriculado o estudante se não tivesse necessidades educacionais especiais, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; admitindo-se, entretanto, a possibilidade de serviços de apoio (como professores especializados e serviços centrados na classe comum). Caso a colocação em classe comum não seja bem sucedida, e tendo se esgotado todas as possibilidades de apoio ou, ainda, se for opção da família, admite-se também a escolarização combinando ou não classes comuns com sala de recursos ou classes especiais e mesmo escolas especiais.

6) Adotar diretrizes políticas com vistas à inclusão escolar não implica em propor a destruição dos serviços existentes, e deve-se manter a estrutura vigente a fim de não agravar o problema político da falta de acesso à escola para essa parcela da população.

7) Educar alunos com necessidades educacionais especiais juntamente com seus pares em classes comuns é importante para que este atinja seu desenvolvimento pleno, e não apenas para prover oportunidades de socialização ou provocar mudanças atitudinais nos outros em busca do respeito à diversidade.

8) Garantir uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar.

9) A defesa da inclusão escolar não elimina a existência de alunos com necessidades educacionais especiais, ou a necessidade de produzir conhecimento sobre a realidade destes alunos, ou ainda a necessidade de formar profissionais que atuarão em educação especial, que enquanto área de produção de conhecimento científico, permanece tendo preservadas tanto sua identidade quanto relevância.

10) O principal desafio da inclusão escolar é como melhorar a educação para todos os alunos e não aonde os alunos com necessidades educacionais especiais serão escolarizados.

Norteados por tais pressupostos o presente trabalho é mais um dos projetos desenvolvidos no âmbito do GP- FOREESP para produzir conhecimento sobre a temática da inclusão escolar, especificamente sobre a avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

## INTRODUÇÃO

A prática da avaliação sempre foi considerada necessária no campo da educação especial, visto que era ela que permitia que se identificasse condições particulares dos alunos que justificassem sua elegibilidade aos serviços educacionais especializados (NUNES, et al, 1998, BASTOS, 2002), que na maioria dos casos envolvia a exclusão destes alunos das classes comuns e seus encaminhamentos para estruturas separadas, tais como a classe e escola especial.

Estudos produzidos sobre os critérios envolvidos na elegibilidade dos alunos aos serviços da educação especial, especialmente para as classes especiais, revelaram que os critérios de encaminhamento e elegibilidade eram arbitrários, especialmente para alunos com deficiência intelectual, em que na grande maioria das vezes, o aluno era o único responsabilizado pelo seu fracasso escolar e pela conseqüente elegibilidade aos serviços educacionais segregados. Não se questionava o papel da instituição escolar e nem da sociedade na produção deste fracasso escolar apesar de ser alto o número de alunos identificados com deficiência intelectual<sup>1</sup> (PIRES, 1987, PASCHOALICK, 1981, MAGALHÃES, 1997, ALMEIDA, 1984, DENARI, 1984, COTRIN, 2010).

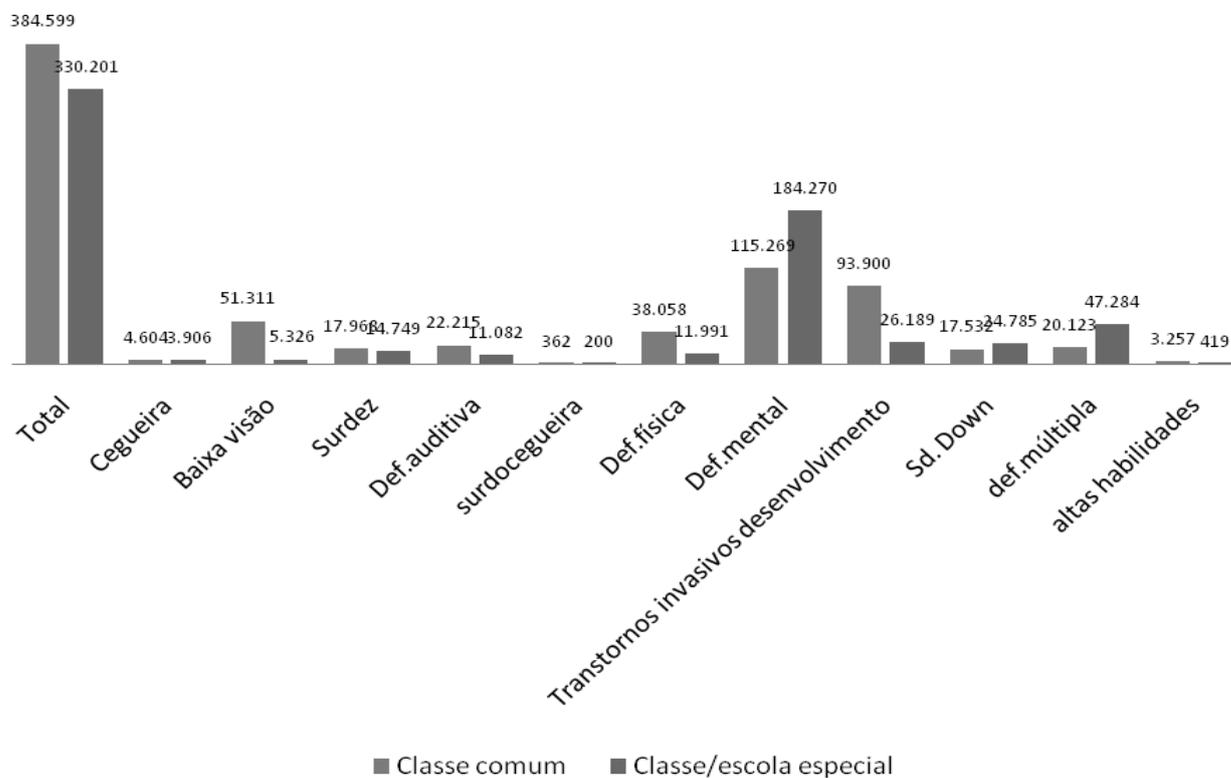
Tal perspectiva encontrava respaldo em um cenário educacional que sempre foi bastante elitista e não foi estruturado para acolher as camadas mais populares. A partir disso, prevalecia à tendência a considerar a homogeneização dos procedimentos de ensino, não considerando que os estudantes são heterogêneos e possuem percursos de ensino diferenciados. Assim, a escola tendia para a classificação e seletividade dos estudantes em aptos e não aptos para terem sucesso diante das demandas escolares, e isto comprometeu a aprendizagem dos alunos, gerando altos índices de fracasso escolar, compreendidos como a não-aprendizagem, evasão e repetência (SOUSA, 2009).

O nosso foco de investigação é o alunado com deficiência intelectual, pois estatisticamente eles correspondem à maior categoria de alunos da educação especial. O Gráfico 1 apresenta uma distribuição de matrículas baseada em dados oficiais do censo escolar :

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho será utilizado o termo deficiência intelectual e será preservado o termo deficiência mental caso este seja citação literal de algum documento ou autor.

**Gráfico 1.** Matrículas na educação especial por tipo de necessidade educacional especial em 2009



**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2009.

Analisando as diferentes categorias de alunos com necessidades educacionais especiais, 46,8% destes alunos são classificados na categoria de deficiência mental.

Apesar deste grande contingente de alunos identificados nesta condição, a literatura nacional sempre evidenciou que os procedimentos de identificação deste alunado são problemáticos. Mendes (1995) e Almeida (2004) indicam que antes do advento do debate sobre a inclusão escolar, havia a exigência de um diagnóstico clínico feito por profissionais habilitados a fim de justificar o encaminhamento para os serviços especializados segregados, tal como a classe especial ou escola especial. Hoje, se a perspectiva visa garantir a permanência do aluno na classe comum, o diagnóstico para a identificação e encaminhamento para classe e escola especial perde a sua função, mas ao mesmo tempo aparece a necessidade de uma avaliação que identifique o aluno e suas

necessidades educacionais, a fim de garantir a elegibilidade aos serviços educacionais e o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada, conforme indicam as orientações do documento *Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2006).

Na rede pública do estado de São Paulo, por exemplo, a decisão de encaminhar um aluno aos serviços de apoio especializado, segundo a resolução SE 95 de 2000<sup>2</sup>, passou a ser de responsabilidade da equipe pedagógica da unidade escolar a qual o aluno está matriculado. Esta equipe pode ser composta pelo professor da classe comum, professor da educação especial, professor coordenador, assistente técnico pedagógico de educação especial e do ensino fundamental e supervisor de ensino, e devem ser envolvidos também os pais e os profissionais da área da saúde que prestam atendimento ao referido aluno (SÃO PAULO, 2000).

Considerando toda a complexidade que cerca a questão da avaliação e identificação do aluno com deficiência intelectual seria interessante situar a princípio como a deficiência intelectual vem sendo investigada na realidade brasileira e se a questão da avaliação, diagnóstico e identificação já vem sendo objeto das pesquisas nacionais. Para isso propomos a seguir uma breve contextualização do campo científico da deficiência intelectual.

### **Estudos nacionais sobre o aluno com deficiência intelectual**

Mendes, Nunes e Ferreira (2002) indicam que a importância do estudo da identificação e diagnóstico da deficiência intelectual tem sido justificada em função da necessidade de um melhor equacionamento do planejamento de serviços educacionais em nosso país, para se aperfeiçoar o processo de elegibilidade para os serviços de apoio e também o aprimoramento da formação dos profissionais envolvidos, incluindo ainda a avaliação das conseqüências do próprio processo de identificação e rotulação. Esses autores revisaram 356 dissertações e teses produzidas em 21 cursos de pós-graduação do país, no período entre 1970 a 2000, que versavam sobre indivíduos com necessidades educacionais especiais e encontraram que 55 desses estudos abordavam os temas “identificação”, “caracterização” e “diagnóstico”. Os resultados indicaram que predominavam estudos categoriais, sendo a deficiência intelectual a condição mais

---

<sup>2</sup> Buscamos todas as resoluções até o ano de 2011, mas somente na do ano de 2000 identificamos orientações quanto aos procedimentos de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais.

estudada (em 31 dos 55 estudos), e o foco era na questão da identificação e diagnóstico para o ingresso no ensino especial.

Segundo a revisão dos autores supracitados pode-se identificar que uma primeira linha de estudos sobre esta temática contribuiu para evidenciar, a partir de 1980, o processo de exclusão social pelo qual passavam muitos alunos de classes desfavorecidas, identificados e rotulados como estudantes com deficiências intelectuais, que eram posteriormente encaminhados para as classes especiais. Posteriormente, os autores indicaram que o interesse nesse processo de identificação e diagnóstico parecia estar sendo gradualmente excluída na agenda da produção científica mais atual, por volta do final de 1990, enquanto que aumentou a partir de então o número de estudos que visavam à caracterização dos indivíduos com deficiência intelectual. Analisando tais tendências Mendes, Nunes e Ferreira (2002) pontuavam que, se por um lado tal produção contribuiu para mostrar a força do fenômeno de exclusão proporcionado pela escola pública, e que era referendado pelo ensino especial, por outro gerou problemas para a pesquisa nacional na área que ainda não estavam resolvidos e que precisariam ser enfrentados tais como o de como se proceder a identificação do aluno com deficiência intelectual, de definir qual deveria ser o destino das classes especiais e como formar profissionais para o processo de avaliação para a identificação.

A perspectiva da inclusão escolar adotada nos movimentos de reforma da educação brasileira a partir de 1990 ofereceu garantias legais para que a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais pudesse acontecer nas classes comuns das escolas regulares, o que praticamente eliminou a necessidade de identificar alunos para encaminhamento para classes ou escolas especiais. Entretanto, a deficiência intelectual ainda continuou sendo uma das condições oficialmente reconhecidas como tendo implicações que decorrem em necessidades educacionais e cuja presença garante o direito ao atendimento educacional especializado.

Para situar a produção sobre a deficiência intelectual, realizamos uma busca no banco de dissertações e tese da Capes no período de 2000 até a atualidade. Para tanto, foi utilizado como descritor os termos: deficiência mental, deficiência intelectual e avaliação.

Estudos recentes na área de educação especial indicam que há uma preocupação nas pesquisas sobre a situação do estudante com deficiência intelectual frente à política de inclusão escolar (MOREJÓN, 2001; CAPELLINI, 2001; DIAS, 2004;

LOPES, 2005; TANNOUS, 2005, SOUZA, 2005; SOUZA,2005; BARREIRO,2006; SANTOS,2006; GONZÁLES, 2006; SANTOS,2007; GIORGI,2007; SOUSA,2007; TOZZO,2008, VELTRONE, 2008; MEDEIROS,2008; LIMA,2008; PLETSCHE, 2009; DIAS, 2010).

A percepção dos atores sobre a prática de escolarizar estudantes com deficiência intelectual juntamente com seus pares sem deficiências, em classes comuns das escolas regulares tem se configurado como uma das linhas de pesquisas mais fortes no conjunto dos estudos recentes, que focalizam as percepções dos professores do ensino especial e/ou regular (MOREJÓN, 2001; DIAS, 2004; TANNOUS, 2005), dos outros agentes educacionais (DIAS, 2004); dos pais dos estudantes com deficiência intelectual (MOREJÓN, 2001; DIAS, 2004) e/ou do próprio aluno com deficiência intelectual (MOREJÓN, 2001; VELTRONE, 2008).

Morejón (2001) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo investigar o processo de inclusão escolar por meio do uso de questionários e entrevistas semi-estruturada com alunos e alunas com deficiência intelectual que freqüentavam as classes comuns do ensino regular, de seus pais e de seus professores. Os dados indicam que o espaço da escola regular era desejado tanto pelos pais quanto pelos alunos. Contudo, os alunos ainda sentiam o estigma da “anormalidade”, de ser considerado diferente e inferior por terem deficiência intelectual. A autora apontou a necessidade de mais estudos acerca da influência deste estigma negativo desta condição na prática pedagógica da escola comum.

Dias (2004) em sua dissertação de mestrado investigou os processos de significação da deficiência intelectual entrevistando jovens (três do sexo feminino e nove do sexo masculino), com idades entre 17 e 24 anos que apresentavam “indicação de deficiência intelectual”, suas professoras (itinerantes e de sala de recursos), as orientadoras educacionais das escolas em que os participantes encontravam-se registrados, bem como de seus responsáveis. Os resultados indicaram que a deficiência intelectual é ainda vista como *tabu*, prevalecendo o desconhecimento ou as informações equivocadas que relacionam a deficiência intelectual com infantilidade e incapacidade e que podem comprometer o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequado para estes alunos.

Tannous (2005) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo investigar as experiências dos professores diante da inclusão escolar dos alunos com

deficiência intelectual nas classes comuns de escolas da rede pública estadual do município de Campo Grande-MS nos anos de 2000-2004. Foram entrevistados professores de 30% das escolas estaduais no ciclo I do ensino fundamental. Concluiu-se que os professores se sentem descrentes das possibilidades desses alunos em avançar nos estudos, não compreendem o significado da proposta de inclusão escolar, se sentem despreparados para o ensino inclusivo e suas interações com os alunos com deficiência intelectual em sala de aula são permeadas por sentimentos diversos, dentro os quais se destacam: a rejeição, a piedade, o amor, a culpa, a estigmatização; sentimentos que quando transferidos para a situação de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, resultam numa abordagem preconceituosa desses alunos, em que predomina muitas vezes a descrença na capacidade deles.

Veltrone (2008) teve como objetivo identificar, descrever e analisar a percepção de egressos de classe/escola especial para alunos com deficiência intelectual a respeito da atual matrícula na classe comum, das interações sociais, relacionamento com a aprendizagem do conteúdo curricular, expectativas futuras, e comparação da experiência de escolarização em classe comum com outros espaços da educação especial por eles vivenciados. O procedimento de coleta de dados envolveu entrevistas com 20 alunos e demandas de desenho acompanhadas de interrogativas. Os resultados evidenciaram que as experiências dos alunos em ambientes considerados inclusivos podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos. As maiores conquistas estavam relacionadas ao papel socializador da escola, contudo não havia unanimidade, pois alguns alunos relataram experiências de situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares. A maior dificuldade relatada pelos alunos, nessa investigação, dizia respeito à dificuldade na aprendizagem do conteúdo curricular.

Alguns estudos baseados na visão dos professores se preocuparam menos com a percepção deles sobre o processo de inclusão escolar, mas mais especificamente sobre a formação e competência dos mesmos para atuar com alunos com deficiência intelectual (SANTOS 2007; TOZZO, 2008).

Santos (2007) em sua dissertação de mestrado realizou um estudo cujo objetivo foi identificar os diferentes saberes presentes na prática pedagógica de professores que trabalhavam com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. Foram entrevistadas três professoras que atuavam na primeira série e tinham matriculado em sua sala de aula alunos com deficiência intelectual. Os

resultados mostram que a maioria das professores não possuía formação para a atuação com tais alunos, e os saberes que adquiriram são oriundos de diversas fontes, especialmente saberes pessoais e advindos da prática profissional. A autora chama a atenção para o fato de que é necessário oferecer formação inicial e continuada para tais profissionais, mas também é importante que em tal formação sejam valorizados os conhecimentos que eles trazem consigo, que na maioria das vezes embasam suas práticas pedagógicas.

Tozzo (2008) em sua dissertação de mestrado investigou quais elementos eram necessários à atuação competente de professores de 1ª à 4ª séries, com alunos com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla) em situação de inclusão na Rede Municipal de Ensino de Rio Claro. A pesquisa foi baseada em entrevista de grupo focal com oito professoras que expressaram suas opiniões a respeito da acessibilidade na escola e na sala de aula, dos recursos didáticos, bem como da formação e atuação do professor. Os dados evidenciam que os profissionais sugerem que entre os temas necessários para a formação continuada deveriam ser discutidos: legislação, adaptações curriculares, recursos e orientações didáticas, além da necessidade de troca de experiências em horários pedagógicos coletivos na escola.

De uma maneira geral, os estudos acerca das percepções dos agentes educacionais sobre a deficiência intelectual evidenciam concepções estigmatizantes que consideram o aluno com deficiência intelectual incapaz. Tais concepções podem influenciar as práticas dos profissionais que atuam diretamente com eles e comprometer o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas para que tais alunos tenham uma educação de qualidade, que potencialize sua escolarização e socialização. Por outro lado, os estudos sobre como os professores percebem sua formação indicam que em algum grau eles se sentem despreparados para atuar com alunos com deficiência intelectual. E o que indicam estudos sobre a prática dos professores com este tipo de aluno?

Pletsch (2009) em sua tese de doutorado analisou a experiência de quatro alunos com deficiência intelectual matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. A coleta de dados foi feita por meio da observação participação, análise documental, e entrevistas abertas e semi-estruturadas. Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, os dados encontrados indicam que para o professor faltam conhecimentos de como atender tal aluno e as práticas pedagógicas proporcionavam

apenas conhecimentos elementares, como recortar, colar, pintar, copiar etc. Apesar dos professores terem a preocupação com a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, na prática não conseguiam atingir este objetivo. Como conclusão, a autora considera que apesar das mudanças e redefinições políticas proporcionadas pela política de inclusão escolar, as práticas curriculares destinadas para os alunos com deficiência intelectual não promoveram mudanças significativas nas oportunidades e na qualidade dos programas educacionais públicos destinados para estes alunos, dificultando o acesso deles aos conhecimentos escolares, o que confirma as estatísticas oficiais sobre a não-aprendizagem dos alunos em escolas públicas brasileiras.

Outros estudos sobre inclusão escolar e deficiência intelectual tiveram como foco investigar como está a organização do atendimento educacional especializado para apoiar a escolarização de estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns, e foram encontrados estudos nos quais o apoio investigado era o oferecido pela escola comum (GIORGI,2007) ou pela escola especial (SANTOS,2006; DIAS, 2010).

Giorgi (2007) em sua dissertação de mestrado desenvolveu um estudo com o objetivo de investigar as possibilidades e os limites do serviço de apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. Foi utilizado como instrumentos de pesquisa a observação participante, análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas com professoras itinerantes. Participaram do estudo professoras habilitadas em educação especial/deficiência intelectual, que atuavam em sala de recursos nos quatro primeiros anos do ensino fundamental de uma rede municipal. Verificou-se que o serviço de apoio especializado no município estudado era oferecido a partir da perspectiva de um *continuum* de serviços e o professor itinerante, ao propor novas práticas pedagógicas, assumia o papel importante para o acesso e permanência dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Santos (2006) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo identificar se as práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar viabilizariam aprendizagens significativas para alunos com deficiência intelectual. A pesquisa foi feita em duas escolas públicas de um município da Grande Vitória e uma escola especial privada, sendo que existia uma parceria entre as duas instituições estabelecido por meio da prefeitura, e o foco da investigação foi o trabalho de parceria e como foi feito o planejamento dos professores da escola especial e comum. Os resultados mostraram que

na escola comum não houve um planejamento de atividades voltadas para os alunos com deficiência intelectual. Também não houve um real trabalho de parceria entre as escolas, tendo sido as ações desenvolvidas na escola especial, mais ajustadas aos interesses e necessidades dos alunos e não necessariamente tendo relação com as necessidades encontradas na escola comum. Apesar da prefeitura em questão possuir um núcleo de educação inclusiva, os profissionais das escolas comuns não receberam o apoio necessário para o trabalho com os alunos, e na opinião da autora as políticas adotadas precisam ser repensadas.

Dias (2010) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo a construção de referenciais para a construção do atendimento educacional especializado complementar da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, como serviço de apoio aos sistemas de ensino na inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. A autora trabalhou com a pesquisa-ação organizando um grupo de trabalho formado pela pesquisadora e oito profissionais da APAE, que tinha por objetivo debater a prática do atendimento educacional especializado complementar para alunos com deficiência intelectual. Dentre os resultados, a autora discute a necessidade de que esse atendimento deva incidir sobre o funcionamento cognitivo, o qual constitui principal barreira para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. A segunda perspectiva se relaciona às bases conceituais do atendimento, ou seja, ao aprofundamento teórico sobre a cognição e sua indissociável relação com a afetividade e linguagem no desenvolvimento humano.

Com vimos a perspectiva de como deve ser o atendimento educacional especializado para apoiar a escolarização de alunos com deficiência intelectual, ofertado tanto pela escola comum quanto pela escola especial, ainda parece um tópico cujo conhecimento precisa ser construído.

Em relação ao tópico específico do presente estudo, que é a questão da avaliação do aluno com deficiência intelectual, foram encontrados alguns poucos estudos sobre a avaliação inicial para identificar se determinado aluno tem ou não necessidades educacionais especiais (MEDEIROS, 2008), a avaliação com objetivo de planejamento do ensino (SOUSA, 2007), avaliação da aprendizagem (CAPELLINI, 2001; SOUZA, 2005), avaliação para tomada de decisão sobre promoção (SOUZA, 2005; GONZÁLES, 2006), e avaliação para definir a terminalidade da escolarização (LIMA, 2008).

Medeiros (2008) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo caracterizar os alunos do ensino fundamental que, no ano de 2004 foram encaminhados por seus professores para avaliação com suspeita de necessidades educacionais especiais (NEEs) ao Programa de Educação Especial (PEE) da rede municipal de ensino de Araraquara. Os dados foram coletados por meio da análise das fichas de encaminhamento e evidenciam que as categorias encontradas são: dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, seguida de três subcategorias: comunicação e linguagem, agitação excessiva e queixas indefinidas, evidenciando que ainda existe uma imprecisão de definição dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dos estudos como foco na avaliação com objetivo de planejamento do ensino, Sousa (2007) em sua dissertação de mestrado investigou como era feita a avaliação inicial da aprendizagem do aluno com indícios de deficiência intelectual e que se encontrava frequentando a classe comum na perspectiva inclusiva, e de que forma essa avaliação poderia contribuir para o processo de aprendizagem desse aluno. Na coleta de dados, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professores especialistas que atuavam em sala de integração e recursos da rede municipal de Porto Alegre-RS. Como resultados, a autora verificou um avanço na prática dos profissionais, que na avaliação inicial não buscavam necessariamente o laudo clínico do aluno, assumindo um caráter mais educacional do que terapêutico, ao considerar obter um conhecimento mais aprofundado sobre o aluno, suas potencialidades e necessidades, bem como seu processo de aprendizagem. Além disso, a pesquisadora considerou importante a avaliação ser feita pelos professores da classe de integração, ao invés de ser realizada por profissionais da área da saúde, ganhando um caráter mais pedagógico.

Ainda sobre os estudos relacionados à avaliação do aluno com deficiência intelectual, alguns tiveram como foco a questão da avaliação da aprendizagem desses alunos, tal como a dissertação de mestrado de Capellini (2001) investigou o rendimento de alunos com deficiências (intelectual, auditiva, física, visual e múltipla) inseridos no ensino regular. Tais alunos frequentavam classes comuns do ensino fundamental, ciclo I (1ª a 4ª série) da rede pública estadual, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Bauru. Foram coletadas e analisadas medidas de rendimento através da aplicação do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização - IAR (instrumento verificava habilidades desenvolvidas na Educação Infantil), Teste de Desempenho Escolar – TDE, e um questionário sobre desempenho

escolar e boletim acadêmico (respondidos pela professora) de 89 alunos no decorrer do ano letivo de 1999 até o primeiro semestre do ano letivo de 2.000. No caso do grupo dos 48 alunos com deficiência intelectual avaliados, em geral, os resultados indicam desempenho bem abaixo da média para a ampla maioria do grupo, na maior parte das medidas.

Souza (2007) em sua dissertação de mestrado desenvolveu um estudo que teve como objetivo compreender as práticas avaliativas cotidianas na escola, utilizando como referência as práticas pedagógicas dos professores e a reflexão sobre a avaliação no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. A autora realizou estudo de caso tipo etnográfico desenvolvido em uma escola do interior do estado de Espírito Santo. Dentre os resultados, está que a avaliação tinha como objetivo diagnosticar o conhecimento dos alunos, no qual a prova ganhava destaque, evidenciando uma prática recorrente em educação de avaliação classificatória e seletiva. No caso dos alunos com deficiência intelectual, eles faziam uma avaliação da aprendizagem, com adequações de conteúdo e forma, mas o objetivo era o mesmo previsto, o de diagnosticar o conhecimento dos alunos. A autora questiona que devemos repensar as práticas avaliativas desenvolvidas na escola que tem por objetivo apenas averiguar o nível de conhecimento dos alunos, cujos resultados não contribuem para que a professora estabeleça as mediações pedagógicas necessárias.

Dois dos estudos encontrados tiveram a preocupação com o processo de avaliação e seus resultados para tomada de decisões sobre promoção/retenção de alunos com deficiência intelectual em séries ou níveis no ensino fundamental (SOUZA,2005) e na educação infantil (GONZÁLES, 2006).

Souza (2005) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo analisar a progressão escolar de alunos com deficiências (auditiva, física, mental, visual, múltipla e com distúrbio geral de desenvolvimento) matriculados no ensino regular, levando em consideração as variáveis: tipo de deficiência; condições sócio-econômico-culturais das famílias; unidade(s) escolar(es); tipo de serviço de apoio ofertado. Os dados foram colhidos em documentos dos prontuários dos alunos e em entrevistas com a Gerente de Educação Especial e com os Professores Assessores de cada área da deficiência. Como conclusão, a experiência de Santo André, demonstra que a manutenção de uma política de educação inclusiva necessita de articulação da educação com órgãos governamentais e não governamentais nas áreas da saúde, esporte, cultura,

lazer, transporte, assistência social, assistência judiciária, educação profissionalizante e defesa dos direitos. Os dados relativos às questões sócio-econômicas da família: nível de escolaridade dos pais, convênio médico, tratamento clínico, renda *per capita*, possibilitam a confirmação da hipótese de que os alunos pesquisados pertencem, em sua maioria, às camadas populares, que sofrem com a exclusão dos direitos básicos de cidadania. Dos 106 alunos pesquisados: 7% evadiu-se; 41% está na condição de “permanente” com uma média de 2 anos nesta condição; 15% está estudando na idade própria e 38% desses estudantes concluíram o curso. Dos 40 alunos que concluíram, 25 foram alfabetizados e 15 não atingiram este objetivo. Os campos temáticos mais significativos apontados foram inclusão educacional, exclusão, avaliação e desempenho escolar.

Em sua dissertação de mestrado, Gonzáles (2006) teve como objetivo investigar quais os critérios utilizados pelas professoras das pré-escolas públicas do município de Osasco-SP para promover alunos com necessidades educacionais especiais, assim denominados por apresentarem deficiência intelectual. Foram selecionadas duas escolas e fizeram parte da amostra cinco professoras, cinco alunos e também ex-diretoras da escola bem como especialistas da equipe de apoio interdisciplinar. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista e os resultados indicam que a idade é considerada critério para a promoção dos alunos, tanto de uma fase para outra, como após a pré-escola. Entretanto, em alguns casos, os alunos permaneciam por mais tempo na pré-escola o que era justificado pelas necessidades específicas apresentadas por eles e a permanência nessa etapa por mais tempo era avaliada, nesses casos, como benéfica para seu desenvolvimento e aprendizagem.

A questão da avaliação também foi estudada por Lima (2008) em sua tese de doutorado analisou a coerência entre a finalidade legal da escolarização da pessoa com deficiência intelectual e os sentidos atribuídos pela família a essa escolarização na classe comum da escola regular. O estudo de campo, de caráter analítico, foi realizado com uma amostra de 24 familiares de alunos que possuíam algum tipo de laudo médico de deficiência intelectual. A coleta foi feita por meio da entrevista semi-estruturada com os familiares. Em relação à avaliação para a terminalidade específica, a opinião dos pais é diversa e a terminalidade específica deve ser profundamente debatida, pois como instrumento legal, não está indo ao encontro das expectativas da família, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de

escolarização de alunos com deficiência intelectual no Brasil, quando usada unicamente para abreviar a permanência dos alunos com deficiência intelectual na escola.

Concluindo essa breve análise do campo científico, encontramos estudos nacionais sobre a temática da deficiência intelectual que ilustram o quão complexo ainda é o tema e a necessidade de aprofundamento para se compreender como melhor avaliar para identificar, planejar o atendimento e o ensino, estimar a aprendizagem e o progresso do aluno e conseguir informações que embasem processos de tomada de decisão sobre quando e como promover o aluno ao longo de seu percurso de escolarização.

Apesar do movimento da inclusão escolar e da evolução teórica na explicação do fenômeno da deficiência em geral, e da deficiência intelectual em particular, as representações dos professores sobre o sucesso dos alunos continuam sendo feitas baseadas na concepção de que a deficiência é de responsabilidade única do aluno e pouca responsabilidade é atribuída à organização dos sistemas de ensino (LOPES, 2005; BALDUÍNO, 2006; BARREIRO, 2006).

Um dos aspectos a ser ressaltado em todos os estudos é o fato de que o recrutamento e a seleção dos alunos com deficiência intelectual, que participam dessas investigações nacionais, é quase que toda feita em instituições educacionais que já avaliaram e classificaram tais indivíduos nesta categoria específica. Não foram encontrados estudos nos quais o pesquisador assume uma definição e adota procedimentos de avaliação que confirmem o enquadramento do participante na condição de deficiência intelectual. Assim, parte-se do princípio de que se o sistema os identifica e os trata como alunos com deficiência intelectual então podemos selecioná-los para nossos estudos e investigar sua condição. Entretanto, não se discute como os sistemas identificam e classificam esses alunos, não se questiona se as definições, os procedimentos e os critérios de identificação são consistentes com a recomendação legal ou com o conhecimento científico que se tem sobre esta condição.

A dificuldade no processo de identificação do aluno com deficiência intelectual, entretanto, não é específica do contexto brasileiro. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, os pesquisadores Bergeron, Floyd e Shands (2008) investigaram como era a definição de elegibilidade para alunos para os serviços de apoio da Educação Especial, dos 50 estados além do distrito de Columbia. Os autores fizeram um estudo de levantamento buscando informações nos sites dos departamentos de educação e

enviaram questionários para uma amostra randomizada de 39% dos estados. Dentre os resultados eles encontraram diferenças com relação à definição dos critérios de elegibilidade para a deficiência intelectual de estado para estado. As variações incluíam os termos utilizados para descrever a condição, os critérios utilizados para se definir *défict intelectual*, e as medidas e critérios utilizados para identificar comportamento adaptativo. Os profissionais reconheceram a importância de se considerar a perspectiva ecológica e multideterminada na definição da deficiência intelectual, e aos autores ressaltaram ainda a importância dos profissionais envolvidos na avaliação serem bem informados sobre as condições do meio em que vive o estudante, e que tenham conhecimento sobre as melhores práticas no uso e interpretação dos testes de inteligência e escalas de comportamento adaptativo.

A análise dos estudos evidencia que é necessário compreender como vem sendo feita a identificação para a deficiência intelectual no contexto da política de inclusão escolar, justamente porque é ela que vai ser responsável por definir o atendimento educacional especializado e o presente estudo busca contribuir para as investigações sobre a identificação e conceituação da deficiência intelectual na realidade educacional brasileira. É necessário ainda considerar o que é feito na rede municipal, estadual e escola especial que são as instâncias que prioritariamente prestam atendimento a este alunado.

O presente estudo parte das seguintes questões: Como vem sendo feita a avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual na realidade brasileira? Tendo em vista que a identificação de alunos atualmente pode ser feita em escolas da rede municipal, estadual e na escola especial, a organização específica do processo de avaliação e identificação e cada uma dessas instâncias pode estar gerado práticas diversificadas?

O **objetivo geral** do estudo consistiu em descrever e analisar criticamente como tem sido feito o processo de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual. O estudo tem ainda como **objetivos específicos**:

- Caracterizar o perfil dos profissionais que atuam no processo de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual na rede municipal, rede estadual e escola especial.
- Identificar as definições e critérios que embasam a avaliação e a identificação dos alunos com deficiência intelectual.

- Descrever como é feita a avaliação para a identificação e provisão de apoios aos alunos com deficiência intelectual.

- Comparar o processo de identificação e indicação dos apoios para alunos com deficiência intelectual utilizados pela rede municipal, rede estadual e escola especial em cinco municípios paulistas.

O estudo adquire sua relevância científica na medida em que se propõe a investigar o processo como estão sendo identificados atualmente os alunos com deficiência intelectual na escola regular, visto que é essa identificação que vai definir para quem e como serão os apoios à escolarização oferecidos para estes alunos (BRASIL, 2008).

Dada a necessidade de delimitação do estudo a investigação será restrita a uma amostra de cinco municípios do Estado de São Paulo. Para atingir os objetivos propostos, o presente relato foi organizado em sete capítulos.

O capítulo 1. O direito a educação e as políticas de inclusão no cenário educacional brasileiro trata do direito à educação e as políticas de educação inclusiva no cenário educacional brasileiro, e tem por objetivo apresentar e discutir alguns elementos da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva proposta no cenário educacional brasileiro pelo MEC e o papel da rede municipal, estadual e escola especial na concretização de tais proposições.

O capítulo 2. Definições da deficiência intelectual versa sobre As definições da deficiência intelectual e tem o objetivo de conceituar a discussão teórica e orientações do MEC a respeito da definição da deficiência intelectual que devem embasar o processo de avaliação para a identificação.

O capítulo 3. Avaliação e deficiência intelectual aborda a avaliação e deficiência intelectual tem o objetivo de discutir a respeito da avaliação escolar, especialmente a avaliação pedagógica voltada para fins do ensino e que compreende, portanto a avaliação da aprendizagem. Apresentamos também as diretrizes do MEC para se proceder a avaliação nos casos de deficiência intelectual, que deve vir acompanhada da avaliação pedagógica.

No capítulo 4. Caminhos do estudo são descritos os procedimentos éticos e preliminares do estudo.

No capítulo 5. Estudo 1. Caracterização dos profissionais envolvidos com a avaliação e identificação dos estudantes com deficiência intelectual é descrito o

metodologia, resultados e discussão e conclusão do estudo 1 sobre a caracterização dos profissionais envolvidos com a avaliação e identificação dos estudantes com deficiência intelectual.

No capítulo 6. Estudo 2. Caracterização do processo de avaliação e identificação do estudante com deficiência intelectual é descrito a metodologia utilizada para a realização do estudo 2 e o Capítulo 7. Resultados baseados no discurso dos profissionais sobre o processo de avaliação e identificação do estudante com deficiência intelectual apresenta os resultados e discussão dos dados obtidos do estudo 1.

O capítulo 8 apresenta as conclusões do estudo e o capítulo 9 as considerações finais.

## **CAPÍTULO 1. O direito a educação e as políticas de educação inclusiva no cenário educacional brasileiro**

Este primeiro capítulo tem por objetivo apresentar e discutir alguns elementos da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva proposta no cenário educacional brasileiro pelo MEC e o papel da rede municipal, estadual e escola especial na concretização de tais proposições.

### **1.1. Bases históricas do surgimento da educação especial**

O histórico de surgimento das preocupações educacionais junto às pessoas com deficiência já foi amplamente discutido na literatura da área cujos resultados ilustram que até meados do séc. XVI as práticas da sociedade para as pessoas com deficiência eram atreladas em concepções místicas e sem respaldo de conhecimento científico, justificando sua marginalização e segregação da sociedade (FERREIRA, 1989; MENDES, 1995; JANUZZI, 2004, MAZZOTA, 2005). A falta de conhecimento fazia com que a sociedade atribuísse um *status* de anormalidade para as pessoas com deficiência em relação aos padrões impostos e para elas foi atribuído o estigma da inferioridade, que legitimava práticas excludentes e segregatórias.

A deficiência era vista como uma condição imutável, o que justificava inclusive o imobilismo pedagógico e social, sendo que o primeiro tipo de atendimento ofertado pela sociedade foi em asilos e hospitais psiquiátricos, sem preocupação pedagógica e com cuidados meramente custodiais (GARDOU e DEVELAY, 2005, MAZZOTA, 2005).

A partir do século XIX<sup>3</sup> temos na Europa o surgimento de ações mais expressivas e abrangentes junto às pessoas com deficiência, cujas concepções e práticas foram sendo difundidas para os demais países. Mazzota (2005) cita que as ações e práticas socializadas e difundidas foram primeiramente relacionadas para pessoas com surdez, cegueira, deficiência física e posteriormente pessoas com deficiência intelectual.

---

<sup>3</sup> Pode-se citar a atuação de atuação de Abbé De L'Épée que em 1763 junto às pessoas surdas e desenvolveu o ensino de uma língua construída de sinais; Valentin Haüy em 1786 que cria o "Instituto Nacional dos Jovens Cegos" e teve como um dos seus alunos Luís Braille o criador do método Braille; além do trabalho Jean Itard (1774-1838) conhecido por sua atuação pedagógica junto a Victor de Aveyron, o menino selvagem, em que desenvolveu uma pedagogia baseada na observação e experimentação com vistas a desenvolver habilidades sociais e educacionais no seu pupilo; Edouardo Seguin (1812-1880), discípulo de Itard precursor da corrente médico-pedagógica em que defendia que a medicina não deveria curar os idiotas, mas sim oferecer oportunidades para que eles possam participar da educação.

Dentre essas práticas, pode-se citar a política de integração escolar que foi influenciado pelo movimento da normalização difundido na América do Norte e Europa. Este movimento defendia que para as pessoas com deficiência era necessário promover e/ou manter as características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possível e, para tanto, os ambientes adequados seriam vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais. A filosofia divulgada mundialmente sobre a proposta da integração escolar propunha que essa deveria ser feita por meio do sistema de cascata<sup>4</sup> a qual se constituía por níveis de integração, nos quais primeiro o aluno tinha que passar por ambientes segregados, para que depois pudesse ser matriculado na classe comum (MENDES, 2006).

Influenciada por tal movimento temos, no Brasil desde 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 que defendia que a educação dos “excepcionais” deveria se enquadrar ao máximo na educação geral do país, mas garantindo o atendimento especializado ofertado por meio das classes e escolas especiais.

Além disso, com a crescente industrialização e urbanização, e como consequência a necessidade de expansão do sistema educacional para garantir o acesso à escola para a população, surgiu uma preocupação oficial com os alunos que não se encaixavam nos padrões estabelecidos pelo ensino regular, os quais seriam os alunos excepcionais, do qual faziam parte os alunos com deficiência intelectual (JANUZZI, 2004).

Para tais alunos, foi desenvolvido o ensino especializado, que ficou primeiramente conhecido como ensino emendativo e posteriormente foi chamado de educação especial. O ensino emendativo tinha por objetivo a reabilitação de tais alunos, isto é, consertar o que estava errado, para depois inseri-los nos ambientes frequentados pelos demais (MENDES, 1995; JANUZZI, 2004).

O ensino especializado, emendativo, foi sendo organizado e oferecido, principalmente por entidades assistencialistas e filantrópicas, tais como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs. O governo federal só assumiu esta responsabilidade a partir de

---

<sup>4</sup> O sistema de cascata foi proposto por Deno (1970) e era baseado em diferentes níveis ou graus de integração, envolvendo: 1) classe comum com ou sem apoio; 2) classe comum associada a serviços suplementares; 3) classe especial em tempo parcial; 4) classe especial em tempo integral; 5) escolas especiais; 6) lares; 7) ambientes hospitalares ou instituições residenciais.

1973, com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão federal responsável pela Política Nacional de Educação Especial, que mais tarde passou a ser uma Secretaria de Educação Especial (SEESP). A responsabilidade do Estado com o ensino especializado, a educação especial, se deu por meio das classes especiais, que deveriam funcionar anexas as classes comuns, legitimando-se, desta forma, a segregação do aluno (JANUZZI, 2004).

A política da integração escolar foi crítica na medida em que os avanços e progressos do aluno para a mobilidade da classe especial para a classe comum dependiam exclusivamente dele e raramente aconteciam estes progressos, permanecendo práticas de segregação total ou parcial (MENDES, 2006).

Para Mazzotta (2005) neste período, a educação especial seguia uma linha preventiva e ou terapêutica. A educação especial foi definida como modalidade a parte da educação, constituída por um sistema paralelo no que diz respeito aos conhecimentos, práticas pedagógicas e recursos humanos.

Apesar da legislação no Brasil garantir desde 1960 o atendimento em escola regular para os alunos com deficiência esse era feito em ambientes separados (classes ou escolas especiais). Foi somente a partir de 1990 que a matrícula passou a ser defendida com mais ênfase na classe comum da escola regular e a educação especial passou a ser defendida enquanto apoio complementar, ofertado concomitantemente a matrícula do aluno na escola regular. Tal defesa apoiou-se especialmente em movimentos mundiais que defendiam a: “educação para todos e a defesa de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008).

Dentre os marcos mundiais para a formalização da proposta da educação inclusiva pode-se citar a “Conferência Mundial de Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que foi realizada em Jomtien, Tailândia (1990) resultando na “Declaração Mundial Sobre Educação para Todos” que foi elaborado para servir de referência para governos, organismos internacionais e todos aqueles comprometidos com a educação . O objetivo principal de tal declaração é que as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos sejam consideradas no contexto escolar, respeitando a diversidade do alunado e não tendendo a uma padronização. Essas necessidades devem ser satisfeitas de forma variada, conforme os países, as culturas, o gênero, a religião ou a fé e ainda: “é preciso tomar medidas que

garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

Pode-se citar também a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada em 1994 pelo governo da Espanha, resultando na “Declaração de Salamanca”, que defende a educação para todos e institui o termo necessidades educacionais no Brasil, sendo que: “o princípio que orienta esta estrutura é o de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Mendes (2003) cita ainda as experiências do sistema educacional norte-americano para a consolidação da proposta da educação inclusiva:

O princípio da inclusão nasceu na perspectiva do sistema educacional norte americano quando estes começaram a sentir o fracasso da integração e o insucesso da escola pública. Na tentativa de melhorar a educação da população de risco, elencaram algumas formas para a conhecida escola de qualidade, que acabou sendo o alicerce da proposta da inclusão escolar. Estas novas medidas contemplavam: menor burocracia, gestão descentralizada, maior flexibilidade para as escolas, respeito à diversidade, o que contribuiu para que a escola respondesse melhor às necessidades de seus diferentes estudantes provendo recursos variados, centrados na própria escola (MENDES, 2003, p.28).

O sistema educacional norte-americano, ao tentar encontrar soluções para o insucesso dos alunos diante da demanda escolar das escolas públicas, definiu medidas, tais como: flexibilização escolar, respeito à diversidade que se transformaram em alguns dos princípios filosóficos da inclusão escolar.

Para Mittler (2003) a educação inclusiva tem como princípio o processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes possam ter acesso com qualidade a toda gama de oportunidades educacionais e sociais oferecidas, o que inclui: currículo; a avaliação; os registros e os relatórios de aquisições acadêmica dos estudantes; as decisões que estão sendo tomadas sobre agrupamento de estudantes nas escolas ou nas salas de aula; a pedagogia e as práticas de sala de aula; serviços de apoio, bem como as demais oportunidades.

A proposta da educação inclusiva parece ser alicerçada em concepções que possam almejar uma escola para todos, que exista a equiparação de oportunidades com o reconhecimento político das diferenças:

A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p.301-302).

Assim a proposta de inclusão escolar pode ser considerada como um movimento político que busca a construção de escolas democráticas, em que a diversidade do alunado é aceita e respeitada. A estrutura educacional vigente deve garantir o acesso de todos os alunos, inclusive e especialmente dos que foram historicamente segregados por ela. E, mais do que o acesso, a escola deve garantir a permanência e o sucesso de todos. Para que a política de inclusão escolar possa ser bem-sucedida, para que possa satisfatoriamente atender as necessidades de todo o alunado, proporcionando a estes o desenvolvimento máximo de suas habilidades e potencialidades, é preciso que nossos sistemas escolares se atualizem, para que realmente estejam preparados para atender a todos:

A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva. Estaria, em princípio, excluindo a participação daqueles cujas necessidades não podem ser satisfeitas pelas condições atuais de funcionamento (OMOTE, 2004 p.6).

Na exposição feita, a educação inclusiva enquanto um objetivo político a ser alcançado é aquela que pode ofertar uma escola de qualidade para todos os alunos, que respeite a diversidade, ofereça equiparação de oportunidades e seja vista na perspectiva de oferecer condições de aprendizagem sociais a todos.

Para Bueno, é importante definir a diferenciação dos termos inclusão escolar e educação inclusiva que comumente vem sendo utilizados como sinônimos. Na visão deste autor, a inclusão escolar pode ser compreendida na dimensão de ação política e ação pedagógica. Para Bueno (2008): “inclusão escolar se refere a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente tem sido excluídos da escola e a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (p.49).

Para Mendes (2010) o termo educação inclusiva e inclusão escolar também não podem ser considerados sinônimos, tendo objetivos diferenciados:

O termo educação inclusiva se refere a uma população abrangente, que não se restringe à tradicional população referida para a Educação Especial. Para evitar confusões conceituais da redução do conceito de educação inclusiva à educação de estudantes com NEEs, temos adotado por convenção o termo “inclusão escolar” para referência à questão específica da escolarização dessa parcela da população” (p.9)

A fala dos autores apoia-se na necessidade de compreendermos que existe uma parcela da população de alunos, os alunos com NEEs, que pode se beneficiar da proposta da educação inclusiva, mas reconhecendo o histórico de exclusão de tais alunos é necessário compreender uma política voltada especificamente para eles, que no caso seria a incorporação destes alunos preferencialmente na classe comum com os apoios necessários.

Apesar de concordamos com tal proposição, ao longo do trabalho utilizamos o termo educação inclusiva para se referir ao atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que este termo é o utilizado nas publicações legais e oficiais do MEC.

## **1.2. Dados da política da educação inclusiva no cenário educacional brasileiro**

Na nossa legislação o atendimento educacional para os alunos com deficiência vem sendo garantido legalmente desde a LDB/1961. Entretanto, a defesa por uma política de matrícula preferencial na classe comum da escola regular e do atendimento educacional especializado fortaleceu-se especialmente depois da promulgação da CF/88 de 1988 que estabeleceu no art.206, inciso I: “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e garantiu como dever do Estado ”a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art.208). Em termos de proposição de política pública do MEC, pode-se citar o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica determina no art.2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

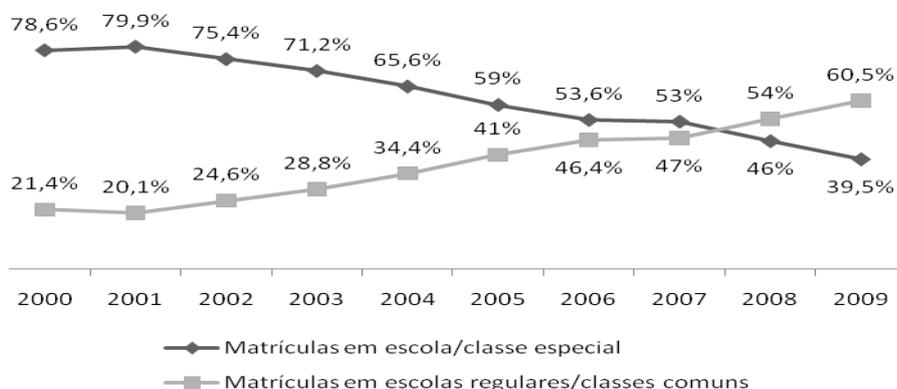
Na atualidade, ganhou força o documento que instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC (BRASIL, 2008) o qual defende que a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser feita exclusivamente na classe comum das escolas regulares, em detrimento de serviços segregados, contanto com o atendimento educacional especializado. No documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva é compreendida enquanto:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A política da educação inclusiva vem justamente se contrapor a uma estrutura escolar seletiva e classificatória que tendia a excluir os alunos de participação da escola regular pela justificativa do fracasso escolar. É um movimento pautado na defesa da reestruturação das escolas para que todos os alunos aprendam juntos na diversidade e que isso não constitua desvantagem para ninguém.

Para ilustrar o alcance da política proposta da política da educação inclusiva o gráfico 2 ilustra a evolução da política da inclusão escolar nas classes comuns do ensino regular:

**Gráfico 2.** Evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular



Fonte: INEP, 2009

Quando comparamos os dados de matrícula da estatística oficial do MEC percebemos que a partir do ano de 2000 vem sendo crescente a matrícula dos alunos no espaço da escola regular/ classe comum em detrimento da matrícula na escola/classe especial. Os dados indicam que no ano de 2000, 78,6% das matrículas era feito em escola/classe especial em detrimento de 21,4% feito em escolas regulares/classe comum. Em um período de apenas 8 anos vemos que este quadro inicial se modifica, indicando a predominância da matrícula no ensino regular, considerando que ela representa agora 60,5% em detrimento de 39,5% em escola/classe especial.

Outro dado importante do reflexo da política da inclusão escolar que deve ser analisado diz respeito à matrícula por níveis e modalidade de ensino dos estudantes, conforme evidencia a tabela 1:

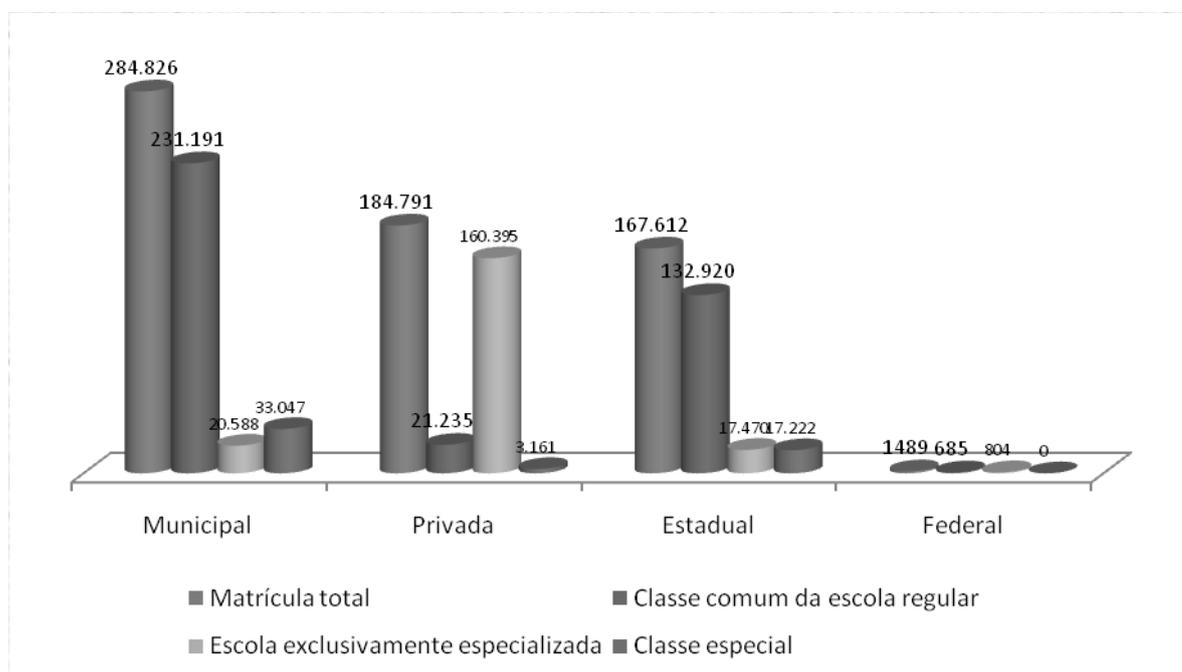
**Tabela 1.** Número de matrículas de alunos da Educação Especial no ano de 2009, em relação ao nível e modalidade de ensino na classe comum

<b>Níveis e modalidades de ensino</b>	<b>Total de matrículas</b>
<b>Creche</b>	6.131
<b>Pré-escola</b>	27.510
<b>Ensino fundamental-anos iniciais</b>	262.212
<b>Ensino fundamental-anos finais</b>	96.489
<b>Ensino médio</b>	20.080
<b>Educação de jovens e adultos/ensino fundamental</b>	34.730
<b>Educação de jovens e adultos/ensino médio</b>	3.255
<b>Total</b>	450.407

Fonte: INEP/MEC, 2009

O que chama a atenção nesta tabela é a alta porcentagem de alunos no ensino fundamental (87%), principalmente nos anos iniciais correspondendo a 58% do total de matrículas. Outro dado importante que merece questionamento é a matrícula destes estudantes por dependência administrativa, conforme ilustra o gráfico 3:

**Gráfico 3.** Matrículas na Educação Especial em classe comum, escola especializada e classe especial por dependência administrativa



Fonte: Censo escolar de 2009/INEP

Da análise do gráfico, pode-se concluir que é na rede municipal que se concentra o maior número de matrículas da educação especial, com prevalência para a matrícula na classe comum da escola regular (231.191), seguida pela rede estadual (132.920). A matrícula em classe especial é bem pequena na municipal, privada e estadual enquanto na federal é inexistente. Destaca-se também o número relativamente alto de matrículas em escolas exclusivamente especializadas sob domínio da instância privada.

Tal dado indica que na rede municipal o número de matrículas é absolutamente alto e evidencia a tendência para que as matrículas da educação especial sejam feitas no âmbito dos municípios.

Segundo Martins (2003) existiu um processo crescente de municipalização, sendo que dados de 2001 evidenciam que 67,9% dos municípios haviam aderido ao programa de municipalização se responsabilizando pela oferta do ensino fundamental; 12,7% possuíam uma rede própria e a manteve e 19,4% continuam sem uma rede municipal. Trazendo dados do estado de São Paulo, Martins identificou

que o processo de municipalização teve início em 1965 e foi marcado pela adesão de um pequeno número de municípios (6,7%). Nesse mesmo ano, o FUNDEF foi discutido e finalmente aprovado pelo Congresso em dezembro. No ano seguinte ocorreu a maior proporção de municipalizações, período em que um terço dos municípios assinaram o convênio com a Secretaria Estadual. Inclusive a autora apresenta dados de que até 1995 a rede estadual respondia por 79% do número de matrículas das séries iniciais do ensino fundamental. A partir de 1996 os municípios passaram a assumir responsabilidade pela matrícula de 1ª a 4ª séries, saltando de 12% para 44% a sua participação no conjunto da oferta do período de 1996 a 2001, enquanto a rede estadual caía de 77% para 44%.

Para Souza e Faria (2004) o processo de municipalização gera reações complexas, pois da mesma maneira que é necessário considerar a heterogeneidade de características e demandas dos municípios para a consolidação de uma gestão, esta mesma diversidade implica em diferenças significativas em termos de capacidade de gerenciamento de recursos financeiros, administração, práticas pedagógicas etc. Para as autoras, toda a análise feita do processo de municipalização e de seus alcances deve levar em consideração as peculiaridades culturais, demográficas e sócio-econômicas e capacidade de participação local dos atores envolvidos.

Contextualizando as discussões no campo da oferta da educação especial é importante reconhecer este processo de municipalização uma vez que os municípios são responsáveis por grande parte da matrícula na modalidade do ensino fundamental, sendo que nesta modalidade que encontramos o maior número de matrículas da educação especial.

Para Prieto (2009) o processo de descentralização gera reflexões a partir do momento em que:

---

<sup>5</sup> No caso do estado de São Paulo, a partir de 1980 houve um incentivo de participação dos municípios em programas de parceria estado-município. O Decreto nº 40.673 de 1996 instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município com o objetivo oferecer o ensino fundamental através da ação conjunta dos poderes executivo estadual e municipal, sendo que os municípios tinham a liberdade para aderir ou não a esta parceria. Ainda em termos legais, o Decreto nº 51.673 de 19 de março de 2007 que disciplina a celebração de convênios objetivando assegurar a continuidade da implantação do Programa de ação de parceria educacional estado-município para atendimento do ensino fundamental, mediante a transferência de alunos, recursos humanos e matérias e de recursos originários do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da educação-FUNDEB que ressalta a celebração de convênios para o ensino fundamental mediante a transferência de alunos e recursos materiais, cabendo ao município a organização técnica e administrativa e a supervisão dos recursos humanos colocados à sua disposição, bem como colocado no artigo 4 que os municípios que aderirem ao programa se responsabilizarão pelo reembolso do montante despendido com o pagamento da remuneração e dos encargos do pessoal docente, técnico e administrativo afastado.

Muitos desses municípios não tinham atuação nenhuma no ensino fundamental e menor ainda na educação especial e, ao assumirem essa incumbência, também se deparam com novas exigências advindas da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comuns. Em decorrência disso, devem garantir atendimento educacional especializado em caráter complementar, condizente com as necessidades desses alunos (PRIETO, 2009).

Levados a assumir tais responsabilidades, Prieto (2009) acrescenta que os municípios recebem, também, a tarefa de criação ou manutenção de uma estrutura referente à educação especial e afirma:

A chamada perspectiva inclusiva acaba confrontando as redes municipais de ensino a uma reorganização, propondo novas demandas e redefinindo competências e responsabilidades (PRIETO, p. 125, 2009).

Pode-se considerar que temos um cenário em que a política divulgada pelo governo federal defende o papel de coadjuvante da educação especial para que possamos estruturar a política da educação inclusiva. Entretanto, dados evidenciam a tendência de uma predominância da municipalização do ensino nesta perspectiva o que reafirma a necessidade de estudarmos como as diferentes instâncias educativas, rede municipal, rede estadual e escola especial estruturam-se na política da educação inclusiva, nuances que devem ser consideradas quando estudamos ainda tal política para os alunos com deficiência intelectual.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera ainda o papel da educação especial como coadjuvante deste processo, sendo parte integrante da proposta. A educação especial é assim definida como:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços próprios e recursos desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas do ensino regular. (...) Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008a).

Este documento ainda pontua que:

A educação especial e a educação inclusiva passam a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que

implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

A educação especial é considerada como parte integrante da proposta da educação inclusiva e deve ser ofertada especialmente por meio do atendimento educacional especializado (AEE) de maneira transversal, ou seja, em todos níveis e modalidades de ensino. Segundo a Resolução de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, o AEE pode ser caracterizado enquanto um serviço educacional que tem como função:

Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Assim, o AEE é considerado importante para garantir o desenvolvimento dos alunos tanto nos espaços do próprio AEE<sup>6</sup> como nos espaços da classe comum da escola regular. Ainda com relação à organização do AEE, segundo o art.5º este é proposto da seguinte maneira:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola, de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição privada, sem fins lucrativos conveniada com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente (BRASIL, 2009).

Percebe-se que as escolas especiais ainda adquirem um papel importante na perspectiva da educação inclusiva. Se considerarmos ainda o princípio da igualdade de oportunidades para todos há que se considerar: “a diversidade de opções de atendimento escolar, o que pressupõe a existência de recursos especializados para além

---

<sup>6</sup> No documento no artigo 1 consta que o AEE pode ser ofertado em salas de recurso multifuncional ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais, ou filantrópicas sem fins educativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes dos Estados, Distrito Federal ou Municípios. Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar. Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

daqueles de complementação e de apoio ou suporte à sua permanência na classe comum” (PRIETO, 2006, p.7).

A própria política reconhece o papel destas instituições, que seria o de “oferecer aos alunos com deficiência conhecimentos que não são próprios dos currículos da base nacional comum” (BRASIL, 2007, p.33), tendo resguardado o seu caráter de educação suplementar no contexto da política da educação especial no contexto da educação inclusiva.

O que é importante ressaltar é que a recomendação é a de que a proposta do AEE deve ser integrada ao sistema de educação e o Decreto nº 6.571 estabelece no seu artigo 2, inciso II: “ O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizada em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

Em 2005 a Secretária de Educação Especial (SEESP)/MEC lançou o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais(SRMs)para apoiar os sistemas de ensino a criarem SRMs com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar a escolarização. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais a 4.564 municípios brasileiros, distribuídos em todos os estados e distrito federal. Com base nas demandas apresentadas no PAR esse quantitativo atenderia as 82% das necessidades da sala de recurso multifuncional.

Segundo dados disponibilizados no sitio do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram financiadas 15.551 SRMs para 4.564 municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados, sendo que a maioria das matrículas se deu no âmbito da esfera municipal, que como já discutimos é onde concentra-se o maior número de matrículas da educação especial.

Dentre outras ações propostas da política de educação inclusiva divulgadas pelo MEC temos o Programa Escola Acessível da SEESP que tem por objetivo adequar o espaço físico das escolas municipais e estaduais, a fim de promover a acessibilidade na rede pública de ensino. Para que as escolas possam participar, elas devem indicar no Plano de desenvolvimento da escola tal interesse, e os recursos são repassados por meio do PDEE à unidade executora.

Outro programa em ação é o Benefício da prestação continuada da assistência social (BPC), que tem por objetivo acompanhar e monitorar o acesso e

permanência na escola de pessoas com deficiência beneficiadas pelo BPC, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos. O beneficiário deve ter garantido a sua matrícula na escola de sua comunidade. Atualmente, o programa está em funcionamento em todos os estados e no Distrito Federal e em 2.623 municípios – 47% do total –, abrangendo 68% dos beneficiários nessa faixa etária.

Em termos de recursos humanos, é prevista a formação de um professor capacitado, que atuaria principalmente na sala de aula comum e do professor especializado, que atuaria nos espaços da educação especial e também em trabalho colaborativo junto ao professor capacitado da classe comum. A exigência é de que o professor tenha formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial.

Dentro desta perspectiva, ao professor especializado caberia: elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do projeto político pedagógico; identificação do problema pelo qual o aluno é encaminhado para os serviços da educação especial; discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar (BRASIL, 2009).

A formação deste professor pode ser tanto na etapa inicial quanto continuada. Com o propósito de prover a capacitação continuada a SEESP propôs programas tal como o Programa educação inclusiva: direito à diversidade e o Programa educar na diversidade, que tem por objetivo disseminar a política da educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores.

A SEESP também desenvolve, em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil-UAB, o programa de formação continuada à distância de professores na educação especial. Este tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino ofertado por instituições públicas de ensino superior. O público-alvo seria professores da rede pública de ensino que atuam no AEE e na classe comum. Segundo informações disponibilizadas no site da SEESP, seriam contempladas as instituições que tivessem solicitado a formação continuada de professores no PAR e que tenham sido contempladas pelo programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No ano de 2009, foram selecionadas 11 instituições públicas de Educação Superior, conforme o Edital nº 01 de 02 de março de 2009, as quais estão ofertando 5.000 vagas em cursos de especialização na área do atendimento educacional

especializado – AEE, além de 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum.

Existe uma tendência dos municípios guiarem-se pelas orientações da política nacional uma vez que a maioria das ações parece ser voltada para eles e o alcance das políticas nacionais sempre tem maior destaque no âmbito dos municípios. Entretanto, é necessário considerar que não existe um modelo único, especialmente na oferta do AEE, sendo necessário considerar quais as formas de oferta do AEE que tem provocado mudanças educacionais mais significativas para produzir condições favorecedoras ao acesso e permanência dos estudantes na escola comum, não sendo possível acatar apenas uma proposta sobre o processo de organização da oferta da educação especial (PRIETO, 2009).

### **1.3. O AEE na rede estadual de ensino**

Conforme descrito, a rede municipal tem predomínio sobre as matrículas da educação especial e no caso das escolas especiais estas ainda constituem-se na política de educação inclusiva enquanto possível atendimento educacional especializado (AEE).

No estado de São Paulo o papel da educação especial é definido pelo Conselho Estadual de Educação, através da indicação CEE 12/99 CEF/CEM, a deliberação CEE 5/00, ambas homologadas pela Resolução SE 95 de 21-11-2000<sup>7</sup> que fixou normas gerais para a educação especial, destacando-se a criação do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES), o qual tem por objetivo:

Artigo 8º. A implementação do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular.

Parágrafo único: Os serviços de apoio pedagógico especializado (SAPES) serão implementados por meio da :

Aulas ministradas por professor especializado, em sala de recursos específicas, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos e em período diverso daquele em que o aluno frequentou a classe comum da própria escola ou de unidade diversa.

Aulas ministradas por professor especializado em atendimento itinerante.

Aulas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas não puderem ser inseridos nas classes comuns do ensino regular (São Paulo, 2006, D. O, p.15).

---

<sup>7</sup> Esta resolução foi alterada pela resolução SE 8 de janeiro de 2006

Para a oferta dos SAPEs na unidade escolar é necessário ainda a comprovação da demanda avaliada pedagogicamente, professor habilitado na área, espaço físico, não segregado e recursos e materiais didáticos específicos. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação conta com um órgão o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), responsável pelo suporte à oferta da educação especial. O CAPE promove cursos e orientações técnicas para profissionais da rede estadual de ensino, como supervisores, professores-coordenadores da oficina pedagógica, professores-coordenadores, professores especializados em educação especial, professores do ensino fundamental e médio. A Secretaria de Educação do estado e São Paulo possui ainda convênio com instituições assistenciais responsáveis por educar crianças e adolescentes com deficiências graves e que não podem ser incluídas na rede regular de ensino.

Além disso, os serviços de apoio pedagógico especializado podem ser compreendidos como:

Atendimento educacional especializado a se efetivar em sala de recursos ou em instituições especializada, por meio da atuação de professor especializado na área da necessidade constatada para orientação, complementação ou suplementação das atividades curriculares, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado.

Atendimento educacional especializado a se efetivar em sala de recursos ou em instituição especializada, por meio da utilização de procedimentos, equipamentos e materiais próprios, em período diverso da classe comum em que o aluno estiver matriculado.

Atendimento itinerante de professor especializado que, em atuação colaborativa com professores das classes comuns, assistirá os alunos que não puderem contar, em seu processo de escolarização, com o apoio da sala de recursos ou instituição especializada (São Paulo, 2007).

A recomendação é que o encaminhamento dos alunos para as salas de recurso seja feita por uma avaliação pedagógica feita pelo professor da classe comum. Já para encaminhamento para a classe especial é necessário que o aluno já tenha freqüentado classe comum concomitantemente com classe de recurso e que não tenha tido resultados positivos, conforme o artigo 3º da resolução SE nº 95 de 21/11/200 que dispõe sobre o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual:

Art.3º O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde, quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais (SÃO PAULO, 2000).

O estado pode se organizar de acordo com as recomendações do MEC, mas também de acordo com sua organização política, administrativa e financeira. Portanto, podem ou não aderir a oferta do AEE por meio das salas de recurso multifuncionais.

#### **1.4. O AEE para os alunos com deficiência intelectual**

Os alunos com deficiência intelectual também devem ter acesso a um sistema educacional que tenha o compromisso político com sua educação, garantindo que eles tenham acesso a níveis mais elevados de desenvolvimento e aprendizagem. A educação especial adquire extrema importância na definição, provimento e organização de serviços educacionais especializados para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual, e para isso, devem-se prover professores especializados, currículos, técnicas e recursos educativos específicos para atender a esta alunado (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006; BRASIL 2007, BRASIL, 2009).

Segundo o documento oficial “Atendimento Educacional Especializado: Formação continuada a Distância de professores para atendimento educacional especializado para Deficiência mental”, no caso dos alunos com deficiência intelectual, a partir do momento que um dos elementos da definição é a falta da compreensão por parte da escola da maneira com que este aluno lida com o saber, com a produção de conhecimento, o atendimento educacional especializado deve privilegiar o desenvolvimento e a superação de seus limites intelectuais (BRASIL, 2007). O referido documento ainda coloca:

O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental<sup>8</sup> está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento. O conhecimento acadêmico refere-se à aprendizagem do conteúdo curricular; o atendimento educacional especializado, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo (BRASIL, 2007b, p.23).

O documento ainda coloca a necessidade de propiciar aos alunos com deficiência intelectual condições e liberdades para que eles possam construir sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhes é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento. Em termos organizacionais, há referências explícitas de que o atendimento especializado não pode ser confundido com

---

<sup>8</sup> Nas situações literais optou-se por manter a terminologia utilizada no documento oficial que no caso é deficiência mental em detrimento de deficiência intelectual.

“serviço de reforço”, pois seus objetivos são específicos para as condições de desenvolvimento do alunado, segundo suas necessidades e capacidades (BRASIL, 2007a).

Por outro lado, há referências também de que o atendimento educacional especializado deve ser diferenciado daqueles da classe de aula comum:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daqueles realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutiva a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p10).

O conjunto dos documentos oficiais parece indicar que para alunos com deficiência intelectual o atendimento educacional especializado se define pela negativa: não pode ser reforço pedagógico, não pode envolver atividades da classe comum, não pode ser concreto e empobrecido. Os documentos parecem ignorar que a condição de deficiência intelectual não é um conceito monolítico, pois engloba desde pessoas com dificuldades circunscritas a aprendizagem acadêmica, até indivíduos com dificuldades acentuadas em todos os domínios da existência humana, e que, portanto, é impossível estipular quaisquer generalizações para a categoria como se fosse um único bloco de indivíduos com as mesmas necessidades educacionais especiais (MENDES, 1995).

Não encontramos nos documentos oficiais do MEC nenhuma menção específica de como deve ser feito o AEE para os alunos com deficiência intelectual, onde e como os alunos vão construir habilidades acadêmicas mínimas, tais como aprender a ler, escrever e contar o que pode comprometer o direito a uma educação de qualidade para tais alunos.

Partindo disto, o próximo capítulo tem o por objetivo apresentar as discussões teóricas feitas sobre a definição da deficiência intelectual.

## CAPÍTULO 2. DEFINIÇÕES DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as discussões teóricas feitas sobre a definição da deficiência intelectual.

A definição e conseqüentemente a nomenclatura da condição hoje conhecida como deficiência intelectual sempre variaram ao longo dos tempos. Parece existir uma continua busca do que seja de fato a sua definição e o melhor meio de denominá-la. Mudanças parecem ser propostas no intuito de tornar o termo menos pejorativo e mais funcional tanto para a pessoa quanto para a sociedade.

Segundo Mendes (1995) os estudos sistemáticos da deficiência intelectual podem ser encontrados a partir do século XVI onde surgem as proposições teóricas de Esquirol e Seguin a respeito da idiotia e imbecilidade que seriam condições ligadas a falta de inteligência, interpretada como tendo etiologia orgânica o que justificaria a incurabilidade e irreversibilidade da condição. Era ainda identificada como “um quadro de sintomas indicativos de lesão ou disfunção orgânica, os procedimentos de diagnóstico passaram a visar à identificação desses sintomas e ao pareamento desses com quadros etiológicos conhecidos (MENDES, 1995, p. 304).

Nesta perspectiva orgânica, a deficiência intelectual era compreendida enquanto uma condição hereditária, incurável e de *status* permanente. Tal proposição teórica pareceu legitimar a inadaptação social, a segregação social e o imobilismo pedagógico diante de pessoas acometidas por tal condição e a resposta social dada ao problema era basicamente o encaminhamento para asilos e hospitais psiquiátricos ((MENDES, 1995; RIOUXE e VALENTINE, 2006).

Com relação às crianças e jovens, a deficiência intelectual foi tratada de maneira bastante peculiar na escola, já que historicamente ela tendeu em categorizar como deficiente intelectual os alunos que fugiam dos padrões esperados, principalmente no que diz respeito a padrões de inteligência e desempenho acadêmico.

Na primeira metade do século XX Binet defendeu que as crianças que falhavam diante dos objetivos escolares poderiam ser acometidas por uma espécie de incapacidade intelectual relativamente leve, a qual denominou posteriormente como debilidade mental (MENDES, 1995).

Ao considerar a incapacidade intelectual enquanto uma característica da deficiência intelectual desenvolveu a escala Binet-Simon de averiguação da inteligência (quoeficiente de inteligência), compreendido como a razão entre a idade cronológica e a

idade mental obtida por meio do teste psicométrico. Seria, portanto, o laudo psicológico o instrumento necessário para se averiguar a deficiência intelectual e inclusive determinar encaminhamentos educacionais para as classes especiais (MENDES, 1995).

Segundo Cotrin (2010), em meados do século XX a psicologia desponta como área de conhecimento necessária e científica para se identificar as condições de deficiência intelectual. Compreendendo que esta deficiência era especialmente ligada a condições de inteligência, os principais instrumentos utilizados se referiam aos testes de inteligência. A psicometria teve a função de reconhecer as crianças com deficiência intelectual no universo escolar e serviu de estanque para a escola reconhecer as crianças com fracasso escolar, que eram elegíveis aos serviços da educação especial.

O julgamento clínico dos psicólogos era importante, pois a partir dele se definia não só a condição da deficiência intelectual, mas também colocava para a escola a necessidade e legitimação da oferta de caminhos paralelos e percursos de aprendizagem diferenciados para os alunos, cuja aceitação da escola era única e justificava a segregação destes alunos, sendo esta avaliação também em partes denominada pelo nível na qual o sujeito se encontrava (COTRIN, 2010).

O uso dos testes psicológicos veio junto com a ideologia de que tais alunos diagnosticados, considerados “anormais”, deveriam ser educados em classes separadas, seguindo preceitos da ortopedia mental elaborados por Binet que propunha: “corrigir as faculdades intelectuais, como atenção, memória, percepção, juízo, vontade” (COTRIN, 2010, p.30).

Cotrin (2010) ressalta que não existia por parte da escola participação na elaboração e utilização destes laudos, sendo que o contato estabelecido entre os profissionais era para receber o laudo psicológico e decidir o local onde tal alunado deveria estudar.

Para Magalhães (1997), é necessário também considerar que a escolarização das camadas populares, o conflito de culturas, deu espaço para identificação de uma nova categoria de anormalidade na escola: a “deficiência mental leve”, representada, principalmente, por alunos que não se adaptavam as condições escolares e que nela fracassavam, categoria esta que gerou classificações errôneas e impôs limitações para um grande contingente educacional:

No Brasil, deve ser frisado o fato de que a deficiência mental leve ganhou contornos mais nítidos quando começou a ampliação da oferta de ensino básico- de primeira a quarta séries do primeiro grau às camadas desfavorecidas da população e surgiu o denominado fracasso escolar (MAGALHÃES,1997,p.18).

A partir do momento em que se definiu uma categoria de alunos para explicar o fenômeno do fracasso escolar, foi preciso também definir os procedimentos de diagnóstico deste alunado. Basicamente o diagnóstico era feito com base na fuga aos padrões do “bom escolar”. O critério para avaliar a normalidade seria o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno e sua memória (JANUZZI, 2004).

Para atestar a cientificidade desta delimitação da deficiência intelectual, foram utilizados os testes de coeficiente de inteligência que procuravam medir a inteligência com base nos parâmetros de bom escolar, procurando-se, desta maneira, compreender e identificar a deficiência intelectual por meio, principalmente, da psicologia. Estas aplicações dos testes de inteligência procuravam classificar os alunos em normais e anormais. Os anormais seriam os que fugissem aos padrões de bom escolar. Contudo, o padrão de bom escolar levava em consideração conhecimentos, culturas que não necessariamente eram de conhecimento de grande parte da clientela escolar. Não podemos deixar de considerar que este padrão de bom escolar poderia excluir os de classe social menos favorecidas, cuja herança cultural, em decorrência de seu ambiente social e familiar, poderia ser diferente da cultura transmitida pela escola (MENDES, 1996).

A discussão sobre o contexto educacional enquanto produtor da deficiência intelectual foi bastante desenvolvida nos estudos sobre fracasso escolar, em que muitas vezes o aluno só era taxado como deficiente intelectual quando entrava na escola, mais especificamente quando não conseguia acompanhar o currículo escolar (PATTO, 1996; VELTRONE e MENDES, 2009). Na teoria da carência cultural, por exemplo, o *déficit* dos alunos era explicado pelas diferenças ambientais e culturais em que os alunos das chamadas classes baixa e média se desenvolviam.

Esse dado nos revela a influência do contexto educacional na produção da deficiência intelectual que contribui para classificação de um aluno/pessoa nessa categoria e isto significa que se pode perceber fortemente a relação entre fracasso escolar e deficiência intelectual nos anos iniciais da escolarização que é quando o aluno

começa ser avaliado com relação ao seu desempenho escolar, por meio da verificação da aquisição de habilidades básicas como leitura, escrita e cálculo (FREITAS et al, 2005).

Para Mendes (1995), apesar da difusão dos testes de QI surgiram críticas relacionadas à “falta de embasamento científico e dos vieses sócio-culturais e o modelo psicológico passou também a ser questionado pelo fato de favorecer apenas a rotulação e não gerar informações relevantes para o planejamento educacional” (p.305). Além disso, tal modelo tendia a super-representação de crianças de minorias sociais e culturais, étnicas e veio questionar ainda a inteligência enquanto uma condição irreversível do sujeito.

Novos conceitos de definição da deficiência intelectual estabeleceram-se ao longo dos tempos e julgamos relevante citar as definições da American Association on Mental Retardation (AAMR), hoje conhecida como American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD).

## **2.1. Definições propostas pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)**

Assumem muita importância no estudo científico da deficiência intelectual a American Association on Intellectual Disabilities (AAIDD) cujas publicações tem continuamente influenciado tanto documentos de organismos internacionais como os da Organização Mundial da Saúde (OMS), quanto os documentos oficiais brasileiros, que tem adotado a terminologia, a definição bem como suas respectivas recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual.

Almeida (2004), ao fazer uma análise histórica das definições propostas pela antiga *American association on mental retardation* (AAMR) <sup>9</sup> e atual AAIDD

---

<sup>9</sup> Para Almeida (2004), em 1958 surge uma definição dirigida pela equipe de Herber e que foi reinterpretada em 1961 que além de considerar o comprometimento intelectual passou também a considerar o comportamento adaptativo na identificação do retardo mental, sendo que este: “poderia estar refletido na maturação, na aprendizagem e no ajustamento social, se comparado com padrões e normas estabelecidas para os indivíduos da mesma idade”. Ao se considerar o comportamento adaptativo, as noções de incurabilidade indicadas foram questionadas e o período do desenvolvimento do sujeito seria até os 16 anos. Para Almeida (2004) as considerações sobre comportamento adaptativo foram incorporadas nas definições a posteriori, mas a grande dificuldade foi a insuficiência de procedimentos para avaliar a condição e a prevalência dos testes de inteligência. Além disso, na definição de 1977 publicada por Grossman ganha importância a necessidade do julgamento clínico por profissionais treinados e a necessidade de se considerar os vieses culturais ou déficits no comportamento adaptativo

identifica que estas foram se aprimorando com base em quatro eixos principais de análise:

Critério psicométrico  
 Critério Adaptativo  
 Período de desenvolvimento  
 Descrição do comportamento atual do indivíduo, e não mais como a identificação de um estado permanente, ou indicador de doenças passadas. Abordagem desenvolvimentalista e descartou noção de incurabilidade (p.24).

Almeida (2004) identifica duas grandes mudanças de concepção e suas consequências para a nomenclatura e definição de deficiência intelectual propostas pela AAIDD. Pode-se dizer que até meados de 1970 prevalecia uma definição de deficiência intelectual em que era focada no comprometimento intelectual e comportamento adaptativo enquanto características exclusivas do sujeito na delimitação da condição, definindo de certa maneira uma percepção de uma condição de *status* permanente da pessoa.

Segundo Almeida (2004), a definição de 1992 trouxe avanços importantes na medida em que o comprometimento intelectual e comportamento adaptativo passaram a ser compreendidos numa perspectiva multideterminado, sendo que na definição da deficiência intelectual, a responsabilidade também era da organização da qual se encontrava o sujeito e persistia a perspectiva de que com os suportes necessários a vida funcional da pessoa com deficiência intelectual poderia apresentar melhoras. A filosofia principal na época era de que a condição adquiria uma orientação funcional e que, portanto, o foco da identificação, e consequente classificação, deveriam prover e definir a intensidade dos apoios necessários para que a pessoa melhorasse seu funcionamento em um dado contexto histórico, cultural e social. A definição de 1992 para a deficiência intelectual é a de que:

Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitantemente uma relativa limitação associada a duas ou mais áreas de conduta adaptativa como: comunicação, cuidados pessoais, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde, segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho (Luckasson et al., 1992, p. 11).

---

que poderiam afetar o teste das crianças, para evitar o erro de mensuração e uso rigoroso do desvio-padrão e que nenhum teste é perfeitamente fidedigno. Uso de escalas padronizadas e julgamento clínico.

Ainda com relação às definições mais atuais, para Almeida (2004) a definição de 1992 foi adotada nos documentos oficiais brasileiros, mas os níveis de suporte não foram discutidos e tão pouco adotados, utilizando apenas a classificação de deficiência intelectual baseada em QI (grau de severidade leve, moderada e profunda). A autora pontua ainda que mesmo que tenhamos tais definições elas são atemporais e nem sempre operacionalizadas para uso na nossa realidade educacional.

Para Almeida (2004), a definição de 2002 constrói e amplia o sistema de 1992, sendo ela: “caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade “(Luckasson et al, 2002).

Almeida (2004) considera que dentre os avanços está o fato de que o modelo demonstra uma preocupação com o indivíduo em relação a sua participação, interação e papéis sociais, bem como a sua saúde mental e cultura. O modelo também manteve o caráter ecológico como elemento chave para o entedimento da condição de funcionamento do indivíduo, sendo que a deficiência intelectual deve ser compreendida na interação com seu contexto. Almeida (2004) considera ainda que existe um “sistema multidimensional para diagnosticar, classificar e planejar os apoios para a pessoa com deficiência intelectual (p.10)”.

A definição da deficiência intelectual, encontrada no artigo 5 do Decreto nº 5. 296 (2004) é a mesma proposta pela AAIDD em 2002. Esta perspectiva inclusive é utilizada no campo da saúde. A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a Classificação estatística internacional das doenças e problemas relacionados com a saúde décima edição CID10 categoriza o retardo mental enquanto:

F70- Retardo mental leve. Amplitude aproximada do QI entre 50 e 69 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Provavelmente deve ocorrer dificuldade de aprendizagem na escola. Muitos adultos serão capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para a sociedade. Inclui: atraso mental leve, debilidade mental, fraqueza mental, oligonofrenia leve e subnormalidade mental leve. (idem)

A Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF, 2001) por sua vez vem complementar a CID-10 e classifica a funcionalidade e incapacidade da pessoa, na perspectiva de se considerar o impacto do ambiente físico e social sobre o funcionamento da pessoa, que pode ter facilitadores ou barreiras ao desenvolvimento da pessoa.

No caso da legislação específica do estado de São Paulo, não existe uma delimitação sobre os elementos que estão envolvidos para a definição da deficiência intelectual. Mas, ela também discorre sobre a relação estabelecida entre deficiência e necessidades educacionais especiais, ou seja, aqueles alunos, que tendo ou não uma condição de deficiência, vão demandar atendimento educacional especializado durante seu processo de escolarização.

São considerados alunos com necessidades educacionais especiais: “Alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado” (SÃO PAULO, 2008).

## **2.2. Deficiência intelectual**

A partir de 2007 a então conhecida AAMR mudou seu nome para *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e adotou a terminologia *intellectual disability* para se referir ao que antes era denominado como retardo mental.

A definição é a mesma proposta em 2002:

Compreendida enquanto uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo que se origina antes dos 18 anos. Ainda delimita cinco abordagens para se considerar este sistema multidimensional: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (habilidades, conceituais, sociais e práticas); participação, interações e papéis sociais; saúde (saúde física, saúde mental, etiologia) e contexto (LUCKASON E COLS, 2010).

A definição da AAIDD (2010) é a mesma de 2002, mas houve uma alteração na nomenclatura a ser utilizada na qual se considera que a deficiência intelectual deve ser entendida como: “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes dos 18 anos” (LUCKASSON et al, 2002).

Segundo a própria AAIDD (2010) o termo cobre a mesma população de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico do retardo mental, sendo importante considerar os dois termos enquanto sinônimos na definição e em tudo relacionado ao sistema de classificação.

A definição de 2010 da AAIDD propõe ainda que a avaliação deve ter como objetivo o diagnóstico, classificação e definição dos apoios e do sistema de suporte. O quadro 1 abaixo exemplifica essa proposição:

<b>FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>EXEMPLOS DE MEDIDAS, INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO</b>
DIAGNÓSTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a deficiência intelectual</li> <li>• Estabelecer elegibilidade para os serviços</li> <li>• Estabelecer elegibilidade para os benefícios</li> <li>• Estabelecer elegibilidade para proteções legais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Testes de inteligência</li> <li>• Escala de comportamento adaptativo</li> <li>• Idade documentada</li> <li>• Medidas de desenvolvimento</li> <li>• História social e registros escolares</li> </ul>
CLASSIFICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação pela intensidade dos suportes requeridos</li> <li>• Classificação para propósitos de pesquisa</li> <li>• Classificação por características selecionadas</li> <li>• Classificação para os suportes da educação especial</li> <li>• Classificação para reembolso de recursos financeiros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Níveis do comportamento adaptativo</li> <li>• Medidas do QI</li> <li>• Avaliação do meio</li> <li>• Sistema de fator de risco da etiologia</li> <li>• Medidas de saúde mental</li> <li>• Categorias de benefício</li> </ul>
SISTEMA DE SUPORTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suporte para aumentar/desenvolver as funções humanas</li> <li>• Suporte para prover resultados esperados</li> <li>• Suporte para ajudar a pessoa a fazer escolhas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano centrado na pessoa</li> <li>• Auto-avaliação</li> <li>• Análise do ambiente</li> <li>• Testes de desenvolvimento</li> </ul>

<p style="text-align: center;">SISTEMA DE SUPORTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suporte para garantir direitos humanos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fala/linguagem, motor, avaliação sensorial</li> <li>• Escalas de medidas de necessidade de suporte</li> <li>• Avaliação do comportamento funcional</li> <li>• Plano de suporte do comportamento.</li> <li>• Plano de suporte centrado na família.</li> </ul>
--	--	---

**Quadro 1.** Principais funções previstas para a avaliação da condição de deficiência intelectual. (FONTE: AAIDD, 2010).

O quadro acima pode ser utilizado como referência para profissionais tanto da área da educação quanto das área médica e da saúde e serve para mostrar que além da definição ser vista numa perspectiva ecológica, é necessário considerar que a avaliação também deve ser compreendida nesta perspectiva, além de ser uma avaliação funcional, que tenha como propósito indicar os apoios necessários para a pessoa.

Schalock et al (2007) consideram que mesmo que a definição de deficiência intelectual seja a mesma proposta para o retardo mental em 2002, esta pode ser considerada mais adequada na medida em que reflete as mudanças da concepção de deficiência intelectual descritas pela AAIDD; sendo inclusive menos ofensiva para as pessoas e demonstrando mais respeito e dignidade.

Ao discorrer sobre a mudança de terminologia, Luckasson e Reve (2001) discutem que toda mudança deve possibilitar a compreensão de que este seja:

- Específico para se referir a uma entidade singular, permitindo a diferenciação de outras entidades e aprimorar a comunicação;
- Utilizável para diferentes grupos: indivíduos, família, escolas, clínicas, pesquisadores e gestores de políticas públicas;
- Represente o conhecimento vigente e seja capaz de incorporar novos conhecimentos conforme a ciência avance;
- Reflita um componente essencial para nomear um grupo de pessoas, que permita comunicar valores importantes.

Portanto, toda mudança de terminologia deve vir acompanhada de mudanças funcionais para o uso do termo em um determinado contexto e momento histórico.

Dentre um dos marcos de continuidade para se pensar uma nova terminologia e definição da pessoa com deficiência intelectual pode-se citar a Conferência Internacional sobre a Deficiência Intelectual realizada em Montreal no Canadá na qual resultou na Declaração de Montreal (2004) que preconiza a adoção da terminologia deficiência intelectual e defende:

Deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

Cirilo (2009) ressalta que não é possível pensar a terminologia e conceituação da deficiência intelectual sem situá-la no contexto social e cultural imediato no qual se encontra. A autora discute ainda que no campo de conhecimento e também na prática não é possível estabelecer uma unanimidade do que seja a deficiência intelectual, e isto ocorre nos campos de medicina, psicologia e pedagogia. É sempre importante desenvolver estudos sobre a temática, com o intuito de compreender como estas mudanças vem sendo interpretadas para que possamos avançar nas discussões e compreensão sobre a deficiência intelectual.

Das diversas definições e terminologias da deficiência intelectual um fato em comum é que uma condição que nem sempre é identificada num primeiro momento e acaba estando ligada a um *déficit* do indivíduo (social, intelectual, funcional, comportamental) em relação a uma norma e, conseqüentemente, de comparação entre pares e semelhantes.

Considerando ainda que as definições atuais propostas possam ser atemporais, é importante compreender que na prática as definições podem ser guiadas por diversas abordagens e não necessariamente incorporando a perspectiva multideterminada da definição. Além da definição do conceito, é necessário considerar como vem se estruturando as formas de identificação de tal construto.

Hoje, em termos de denominações legais e incorporando a perspectiva ecológica, o julgamento clínico como fator exclusivo perde sua força e cede espaço para outras formas de identificação, inclusive ganha destaque no âmbito educacional a

identificação feita por meio de uma avaliação para o planejamento educacional, que será abordada no capítulo seguinte.

### **CAPÍTULO 3. AVALIAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Este capítulo tem por objetivo discutir a respeito da avaliação pedagógica que constam nas diretrizes do MEC para realizar a avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

#### **3.1. Avaliação do estudante com deficiência intelectual**

Para Anache (2005) o processo de avaliação da deficiência intelectual tem dois objetivos básicos que seria identificar e planejar o ensino de pessoas com esta condição. Para fins de identificação, as informações servem para subsidiar a classificação e o encaminhamento, porém os procedimentos adotados de caráter científico e normativo não têm sido suficientes para tal intento, assim como é difícil e complexo o conceito da deficiência intelectual. E, para fins educacionais o diagnóstico deveria auxiliar o professor em seu planejamento, porém isso não tem acontecido a contento, uma vez que existem “controvérsias sobre os procedimentos a serem adotados, dada a existência de modelos divergentes fundamentados em concepções diferenciadas a respeito dos problemas educacionais relacionados à deficiência intelectual” (2005, p.1).

Além disso, avaliação em educação especial tem como um dos propósitos a identificação do alunado e delimitação de objetivos educacionais:

A avaliação em educação especial deve servir para uma identificação precoce, com procedimentos que tenham respaldo científico, voltada para a finalidade de prevenir através de uma intervenção precoce, esclarecimentos de possíveis recursos educacionais necessários à população em questão para garantir melhor acesso à educação (MAIA, 2002, p.62).

Nas atuais políticas educacionais questiona-se o papel da avaliação no campo da educação especial que até então assumiu uma postura de atendimento clínico-terapêutico com vistas à prevenção ou correção da deficiência. O campo terapêutico sobressaía entre os demais (inclusive educacional) e a tarefa principal era estudar aspectos físicos e psicológicos da criança excepcional para definir o tipo de ensino adequado às suas necessidades, prevalecendo um caráter estático que resultava na deficiência em detrimento da relação estabelecida entre a criança e ambiente educacional (MAZZOTA, 2005).

As críticas decorrentes deste tipo de prática eram especialmente sobre a produção de uma patologização do fracasso escolar, e no caso da deficiência intelectual,

os autores questionam o uso exclusivo de instrumentos psicométricos sem as devidas adaptações as condições ambientais, culturais, pessoais dos brasileiros que penalizava significativamente as parcelas mais pobres e em desvantagem social e cultura das escolas (MAZZOTA, 1986, FERREIRA, 1989, ANACHE, 2002)

Entretanto, temos que considerar que o processo avaliativo é fundamental para embasar decisões a serem tomadas sobre alunos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais. É especialmente importante para fazer a identificação das necessidades dos alunos e elegibilidade aos serviços, pelo levantamento das demandas de atendimento, bem como para indicar carência de recursos humanos, propor orientações de manejo de sala de aula, organização curricular, etc (SALVAIA, YSSELDYKE e BOLT, 2010).

Salvia, Ysselde e Bolt (2010) ressaltam que os resultados de uma avaliação e seus objetivos não devem focar somente nas características do estudante, mas sim em como estas características interagem no ambiente no qual o sujeito se encontra. A avaliação deve possibilitar a identificação de mudanças a serem feitas e também avaliar o resultado de tais mudanças. Por exemplo, não basta identificar que o aluno tem a deficiência intelectual, mas sim, reconhecer suas habilidades e limitações e, ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas.

A avaliação da aprendizagem para o público-alvo da educação especial foi fortemente pautada numa perspectiva de classificação e seletividade. Hoje a perspectiva que encontramos é de agregar também uma avaliação da aprendizagem deste aluno, que mais do que indicar a deficiência busca identificar as necessidades educacionais do mesmo e os caminhos necessários para que tenha sucesso em percursos escolares. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), tal avaliação deve proceder-se da seguinte maneira:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, à escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, contando para tal com:

- I. A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II. O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III. A colaboração da família e a cooperação dos serviços da Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001,p.70).

No contexto escolar, a avaliação preconizada deve estar voltada para a identificação das necessidades educacionais especiais e avaliação das condições de ensino e de aprendizagem: “Avaliação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados” (BRASIL, 2001, p48).

Além da formação de uma equipe para a avaliação pedagógica, deverão ser formados também sistemas de ensino que: “constituam e façam funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p.36).

Outra problemática evidenciada é que na prática, em especial nas instituições escolares, existe uma confusão na definição, em que o fracasso escolar acaba sendo confundido com deficiência intelectual e vice-versa conforme coloca o documento de orientação para cursos de formação continuada Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental:

Não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência - enquanto atributo isolado do indivíduo e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois a maioria destas é devida às condições educacionais incapazes de suprir-lhes as necessidades que, nem sempre, decorrem de deficiência, com base orgânica (BRASIL, 2006, p. 33).

O documento deixa claro que a relação entre o fracasso escolar e a deficiência intelectual não é de causa e efeito e a definição da deficiência intelectual não pode ser reduzida a esta lógica. Esta relação muitas vezes é fruto de uma estrutura educacional que foi e é organizada para atender determinado tipo de aluno, com características homogêneas de ritmos de aprendizagem e desenvolvimento. A deficiência intelectual acaba sendo confundida com fracasso escolar porque esses alunos possuem um ritmo próprio de desenvolvimento e aprendizagem que parece não ser considerado pelas instituições escolares:

O aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizada. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em conseqüência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno com deficiência mental (BRASIL, 2006a p.12).

Apesar de se considerar que a condição da deficiência intelectual não necessariamente tem relação direta com fracasso escolar e que muitas vezes as duas condições são confundidas, porque o aluno tem um ritmo próprio de construção do conhecimento, a definição da condição de deficiência, o que inclui a deficiência intelectual, sempre vai estar relacionada com uma necessidade educacional especial.

Ao se considerar a definição da deficiência e das consequentes necessidades educacionais especiais, segundo o documento *Atendimento Educacional Especializado: Formação continuada a Distância de professores para atendimento educacional especializado para Deficiência mental* é também preciso situá-las em um contexto mais amplo que diz respeito “ao aprendiz, quanto ao contexto em que a aprendizagem ocorre e a identificação dessas necessidades deve impulsionar a comunidade escolar às providências cabíveis para satisfazê-las” (BRASIL, 2007, p23). A identificação deve levar em conta as diversas variáveis e também deve ser utilizada para dar base a uma decisão a ser tomada sobre o aluno, essa decisão deve favorecer seu processo educacional.

No documento *Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* é preciso também considerar tanto as características funcionais do alunado que dizem respeito “as habilidades básicas que permitem que o aluno enfrente as demandas das diferentes etapas do fluxo da educação básica”, quanto às características do ambiente no qual o sujeito se encontra (BRASIL, 2006b, p.62).

A avaliação deve considerar o desenvolvimento das relações entre ensino e aprendizagem e todas as variáveis que estão presentes neste processo. Para tanto, é preciso considerar o próprio aluno: nível de desenvolvimento e condições pessoais; o contexto educacional: instituição educacional escolar e ação pedagógica; e a família: características do ambiente familiar e do convívio familiar (BRASIL, 2006b).

Na definição da deficiência intelectual, as variáveis a serem consideradas dizem respeito ao contexto educacional no qual o aluno se encontra: “A ênfase desloca-se, pois, do aluno com defeito para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando” (BRASIL, 2006a). Também prevalece a preocupação em se definir a deficiência intelectual num contexto multideterminado, no qual diversas variáveis devem ser consideradas, em especial as que dizem respeito à interação indivíduo-meio:

Com esse enfoque, faz-se necessário avaliar os apoios que são oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas. Trata-se de uma proposta importante, na medida em que desloca o eixo da avaliação da pessoa, propriamente dita, para a existência e qualidade dos apoios que ela necessita (BRASIL, 2006a, p. 38).

Esta abordagem da definição da condição da deficiência intelectual é importante uma vez que vem contrapor práticas já denunciadas pela literatura onde na grande maioria das vezes a condição da deficiência é algo que se atribui exclusivamente ao sujeito e não se considera o ambiente e outras variáveis (COLLARES E MOYSES, 1996; LOPES, 2005; BALDUÍNO, 2006; BARREIRO, 2006; VELTRONE, 2008).

Pela análise dos documentos legais e oficiais do MEC percebe-se que em alguns documentos a condição da deficiência intelectual é definida e reconhecida como uma categoria distinta e se caracteriza por *déficits* nas dimensões intelectuais e adaptativas. Em outros documentos, a visão oficial, quando se refere especificamente à questão da educação escolar, chama a atenção para a responsabilidade histórica da escola na produção da deficiência intelectual. Entretanto, em outros momentos ressalta que dificuldades escolares não implicam necessariamente e não podem ser confundida com a deficiência intelectual.

Há sempre a recomendação para que a condição do aluno seja compreendida enquanto um processo em que é preciso conhecer as condições de desenvolvimento, de aprendizagem, as potencialidades do aluno para a delimitação da condição da deficiência intelectual. Além disso, a definição só importa se resultar em apoios para a pessoa. Mas, neste caso, nas recomendações há referências explícitas considerando que os apoios devem ser extensivos para os alunos com dificuldades de aprendizagem em geral, associadas ou não as deficiências:

A presença da deficiência não implica, sempre, em dificuldade de aprendizagem. De outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem sem serem, necessariamente, portadores de deficiência. Mas, ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo respostas educativas adequadas, além de medidas preventivas para evitar que, na escola, os casos se origem ou intensifiquem (BRASIL, 2006 b, p.32).

Ao ter como objetivo a identificação de barreiras à aprendizagem, a avaliação também tem como objetivo a identificação dos apoios necessários para o conseqüente sucesso na escolarização de todos os alunos, e, portanto, deve estar voltada para o seu progresso. A indicação dos serviços deve ser feita para o planejamento dos apoios necessários, visando ao seu desenvolvimento e aprendizagem:

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional, escolar e, se possível, familiar (BRASIL, 2006a, p8).

Identifica-se que as práticas avaliativas devem ser organizadas de modo a fornecer subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras de aprendizagem de todos os alunos. Práticas principalmente centradas e desenvolvidas no ambiente da escola e contando com o apoio dos profissionais da educação.

Com relação às teorias, instrumentos e profissionais que devem atuar nesta identificação, considera-se a necessidade de uma avaliação que esteja calcada em objetivos pedagógicos, em detrimento de toda uma gama de conhecimento que costumava ser utilizada na avaliação para identificação da deficiência intelectual. Nesse sentido, recomenda-se que as práticas classificatórias, tais como os testes psicológicos, devem ser restritas a situações específicas, e na avaliação deve-se considerar também as diversas variáveis que incidem na aprendizagem humana, que recebe influência do contexto social imediato (BRASIL, 2006b, p43).

Os profissionais previstos para realizar a avaliação devem ser aqueles que diretamente atuam com o aluno: “deverá ser formada no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno” (BRASIL, 2001, p.34). A defesa pelos profissionais da escola é justamente em decorrência de estes possuírem os conhecimentos necessários para uma atuação nas situações de ensino e de aprendizagem e provavelmente para a avaliação pedagógica:

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino (BRASIL, 2006b, p.9).

Com relação às teorias, instrumentos e profissionais que devem atuar nesta avaliação, considera-se fortemente a necessidade de uma avaliação que esteja calcada em objetivos pedagógicos, em detrimento de toda uma gama de conhecimento que costumava ser utilizada na avaliação para identificação da deficiência intelectual:

As atuais práticas classificatórias devem ser substituídas. O uso de testes psicológicos deve restringir-se a situações muito especiais, pois a importante participação do psicólogo deverá assumir outra vertente, abandonando-se as posições centradas no diagnóstico do aluno, apenas. Convidam-se tais profissionais a considerar, em suas práticas avaliativas, que o desenvolvimento e a aprendizagem humana têm natureza social, ocorrendo em contextos determinados nos quais são complexas e contínuas as relações das pessoas com objetos e entre si (BRASIL, 2006b, p43).

Ressalta-se que apesar de pregar a restrição no uso de testes psicológicos, seu uso é de certa maneira permitido “a situações muito especiais” embora tais situações não sejam especificadas.

Em outros momentos, da leitura dos documentos legais e oficiais, identificamos a defesa da importância da avaliação pedagógica ser realizada pelos próprios profissionais da escola, mas, por outro lado, também identificavam que este é um processo recentemente novo e que nesta fase de transição é preciso considerar a ajuda dos profissionais do campo da educação especial na avaliação. Na medida em que a equipe da escola puder realizar sozinha a identificação das necessidades educacionais dos seus alunos a educação especial deve contribuir como assessoramento especializado (BRASIL, 2006b). Assim, na avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais e provimento dos apoios ainda é recomendada a equipe multiprofissional, composta por profissionais de diversos campos de conhecimento:

Quando os recursos existentes na própria escola mostrarem-se insuficientes para melhor compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar os apoios indispensáveis, a escola poderá recorrer a uma equipe multiprofissional. A composição dessa equipe pode abranger profissionais de uma determinada instituição ou profissionais de instituições diferentes. Cabe aos gestores educacionais buscar essa equipe multiprofissional em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, o que se pode concretizar por meio de parcerias e convênios entre a Secretaria da Educação e órgãos, governamentais, ou não (BRASIL, 2001, p.34-35).

Na legislação educacional do Estado de São Paulo também está previsto que os profissionais da escola sejam responsáveis pela avaliação dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, que deverá ser realizada preferencialmente pela equipe pedagógica das respectivas instituições escolares (SÃO PAULO, 2002).

Além das observações, outras avaliações pontuais da condição do aluno são indicadas para serem feitas, tais como: análise da produção escolar dos alunos,

análise de documentos que orientam a organização escolar, entrevistas etc. (BRASIL, 2006b, p40).

Em relação aos instrumentos é recomendado o descarte dos testes padronizados e a construção de instrumentos não padronizados pelo próprio ambiente escolar, de acordo com os respectivos contextos de ensino-aprendizagem:

Sugere-se que as equipes de avaliação construam seus próprios instrumentos, como, álias, e felizmente, já ocorre em algumas redes de educação. Sob a forma de diário de classe, relatórios, fichas ou similares contendo indicadores, os avaliadores registram suas observações para analisá-las em equipe da qual os professores devem fazer parte, sempre. Quanto aos procedimentos de avaliação, pode-se considerar a observação, como o mais recomendado para a coleta de informação e de análise dos dados do contexto educacional escolar (BRASIL, 2006b, p.40).

Além das observações, outras avaliações pontuais da condição do aluno são indicadas:

Além das observações comportamentos relacionais entre pessoas, cabem como procedimentos: A análise da produção escolar dos alunos, usando-se como fontes seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos que realiza em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los; A análise de documentos, pois eles permitem conhecer a orientação filosófica, a base teórica e operacional sobre as quais a escola se organiza e se planeja; Entrevistas: igualmente complexas, mas necessária. Importante descaracterizá-las como obtenção de dados de pesquisa, pois, como comentando anteriormente, há uma diferença teórico-metodológica entre as práticas de pesquisa e as de avaliação. Sob esse prisma a entrevista deve ocorrer em clima de solidariedade, sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado. Espera-se que ambos estejam compartilhando informações para o mesmo objetivo (BRASIL, 2006b, p40).

Sumarizando, esta nova avaliação tem como enfoque várias medidas que possam dar conta da seguinte avaliação:

Esperara-se que após análises e reflexões críticas, mude-se o enfoque e revejam-se as práticas avaliativas de modo a: substituir os instrumentos referidos a normas por outros que permitam analisar as variáveis implícitas no contexto onde o aprendiz está; valorizar as contribuições dos professores, preparando-os para avaliar as necessidades especiais de seus alunos em relação às demandas e aos apoios que lhes oferece; utilizar o diálogo e as observações como importantes ferramentas de trabalho; compartilhar a análise dos dados obtidos, relativizando-os com múltiplos fatores que interferem na aprendizagem; envolver o próprio avaliado e sua família e se necessário para satisfação das necessidades educacionais do avaliado complementar as informações com a participação de outros profissionais (BRASIL, 2006b, p28).

Com base no que foi descrito, percebe-se que a avaliação dos alunos em certa medida está de acordo com a definição da condição, de que a avaliação deve ter uma função para o provimento dos apoios e remoção das possíveis barreiras no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação pautada no aspecto pedagógico propõe ultrapassar a exigência do diagnóstico formal de deficiência feito por profissionais habilitados, em geral da área de psicologia, para que a avaliação para a identificação da condição da deficiência intelectual e o conseqüente encaminhamento para serviços de classe especial ou escola especial fosse considerado (MENDES, 1995; ALMEIDA, 2004).

Concluindo, o que se percebe é que a área de educação especial, apesar das dificuldades conceituais, ainda considera importante definir consensualmente a condição de deficiência intelectual, além de derivar critérios e procedimentos para identificar tais pessoas. Na literatura científica sobre esta condição a avaliação para a identificação, para o planejamento educacional e da aprendizagem são valorizadas e consideradas como processos interdependentes.

É importante considerar que apesar da porcentagem alta de alunos com deficiência intelectual, pode-se deduzir que esta identificação nem sempre é precisa porque o conceito e seus critérios são complexos e caberia indagar se tais recomendações não estariam conduzindo a práticas de identificação arbitrárias e subjetivas, dificultando a prescrição dos apoios necessários a esta parcela da população.

O desconhecimento ou a falta de elementos que pautem um conceito mais elaborado, com maiores recursos de identificação, podem comprometer significativamente o trabalho a ser desenvolvido com essas pessoas. Planejar e organizar uma prática pedagógica para os alunos que tem essas características vai além da definição aceita cientificamente, essa se insere numa responsabilidade social com o indivíduo, que é único, que é singular, mas que, assim como os outros alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais pode necessitar de um acompanhamento pedagógico que é legalmente garantido.

A falta de definição, diretrizes e critérios objetivos para identificar os alunos com deficiência intelectual precisa ser enfrentada. E daí decorre a importância de se investigar tal questão, no sentido de compreender como é feita a avaliação de tais alunos na prática e que caminhos elas indicam.

## CAPÍTULO 4. CAMINHOS DO ESTUDO

Para contemplar o objetivo geral do estudo, que é: descrever e analisar como tem sido feito o processo de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual, o delineamento envolveu três etapas sucessivas, denominadas como:

- Etapa preliminar de condução dos procedimentos éticos.
- Estudo 1. Caracterização do perfil dos profissionais envolvidos com a avaliação e identificação dos estudantes com deficiência intelectual.
- Estudo 2. Caracterização do processo de avaliação e identificação de estudantes com deficiência intelectual.

O Quadro 2 apresenta o esquema do delineamento da pesquisa com a especificação dos objetivos e procedimentos em cada uma dessas três etapas.

	<b>Etapa Preliminar</b>	<b>Estudo 1</b>	<b>Estudo 2</b>
<b>Objetivo</b>	Condução dos procedimentos éticos e preliminares	Caraterização do perfil dos profissionais participantes do estudo	Caracterização do processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual
<b>Procedimentos</b>	1. Submissão do projeto ao comite de ética em pesquisas com seres humanos da UFSCar.  2. Contatos com gestores.  3. Seleção dos participantes.  4. Assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido	<i>Procedimento de coleta de dados:</i>  • Aplicação de um questionário fechado	<i>Procedimento de coleta de dados</i>  • Entrevista recorrente com grupos focais e individuais.
		<i>Procedimento de análise de dados</i>  • Análise descritiva e quantitativa	<i>Procedimento de análise de dados</i>  • Análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

**Quadro 2.** Esquema do delineamento da pesquisa com a especificação dos objetivos e procedimentos em cada uma das três etapas.

#### 4.1. Local

Considerando que os documentos oficiais do MEC indicam a organização de equipes de avaliação com autonomia dos entes federados (estados e municípios), e ainda a possibilidade na realidade brasileira de atuação das escolas especiais filantrópicas no processo de avaliação para identificação, o estudo foi planejado para envolver uma matriz composta por cinco diferentes municípios, e em três diferentes instâncias e em cada um deles contemplou a rede estadual, rede municipal e escola especial, totalizando 15 diferentes lócus de coleta de dados.

Assim, foi selecionada uma amostra por conveniência de cinco municípios do interior do Estado de São Paulo que atuavam na modalidade da oferta do ensino fundamental na rede municipal, na rede estadual e que tinham escola especial. Para a escolha dos municípios optou-se por selecionar uma amostra de municípios incluindo entre eles aqueles de pequeno, médio e grande porte.

A descrição mais detalhada dos cinco municípios será feita posteriormente na descrição dos resultados do Estudo 1. Para garantir o sigilo dos municípios investigados cada um foi denominado por uma letra que também foi utilizada para definir as instâncias investigadas de cada município. O Quadro 3 apresenta a matriz dos locais de coleta de dados.

LOCAL	Escola Especial	Rede Municipal	Rede Estadual
A	A1	A2	A3
B	B1	B2	B3
C	C1	C2	C3
D	D1	D2	D3
E	E1	E2	E3

**Quadro 3.** Matriz dos locais do estudo envolvendo três instâncias (1.escola especial, 2. rede municipal, 3. rede estadual) em 5 municípios (A, B, C, D, E).

#### **4.2. Condução dos procedimentos éticos e preliminares**

Considerando que os procedimentos de coleta e análise de dados foram específicos em cada etapa, optou-se por organizar a descrição da etapa preliminar nesta seção, e posteriormente apresentar os dois estudos separadamente.

Antes de ser iniciada a pesquisa o projeto foi submetido e posteriormente aprovado pelo comitê em pesquisas com seres humanos da UFSCar, através do ofício CAAE 0041.0.135.000-08 (ANEXO I)

Em seguida, foram efetuados os contatos com os gestores das instâncias educativas municipais, estaduais e escolas especiais dos municípios investigados para a apresentação da proposta de estudo e anuência de participação por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A). Para tanto, foi apresentada uma síntese do projeto enfocando especialmente a descrição dos objetivos do estudo, participantes e procedimentos de coleta de dados. Foi também elaborado um ofício (APÊNDICE B) entregue pessoalmente para o representante legal/administrativo da instituição.

Num segundo momento a pesquisadora realizou visitas a estes setores e gestores para maiores esclarecimentos do estudo e para a definição dos participantes, que deveriam ser aqueles diretamente envolvidos com a avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual.

Com a anuência dos gestores, a pesquisadora foi autorizada a entrar em contato com as equipes ou profissionais responsáveis pela avaliação. Nesta fase a pesquisadora descreveu o projeto, prestou esclarecimentos e obteve anuência de participação, além disso, foi decidido junto com os participantes o melhor dia e local para proceder à coleta de dados.

Para contemplar os cinco municípios e as três instâncias de cada um (rede municipal, estadual e escola especial), na etapa de viabilização das condições preliminares, a pesquisadora fez quarenta e cinco contatos antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita, que contemplou a entrega do projeto inicial para gestores, conversa com gestores e responsáveis pelo setor da educação especial e contato com profissionais envolvidos diretamente com a avaliação do aluno com deficiência intelectual. Tal processo levou cerca de oito meses para ser finalizado e a coleta de dados levou cerca de um ano para ser finalizada e, no total, foram cerca de um ano e

oito meses de tempo destinado a condução de procedimentos preliminares e coleta de dados propriamente dita.

O próximo capítulo apresenta o delineamento e resultados obtidos no Estudo 1: caracterização do perfil dos profissionais envolvidos com a avaliação e identificação dos estudantes com deficiência intelectual.

## **CAPÍTULO 5. ESTUDO 1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS COM A AVALIAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Neste estudo visou-se o objetivo de caracterizar os profissionais que atuam no processo de conceituação, identificação e definição dos apoios para os alunos com deficiência intelectual, para traçar o perfil deste profissional, com relação à formação e atuação profissional e levantar possíveis hipóteses para as práticas estabelecidas e identificadas, nos três diferentes tipos de locais: rede estadual, municipal e escola especial.

### **5.1. Instrumento de coleta de dados**

Foi desenvolvida uma ficha de identificação com itens fechados que contemplavam informações sobre experiência profissional e formação acadêmica, especificamente relacionadas à: cargo, gênero, tempo de experiência profissional e formação acadêmica (APÊNDICE C). Tal ficha foi submetida à avaliação de dois juízes externos envolvidos com a temática do estudo para verificação de análise de conteúdo, que segundo Manzini (2002) compreende a etapa de verificar se as questões são pertinentes ao objetivo pretendido do estudo e se existe a abrangência total dos conceitos a serem estudados.

No caso, os juízes receberam o objetivo pretendido com a ficha de identificação bem como o modelo desta. Os juízes não sugeriram alterações nesta ficha de identificação.

### **5.2. Procedimentos de coleta e análise de dados**

A ficha de identificação foi entregue para os participantes juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido no primeiro dia de coleta de dados. A pesquisadora entregou a ficha com uma caneta para autopreenchimento, e os participantes levaram cerca de 15 minutos para completarem suas respectivas fichas.

As informações da ficha foram submetidas a análise descritiva e quantitativa dos dados obtidos, de maneira a caracterizar estes profissionais.

### 5.3. Resultados e discussão: Os profissionais envolvidos no processo de avaliação e identificação

O quadro 4 apresenta o número de participantes em cada uma das três instâncias dos cinco municípios. Tais números são indicativos de quantas pessoas estão envolvidas no processo de identificação e atendimento educacional da deficiência intelectual na realidade de cada município:

MUNICÍPIO	ESCOLA ESPECIAL	REDE MUNICIPAL	REDE ESTADUAL	TOTAL
A	6	5	6	17
B	7	2	7	16
C	4	4	1	9
D	5	5	1	11
E	7	6	1	14
<b>TOTAL</b>	29	22	16	67

**Quadro 4.** Componentes da equipe de avaliação em cada uma das instâncias de cada município

O número total de pessoas envolvidas no processo de avaliação e identificação dos alunos com deficiência intelectual em cada município, variou de 9 a 17 pessoas, variação esta que pode ser considerada pequena tendo em vista a diferença na população dos cinco municípios. O município C foi o que apresentou o menor número de profissionais envolvidos (9) enquanto que o A foi o que apresentou o maior número de profissionais (17). O número de profissionais envolvidos variou de 4 a 7 nas escolas especiais (média em torno de 6 profissionais), 4 a 6 no caso da rede municipal (média de 5 profissionais) e de 1 a 7 profissionais no caso da rede estadual (média de 3 por município).

Em relação às três instâncias investigadas dos cinco municípios citados, constata-se que nas escolas especiais o número de componentes no conjunto foi maior (29 profissionais) do que nas equipes da rede municipal (26 profissionais) ou estadual (16 profissionais). Outro dado interessante diz respeito ao fato de que na rede estadual encontramos um menor número de profissionais envolvidos em comparação com a escola especial e rede municipal. Apesar de nos municípios A e B existir a equipe, nos municípios C, D e E a avaliação é feita por apenas um profissional, fato este que só ocorre na rede estadual.

Os dados suscitam questões a respeito de que parece que na rede estadual a avaliação da deficiência intelectual é um assunto que ainda vem sendo discutido ou de descompromisso e de desconceituação desta tarefa para instituições terceirizadas. O fato de a responsabilidade ser apenas de uma pessoa também é um fator agravante, pois a própria legislação preconiza que este seja um processo que envolva toda a comunidade escolar.

Para tanto, optamos por fazer a descrição dos dados obtidos nas fichas de cada instância investigada no respectivo município<sup>10</sup>, de modo a deixar ilustrativo o perfil dos participantes em cada instância.

### Município A

Trata-se de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo com cerca de 200.000 habitantes. Neste município há uma equipe avaliação nos três instâncias investigadas. O Quadro 5 descreve a composição das respectivas equipes de avaliação participantes do estudo deste município

Instância	Participante	Sexo	Cargo	Formação	Experiência
<b>A1</b> Escola especial N= 6	P1	F	Auxiliar de pedagogia	Cursando Pedagogia	12 anos
	P2	F	Auxiliar de pedagogia	Cursando Pedagogia	9 meses
	P3	F	Auxiliar de pedagogia	Cursando Pedagogia	3 meses
	P4	F	Presidente da fundação	Pedagogia e psicopedagogia	20 anos
	P5	F	Professora de educação especial	Pedagogia	10 anos
	P6	F	Professora de educação especial	Pedagogia	1 ano e 5 meses
<b>A2</b>	P7	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Pedagogia e psicopedagogia	19 anos
	<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência</b>
	P8	F	Cargo Administrativo Ed.	Pedagogia e psicopedagogia	19 anos

<sup>10</sup> Em nenhum município investigado encontramos documentos de legislação sobre procedimentos de organização das equipes de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual e a caracterização feita foi por meio de dados obtidos pela ficha de identificação e dados de caracterização do município.

<b>A2 Rede municipal N=5</b>			Especial		
	P9	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Pedagogia com mestrado em educação escolar	10 anos
	P10	F	Fonoaudióloga	Fonoaudiologia	2 anos
	P11	M	Psicólogo	Psicologia	1 ano
<b>A3 Rede estadual N= 6</b>	P12	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Pedagogia/ Habilitação deficiência mental	30 anos
	P13	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia com especialização em educação especial	18 anos
	P14	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	7 anos
	P15	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	16 anos
	P16	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	16 anos
	P17	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia	17 anos

**Quadro 5.** Descrição dos participantes do município A (N=17)

A composição das equipes indica uma equipe pedagógica na escola especial e na estadual. Sendo que na rede municipal nota-se a presença de dois profissionais com formação clínica, um psicólogo e uma fonoaudióloga

Nas instâncias investigadas encontramos profissionais da equipe de educação especial/cargo administrativo (P4, P7, P8, P9 e P12) que também faziam parte da equipe de avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Tais profissionais foram considerados porque, segundo eles, atuavam na equipe de avaliação para identificação no sentido de orientar os profissionais, avaliar o aluno e discutir os casos.

### **Município B**

Trata-se de um município de grande porte localizado no interior do Estado de São Paulo com cerca de 1 milhão de habitantes. O Quadro 6 descreve a composição das respectivas equipes de avaliação participantes do estudo deste município.

<b>Instância</b>	<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência</b>
<b>B1 Educação Especial N= 7</b>	P18	F	Fonoaudióloga	Fonoaudiologia	8 anos
	P19	F	Assistente social	Serviço social	20 anos
	P20	F	Psicóloga	Psicologia	16 anos
	P21	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia com Educação Especial	18 anos
	P22	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia com Educação Especial	8 anos
	P23	F	Pedagoga	Educação Especial	15 anos
	P24	F	Pedagoga	Pedagogia em Educação Especial	6 anos
<b>B2 Rede municipal N=2</b>	P25	F	Professora de Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	9 anos
	P26	F	Professora classe comum	Pedagogia	9 anos
<b>B3 Rede estadual N= 7</b>	P27	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/ habilitação deficiência mental	10 anos
	P28	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia	8 anos
	P29	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	9 anos
	P30	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	5 anos
	P31	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	10 anos
	P32	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Pedagogia	15 anos
	P33	F	Pedagoga	Pedagogia e psicopedagogia	9 anos

**Quadro 6.** Descrição dos participantes do Município B (N=15)

Neste município encontramos a equipe de avaliação do aluno com deficiência intelectual nas três instâncias investigadas (rede municipal, estadual e escola especial).

Na escola especial a equipe é formada tanto por profissionais da educação como da área clínica, como é o caso do psicólogo e do fonoaudiólogo.

Somente na rede estadual encontramos uma profissional da equipe de educação especial que também faz parte da equipe de avaliação, que no caso é a participante P32 e tal profissional foi considerado porque atua na equipe de avaliação para a identificação no sentido de orientar os profissionais, avaliar o aluno e discutir os casos.

### MUNICÍPIO C

Trata-se de um município de grande porte localizado no interior do estado de São Paulo com cerca de 570.000 habitantes. O Quadro 7 descreve a composição das respectivas equipes de avaliação participantes do estudo:

Instância	Participante	Sexo	Cargo	Formação	Experiência
<b>C1</b> <b>Escola</b> <b>especial</b> <b>N= 4</b>	P34	F	Terapeuta ocupacional	Terapia ocupacional	17 anos
	P35	F	Terapeuta ocupacional	Terapia ocupacional	15 anos
	P36	F	Assistente social	Serviço social	20 anos
	P37	M	Neurologista	Medicina	20 anos
<b>C2</b> <b>Rede</b> <b>municipal</b> <b>N= 4</b>	P38	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Psicologia	10 anos
	P39	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Fisioterapeuta	10 anos
	P40	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Pedagogia	8 anos
	P41	F	Professora de Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	17 anos
<b>C3</b> <b>Rede</b> <b>estadual</b> <b>N=1</b>	P42	F	Professora de Ed. Especial	Pedagogia/habilitação deficiência mental	13 anos

**Quadro 7.** Descrição dos participantes do Município C (N=9)

Neste município encontramos a equipe de avaliação da deficiência intelectual na escola especial e na rede municipal, não existindo equipe na rede estadual. Chama atenção a composição de uma equipe com profissionais da área clínica na escola

especial, com a presença de terapeuta ocupacional e o neurologista. Na rede municipal e na rede estadual há prevalência de profissionais do campo da educação.

Na rede municipal, três profissionais da equipe de educação especial/cargo administrativo (P38, P39 e P40) também fazem parte da equipe de avaliação. Tais profissionais foram considerados porque, segundo eles, atuavam na equipe de avaliação, no sentido de orientar os profissionais, avaliar o aluno e discutir os casos.

### Município D

Trata-se de um município de médio porte localizado no interior do estado de São Paulo com cerca de 230.000 habitantes. O Quadro 8 descreve a composição das respectivas equipes de avaliação participantes do estudo deste município.

Instância	Participante	Sexo	Cargo	Formação	Experiência
<b>D1 Escola Especial N= 5</b>	P43	F	Psicóloga	Psicologia com mestrado	7 anos
	P44	F	Psicóloga	Psicologia	10 anos
	P45	F	Terapeuta ocupacional	Terapia ocupacional	10 anos
	P46	F	Fonoaudióloga	Fonoaudiologia	11 anos
	P47	F	Pedagoga	Pedagogia	15 anos
<b>D2 Rede municipal N= 5</b>	P48	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Pedagogia/ habilitação em educação especial	7 anos
	P49	F	Cargo Administrativo Ed. Especial	Pedagogia com Mestrado em Educação Especial (cursando)	2 anos
	P50	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/ habilitação ed. Especial	7 anos
	P51	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/ habilitação deficiência mental	7 anos
	P52	M	Professor Ed. Especial	Pedagogia e cursando mestrado em Educação escolar	1 ano
<b>D3 Rede estadual N= 1</b>	P53	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação em deficiência mental	15 anos

**Quadro 8.** Descrição dos participantes do Município D (N= 11)

Neste município, encontramos a equipe de avaliação na rede municipal e na escola especial. Na rede estadual a avaliação é feita pela professora da sala de recursos e não envolve o trabalho de outros profissionais. Nota-se a presença de uma equipe clínica na escola especial com terapeuta, psicólogo e assistente social em detrimento de uma equipe pedagógica na rede municipal e na rede estadual.

Além disso, na rede municipal duas profissionais da equipe de educação especial (P48 e P49) também fazem parte da equipe de avaliação. Tais profissionais foram considerados porque, segundo eles, atuam na equipe de avaliação, no sentido de orientar os profissionais, avaliar o aluno e discutir os casos.

### Município E

Trata-se de um município de pequeno porte localizado no interior do estado de São Paulo com cerca de 150.000 habitantes. O Quadro 9 descreve a composição das respectivas equipes de avaliação participantes do estudo deste município:

Instância	Participante	Sexo	Cargo	Formação	Experiência
<b>E1 Escola especial N= 7</b>	P54	F	Presidente da fundação	Pedagogia	40 anos
	P55	F	Pedagoga	Pedagogia	7 anos
	P56	F	Fisioterapeuta	Fisioterapia	7 anos
	P57	F	Assistente social	Serviço social	7 anos
	P58	F	Psicóloga	Psicologia	7 anos
	P59	F	Terapeuta Ocupacional	Terapia Ocupacional	7 anos
	P60	F	Fonoaudióloga	Fonoaudiologia	7 ano
<b>E2 Rede municipal</b>	P61	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia da criança especial	2 anos
	<b>Participante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Cargo</b>	<b>Formação</b>	<b>Experiência</b>
	P62	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia- Habilitação em DM1	10 anos
	P63	F	Professor Ed.	Pedagogia	1 ano

<b>N= 6</b>			Especial		
	P64	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação em deficiência mental	12 anos
	P65	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia em Educação Especial	2 anos
	P66	F	Professor Ed. Especial	Pedagogia/habilitação em deficiência mental	10 anos
<b>E3 Rede estadual N= 1</b>	P67	F	Professora de classe comum	Pedagogia	7 anos

**Quadro 9.** Descrição dos participantes do Município E (N= 14)

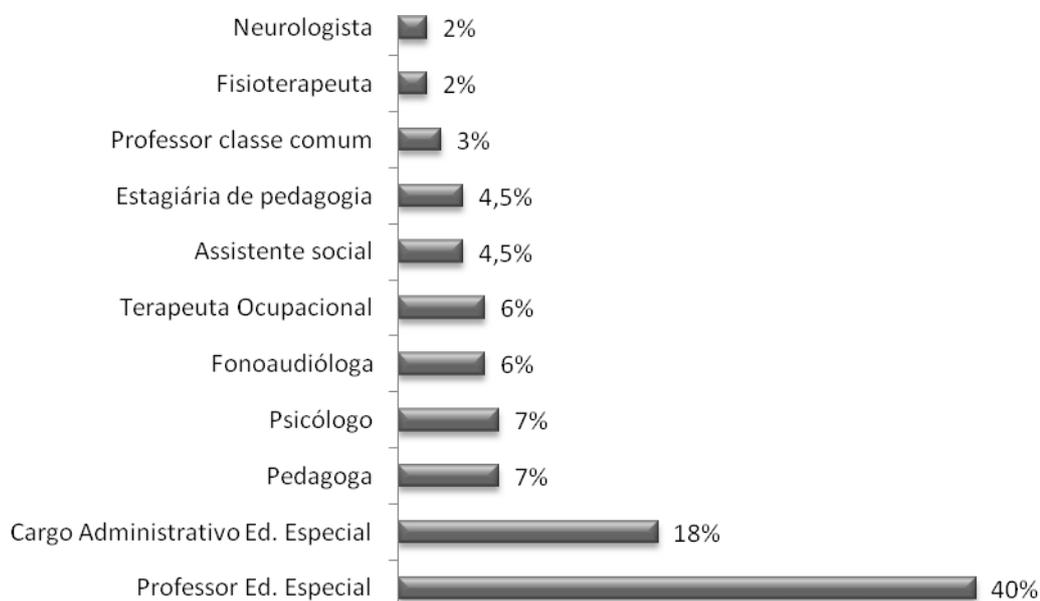
No município investigado encontramos a equipe de avaliação para a identificação e atendimento educacional do alunado com deficiência intelectual nas três instâncias investigadas (rede municipal, estadual e escola especial). Nota-se a presença de uma equipe clínica na escola especial com terapeuta ocupacional, psicólogo e fisioterapeuta em detrimento de uma equipe pedagógica na rede municipal e rede estadual.

No caso da escola especial, a presidente da fundação (P54) faz parte da equipe de avaliação, e junto com os demais profissionais faz a avaliação do aluno e discute os casos.

### **5.3.1. Cargo ocupado pelos profissionais**

O gráfico 4 apresenta a porcentagem do cargo ocupado pelos profissionais participantes do estudo.

**Gráfico 4**  
Cargo ocupado pelos profissionais

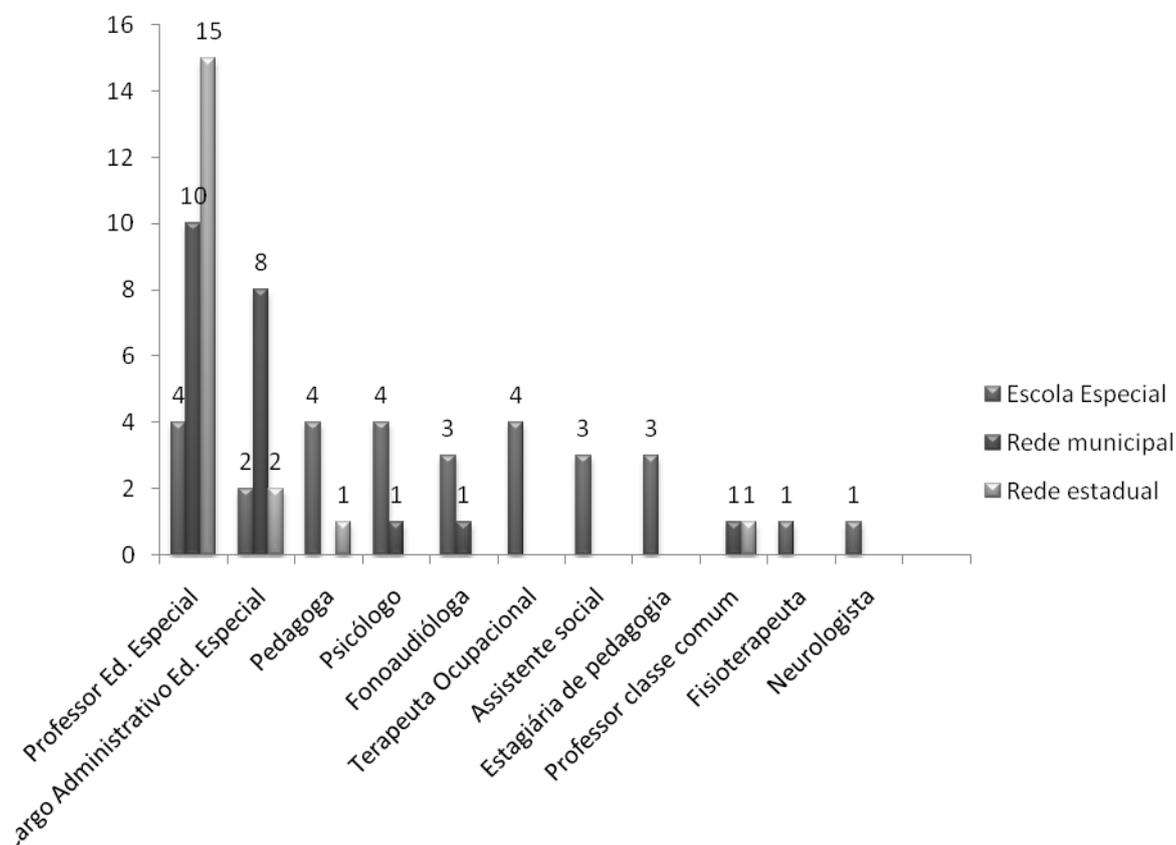


Em relação ao cargo das pessoas responsáveis pela avaliação do estudante com deficiência intelectual nos cinco municípios constata-se que são profissionais variados, envolvendo desde profissionais exclusivos do campo da educação até profissionais exclusivos da área da saúde.

Da análise do quadro pode-se perceber ainda que a avaliação do aluno com deficiência intelectual parece ser de responsabilidade exclusiva dos professores da educação especial (40%), sendo que a participação do professor da classe comum é ainda bastante restrita (3%).

É possível ainda fazer uma comparação entre cargo e instituição de origem (escola especial, rede municipal e rede estadual) conforme evidencia o gráfico 5.

**Gráfico 5**  
Cargo ocupado e instituição de origem



Percebe-se que existe um maior número de profissionais do campo da educação em detrimento de profissionais da área da saúde quando os alunos são avaliados na escola comum (rede municipal e rede estadual), prevalecendo os professores de educação especial e também os profissionais de cargo administrativo em educação especial. Apenas em um município foi identificado a presença de profissionais da área da saúde, tais como o psicólogo e a fonoaudióloga. Na rede estadual não encontramos profissionais do campo da saúde participando da equipe de avaliação.

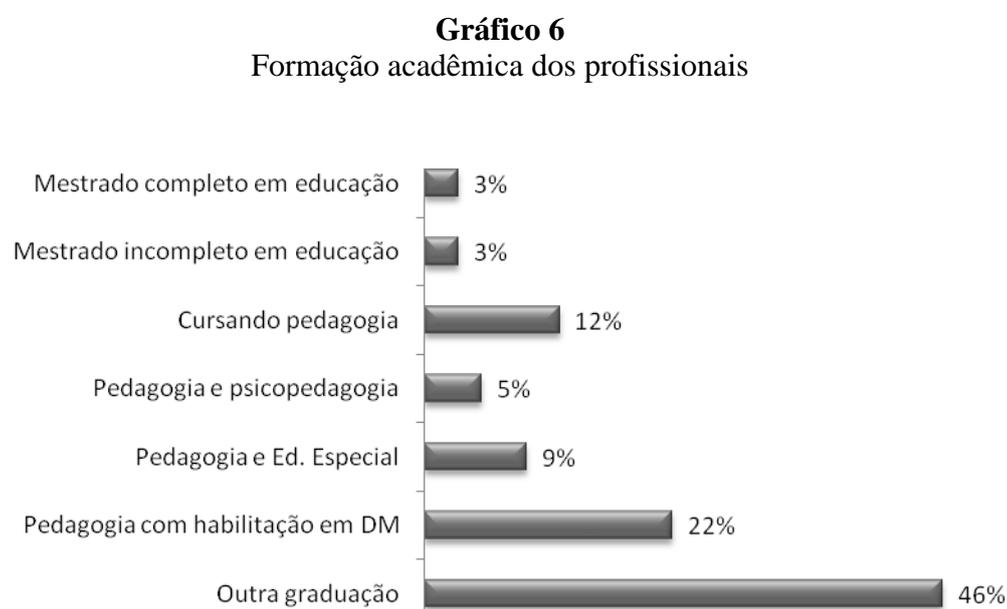
Quando os alunos são avaliados na escola especial, existe a prevalência dos profissionais da área da clínica, tal como o psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, terapeuta ocupacional. Também identificamos a assistente social neste processo.

Com exceção de um município, apenas na escola especial identificamos a formação de uma equipe multidisciplinar. Nos parece que a composição da equipe de avaliação varia de acordo com a filosofia da inclusão escolar adotada e da conseqüente

concepção de deficiência intelectual adotada pela instituição em questão. Pela composição de tais equipes nos parece que na escola regular, a ênfase na avaliação pedagógica é em detrimento de um alunado que vai ser identificado com deficiência intelectual ao fracassar diante de objetivos escolares, em detrimento de um olhar mais clínico dos profissionais da escola especial que poderia estar relacionada à identificação de um aluno com problemas além dos escolares.

### 5.3.2 Formação acadêmica dos profissionais

O gráfico 6 mostra a formação acadêmica dos profissionais:



Com relação à formação profissional, da leitura do gráfico tem-se que a grande maioria tem a formação de acordo com a sua área de atuação, que corresponde a 46%, ou seja, formação específica em pedagogia, psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, medicina e serviço social. Também notamos que muitos profissionais do campo da educação possuem formação específica voltada para a deficiência intelectual, no caso a antiga “habilitação para deficiência mental” e também possuíam especialização em educação especial e psicopedagogia.

Enfim, no caso dos profissionais da educação especial, além de encontrarmos os com formação específica na sua área de atuação (pedagogia), também

encontramos um grande número de profissionais com especialização, desde a pedagogia com habilitação em deficiência mental até mestrado completo em educação.

O fato de estes profissionais terem a formação inicial e continuada ligada ao campo da deficiência intelectual ou educação especial é um aspecto importante, em especial tendo em vista que na política da inclusão escolar a formação deve englobar uma base sólida de formação inicial e continuada (COSTA, REALI e RINALDI, 2009).

De uma maneira geral, ressaltamos a importância de que na identificação da deficiência intelectual estejam envolvidos profissionais que tenham formação adequada para atuar neste processo. Inclusive a delimitação e critérios mínimos para a formação desta equipe deveria ser um aspecto a ser considerado.

#### **5.4. CONCLUSÕES**

Considerando os participantes dos cinco municípios e da escola especial, rede municipal e rede estadual foram encontrados 67 profissionais, sendo que desse total apenas dois da rede estadual não atuavam numa equipe de avaliação ou faziam parte de uma equipe de educação especial.

Da análise do perfil dos participantes pode-se perceber que não existe uma padronização sobre os profissionais envolvidos. Inclusive não existe uma padronização entre as próprias instâncias (escola especial, rede municipal e rede estadual).

Contudo, existem algumas tendências. Na escola especial os dados indicam a maior probabilidade de se encontrar uma equipe multiprofissional e clínica, enquanto que na rede municipal e na rede estadual a equipe é formada por educadores, especialmente com professores de educação especial. Com exceção do município A que tem um psicólogo e um fonoaudiólogo na sua equipe de formação.

Em todos os municípios e instâncias notamos a presença de profissionais da equipe de educação especial do município ou presidente da fundação no caso da escola especial, sendo que este dado é mais representativo na rede municipal. Em três cidades investigadas temos a presença de profissionais da equipe da educação especial participantes também da equipe de avaliação.

Ainda com relação à questão da experiência profissional, o dado significativo que encontramos foi que na escola especial, encontramos uma profissional (P3) que tinha apenas 3 meses de experiência e a presidente da fundação, (P54) com 40

anos de experiência, evidenciando experiências profissionais diferenciadas que poderiam influenciar na maneira como se avalia o aluno com deficiência intelectual.

É de se compreender que a organização de cada instância seja feita conforme a sua demanda de necessidade e a necessidade de eles se organizarem de uma maneira diferenciadas para atender os alunos. Tais dados corroboram com o encontrado na literatura da área e mesmo com as indicações do MEC em que na escola especial aparece um histórico de preocupações voltadas para uma perspectiva clínica (MAZZOTA, 2005, BUENO, 2004) e a necessidade das escolas estruturarem suas próprias equipes de avaliação, com predominância da perspectiva clínica em detrimento da pedagógica (BRASIL, 2006).

Para aprofundarmos as discussões feitas sobre a avaliação para identificação do aluno com deficiência intelectual, o capítulo seguinte apresenta o Estudo 2 : Caracterização do processo de avaliação e identificação de estudantes com deficiência intelectual.

## **CAPÍTULO 6. ESTUDO 2. CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.**

Esta etapa do estudo teve os seguintes objetivos:

- Identificar as definições e critérios que embasam a avaliação e a identificação dos alunos com deficiência intelectual.
- Descrever como é feita a avaliação para a identificação e provisão de apoios aos alunos com deficiência intelectual.
- Comparar o processo de identificação e indicação dos apoios para alunos com deficiência intelectual utilizados pela rede municipal, rede estadual e escola especial

### **6.1. Delineamento do estudo**

Conforme descrito, o desenho do estudo envolveu uma amostra de cinco municípios do estado de São Paulo, e em cada um, profissionais diretamente envolvidos com a avaliação e atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual que atuavam, respectivamente, na rede estadual, rede municipal e na escola especial.

Considerando que participaram do estudo equipes de profissionais e também profissionais de atuação individual, a coleta de dados foi feita por meio da técnica de entrevista com grupos focais, e entrevista semi-estruturada individualizada quando havia um único responsável pelo processo.

#### **• Grupo focal**

A coleta de dados do Estudo 2 foi baseada na técnica de entrevista com grupos focais para identificar opiniões, sentimentos, atitudes e percepções sobre questões propostas. A grande vantagem dessa técnica é que ela possibilita que um número expressivo de dados e informações seja coletado em um menor espaço de tempo, pois permite o desenvolvimento de um ambiente amistoso de participação que pode favorecer as interações grupais (GOMES, 2005).

A organização do grupo focal prevê a definição de um roteiro prévio de perguntas, entretanto considera-se que este deva ser flexível, pois com a esperada interação grupal, pode ser que alguns tópicos não previstos sejam incluídos e tópicos

previstos sejam excluídos. Também é necessária a presença de um moderador, no caso o pesquisador, para que este conduza e motive as discussões e para que controle o tempo de fala de cada participante. (GOMES, 2005). Devido à quantidade de informações geradas, convém que as atividades do grupo sejam gravadas.

Com relação ao local, segundo as recomendações de Gatti (2005), os encontros foram feitos de maneira a favorecer a interação de todos os participantes e, portanto, foram organizados em círculos ou em volta de uma mesa conforme a disponibilidade do local, mas a premissa básica é que todos pudessem estabelecer contato visual, ouvir e ter a oportunidade de falar. O local era bastante adequado para a gravação em áudio dos grupos. Como todos os participantes se conheciam, nesse caso, não foi necessário apresentações prévias ou uso do crachá para identificá-los.

Conforme explica Gatti (2005) também é necessário que o grupo seja homogêneo: “Por homogeneidade entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema” (p.18). No caso deste estudo, foi considerado como característica comum o fato de todos atuarem na equipe de avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual, sendo que variáveis relacionadas à idade, gênero, classe social não foram consideradas enquanto critério de formação do grupo.

Além disso, neste caso trabalhamos com 12 grupos focais todos compostos segundo os critérios de “homogeneidade intragrupo”, pois o foco era obter o mesmo dado de grupos comuns de instâncias educativas diferenciadas como a rede municipal, estadual e escola especial de cinco municípios. Gatti (2005) considera que:

O emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema. O número de grupos nesse caso depende do planejamento do estudo em relação à cobertura de variados tipos de participantes necessários a ela. A decisão sobre quantidade de grupos a serem utilizados deve levar em conta a homogeneidade/heterogeneidade da população-alvo em relação ao objeto de pesquisa e os objetivos desta (GATTI, 2005, p.22).

Com relação ao papel do moderador, Gatti (2005) identifica que este deve conduzir os grupos e: “explicitar seu papel que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de expressar e participar” (p.30). No presente estudo o papel de moderador foi assumido pela

pesquisadora que tinha a função de gerenciar o grupo, trazendo as questões importantes para o estudo, instigando o debate de temas importantes e garantindo a interação e participação de todos os participantes (GATTI, 2005).

A opção pelo grupo focal também pode ser justificada na medida em que ao proporcionar que os participantes pudessem se encontrar num mesmo espaço e tempo foi importante para que ocorresse no próprio grupo momentos de reflexão e troca de experiências. Esta vantagem do grupo focal é apontada por Gatti (2005) como sendo importante para que cada participante possa trazer esclarecimentos para o grupo sobre situações complexas, polêmicas, contraditórias ou sobre questões que muitas vezes não foram abordadas da maneira necessária.

Nas situações onde não havia um grupo ou equipe, mas um único profissional envolvido com o processo de avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual foram realizadas entrevistas individuais, e o procedimento de coleta será descrito a seguir.

#### **•Entrevista semi-estruturada**

De acordo com Manzini (2003) a entrevista semi-estruturada é uma forma de buscar informações face a face com um entrevistado por meio de um roteiro prévio de perguntas, que tem por objetivo garantir ao pesquisador coletar as informações desejadas. A entrevista semi-estruturada foi feita com base nos mesmos princípios utilizados na entrevista com os grupos focais, de flexibilidade e respeito à vontade dos participantes na realização do estudo.

## **6.2. Instrumentos de pesquisa**

### **• Roteiro de entrevista semi-estrutura para grupo focal**

Foi construído um roteiro de entrevista semi-estruturada (APÊNDICE D) com a finalidade de investigar questões sobre definição, características atribuídas aos alunos com deficiência intelectual, procedimentos e instrumentos de avaliação, além de medidas de apoio propostas e critérios de julgamento envolvidos na identificação dos alunos com deficiência intelectual. O roteiro foi dividido em 2 partes principais: Tema I: definição e identificação da deficiência intelectual, Tema II: definição da condição e suas implicações educacionais que visava identificar questões a respeito da definição da

deficiência intelectual, procedimentos utilizados para tal avaliação e implicações educacionais.

O mesmo roteiro elaborado é proposto tanto nas redes municipal e estadual como na escola especial. Além disso, também foram utilizados para a coleta de dados materiais como gravador digital para registrar os relatos durante as entrevistas nos grupos focais.

#### • **Avaliação dos instrumentos**

Os dois instrumentos foram submetidos à avaliação de dois juízes externos. A exigência era a de que estes juízes tivessem conhecimento sobre o delineamento do estudo (entrevista com grupos focais e entrevista semi-estruturada), sobre os conceitos abordados no estudo, bem como sobre técnicas de elaboração dos respectivos instrumentos. Os instrumentos foram analisados pelos juízes sob os seguintes aspectos:

Análise de conteúdo: Julgamento sobre se as questões atingiam o objetivo pretendido do estudo e a abrangência total dos conceitos a serem estudados.

Análise semântica: Julgamento da adequação da linguagem (vocabulário, uso de jargão/palavras específicas ou vagas); adequação da forma das perguntas (tamanho das perguntas, frases manipulativas, averiguação da dificuldade de elaboração mental por parte do entrevistado, impacto emocional de determinadas palavras) e sequência de apresentação das perguntas no roteiro (das mais fáceis de serem respondidas para as mais difíceis e utilização de blocos temáticos).

No roteiro de entrevista semi-estruturada os juízes sugeriram mudar a sequência de algumas questões, permitindo que elas fossem organizadas das mais fáceis para as mais complexas.

Em seguida foi realizado um estudo piloto para averiguar a adequação da ficha de identificação e do roteiro de entrevista semi-estruturada. Esta etapa foi conduzida junto a uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo que contava com uma equipe de avaliação para identificar alunos com deficiência intelectual. Nesta fase, a pesquisadora tinha como objetivo verificar a adequação dos instrumentos para o objetivo do estudo, bem como desenvolver a familiarização da pesquisadora com a técnica de coleta de dados proposta.

### **6.3. Procedimento de coleta de dados**

No primeiro encontro foi feita a aplicação do roteiro de entrevista semi-estruturada no grupo focal ou por meio da entrevista individual, nos lugares onde não existia a equipe de profissionais.

O segundo encontro foi destinado à técnica de entrevista recorrente, que foi baseado no estudo de Manzini (1998), no qual se entregava para os participantes um caderno de respostas cujas falas já haviam sido transcritas e estavam agrupadas em categorias de resposta. O intuito do caderno era permitir que os participantes pudessem ficar sob o controle de suas próprias falas (agora na forma gráfica) e a partir disso confirmar, corrigir ou complementar os dados, fornecendo informações mais precisas e reais sobre as questões almejadas no primeiro encontro.

Neste estudo, o material obtido no primeiro encontro do grupo focal em questão ou através da ou entrevista semi-estruturada foi transcrito pela pesquisadora e seguido de uma pré-análise dos dados, em categorias de discussão, sendo elas: definição da deficiência intelectual, diagnóstico da deficiência intelectual e atendimento educacional.

Neste segundo encontro, cada participante recebeu uma ficha de categorias e acompanhou a leitura junto com a pesquisadora. Em cada categoria existia o tempo para que o participante pudesse dar suas impressões, fazer novas indagações ou colocar pontos que não achava pertinentes na discussão.

A entrevista recorrente foi utilizada também em função do compromisso ético de fidedignidade das informações coletadas, visto que os próprios participantes atuaram enquanto juízes da análise feita pela pesquisadora.

Assim, foram realizadas duas sessões de entrevista em grupo focal ou individual em cada uma das três instâncias (escola especial, rede estadual, rede municipal) em cada um dos cinco municípios, sendo uma entrevista inicial e outra para complementar e checar as informações coletadas. Portanto, foram feitas ao todo 30 sessões de entrevistas.

### **6.4. Procedimento de análise de dados**

Do grupo focal e da entrevista semi-estruturada, todas as gravações foram transcritas na íntegra a fim de garantir a fidedignidade dos dados obtidos. Em média, cada entrevista durou cerca de 50 minutos e a devolutiva ao grupo focal, 40

minutos. Considerando que em cada um dos 15 locais foram feitas duas sessões de entrevistas (inicial e devolutiva) foram realizados e 30 encontros, os quais geraram 2.550 minutos de gravação, o que corresponde a 40 horas de gravação.

O tempo foi importante nesta etapa, tendo em vista o compromisso de devolutiva da pré-análise dos dados para os participantes enquanto uma etapa do estudo e ao mesmo tempo em que se coletava dados, eram feitas as pré-análises para as devolutivas.

Os dados foram submetidos à análise do discurso do sujeito coletivo (DSC), em especial porque os relatos produzidos sobre a deficiência intelectual estavam imersos em discursos de uma coletividade. O DSC consiste, portanto:

Numa forma não matemática e nem metalingüística de representar (e de produzir) de modo rigoroso, o pensamento de uma coletividade, o que se faz mediante uma série de operações sobre os depoimentos, que culmina em discursos-síntese que reúnem respostas de diferentes indivíduos, com conteúdos discursivos semelhantes (LEFÈVRE E LEFÈVRE, 2005, p.25).

Nessa técnica, a premissa básica é de que os pensamentos não são individuais, mas sim reflexo do pensamento de uma coletividade de indivíduos. Portanto, podem ser expressos por meio de um dado quantitativo (soma dos discursos obtidos) e também qualitativo (ilustração das falas). Considera-se que uma coletividade de indivíduos também apresenta uma distribuição desse pensamento. São um ou vários discursos que as pessoas podem adotar sobre um tema, discursos estes compartilhados ou não pela população que também vivencia esta temática.

Para análise dos dados, o material obtido nas entrevistas é considerado um dado bruto que precisa ser lapidado pelo pesquisador para que possa se transformar no discurso do sujeito coletivo (DSC). Quatro figuras metodológicas são essências na construção do DSC:

1. Ideia central: identificar, nomear e distinguir um posicionamento ou uma opinião;
2. Ancoragem: parecido com a ideia central, mas representa uma dada teoria, ou ideologia, ou crença;
3. Expressão-chave: são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso que contêm a essência do depoimento;

4. Discurso do sujeito coletivo: É um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas expressões-chave que tem a mesma ideia central ou ancoragem.

Os discursos transcritos primeiramente se colocam em estado bruto, que são submetidos a um trabalho analítico inicial de decomposição que consiste basicamente na seleção das principais ancoragens ou ideias centrais presentes em cada um dos discursos individuais, e em todos eles reunidos, e que termina sob uma forma sintética, onde se busca a reconstituição discursiva da representação social. Vale ressaltar que na apresentação dos resultados foi considerada a ideia central e a expressão-chave para a formação dos DSC. A ancoragem foi trabalhada conforme eram discutidos os dados obtidos qualitativamente.

Na apresentação dos resultados, optamos por fazer a análise quantitativa e também a análise do DSC de grupo ou sujeito. Os resultados desta etapa são apresentados no capítulo posterior tendo em vista a quantidade de informações geradas e discutidas.

## **CAPÍTULO 7. RESULTADOS BASEADOS NO DISCURSO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Em um primeiro momento, os dados serão apresentados de forma quantitativa ilustrando a porcentagem de participantes que consideram uma determinada ideia central sobre determinado tema. Em seguida, os dados são apresentados de maneira comparativa, ilustrando como os profissionais dos diferentes locais (escola especial, rede municipal e rede estadual) se posicionam sobre determinado tema e respectiva ideia central. Cabe ressaltar que numa mesma instância pode aparecer mais de uma ideia central e por isso a porcentagem nem sempre resulta em uma totalidade de 100% para todos.

No terceiro momento, são apresentados os DSC sobre cada tema e ideia central e são discutidas qualitativamente. No total, foram identificadas três categorias de análise de discurso com seus respectivos subtemas, sendo elas:

### **a) Definição da deficiência intelectual:**

- Características atribuídas à deficiência intelectual;
- Etiologia da deficiência intelectual;
- Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

### **b) Avaliação da deficiência intelectual:**

- Busca pela avaliação;
- Finalidade da avaliação;
- Procedimentos utilizados na avaliação;
- Dificuldades encontradas no processo de avaliação.

### **c) Atendimento educacional:**

- Objetivos do atendimento educacional especializado (AEE).

## 7. a) DEFINIÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Considerando a complexidade da definição da deficiência intelectual, este tema de análise tem por objetivo identificar como os profissionais definem a deficiência intelectual. Para tanto, a análise foi dividida em três temas:

7.a.1.) Características atribuídas à deficiência intelectual;

7.a.2.) Causalidade da deficiência intelectual;

7.a.3.) Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

### 7.a.1) Características atribuídas à deficiência intelectual

Neste primeiro item de análise encontram-se as descrições das características que os profissionais atribuem à condição de deficiência intelectual. O quadro 10 ilustra as respectivas ideias centrais identificadas.

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	F	%
<i>IC1.</i> Comprometimento no desenvolvimento e comparação com pares	A1, B1, D1, E1, A2, B2, C2, D2, E2, C3, E3	11	73,3%
<i>IC2.</i> Dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar	A1, B1, C1, D1, E1, A2, B2, C2, E2, C3	10	66,6%
<i>IC3.</i> Comprometimento no comportamento adaptativo	A1, B1, D1, A2, C2, D2, A3, B3, D3	9	60%
<i>IC4.</i> Problemas de comportamento	B1, C1, B3, E3	4	26,6%

**Quadro 10.** Características atribuídas à deficiência intelectual

A característica que mais aparece como sendo indicativa da deficiência intelectual no discurso dos profissionais é o comprometimento no desenvolvimento em comparação com pares (73,3%) e a menos atribuída é a relacionada com problemas de comportamento (26,6%).

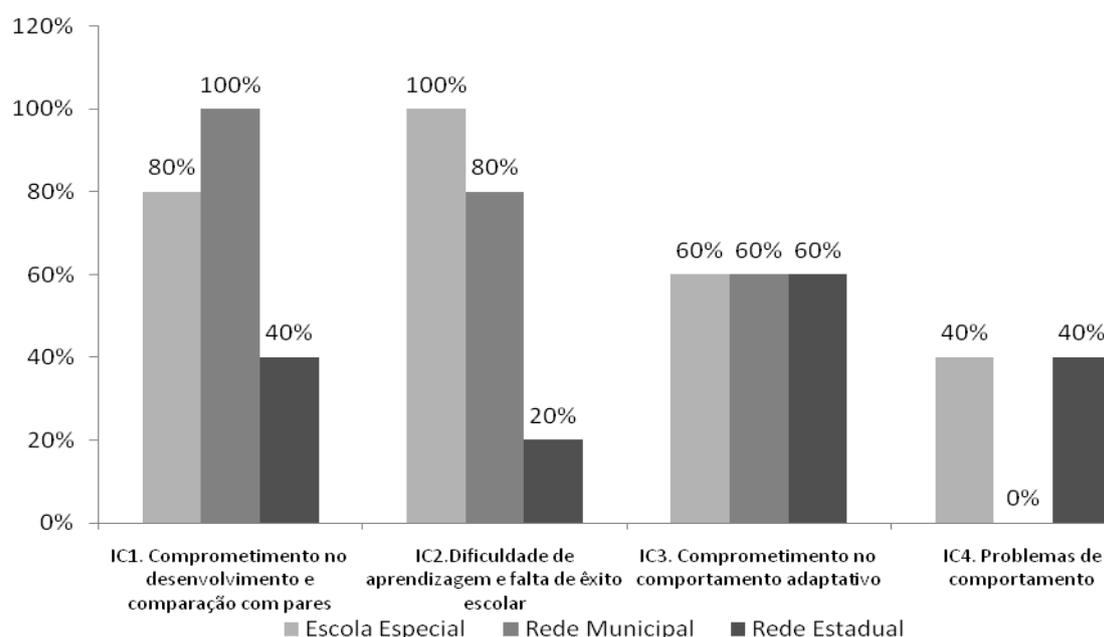
Nas instâncias investigadas, percebe-se que os profissionais tendem a atribuir mais de uma característica para definir a deficiência intelectual, como o caso, por exemplo, de A1, A2 e C2 que consideram tanto comprometimento no desenvolvimento em comparação com pares; dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar; além do comprometimento no comportamento adaptativo. No caso do B1 ele considera além das três ideias centrais citadas também problemas de comportamento.

Estes dados revelam que os profissionais nas três instâncias parecem incorporar na prática a concepção de que a deficiência intelectual não é relacionada somente ao comprometimento intelectual, mas também pelo comportamento adaptativo e idade de desenvolvimento.

Constata-se assim que os critérios propostos pela definição da AAIDD (2010) não são plenamente adotados, considerando que esta organização preconiza que a deficiência intelectual deve ser identificada com base em três critérios: comprometimento intelectual e no comportamento adaptativo e idade de desenvolvimento.

Para destacar as diferenças e semelhanças, o Gráfico 7 apresenta a distribuição das ideias centrais para cada instância investigada; escola especial, rede municipal e rede estadual:

**Gráfico 7**  
Características atribuídas à deficiência intelectual



A porcentagem dos participantes das três instâncias investigadas varia nas ideias centrais, com exceção da IC3. Comprometimento no comportamento adaptativo na qual existe 60% de concordância entre as três instâncias.

No discurso dos profissionais são consideradas características atribuídas à deficiência intelectual a IC3 (comprometimento no desenvolvimento em comparação com pares), IC2 (dificuldades de aprendizagem e falta de êxito escolar) e IC3 (comprometimento no comportamento adaptativo). A IC4 (problemas de comportamento) não é considerada como uma característica atribuída à deficiência intelectual pela rede municipal.

Um dado que chama a atenção é que a totalidade dos participantes da escola especial considera que a dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar é uma característica atribuída à deficiência intelectual, evidenciando que a preocupação com o êxito escolar não é exclusiva da escola comum. É um dado interessante, pois a história da educação especial evidencia o caráter muitas vezes terapêutico das escolas especiais em detrimento de um atendimento educacional (MAZZOTA, 2005, BUENO, 2004). Tal dado pode ser compreendido na perspectiva da tercerização dos serviços da educação especial, onde estes são utilizados para suprir demandas da escola pública regular, que segundo Silva (2001) historicamente assume e continua assumindo o papel de suprir a omissão de serviços nas redes públicas. Se contextualizarmos ainda a política da educação especial divulgada pelo MEC (2008) é interessante ver que a escola especial tem a possibilidade de atuar provendo o AEE, e poderia também ser explicado nesta perspectiva, sendo que seriam encaminhados para estes lugares os alunos que as escolas julgarem necessitar do AEE, mas que elas ainda não tem condição de ofertar.

O que também se destaca neste gráfico 7 é que a rede municipal é a única instância a não considerar os problemas de comportamento enquanto uma característica da deficiência intelectual. Parece-nos que os municípios investigados tendem a seguir orientações da política nacional que na sua definição não considera problemas de comportamento como uma característica da deficiência intelectual. Julgamos que tal acontecimento pode ser explicado pelo fato dos municípios serem os que mais participam de cursos de formação do MEC, tal como o programa *Educar na diversidade*

que tem como foco a formação de profissionais em municípios pólos para que estes possam disseminar os conhecimentos da política de educação inclusiva divulgada.

### **Análise do DSC**

Para a análise qualitativa dos resultados, os dados foram organizados de acordo com a ideia central predominante e os respectivos discursos do sujeito coletivo (DSC) encontrados na escola especial, rede municipal e rede estadual. As ideias centrais discutidas são:

IC1. Comprometimento no desenvolvimento em comparação com pares.

IC2. Dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar.

IC3. Comprometimento no comportamento adaptativo.

IC4. Problema de comportamento.

O Quadro 11 apresenta o DSC da IC1. Comprometimento no desenvolvimento e comparação com pares.

<b>IC1. COMPROMETIMENTO NO DESENVOLVIMENTO E COMPARAÇÃO COM PARES</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, B1, D1 e E1).	Você começa a perceber que a criança não está sentando no tempo certo, não está sustentando a cabeça, não está andando, está com dificuldade na fala, já são alguns indícios que mostram que alguma coisa não está certa... Problemas no desenvolvimento, a idade cronológica e o cognitivo não estão de acordo, se a gente for olhar por parâmetros não é igual. Está fora do que as crianças daquela idade, de 7, de 10 anos em termos de nível de desenvolvimento, fase de desenvolvimento ela está totalmente fora. Às vezes é um jovem de quinze anos, olha ele gosta de brincar de carinho, brincar de boneca, é muito chorão... Poderia estar caracterizando aquela criança que não tem uma noção espacial, que não tem uma compreensão, que tem uma fala descontextualizada... É sempre um atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, então o que ela vai implicar, em dificuldades para a comunicação escrita, verbal, na resolução de problemas, a grande dificuldade de solucionar problemas.
<b>Rede Municipal</b> (A2, B2, C2, D2, E2)	São crianças que tem um atraso global de desenvolvimento. É linguagem, aprendizagem, socialização, uma série de comportamentos. É a questão da generalização. Tem a questão de um aluno nosso, tem atividade na lousa, ele não consegue ter a questão da sequência, mas ele só tem flashes, ele só consegue pegar pedaços, tanto da lousa, como de atividades que estão sendo realizadas, ele não consegue fazer começo, meio e fim. A fala dele é toda picada, ele não consegue ter um raciocínio, a interação dele com outros alunos também é difícil, ele não consegue interagir com outras crianças, então a gente observa que ele tem dificuldade de estar

<p><b>Rede Municipal</b> (A2, B2, C2, D2, E2)</p>	<p>interagindo. Vamos pensar outra questão dele, ele tá fazendo uma coisa aqui e lembra de coisas que aconteceram anteriormente, só que daí ele confunde, tanto esta questão do momento, ele não está conseguindo se orientar, mas não é uma orientação que com o tempo a gente consegue trabalhar, a gente vê que é uma desorganização muito grande... Ela tem uma dificuldade na capacidade de generalizar conceitos. Isto impede a ela de estar mais tarde absorvendo os conceitos, de estar se apropriando destes conceitos, de estar informando isso, que seja, para a vida delas.... A gente até percebe que a criança está com uma defasagem na escola, uma imaturidade neurológica, só que muitas delas a gente até conversa entre nós, ela não generaliza, você explica determinada coisa, você começa a fazer determinadas comparações, a gente avalia no fundamental é média de 200 crianças, então você começa a fazer determinadas comparações. Dentro de um desenvolvimento que a gente sabe, a questão de cada idade, cada série tem um desenvolvimento. E a gente vai vendo como aquele aluno vai respondendo, daí você vai criando várias alternativas de estar atingindo aquele objetivo. Se você vê que aquele aluno não responde, que tem uma dificuldade é que não interage, então depende da resposta do aluno frente, entre aspas, aquele padrão de desenvolvimento e você faz várias interações, interferências e o aluno não consegue responder.</p> <p>Para mim é aquela criança que apresenta um déficit cognitivo, isso comparando com crianças da mesma faixa etária, eu sei que a gente não deve comparar, deve levar em consideração a criança com relação a ela mesmo, mas para pensar assim numa defasagem, a gente tem que pensar num padrão, né?</p>
<p><b>Rede Estadual</b> (C3, E3)</p>	<p>Um dos pontos que eu acho que eles não têm é ordem. Esse L, eu não tinha percebido. E cheguei um dia para passar o visto e cadê o caderno?E o visto de ontem? Era uma bagunça, era aqui virado aqui, começava a escrever aqui, não gostava de escrever nesta folha aqui e pulava... Essa N e o L qualquer matéria que você pega o caderno tem coisa no meio, não tem aqui é de português, porque nunca eles dão uma continuidade. E a menininha lá ela senta e copia tudo, vai, não tem preguiça, copia até o que não precisa, mas não sabe o que está fazendo. Daí no outro dia ela já vai, vira para o outro lado, ai acabou meu caderno professora. Então você percebe isso pela falta de disciplina também, deles com eles mesmos... Ele está ali, mas não está, não está ligado no que está acontecendo, ele não tem aquela coisa, ele começa, mas não vai adiante.</p>

**Quadro11. IC1. Comprometimento no desenvolvimento e comparação com pares**

Na análise de todos os DSC aparece a fala de que a deficiência intelectual é a dificuldade do sujeito em lidar com o ambiente e interagir com os demais. Na escola especial e na rede municipal aparecem as referências aos marcos de desenvolvimento de modo geral, não necessariamente aquelas mais vinculadas às demandas escolares, como parece ser o caso da rede estadual. Na rede municipal é considerada a falta de autonomia e independência, de realizar atividade como os demais, brincadeiras, jogos e

participar de contextos nos quais as demais crianças sempre vão participar; a questão da locomoção, comunicação, vida diária, independência, dependência da família, atrasos em aspectos globais do desenvolvimento, linguagem etc.

Ainda no DSC da rede municipal e estadual aparecem menções de que existe por parte desses alunos dificuldade na sequenciação, generalização de conceitos, e falta de ordem ou organização e engajamento nas tarefas. Se considerarmos as demandas exigidas na escola seriam estas as características esperadas para que o aluno tivesse um bom rendimento escolar e esses alunos, ao não apresentarem as características desejadas, são considerados como deficientes.

A comparação entre os pares está sempre presente, sendo que é utilizada para confirmar ou não a normalidade do sujeito que apresenta um atraso no desenvolvimento: “Eu sei que a gente não deve comparar, deve levar em consideração com relação a ela mesmo, mas para pensar numa defasagem primeiro a gente tem que pensar num padrão né?” (DSC rede municipal). Esta fala ilustra a questão de que o atraso no desenvolvimento nem sempre é considerado tendo por base a avaliação do sujeito sobre ele mesmo, mas sim, comparando com os outros para justificar uma defasagem.

Raad (2007) questiona se a comparação entre os pares caminhará no sentido de patologizar uma condição que é ligada no âmbito educacional. E, ao avaliar alunos sobre eles mesmos optamos por uma determinada normalidade que nem sempre pode ser considerada dentro do contexto escolar. É uma questão cultural que parece estabelecer-se no *habitus* do sistema educacional que relaciona uma condição de fracasso ao aluno. Isso gera reflexões de que ao responsabilizar o aluno pelo fracasso ou sucesso ante as demandas escolares, a instituição escolar se exime de qualquer responsabilidade e de qualquer mudança estrutural e de funcionamento: “A escola entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sóciopolítico concreto, apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada (COLLARES e MOYSES, 1996, p.26-27).

Os discursos evidenciam também que o descarte dos critérios tradicionais de identificação da deficiência intelectual, tal como o uso de medidas em testes padronizados de inteligência, por exemplo, não parece ser suficiente para evitar que o sistema continue identificando a condição como algo centrado no indivíduo e relacionando fracasso escolar com deficiência intelectual.

O quadro 12 apresenta o DSC da IC2. Dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar.

<b>IC2. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E FALTA DE ÊXITO ESCOLAR</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, B1, C1, D1, E1)	Na grande maioria dos casos é a questão da inteligência linguística e lógico matemática. Não aprendeu a ler e escrever, e não aprendeu nada do que eu ensino, ou aprende tudo na prática e não aprende nada na teoria. Esse é um ponto chave para gente. O ponto é a dificuldade de aprendizagem. O deficiente mental não consegue aprender, ele não tem a compreensão para aprender a ler e escrever e tem essa dificuldade. Uma pessoa que está independente mas tem dificuldade em leitura e escrita.
<b>Rede municipal</b> (A2, B2, C2, E2)	Tem uma defasagem significativa, ah estou com dificuldades no português, esse aluno muitas vezes está no quarto, quinto ano e não tem leitura escrita. Como evolui no processo de aprendizagem, levando também em consideração a questão do êxito escolar, a questão cognitiva em acompanhar o contexto da escola. Pedagogicamente a gente percebe que é aquele aluno que está bem aquém.
<b>Rede estadual</b> (C3)	Eu acho que a dificuldade de aprendizagem profunda que você tenta tudo, todos os recursos com todos os meios, jogos, brinquedos, porque eu tenho alunos que não tem característica nenhuma e não consegue aprender... Não dá para desvincular muito o aluno que tem problema de aprendizagem do que tem uma deficiência intelectual

**Quadro 12.** Descrição do DSC da IC2. Dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar

Ao discorrerem sobre a dificuldade de aprendizagem e falta de êxito escolar, aparece nas três instâncias à menção de que é uma dificuldade na aprendizagem do conteúdo escolar, em especial nos aspectos relacionados à aquisição da leitura e escrita e dos conceitos de matemática. Este aspecto inclusive parece justificar o fracasso escolar, uma vez que a aquisição da escrita e leitura, bem como conceitos de matemática são considerados conteúdos elementares para que o estudante possa prosseguir nos estudos posteriores, tais como disciplinas de geografia, história, ciências naturais etc.

Outro dado interessante é que na fala, tanto dos grupos da rede municipal quanto da rede estadual, a dificuldade de aprendizagem deve ser profunda, ou seja, diferenciada e mesmo quando a escola empregue as estratégias e adaptações necessárias

o aluno continua tendo a dificuldade de aprendizagem, não sendo, portanto, uma dificuldade decorrente de um sistema educacional que não se reestrutura, mas sim de uma característica própria do aluno: “Tenta tudo, todos os recursos com todos os meios, jogos, brinquedos, porque eu tenho alunos que não tem característica nenhuma e não consegue aprender” (DSC, rede estadual).

Collares (1995) também chama a atenção para o fato de que muitas vezes se confunde no ambiente escolar o aluno com deficiência intelectual do aluno que apresenta distúrbio de aprendizagem, diferenciando ainda o aluno que tem a dificuldade no ler e escrever. Além disso, para ela o aluno do fracasso seria aquele ainda que não participa, é desligado, tem liderança negativa, falta de educação, falta de auto-estima, falta de motivação, falta de cuidados com materiais. A autora ressalta a importância de que na situação escolar o fato de o aluno não aprender não se transforme em uma consequência da patologização da educação.

A questão das características da deficiência intelectual parece ficar comprometida na definição da dificuldade de aprendizagem. Aí entra esta questão o cuidado de avaliar, além do desempenho acadêmico, outras características de desenvolvimento tais como níveis de comprometimento nas áreas de desenvolvimento e no comportamento adaptativo.

O Quadro 13 apresenta a descrição do DSC para a IC3. Comprometimento no comportamento adaptativo:

<b>IC3. COMPROMETIMENTO NO COMPORTAMENTO ADAPTATIVO</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, B1, D1)	A dificuldade em estar lidando no ambiente com várias pessoas. Por exemplo, a gente tem uma atividade de culinária e uma vez por semana eles vêm e ajudam a fazer o lanche. Para mim o que é marcante, você pede para ele fazer uma determinada ação e ele não consegue fazer por mais simples que seja. Ou então se ele consegue fazer uma ação que tem uma instrução e você vê que ele faz bem. Mas se você pede duas ações ele já se perde, ou então não consegue estabelecer um vínculo de amizade com o outro, um vínculo afetivo... Se isola, não conversa com ninguém, não fala, geralmente tem atraso na linguagem, então não se comunica.. O maior problema na deficiência mental é a resolução de problemas do dia-a-dia mesmo, falta de autonomia, dependente da família.
<b>Rede Municipal</b> (A2, C2, D2)	Essa criança é aquela que também lá na rua não consegue brincar com uma regra de <i>bets</i> , não consegue brincar de esconde-esconde, porque não entendeu a regra, não tem amigos, não se socializa lá fora, fora da escola tira a questão da aprendizagem, vocês vão investigar lá fora, alguém precisa buscar, levar, porque senão não vai sozinho para a casa, a

<p><b>Rede Municipal</b> (A2, C2, D2)</p>	<p>independência, a autonomia, aquela criança fica ali quando tem problema dentro da escola, vai no banheiro e não consegue erguer a calça e fica lá parado o tempo todo, não toma iniciativa, não resolve problema, coloca a calça de qualquer jeito. O que eu penso é: não tem autonomia, não tem uma independência de um mínimo de uma vida autônoma de atravessar uma rua, não consegue entender as regras sociais entre os grupos. Que vem muita criança que não aprende e vai lá fora e se dá super bem, ajuda o pai, brinca, tem amigos, usa o MSN, vai na internet. E esse que não tem essa vida social, eu considero que esse seria deficiente mental. É que o conceito de deficiência hoje envolve valores. Aqui da discussão que a gente tava tendo do menino lá. A idéia dele pegar e chamar a polícia porque tinha traficantes na porta da casa dele demonstra que ele tem senso de defesa e justiça, você vai falar que uma criança dessa tem deficiência mental? Mas daí a gente vai falar que tem deficiência mental mesmo porque ele não teve noção do mal que ele estava fazendo para ele. Eu acredito que seria, que ele tivesse uma defasagem muito grande no comportamento adaptativo.</p>
<p><b>Rede Estadual</b> (A3, B3 E D3)</p>	<p>Eu acho que essa última definição que saiu, que é a mais atual, acho que é a que mais bate com meu pensamento também. Você vê que o aluno com dificuldades em cinco ou mais áreas adaptativas, acho que se ele tiver no mínimo umas cinco dificuldades nesta área adaptativa é realmente identificado como deficiente intelectual. Que é locomoção, dificuldade de locomoção. Entra um monte dessas coisas, eu acho que é isso, área de comunicação, a vida diária, estas áreas adaptativas do dia a dia, então o deficiente intelectual, pessoa que não consegue pegar o ônibus sozinha de jeito nenhum, nem com o apoio é, atividade de vida diária não consegue fazer nada sem apoio, muito dependente da família, esse realmente é um deficiente mental.</p>

**Quadro 13.** Descrição do DSC para a IC3. Comprometimento no comportamento adaptativo.

O comprometimento no comportamento adaptativo é visto enquanto uma característica da deficiência intelectual nas três instâncias investigadas, considerado que o comprometimento envolve falta de autonomia ou de iniciativa para resolver problemas cotidianos, problemas de socialização (incluindo desde dificuldades em estabelecer interações até de fazer amigos), problemas de fala e linguagem, dificuldade em seguir instruções complexas e regras (em situações de jogos e brincadeiras), falta de senso de auto-defesa, de justiça ou do que é certo e errado. Tais características são incluídas na definição da AAIDD (2010), sendo que o DSC da rede estadual faz a menção específica a esta definição.

Existe também uma delimitação entre o que é dificuldade na escola e fora dela, sendo que para considerar o comportamento adaptativo é preciso ver o rendimento do aluno tanto na escola quando no convívio social extra-escola. Por exemplo, no DSC da rede municipal eles colocam que muitas vezes o aluno não consegue aprender na

escola, mas tem boa socialização e não pode ser considerado com deficiência intelectual, enquanto que em outros casos existem aqueles em que o fracasso de socialização na escola repercute também na vida do sujeito fora dela: “Essa criança é aquela que também lá na rua não consegue brincar com uma regra de *bets*, não consegue brincar de esconde-esconde, porque não entendeu a regra, não tem amigos, não se socializa lá fora”. Os discursos nas três instâncias apresentam um ponto em comum: a relação entre problemas de aprendizagens acadêmicas, problemas em habilidades sociais e deficiência intelectual.

Interessante nessa questão é que apesar de considerar a importância do comportamento adaptativo, como recomenda a definição, as publicações da AAIDD (2010), não dispomos de instrumentos para avaliar este quesito. Estudiosos das definições de deficiência intelectual, como Mendes (1995) e Almeida (2004), apontam que na realidade brasileira, a ausência da avaliação do quesito de comportamento adaptativo torna o processo de identificação de alunos dependendo de julgamentos subjetivos. Apesar das recomendações políticas adotarem a definição da AAIDD, na prática os critérios recomendados por tal associação não são utilizados.

O problema de comportamento também aparece no discurso de alguns participantes da escola especial e rede estadual enquanto uma ideia central associada à definição da deficiência intelectual.. O Quadro 14 apresenta a descrição do DSC para a IC4. Problemas de comportamento:

<b>IC4. PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (B1, C1)	Ele só tem o comportamento de bater, de dar chute. Na verdade, tudo isso aí que apresenta vai defasando a aprendizagem, não é? Aí ele não presta atenção, daí vai, ele não tá adquirindo o conhecimento e não tá desenvolvendo a aprendizagem
<b>Rede Municipal</b>	Não apresenta DSC nesta subcategoria
<b>Rede Estadual</b> (B3, E3)	Eu acho que ultimamente são aqueles alunos com problemas de comportamento. É um aluno que não para mesmo, brinca muito, é agitado na sala de aula, não ele não é hiperativo, e atrapalha simplesmente indisciplinado, não aceita regras. Ele não tem limites, a maioria é falta de limites, os mais problemáticos são falta de limites. Comportamento, ou é muito que não para, o tempo inteiro esse menino levanta ou como essa P que é mais quietinha.

**Quadro 14.** Descrição do DSC para a IC4. Problemas de comportamento.

Dentre os problemas de comportamento identificados encontramos desde os do tipo externalizantes (como agressividade e hiperatividade) até internalizantes como o fato de o aluno ser “quietinho”.

A literatura sobre problemas de comportamento identifica que esses podem ter origens nas interações estabelecidas em diversos ambientes (família, escola, comunidade). Problema de comportamento externalizante é aquele que se manifesta em um contexto mais amplo, tendo características de comportamentos inadequados em um determinado contexto social, como, por exemplo, violação de regras ou atos contra os outros, hiperatividade, impulsividade, oposição, agressão, desvio e manifestações anti-sociais. Problemas de comportamentos internalizantes podem ser caracterizados como problemas interiores, do indivíduo consigo mesmo e pode ter como característica retraimento, medo e ansiedade, timidez, falta de assertividade, isolamento de situações sociais. (FERREIRA e MATURAMA, 2002; GRESHAN e KERN 2004; SILVA e MATURANO, 2007; SILVA 2010).

Os dois tipos de problemas de comportamento (externalizante e internalizante) foram considerados como indicadores da deficiência intelectual. Ainda na fala dos profissionais, aparece que a ocorrência destes problemas de comportamentos no contexto escolar são atribuídos como causas do baixo rendimento do alunado: “Aí ele não presta atenção, daí vai, ele não está adquirindo o conhecimento e não está desenvolvendo a aprendizagem” (DSC da escola especial).

### 7.a.2.) Causalidade da deficiência intelectual

Este tópico de análise teve por objetivo identificar a causalidade atribuída a deficiência intelectual pelos participantes. O quadro 15 ilustra as ideias centrais identificadas para esta categoria.

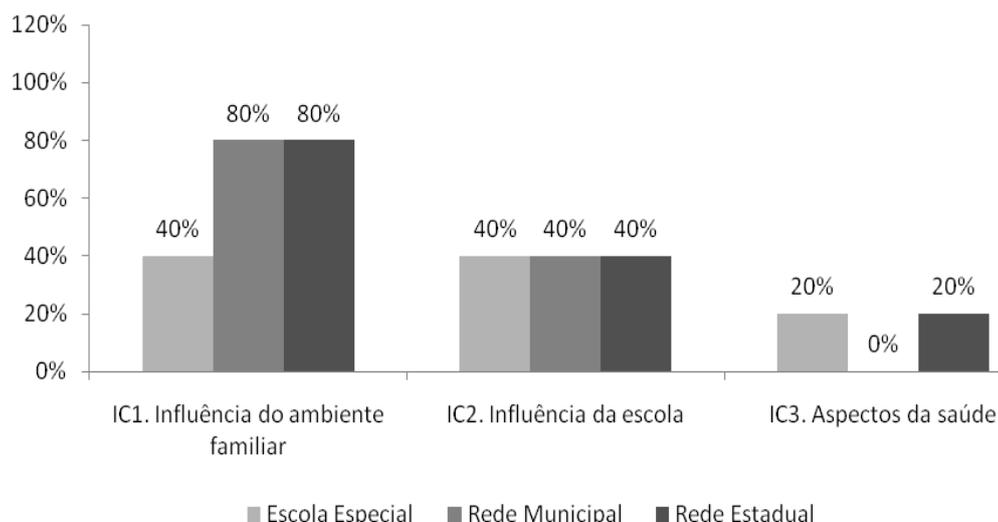
IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	F	%
IC1. Influência do ambiente familiar	B1, D1, A2, C2, D2, E2, A3, B3 D3, E3	10	66,6%
IC3. Aspectos da saúde	D1, D3	2	13,3%

**Quadro 15.** Causalidade da deficiência intelectual

A característica que mais aparece como responsável da causalidade da deficiência intelectual é a influência do ambiente familiar (66,6%), seguida da influência do ambiente escolar (40%) e dos aspectos da saúde (13,3%). Nenhum participante considerou a multideterminação das três ideias centrais, embora um número considerável deles tenha citado tanto a influência do ambiente familiar quanto no escolar (B1, C2, A3, B3). Apenas o D3, ou participante da escola estadual, considera tanto as características do ambiente familiar quanto os aspectos da saúde.

O Gráfico 8 apresenta a distribuição das ideias centrais sobre os determinantes da deficiência intelectual para cada instância investigada (escola especial, rede municipal e rede estadual).

**Gráfico 8**  
Causalidade da deficiência intelectual



Quanto as supostas causas relacionadas à deficiência intelectual as ideias centrais IC1 (influência do ambiente familiar) e IC2 (influência da escola) são consideradas, pelas três instâncias. A IC3 (aspectos da saúde) não é apontada como causa pela rede municipal.

Assim, tanto na rede municipal quanto na estadual 80% dos participantes consideram a influência do ambiente familiar (IC1) em detrimento de 40% da escola especial.

## Análise do DSC

Para a análise qualitativa dos discursos os relatos foram organizados de acordo com a ideia central predominante e os respectivos discursos do sujeito coletivo (DSC) encontrados na escola especial, rede municipal e rede estadual. As ideias centrais discutidas são:

IC1. Influência do ambiente familiar

IC2. Influência da escola

IC3. Aspectos da saúde.

O Quadro 16 apresenta a descrição do DSC para a IC1 (Influência do ambiente familiar).

<b>IC1. INFLUÊNCIA DO AMBIENTE FAMILIAR</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (B1, D1)	Agressividade dele é uma coisa que ele viu desde que nasceu então já vem de lá... Mas o aluno tá batendo na professora, tá chutando os amigos, é chutado tudo, é chutado a professora, vivia na diretoria, mas é um aluno que não tinha problema nenhum, ele é agressivo porque o pai também é e ele achava que era tudo normal ser agressivo... Aquela dificuldade que ela tá apresentando, devido a uma falta de estímulo, a uma carência cultural, social. A condição da família, o tanto de cuidado que essa criança recebe.
<b>Rede Municipal</b> (A2, C2, D2, E2)	Porque é um bairro dominado por traficantes, a polícia não faz nada quando passa lá. Em alguns casos a gente notou que é por causa de crianças vitimizadas, não aceita regras e é bem complicado. Então quando a gente precisa dar um corretivo, porque assim, a criança seja qual for a deficiência, a dificuldade que ela tem ela precisa de limite. E muito pai não impõe esse limite... E quais são os fatores que estão levando, por exemplo, essa criança a ter prejuízo ou não. Então por exemplo, se é uma situação da família, um <i>stress</i> que essa criança tá vivendo naquele momento específico... Porque teve um caso de uma criança de 6 anos do ano passado, ela não tinha nem os conceitos básicos de cores, quantidade maior, menor e a família sempre tratou ela como um bebezinho. A fala dela é como bebê... Vai depender de como a família pensou, dos recursos que a família pensou. Para a medicina pode até classificar, depende do ambiente familiar, do ambiente estimulador que essa criança com deficiência teve às vezes ela pode ir bem além do que é esperado ali dentro daquele ambiente. É muito importante perceber como a família recebeu a notícia, como ela busca recursos para estar trabalhando com este deficiente.

<p style="text-align: center;"><b>Rede Estadual</b> (A3, B3, D3 e E3)</p>	<p>Porque quando você chama a família para conversar você entende porque ele não deu conta também, porque ele não sabe, é uma família tão limitada... Nossa, é muita criança. E entra também a questão da família, muitos são pessoas que vem da Bahia, de outros lugares por aí, que lá a cultura era bem pobre, então chegou aquela casquinha mesmo, não sabe, falta de cultura, a gente chama até de privação cultural... Muitos moravam não com a família, isso que dava dó, muitos moravam numa casa de criança que tem ali perto da rodoviária, tipo que são adotados e moram lá. Então eles não tinham a família, porque a mãe não queria coisa assim. E isso tornava a aprendizagem muito difícil, porque eles tinham mesmo muita carência, aqueles que queriam ir com a família, que já era um caso mais grave que a mãe levava, mas a maioria ali a família era difícil de acompanhar, acho que pelo próprio problema que eles apresentavam de criança, depois quando entrava pequenininho. Então, a família desestruturada, carente, família pobre, então família pobre eles eram meio abandonados, então se tornava mais grave, quer dizer, tudo, se um aluno que se mostra normal e tem um acompanhamento familiar já é, imagina esse...</p>
---	---

**Quadro 16.** Descrição do DSC para a IC1. Influência do ambiente familiar

Na opinião dos participantes a família exerce um papel fundamental na estimulação do desenvolvimento dos estudantes, e os participantes alegam que muitas vezes estes provêm de lares limitados em termos atitudinais, financeiros, sociais ou culturais, e isso pode ocasionar problemas de aprendizagem e desenvolvimento.

Os dados analisados estão de acordo com o que vem sendo encontrado na literatura sobre as explicações atribuídas por educadores para dificuldades ou problemas escolares, tais como a teoria da carência ou privação cultural, considerada como culpada pelo fracasso dos alunos diante das demandas escolares, eximindo assim a parcela de responsabilidade da própria escola (COLLARES, 1995, NUTTI, 1996). Entretanto, é preciso considerar que em muitos casos a influência do ambiente familiar é considerada e pode influenciar as possibilidades do professor desenvolver um trabalho adequado com alunos.

Na rede estadual ainda é discutida a influência da limitação cultural da família no desenvolvimento da deficiência intelectual, havendo inclusive uma fala que parece indicar que diferenças culturais regionais, tais como o fato das famílias virem de regiões do Brasil mais carentes, podem estar sendo erroneamente interpretadas como indicadores de deficiência intelectual: “Muitos são pessoas que vem da Bahia, de outros

lugares por aí, que lá a cultura era bem pobre, então chegou aquela casquinha mesmo, não sabe, falta de cultura, a gente chama até de privação cultural” (DSC rede estadual).

Entretanto, a questão da família não é vista como única responsável e os dados indicam também que os participantes indicaram também a influência do ambiente escolar. É importante considerar a dimensão e o número alto de participantes que destacaram este contexto, mas era de se esperar que os participantes indicassem a influência do ambiente escolar na deficiência intelectual, uma vez que o fracasso escolar e a falta de êxito escolar são considerados indicadores da deficiência intelectual.

O Quadro 17 apresenta a descrição da IC2. Influência da escola.

<b>IC2. INFLUÊNCIA DA ESCOLA</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (B1, E1)	Não é que a pessoa é deficiente mental, ela possui alguma deficiência mental decorrente de alguma coisa que aconteceu com ela. Alguma dificuldade lá na escola que desencadeou isso... Eu acho que na escola pública e também na particular tem professor muito perdido, sem saber o que fazer, sem saber adaptar um currículo, às vezes assim, eles confundem, é por lei, eles tem direito de estudar na escola regular, mas muitos não tem o mínimo de formação para saber lidar e fica nas coisas básicas...
<b>Rede Municipal</b> (B2, C2)	Às vezes a forma como está organizado o ensino e aprendizagem coloca a criança em condição, não que ela tenha, mas no momento ela está em condição de deficiência mental. Não é um termo fixo... O ensino está organizado assim e vou transformá-lo em deficiência mental. No momento, devido a isso, atribui-se uma condição de deficiência... Num primeiro momento essa professora falava isso para mim, ah, essa criança tem um défict, mas por que você acha? E acabam passando despercebidos fatores tais como: uso de óculos, bem mais tarde foi descobrir que essa criança necessitava do uso de óculos Na maioria dos casos que avaliamos ele só não lê e escreve. Ele não era deficiente mental, mas acabou ficando com uma defasagem tão grande, então, por conta de um aluno de sétima, oitava série que não lê e escreve né? Ele tem uma vida normal, o problema é só na escola, pedagógico. Ele não era deficiente mental mas acabou ficando com uma defasagem tão grande, então, por conta de um aluno de sétima, oitava série que não lê e escreve né?
<b>Rede Estadual</b> (A3, B3)	E acontece muito, professor de sala comum, se naquela semana eles tiveram capacitação sobre dislexia, aí eles chegam na escola, todo mundo tem dislexia, daí eles mandam para nós, nossa, acho que eu

<p style="text-align: center;"><b>Rede Estadual</b> (A3, B3)</p>	<p>tenho uns 10 e já vem com o nome na queixa: dislexia. E hiperativo também está muito na moda. E déficit de atenção, são os que mais estão na moda entre aspas, tem muito, chega: esse daqui pode, tenho certeza de que ele tem déficit de atenção, ou um déficit intelectual. Muitas vezes o aluno com baixa visão é tratado como deficiente mental. O aluno está em condição de deficiência de acordo com a organização da escola.</p>
--	--

**Quadro 17.** Descrição da IC2. Influência da escola

Nas três instâncias investigadas, aparece a fala de que a deficiência intelectual muitas vezes só é percebida com o ingresso do aluno na escola e com o seu fracasso diante das demandas curriculares. Mas, os participantes identificam que muitas vezes a escola não está preparada para a diversidade e isto pode gerar o fracasso escolar.

O professor da classe comum acaba sendo bastante responsabilizado, seja porque não tem formação para trabalhar com os alunos, seja porque rotula sem saber, ou ainda por não ter conhecimentos para estruturar as situações de ensino e aprendizagem. Os participantes consideram que os professores do ensino comum acabam contribuindo para o fracasso escolar e também para a ocorrência da deficiência intelectual. Os participantes consideram que nestes casos a deficiência é algo momentâneo e circunstancial.

É importante ressaltar que nesta pesquisa a maioria dos profissionais envolvidos com a avaliação eram professores da educação especial e estes parecem responsabilizar exclusivamente o professor da classe comum, e não o sistema educacional como um todo na produção do fracasso escolar.

Outro dado interessante é que os profissionais indicam que “a forma como está organizado o ensino-aprendizagem coloca a criança em condição de deficiência intelectual” (DSC rede municipal).

Outro dado sobre atribuição de causalidade apontada pelos participantes, é que na escola comum de ensino muitas vezes a rotulação é baseada na adoção de modismos pelos professores da classe comum na rotulação de seus alunos, tais “como hiperativo, dislexia, déficit de atenção” (DSC rede estadual).

Sousa e Alavarse (2003) colocam que desde os anos de 1980 a escola vem sendo chamada a pensar sobre: “valorização do conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, procurando-se desvelar mecanismos, regras, relações, verdades, rituais, silêncios, enfim, princípios e práticas para tal poder da escola (p. 74).

Ou seja, a dificuldade não deve residir apenas no aluno, mas a organização do contexto escolar deve ser levada em consideração.

O próprio discurso de defesa da política da educação inclusiva, tanto em âmbito legal quanto na literatura defende a necessidade de uma escola pronta para a diversidade, que garanta a oportunidade de aprendizagem para todos e a necessidade da escola se reestruturar e repensar suas práticas tradicionais de tender a homogeneização que poderia prejudicar a aprendizagem dos alunos (RODRIGUES, 2004; OMOTE, 2004; MENDES E VELTRONE, 2009).

Embora em menor proporção, a deficiência intelectual também teve sua causalidade atribuída a aspectos da saúde, evidenciando um caráter mais orgânico. O Quadro 18 apresenta o DSC para a IC3. Aspectos da saúde:

<b>IC3. ASPECTOS DA SAÚDE</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial (D1)</b>	Desnutrição, porque muitas vezes a gente até tem, apresenta um quadro de atraso, mas a gente percebe que talvez, a gente suspeita de uma desnutrição, de uma síndrome, a gente encaminha para outros especialistas.
<b>Rede Municipal</b>	Não apresenta DSC nesta subcategoria
<b>Rede Estadual (D3)</b>	Na definição da deficiência intelectual pode ser adquirido também, rubéola ou uma outra doença.

**Quadro 18.** Descrição do DSC para a IC3. Aspectos da saúde

É interessante que os municípios não consideram os aspectos da saúde relacionados à deficiência intelectual. Ainda assim, na prática seria possível e necessário os municípios considerarem os componentes da saúde? No âmbito da formação das equipes da rede municipal encontramos no A2 uma equipe de avaliação com profissionais da área clínica, mas mesmo assim estes profissionais, ao falarem sobre a definição da deficiência intelectual, parecem não considerar esta questão.

### 7.a.3.) Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

A terminologia utilizada para se definir a deficiência intelectual sofreu e ainda sofre diversas mudanças. Foi questionado junto aos profissionais se eles percebem algum impacto com a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. O Quadro 18 apresenta a porcentagem de frequência das duas ideias centrais encontradas para esta categoria:

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	F	%
<i>IC1. Sem impacto</i>	A1, B1, C1, D1, E1, D2, E2, A3, B3, C3, D3, E3	12	80%
<i>IC2. Percepções positivas</i>	A2, B2, C2	3	20%

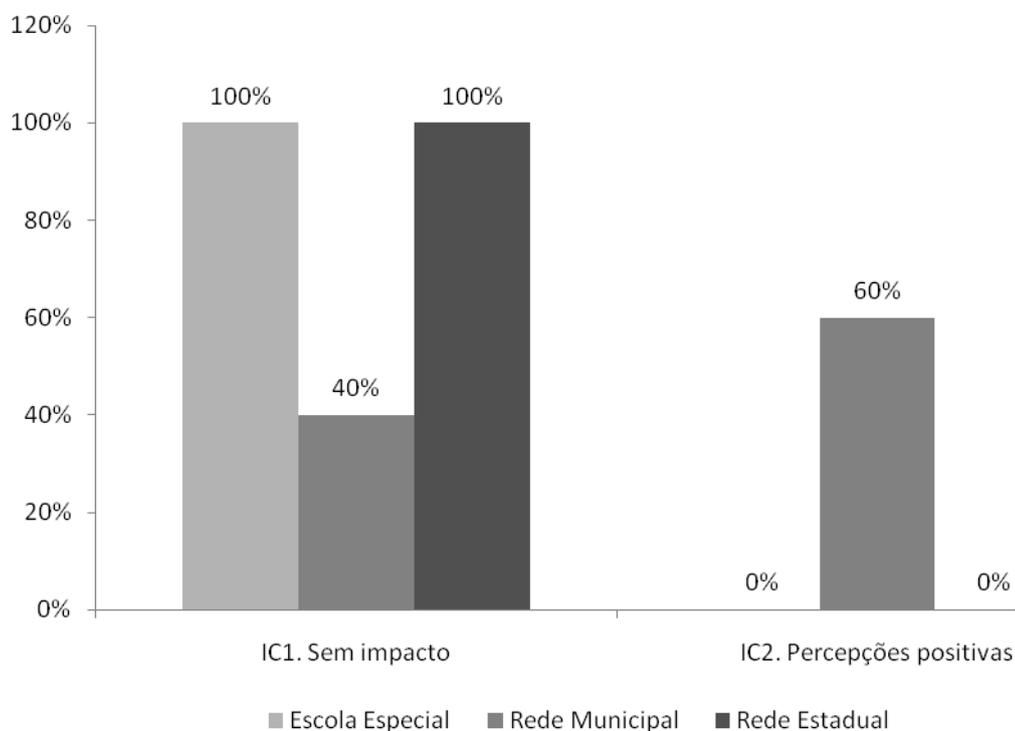
**Quadro 19.** Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual

Constata-se que a escola especial e a rede estadual consideram que a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual não apresenta impacto. Na rede municipal a minoria (40%) considera o mesmo, enquanto que a maioria (60%) evidencia mudanças positivas na mudança de nomenclatura, sendo a única instância onde identificamos esta ideia central.

O Gráfico 9 apresenta a distribuição da frequência relativa das duas ideias centrais sobre o impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

**Gráfico 9**

Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual



Todas as instâncias indicaram que a mudança de nomenclatura não apresenta impacto, sendo esta ideia unânime tanto na escola especial e rede estadual. Com relação às percepções positivas sobre a mudança na nomenclatura, apenas na rede municipal os profissionais apresentaram esta ideia central.

### Análise do DSC

O Quadro 20 apresenta a descrição do DSC para a IC1. Sem impacto sobre a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

<b>IC1. SEM IMPACTO SOBRE A MUDANÇA DE NOMENCLATURA DE DEFICIÊNCIA MENTAL PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, B1, C1, D1, E1)	E fala-se tanto no nome e você deixa de pensar nas possibilidades para ele. O que vai diferenciar o que vai fazer a diferença de especial, deficiente, e o principal o que eu vou fazer com isso, com esse nome. Porque aqui a gente pensa o que eu vou fazer com isso. Porque agora saber que é isso, que é a síndrome não sei das quantas... Então você chega à conclusão que o mundo gira, gira e continua sempre na mesma.

<p style="text-align: center;"><b>Rede Municipal</b> (D2, E2)</p>	<p>Se não tiver um trabalho desse novo termo que está sendo usado ele pode ser estigmatizado também, porque da mesma forma que o preto passou a ser negro e hoje é afrodescendente daqui a pouco você pode xingar alguém de afrodescendente e ele se ofender. E esse mesmo estigma que tem do deficiente mental tem do mongolóide se não for tomado cuidado, se não for feito todo um trabalho com a questão do respeito, o deficiente intelectual pode virar também alguma coisa pejorativa. A terminologia acaba sendo só um rótulo, vai ser só mais um dessa vez.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Rede Estadual</b> (A3, B3, C3, D3, E3)</p>	<p>Para a grande população falar em níveis de cognição, falar intelectualidade poucas pessoas vão entender. Eu acho que é um termo que eles acharam para classificar todo mundo para que fique mais fácil. Talvez para acabar com o preconceito, algo assim. Mas no dia a dia no trabalho, o nome que você dá para chamar este grupo, a definição continua a mesma, tem que ser antes dos 18 anos, tem que ter falta das habilidades sociais, mudou o termo, mas a definição não mudou... E o que é deficiente intelectual na verdade? O que é que você vai atender? Na verdade todo mundo é deficiente intelectual um pouco. Eles jogam o nome, jogam a nomenclatura, mas não falam o que é... Esta questão da terminologia, eles ficam mudando para a questão de eufemismo para avisar, para a coisa, mas a essência não muda, acho que a questão é uma só... O que realmente precisa acaba não se fazendo, que é preparar o professor, classes menos numerosas, apoio com material...</p>

**Quadro 20.** Descrição do DSC para a IC1. Sem impacto sobre a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

Para os profissionais da escola especial, rede municipal e rede estadual a mudança de nomenclatura não terá, necessariamente, impacto nas relações sociais estabelecidas e também na prática educacional junto aos alunos. Eles defendem que, mais do que um nome, é necessário pensar nas potencialidades do sujeito, e que uma mudança de nomenclatura deve vir acompanhada de uma mudança valorativa, senão nada acontece: “E esse mesmo estigma que tem do deficiente mental tem do mongolóide e se não for tomado cuidado, se não for feito um trabalho com a questão do respeito, o deficiente intelectual também pode virar alguma coisa pejorativa” (DSC rede municipal).

Para que a mudança de nomenclatura tenha impacto positivo não basta mudar o nome, sendo necessário discutir o que está por trás do conceito da nova terminologia e quais as implicações que ela determina para a prática.

Outro ponto identificado foi à falta de definição do que seria de fato a deficiência intelectual e o que a diferencia da deficiência mental. Nisto está implicada uma crítica de que se a mudança de nomenclatura for apenas semântica e não vier

acompanhada de uma mudança conceitual não vai possibilitar a inclusão escolar deste alunado. Na fala dos professores percebemos ainda outra preocupação que diz respeito aos alunos com problemas de aprendizagem. Parece que o grande dilema não é como atender o aluno com deficiência intelectual, mas sim de como atender o aluno com problemas de aprendizagem, que pode ter ou não deficiência intelectual.

A fala dos profissionais vem reafirmar o exposto por Luckason e Reeve (2001) que a mudança de terminologia só será positiva se ela for funcional e tiver implicações práticas diretas. Devemos ainda considerar a questão das discussões teóricas sobre deficiência mental e deficiência intelectual, pois segundo Almeida (2004) apesar da legislação adotar uma definição nem sempre os profissionais tem acesso a tais definições. Questionamos também se no âmbito profissional eles encontram espaço para discutir tal questão. Segundo os resultados isto não ocorre, e as percepções parecem ser baseadas na atuação profissional ou mesmo experiência pessoal.

O Quadro 21 descreve o DSC para a IC2. Percepções positivas sobre a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.

<b>IC2. PERCEPÇÕES POSITIVAS SOBRE A MUDANÇA DE NOMENCLATURA DE DEFICIÊNCIA MENTAL PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b>	Não apresenta DSC para esta ideia central
<b>Rede Municipal (B2, C2)</b>	Eu acho que dentro desse ponto de vista, intelectual, você consegue separar que essa criança tem uma limitação intelectual, cognitiva, mas ela tem outras coisas que podem ser um potencial também, outras áreas em que ela pode se desenvolver... É muito mais agressivo a palavra deficiente mental do que deficiência intelectual. Eu penso assim na repercussão das pessoas, quando você fala da deficiência mental e da deficiência intelectual elas vêm a coisa de outra maneira, eu acredito nisso e às vezes você fala e as pessoas mental, mental, aquele retardado sabe? E a questão da deficiência intelectual não, acho que vai rotular menos o aluno. É um pouco pesado a deficiência mental para muitos né? Para a gente que está na área a gente tem outros olhos para eles, então para a gente, acho que fica até bonito mudar, acho que fica mais leve, as pessoas podem na hora que começarem a ler, também pode mudar com este emocional e mudar até o pensamento: oh, deficiente mental né? Que fica uma coisa mais pesada, acho que uma mudança de estigma mesmo. Para mudar este estigma, ai deficiente mental ele é né? Apenas ele tem uma deficiência, ele tem dificuldade como todos nós.

<b>Rede Estadual</b>	Não apresenta DSC para esta ideia central

**Quadro 21.** Descrição do DSC para a IC2. Percepções positivas sobre a mudança de nomenclatura da deficiência mental para a deficiência intelectual.

Somente para os profissionais da rede municipal a mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual tem impactos positivos. Eles consideram que a mudança pode tornar o termo “mais leve e menos pejorativo”, o que acaba tendo influência direta sobre as práticas a serem desenvolvidas com o alunado com deficiência intelectual. Além disso, pode também influenciar para que o olhar lançado sobre o aluno com deficiência intelectual seja menos negativo, considerando suas potencialidades e tirando o peso da limitação cognitiva, considerando que ele tem outras áreas que podem ser desenvolvidas. Seria uma maneira de tirar do aluno com problemas o peso de ter uma deficiência e considerar que seria uma dificuldade: “Acho que uma mudança de estigma mesmo. Para mudar este estigma, ai deficiente mental ele é né? Apenas ele tem uma deficiência, uma dificuldade como todos nós”. (DSC rede municipal). Tal dado vem confirmar a hipótese de que os municípios, por receberem e acatarem mais diretamente as decisões do MEC, estão mais contextualizados com discussões teóricas, possivelmente como influência da maior oportunidade de participar de programas de formação que oferecem os municípios.

Entretanto, como a mudança de nomenclatura, na visão dos professores, não trouxe mudanças conceituais o desafio de atender os alunos com problemas de aprendizagem ainda permanece e a simples mudança de nomenclatura não ajuda neste contexto. As dúvidas e anseios de como atender os alunos com fracasso escolar ainda permanecem as mesmas.

### **7.b.) IDENTIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Esta parte dos resultados tem por objetivo mostrar como é feito na prática a identificação dos alunos com deficiência intelectual. Esta categoria foi organizada em 4 temas:

7.b.1.) Busca pela identificação.

7.b.2.) Finalidade da identificação.

7.b.3.) Procedimentos utilizados na identificação.

7.b.4.) Dificuldades encontradas no processo de identificação.

### 7.b.1.) Busca pela identificação

Este tema tem por objetivo identificar de onde surge a busca da avaliação para a identificação da deficiência intelectual. O Quadro 22 apresenta a distribuição de frequência do aparecimento de cada ideia central identificada no tocante a busca da identificação:

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	F	%
IC1. Escola regular	B1, A2, B2, D2, A3, B3, C3, D3 E3	9	60%
IC2. Encaminhado por profissionais da saúde	E1, A2, E2	3	20%
IC3. Busca da família	A1, C1, D1	3	20%
IC4. Sem necessidade de diagnóstico ou avaliação	C2	1	6,6%

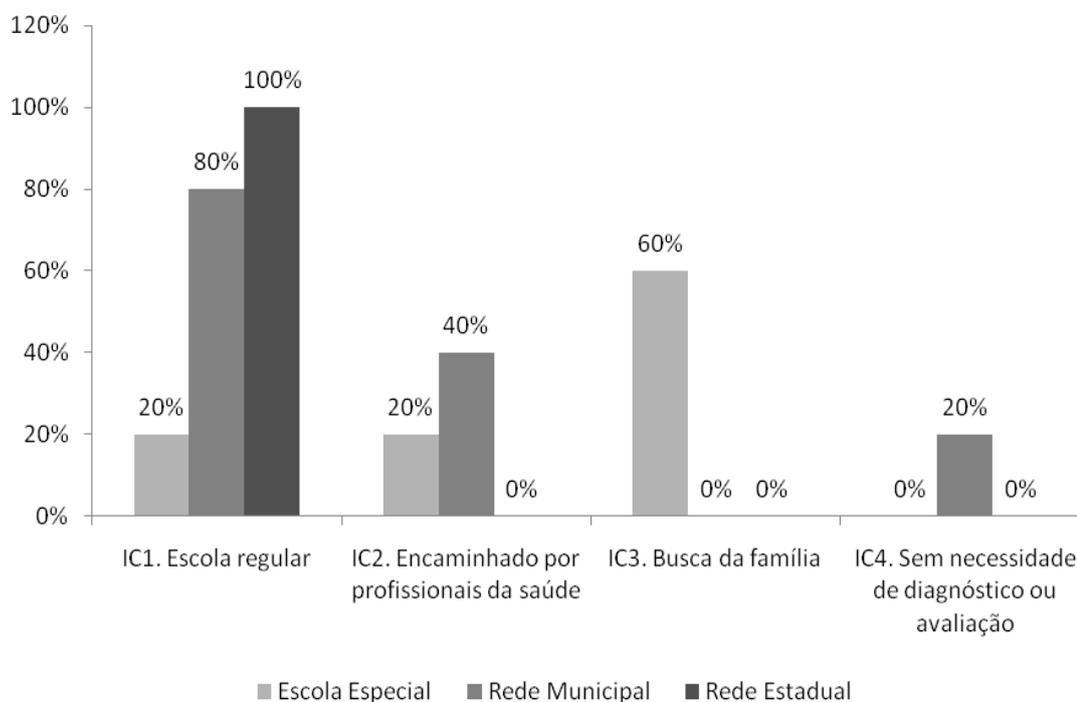
**Quadro 22.** Busca pela avaliação para identificação da deficiência intelectual

A maior parte da busca para a identificação provém da escola regular (60%), seguida pelo encaminhamento por profissionais da saúde (20%); pela busca da própria família (20%) e para uma rede municipal não é necessário realizar a avaliação para identificação (6,6%).

A busca maior proveniente da escola regular é esperada especialmente se considerarmos as características da deficiência intelectual já apontadas: dificuldade na aprendizagem, falta de êxito escolar e a influência do ambiente escolar para o surgimento da deficiência intelectual.

O Gráfico 10 apresenta a distribuição das ideias centrais para cada instância investigada, escola especial, rede municipal e rede estadual.

**Gráfico 10**  
Busca pela avaliação para a identificação da deficiência intelectual



Constata-se que apenas a IC1 (busca pela escola regular) aparece nas três instâncias investigadas. A porcentagem é bastante variada, sendo que predomina a IC1 na rede municipal (80%) e rede estadual (100%). No caso da rede estadual a busca da identificação aparece exclusivamente como necessidade da própria escola regular.

Em relação a IC2 (encaminhamentos por profissionais da área da saúde) são os casos em que os alunos chegam à escola com um diagnóstico de fora e aparece esta ideia central especificamente na escola especial (20%) e na rede municipal (40%).

Quanto a IC3 (busca da família) só aparece como demanda na escola especial numa porcentagem de 60%, o que levanta a hipótese de que as famílias buscam a escola especial justamente por estas serem as únicas a fornecerem um laudo clínico, pois muitas vezes elas desejam ter essas informações e outras por que ele é necessário para ter acesso a benefícios legais.

A IC4 (sem necessidade de diagnóstico ou avaliação) aparece em menor porcentagem (20%) apenas na rede municipal, a qual também considera a IC1 e IC2 evidenciando que o processo de busca de identificação é variado no caso dos municípios investigados.

## Análise do DSC

Para a análise qualitativa dos resultados sobre a busca pela identificação, os dados foram organizados de acordo com a ideia central predominante e os respectivos discursos do sujeito coletivo (DSC) encontrados na escola especial, rede municipal e rede estadual. As ideias centrais discutidas são:

IC1. Busca da escola regular.

IC2. Encaminhamento por profissionais da saúde.

IC3. Busca da família.

IC4. Sem necessidade de avaliação ou diagnóstico.

O Quadro 23 apresenta a descrição do DSC para a IC1. Busca pela escola regular.

<b>IC1. BUSCA PELA ESCOLA REGULAR</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (B1)	O da inclusão, desse alunado que vem de fora, esse aqui, normalmente ele é encaminhado pela escola, pela professora de educação especial se for o caso, a prefeitura, ou a coordenadora, a orientadora se for o estado. Elas encaminham aqui com um relatório da necessidade daquela pessoa. No geral não existem médicos envolvidos aqui, eles não chegam com diagnóstico de deficiência mental, mas com um encaminhamento de dificuldades.
<b>Rede Municipal</b> (A2, B2, C2 e D2)	É aquele que o professor na escola identifica como não aprendendo. Então, primeiro é a ficha de matrícula... A gente trabalha em cima de indicadores, não necessariamente temos o diagnóstico. Acho que a gente faz uma sondagem levantando as dificuldades e habilidades das crianças.
<b>Rede Estadual</b> (A3, B3, C3, D3 e E3)	A maioria deles é por indicação dos professores da classe comum. Eu acho que tem de coordenador, de diretor... A gente só é restrita a parte pedagógica. Quem faz a avaliação, os professores da sala de recurso, junto com a equipe pedagógica da escola. Seria o professor coordenador e alguém do grupo gestor, diretor deles. Em geral, a orientação é para que aconteça isso, mas basicamente é o professor da classe comum que é o primeiro que levanta, que traça os dados, ele também já trás um relatório pedagógico de como aquele aluno é em relação ao grupo da classe comum.

**Quadro 23.** Descrição do DSC para a IC1. Busca pela escola regular

Na escola especial, a busca pela identificação para a deficiência intelectual provém na maioria dos casos da escola regular, para os quais os profissionais consideram haver a necessidade de encaminhar este aluno para a instituição especializada.

Na rede municipal e na rede estadual, a busca para a identificação acaba vindo do professor da classe comum, mas em geral quem faz a avaliação para a identificação é o professor da educação especial.

Segundo os relatos, a avaliação para identificação do aluno com deficiência intelectual na escola regular tem o objetivo estritamente pedagógico visando a análise descritiva das suas potencialidades, qualidades e dificuldades. Na escola regular da rede municipal e rede estadual a suspeita está relacionada ao fato do aluno não apresentar rendimento favorável diante dos objetivos escolares: “Quem define é a própria escola porque pela matrícula o professor faz um levantamento na sala de aula, ele sempre frequenta a classe comum, daí não avança e daí procura a classe especial” (DSC rede estadual).

A busca pela identificação na rede municipal de ensino parece estar relacionada com as demandas de ensino da escola, o surgimento da deficiência intelectual parece só ocorrer quando existe a comparação entre pares diante das exigências da escola (FERREIRA, 1989; VELTRONE, 2008).

O Quadro 24 Descrição do DSC para a IC2. Encaminhamento por profissionais da saúde:

<b>IC2. ENCAMINHADO POR PROFISSIONAIS DA SAÚDE</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (E1)	Na maioria das vezes eles são encaminhados pelo próprio neurologista. Aqui não tem médico, normalmente a gente se baseia em documentos que vieram de fora. De médicos, neurologistas, de fora. Não tem essa avaliação clínica para a gente definir: ah, é essa deficiência.
<b>Rede Municipal</b> (A2 e E2)	Tem aquela criança que já chega identificada com diagnóstico e aí geralmente são crianças que estão sendo acompanhadas por profissionais da saúde e já encaminham. São crianças geralmente com síndrome, síndrome de down, ou outras deficiências, daí o médico já encaminha, alguns põe até o CID lá, F79, que é retardo mental. Então essa é uma clientela que já vem identificada e a gente coloca nos serviços da Educação Especial. Vem com laudo, já passou por médicos, muitas vezes ele já é acompanhado, tem toda uma equipe e ele já chega com o laudo. Na escola não é feita avaliação, quando ele vem já passou por uma

<b>Rede Municipal</b> (A2 e E2)	equipe que foi encaminhada, os profissionais, psicólogo, neurologista.
<b>Rede Estadual</b>	Não existe DSC para esta ideia central

**Quadro 24.** Descrição do DSC para a IC2. Encaminhado por profissionais da saúde

Tanto na escola especial como na rede municipal os alunos podem chegar para a matrícula já identificados por profissionais da área da saúde e, no caso da rede municipal, são colocados diretamente nos serviços da educação especial.

Quando falamos do encaminhamento por parte dos profissionais da saúde pode-se questionar se o laudo dado tem relação com um aluno que não aprende diante das demandas escolares ou se é aquele que chega à escola com síndromes que possuem características que podem ser identificadas pelos profissionais da saúde tal como o neurologista e o psicólogo.

O Quadro 25 apresenta a descrição do DSC para a IC3. Busca da família.

<b>IC3. BUSCA DA FAMÍLIA</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, C1, D1)	O primeiro passo é fazer uma inscrição. A mãe vem para a escola e faz uma inscrição e fica numa lista de espera. É feita uma pré-triagem com a família para saber se é o caso para ser avaliado aqui ou não, porque tem o caso que você já pode encaminhar para o profissional específico, né? Daí marca com a família e pede para ver a pessoa.
<b>Rede Municipal</b>	Não existe DSC para esta ideia central
<b>Rede Estadual</b>	Não existe DSC para esta ideia central

**Quadro 25.** Descrição do DSC para a IC3. Busca da família

A busca pela família aparece enquanto um dado somente para a escola especial e incita dois questionamentos: a deficiência intelectual é compreendida além de um problema de aprendizagem ou elas são orientadas pela escola regular a buscar este serviço?

O histórico de surgimento das escolas especiais evidencia que elas foram criadas para atender a uma necessidade da família e parece prevalecer à prática da

escola regular em terceirizar a avaliação deste aluno para a escola especial, seja por ser um aluno que foge do escopo de uma avaliação pedagógica e na escola especial ele encontrará uma equipe clínica de avaliação (SILVA, 2001).

O Quadro 26 apresenta a descrição do DSC para a IC4. Sem necessidade de diagnóstico.

<b>IC4. SEM NECESSIDADE DE DIAGNÓSTICO</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b>	Não existe DSC para esta ideia central
<b>Rede Municipal C2</b>	O processo de inclusão aqui não é feito nenhum diagnóstico antes da criança entrar na escola. A escola está aberta para qualquer aluno, todos os alunos.
<b>Rede Estadual</b>	Não existe DSC para esta ideia central

**Quadro 26.** Descrição do DSC para a IC4. Sem necessidade de diagnóstico

A ideia central “sem necessidade de diagnóstico” aparece na rede municipal e está ligada principalmente ao conceito da proposta da educação inclusiva, em que a escola deve ser aberta para todos os alunos, ou seja, independente de ter uma deficiência intelectual ou não a escola deve se reestruturar para que possa atender o alunado em todas as suas especificidades.

Pode-se considerar a incorporação do discurso legal de que a avaliação nas escolas deve ser pautada na perspectiva pedagógica, voltada para finalidades de ensino e aprendizagem e, em decorrência disso, não existe a necessidade de um diagnóstico clínico para que a escola estruture o trabalho a ser desenvolvido. Entretanto, o fato de considerar o aluno elegível para o serviço de apoio já implica em identificação.

### **7.b.2.) Finalidade da identificação**

Este tema teve por objetivo identificar a finalidade da identificação da deficiência intelectual. O quadro 27 apresenta as respectivas ideias centrais encontradas para esta categoria.

<b>IDEIA CENTRAL</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<i>IC1.</i> Identificar características e atitudes possíveis	B1, E1, C2, D2, B3, C3, D3	7	46,6%
<i>IC2.</i> Mediar situações pedagógicas	A2, C2, D2, A3, B3, C3, E3	7	46,6%
<i>IC3.</i> Elegibilidade de serviços	A1, C1, D1, A2, B2, D2	6	40%
<i>IC4.</i> Atender expectativa da família	C1, E1, A2	3	20%

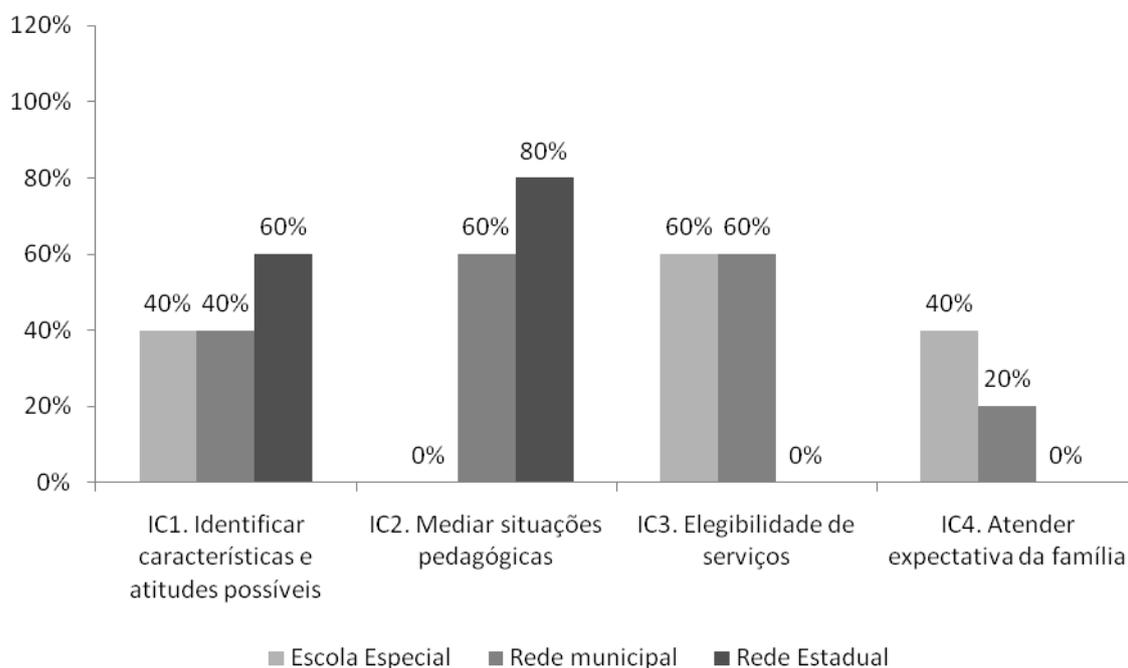
**Quadro 27.** Finalidade da identificação da deficiência intelectual

A porcentagem de frequência nos discursos das ideias centrais a respeito da finalidade da identificação é igual na IC1. Identificar características e atitudes possíveis e na IC2. Mediar situações pedagógicas, com 46,6% cada uma. Sendo que 40% consideram a IC3. Elegibilidade de serviços e IC4. Atender expectativas da família.

A finalidade da identificação aparece como positiva, no sentido de realizar a discriminação positiva para que o alunado seja bem atendido em todas as suas especificidades.

O Gráfico 11 apresenta a distribuição das frequências das ideias centrais para cada instância investigada, escola especial, rede municipal e rede estadual:

**Gráfico 11**  
Finalidade da identificação da deficiência intelectual



Todas as instâncias consideram a IC1 (identificar características e atitudes possíveis) como uma das finalidades da identificação da deficiência intelectual. A IC2 (mediar situações pedagógicas) é considerada pela rede municipal e estadual. A IC3 (elegibilidade dos serviços) só é considerada pela escola especial e pela rede municipal em mesma porcentagem (60%). A IC4 é considerada também pela escola especial e pela rede municipal.

Tanto a escola especial como a rede municipal consideram três ideias centrais de finalidade da identificação da deficiência intelectual, ao passo que a rede estadual considerou apenas duas ideias centrais.

### **Análise do DSC**

Para a análise qualitativa dos resultados dessa categoria os dados foram organizados de acordo com a ideia central predominante e os respectivos discursos do sujeito coletivo (DSC) encontrados na escola especial, rede municipal e rede estadual. As ideias centrais discutidas são:

IC1. Identificar características e atitudes possíveis.

IC2. Mediar situações pedagógicas.

IC3. Definir elegibilidade dos serviços.

IC4. Atender expectativa da família.

O quadro 28 apresenta o DSC para a IC1. Identificar características e atitudes possíveis

<b>IC1. IDENTIFICAR CARACTERÍSTICAS E ATITUDES POSSÍVEIS</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (B1 e E1)	Eu acho que é importante. Porque é um profissional que já olhou, já fez exames, já comprovou que existe algo diferente naquela criança. Então você não vai trabalhar além dali, é muito confortável você saber com quem está atuando. Porque se você não sabe fica meio que avaliando o tempo todo, que é o que a gente faz. Quanto mais cedo o diagnóstico mais importante vai ser. Porque você já começa a estimular. A criança quando ela é estimulada precocemente, o cérebro começa a ser estimulado ali e você, ela vai começar a ter um desempenho melhor. A C tem 12 anos, ela tá assim, não tá alfabetizada, tá naquele processo tudo. Mas socialmente ela é uma <i>lady</i> , mas ela foi estimulada, ela saiu da maternidade e já começou com estimulação com 15 dias. Você vê, na parte da linguagem ela fala super bem, se comunica super bem.
<b>Rede Municipal</b> (C2 e D2)	Mas a verdade é que a gente também não pode descartar essa avaliação médica. Obviamente que pode ter algum problema identificado ali que a gente sabe que a criança necessita de medicação, de uma coisa que a gente vai ter que dar atenção... Mas a gente procura ter o laudo até para saber que parâmetro vai ter com essa criança. É um laudo mais detalhado de um médico, de um especialista da área, é para eu saber, essa criança nós vamos ter que produzir um trabalho assim, porque realmente ela tem um grande déficit intelectual, ela não vai acompanhar isso.
<b>Rede Estadual</b> (B3, C3 e D3)	Eu acho que o diagnóstico seria importantíssimo, porque de acordo com aquele diagnóstico a gente saberia como trabalhar, saberia qual a causa da deficiência e em cima disso a gente sabe as características e tem como trabalhar. Mas a maioria deles infelizmente não tem. Eu faço questão de ter os laudos, eu pergunto muito para a mãe, quero saber se está acompanhando, toda vez que vai no médico as mães tentam, só que os relatórios dos médicos voltam assim: o aluno usa medicamento.

**Quadro 28.** Descrição do DSC para IC1. Identificar característica e atitudes possíveis

Tanto na escola especial quanto na rede municipal e estadual, a identificação é importante para que se possa conhecer características do aluno com deficiência intelectual e com isso organizar os programas de atendimento. Na escola especial aparece que é importante ter o diagnóstico para saber o ponto de partida para

atuar com o alunado e até mesmo para ter expectativas mais reais sobre ele: “Então você não vai trabalhar além dali, é muito confortável você saber com quem está atuando. Porque se você não sabe fica meio que avaliando o tempo todo, que o que a gente faz” (DSC escola especial).

A avaliação médica aparece como finalidade para indicar medicação ou até onde um aluno pode se desenvolver. Aqui encontramos uma contradição interessante, ao mesmo tempo em que para os profissionais a deficiência intelectual está relacionada com problemas de desenvolvimento, fracasso escolar, cuja causalidade não é orgânica, eles citam que seria importante ter a definição emitida por um laudo médico, justamente para indicar as características dos alunos.

Como afirma Mendes (1995) o fenômeno é mesmo complexo e historicamente a deficiência intelectual foi compreendida baseada numa visão orgânica que pode influenciar as concepções dos profissionais. É importante retomar que as definições sobre a deficiência intelectual sofreram modificações ao longo da história, trazendo uma imprecisão conceitual e que muitas vezes não é discutida no espaço escolar, sendo que os profissionais utilizam concepções que parecem mais se adequar ao seu contexto ou história de vida, fazendo a sua própria definição da deficiência intelectual.

O quadro 29 apresenta o DSC para a IC2. Mediar situações pedagógicas

<b>IC2. MEDIAR SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS</b>	
<b>Escola Especial</b>	Não apresenta DSC para esta ideia central
<b>Rede Municipal</b> (A2, C2 e D2)	Como a gente se preocupa em termos dessa função mais da parte pedagógica, então para a gente, primeiramente, é importante identificar quais são as reais necessidades dessa criança para poder estar trabalhando em cima dessas necessidades. Tentando novas estratégias, metodologias pedagógicas.
<b>Rede Estadual</b> (A3, B3, C3 e E3)	A vantagem é que ele vai ter um atendimento focado nele. O fato de você saber até onde ele pode ir, até onde pode chegar, ajuda no caminhar e no dele também, dos profissionais todos que estão envolvidos. Porque daí lá, os professores de classe comum mudam, tem um currículo adaptado para eles a partir do momento que está comprovado que ele tem uma deficiência.

**Quadro 29.** Descrição do DSC para IC2. Mediar situações pedagógicas

Para a rede municipal e estadual é necessário identificar a deficiência intelectual para mediar situações pedagógicas.

No DSC da rede municipal percebe-se que a mediação pedagógica a ser estruturada é relacionada com o alcance de um aluno diante dos objetivos escolares. DSC da rede municipal inclusive ainda é posto que os professores, ao tomarem conhecimento de que o aluno tem deficiência intelectual, vão atribuir ao aluno a impossibilidade de não alcançar os objetivos curriculares.

Essa concepção parece estar de acordo com o preconiza a legislação sobre a avaliação. Como já discutido, a avaliação não deve mais ter como propósito uma perspectiva classificatória, mas sim emancipatória e voltada para o ensino e a aprendizagem dos educandos:

Tal concepção vai de acordo com as indicações para o propósito da avaliação que esteja voltada para a aprendizagem dos alunos e não meramente classificatória e seletiva. Assumindo-se como objetivo nuclear da escola o ensino e, portanto, o processo de apropriação e construção do conhecimento pelo aluno, são destacadas como funções da avaliação o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem, permitindo seu contínuo aprimoramento. Portanto, seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, subsidiando professores, alunos e a escola como um todo na transformação do trabalho escolar (SOUSA e ALAVARSE, 2003, p.74).

Cumprir ressaltar a ausência desta ideia central nos discursos da escola especial, evidenciando que a mediação pedagógica é uma preocupação apenas da rede municipal e da rede estadual.

O Quadro 30 apresenta a descrição do DSC para a IC3. Definir elegibilidade aos serviços:

<b>IC3. DEFINIR ELEGIBILIDADE DE SERVIÇOS</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, C1, D1)	Atender deficiência, a gente até pode atender, fazer essa matrícula, mas se a gente percebe que não é deficiência, é caso de dificuldade de aprendizagem, nosso foco é a deficiência, a gente fala que não vai atender... Da minha experiência de profissão e da vivência toda e todo contato com a deficiência mental nunca foi tão importante, tão salientado que se fechasse no papel ali o diagnóstico de deficiência mental, não sei qual é, leve ou moderado...Porque se não passar pela

<p><b>Escola Especial</b> (A1, C1, D1)</p>	<p>avaliação e não tiver constatado que tem uma deficiência mental ele não fica aqui...tem que diagnosticar que é deficiente mental para ficar aqui.</p>
<p><b>Rede Municipal</b> (A2, B2 e D2)</p>	<p>Definir, encaminhamentos e recursos. Entrando na questão burocrática, tem a importância de ter o diagnóstico para esse cadastro que é onde a gente recebe recurso para o atendimento. Então em alguns casos, é necessário o diagnóstico para eleger serviços né?</p> <p>A orientação do Ministério da Educação foi no começo desse ano, só podia por no censo quem tinha diagnóstico. Daí nós falamos, vamos por só os que têm síndrome de down. Ficou uma miséria. Daí teve uma escola que ficou para receber uma sala de recursos, equipamentos e o próprio Ministério da Educação falou: onde estão os deficientes mentais dessa escola? Aí a gente pegou, se baseando nestas avaliações, voltamos a por eles que a gente já tinha incluído em anos anteriores. Porque para nós ter identificado é por ele no censo como um aluno com deficiência mental, a gente segue as orientações do Ministério da Educação... E a gente fica rendida por conta desta questão do censo escolar.</p> <p>A escola cadastra no prodex, que daí eles colocam direto a deficiência mental. Para que não se tenha, por exemplo, uma coisa errônea no caminho, se ela tem tudo bem, mas se ela não tem... Identificar serviços, necessidades e habilidades. Porque quando a gente faz a avaliação já é porque o aluno vai ser atendido. Tem serviços que são elegíveis né? Para ter acesso a outras instituições. Eu atendi uma criança, uma psiquiatra descobriu que ela era portadora da síndrome de Williams, e a partir do momento que foi descoberto isso ele passou a frequentar a associação em SP e isso trouxe um benefício muito grande para a família... Com esse laudo ou não seja de um distúrbio ou déficit de atenção ou deficiência mental é importante porque eu busco atendimento para esta criança, um atendimento de psicólogo, psiquiatra, um medicamento que talvez ele precise para um déficit de atenção, hiperatividade não é?</p>
<p><b>Rede Estadual</b></p>	<p>Não apresenta DSC</p>

**Quadro 30.** Descrição do DSC para a IC3. Elegibilidade de serviços

Na escola especial a identificação é considerado necessário para a matrícula do aluno com deficiência intelectual, sem ela o aluno não tem direito a frequentar o serviço.

Para a rede municipal, identificar é importante justamente para que o aluno tenha direito aos serviços educacionais especializados, conforme recomendado pelo MEC e, quando for o caso, possa ser feito o encaminhamento a outras instituições que atendam melhor este alunado. Na rede estadual não é necessária esta identificação.

Além disso, na rede municipal, percebe-se um discurso interessante a respeito de que a rede teve que “aumentar” e “diminuir” o número de alunos identificados inclusive por uma própria exigência do MEC para que a escola recebesse

os recursos financeiros previstos. Com isso, levantamos a hipótese de que alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento possam estar sendo identificados como alunos com deficiência intelectual para ampliar a captação de recursos, como prevê, por exemplo, o FUNDEB. Tal dado reforça a possível tese de que tal procedimento de identificação precisa ser melhor definido.

O Quadro 31 apresenta a descrição do DSC para a IC4. Atender expectativa da família.

<b>IC4. ATENDER EXPECTATIVA DA FAMÍLIA</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (C1 e E1)	Ah lógico, eles tem aquela vontade de ter o diagnóstico né? Saber o que o filho tem. Porque às vezes tem mãe que o filho está com 14 anos e ela não sabe, às vezes vai no postinho o médico não explica direito ou ela não entende. O que seu filho tem, então tem vontade de saber o que o filho tem, é importante para ajudar né? Lidar com o problema. Para saber o que esperar, é lógico que quem trabalha com neurologia 2 mais 2 é igual a 5, você nunca, você tem uma ideia do que você pode esperar, mas tudo pode acontecer, principalmente diante do estímulo, cada um reage de uma forma, então acho que assim, para os pais não ficarem muito iludidos com o fato, ficarem com o pé no chão maior, correrem atrás do prejuízo.
<b>Rede Municipal</b> (A2)	E também para a gente conseguir trabalhar melhor a questão do diagnóstico para algumas famílias tiraria aquelas falas: ele é preguiçoso, ele é relaxado, ele não aprende porque não quer, não aprende porque é vagabundo. Porque para a família ele tem uma deficiência, mas pode aprender, não é relaxado, não é vagabundo. É uma condição que ele tem que deve ser respeitada.
<b>Rede Estadual</b>	Não apresenta DSC para esta ideia central

**Quadro 31.** Descrição do DSC para a IC4. Atender expectativa da família

Na escola especial, a identificação é considerada necessária para atender a um desejo dos pais de saber o que “o filho tem e para definir até onde o aluno pode ir ficarem com o pé no chão, correrem atrás do prejuízo” (DSC escola especial).

Na rede municipal, a identificação é vista como importante para que as famílias compreendam melhor seus filhos “Para algumas famílias tiraria aquelas falas: ele é preguiçoso, ele é relaxado, ele não aprende porque não quer, porque é vagabundo” (DSC rede municipal). Além disso, pode-se considerar que a identificação garante o acesso ao recebimento de carteira de transporte gratuito, BPC e as políticas sociais para

tais estudantes, o que leva as famílias a buscar a escola a fim de conseguir tal benefício para seus filhos.

### **7.b.3.) Procedimentos utilizados na avaliação para identificação da deficiência intelectual.**

Este tema de análise tem por objetivo identificar os procedimentos que os profissionais utilizam na identificação dos alunos com deficiência intelectual. O Quadro 32 apresenta as ideias centrais para esta categoria dos procedimentos utilizados na avaliação.

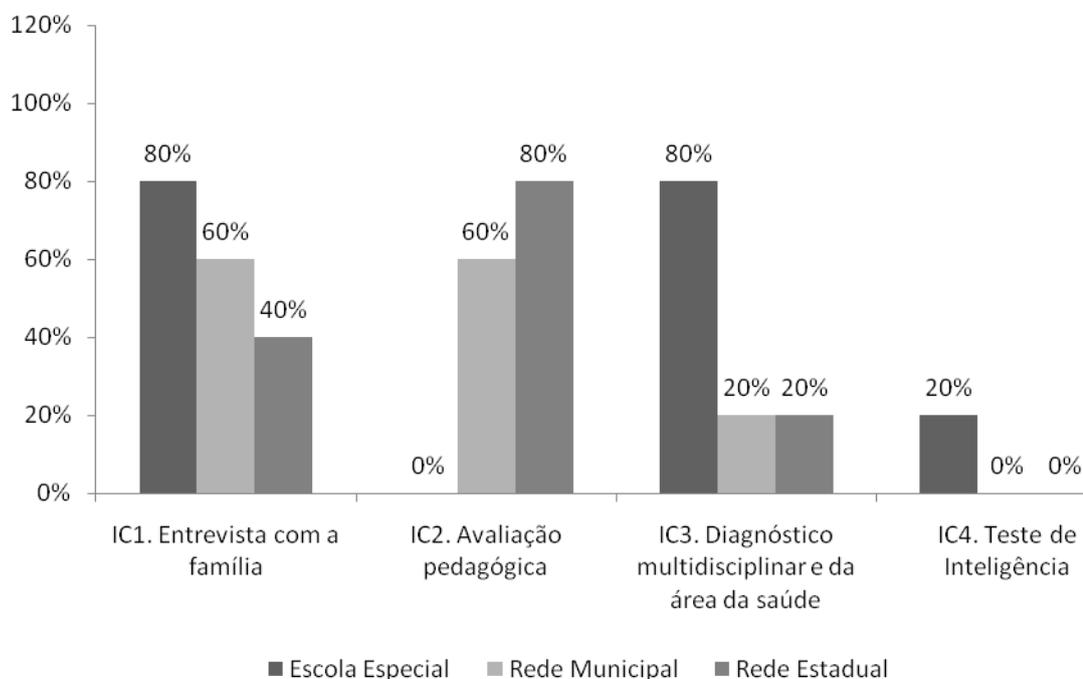
<b>IDEIA CENTRAL</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<i>IC1.</i> Entrevista com a família	B1, C1, D1, E1, A2, B2, C2, A3, C3	9	60%
<i>IC2.</i> Avaliação pedagógica	B2, C2, D2, A3, B3, D3, E3	7	46,6%
<i>IC3.</i> Diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde	B1, C1, D1, E1, A2, B3	6	40%
<i>IC4.</i> Teste de inteligência (QI)	D1	1	6,6%

**Quadro 32.** Procedimentos utilizados na avaliação

Os procedimentos utilizados na avaliação são variados e envolvem em sua maioria a entrevista com a família (60%), avaliação pedagógica (46,6%) e diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde (40%).

O Gráfico 12 apresenta a distribuição das frequências das ideias centrais para cada instância investigada, escola especial, rede municipal e rede estadual:

**Gráfico 12**  
 Procedimentos utilizados na identificação da deficiência intelectual



Apenas uma minoria (6,6%) afirma utilizar o teste de quociente e inteligência (QI) na avaliação diagnóstica da deficiência intelectual. A IC1. Entrevista com a família e a IC3. Diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde, são procedimentos utilizados na identificação do aluno com deficiência intelectual tanto pela escola especial, rede municipal como pela rede estadual. A IC2. Avaliação pedagógica é um procedimento de identificação utilizado apenas pelas redes municipal e estadual e a IC4 (Teste de Quociente de Inteligência-QI) é utilizado por uma minoria das escolas especiais investigadas.

As três instâncias utilizam mais de procedimento para a identificação da deficiência intelectual.

### **Análise do DSC**

Para a análise qualitativa dos resultados, os dados foram organizados de acordo com a ideia central predominante e os respectivos discursos do sujeito coletivo

(DSC) encontrados na escola especial, rede municipal e rede estadual. As ideias centrais discutidas são:

- IC1. Entrevista com a família.
- IC2. Avaliação pedagógica.
- IC3. Diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde.
- IC4. Teste de Quociente de Inteligência (QI).

O quadro 33 apresenta o DSC para a IC1. Entrevista com a família

<b>IC1. ENTREVISTA COM A FAMÍLIA</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (B1, C1, D1, E1)	<p>É feita uma pré-triagem com essa família para saber se é o caso para ser avaliado aqui ou não, porque tem caso que você já pode encaminhar para o profissional específico né?... Tem uma anamnese de 7 folhas, enorme, todo critério para fechar. E daí a partir disso ele entra. Faz a matrícula e começa a frequentar.</p> <p>Já tem um questionário montado por histórico familiar, e a partir desse histórico a gente já começa a fazer as trocas, mas isso, na maioria das vezes, ele já vem encaminhado com diagnóstico. E a gente tem uma anamnese única para fazer isso que contempla todas as áreas e a gente conversa, uma de nós faz essa anamnese com a família para não ficar 3, 4 fazendo a anamnese, a gente preenche e daí avalia a necessidade de uma avaliação mais refinada de cada área, de acordo com o levantado pela anamnese.</p>
<b>Rede Municipal</b> (A2, B2, C2)	<p>Todas as crianças encaminhadas aqui, independente da queixa da professora a gente faz uma anamnese. Então as mães, os responsáveis são convocados, e tem muitos dados que a gente não consegue ver na triagem, na observação com a criança que surgem na anamnese. Então sim, a gente sempre considera todos.</p> <p>Porque a gente chama a família? Porque às vezes acontecimentos que tem na escola não ocorrem em casa, e em casa também pode ter outras coisas que a mãe observa. A gente sempre busca da família para ver se ela traz alguma coisa. Se for um aluno que tem deficiência mental então a gente vai perguntando como foi a trajetória dele na escola, se teve uma questão na gestação, se teve alguma questão no nascimento, se já teve alguma observação, se passou por outra escola ou não... E com a família se tem alguma observação, se tem observado daí se a família não observa, a gente coloca alguma questão que a gente tem observado aqui, daí vai lembrando dos acontecimentos em casa.</p>
<b>Rede Estadual</b> (A3 e C3)	<p>A gente faz também a entrevista com a mãe para colher dados para verificar se realmente o aluno tem alguma coisa.</p> <p>Eu fiz um relatório estes dias e mandei para as mães, um estudo psicossocial para conhecer um pouco a criança, quais as expectativas dos pais, se o menino toma algum medicamento, se não toma, qual o medicamento que é, e quais as expectativas dos pais com relação à</p>

<b>Rede Estadual</b> (A3 e C3)	escola, a vida acadêmica, se o aluno tem condições de aprender a ler, de fazer cálculo. Todos eles sem exceção, até dos mais comprometidos responderam que sim, que o filho tem condições de ler e aprender e fazer cálculo, porém no tempo deles. Então todos eles têm essa consciência de que eles têm um déficit alguma coisa, porque eles acompanham realmente o médico, os pais levam mesmo, a maioria tem um tratamento tudo porque os pais levam no que for preciso.
-----------------------------------	---

**Quadro 33.** Descrição do DSC para a IC1. Entrevista com a família

A entrevista com a família é utilizada para recuperar dados do histórico do aluno que podem ser relacionados com a deficiência intelectual, e isto é feito tanto na escola especial e rede municipal como na rede estadual. Os profissionais participantes consideram importante recuperar o histórico da gestação, do desenvolvimento e também de escolarização do estudante.

A intenção de manter o contato com a família parece ser também para estabelecer uma parceria e descobrir a melhor maneira de organizar as situações de aprendizagem para o alunado: “Pedimos este socorro para a família, esta ajuda para a família de conversar, de ver o que acontece. Socorremos o professor daí nós começamos a caminhar né?” (DSC rede estadual).

As orientações do MEC no documento *Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais* (BRASIL, 2006), bem como as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) consideram importante a família ser considerada no processo de avaliação e no caso dos participantes entrevistados percebemos que a família ganha destaque, tanto na causalidade da deficiência intelectual enquanto parceria na avaliação para a identificação de tais alunos.

O Quadro 34 apresenta a descrição do DSC para a IC2. Avaliação pedagógica, que é um procedimento citado apenas pelos profissionais da rede municipal e da rede estadual:

<b>IC2. AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b>	Não apresenta DSC desta categoria

<p><b>Rede Municipal</b> (B2, C2 e D2)</p>	<p>Nós iniciamos com as quatro salas multifuncionais. Então, para a criança participar destas salas, nós precisamos fazer uma avaliação. Mas é uma avaliação assim, a nível pedagógico, não a nível diagnóstico tá? É uma avaliação do processo pedagógico do aluno. Só que nos estamos assim, construindo este atendimento das salas multifuncionais, porque não caiu do céu assim né? Então, nós não temos assim uma avaliação determinada, construída. Nós construímos esta avaliação. O que nós pensamos no comportamento adaptativo e na comunicação. Na comunicação e no desenvolvimento mental desse aluno. Fizemos assim, uma avaliaçãozinha básica e fomos à luta. É puramente pedagógico. Até nós colocamos, diagnóstico educacional. Até para não ter essa ideia clínica, nada disso. Estamos abominando esta ideia do clínico na escola... Então assim, tentando novas estratégias, metodologias pedagógicas, então, por exemplo, no caso da deficiência mental, nós fazemos uma avaliação enquanto professores da educação especial, buscando identificar quais são estas necessidades... Neste ano a gente tem tentado padronizar a ficha avaliativa com base em alguns itens do desenvolvimento da criança, então, por exemplo, habilidade motora, sensorio-motora, sensorial, memória, linguagem, percepção. Aí se você pergunta de que maneira é feita esta avaliação daí fica a critério do professor. ...O que a gente fala também, lá na prática não observar a criança num só momento. Para ver todas as áreas do desenvolvimento, vamos ver a criança na sala de aula, no intervalo.</p>
<p><b>Rede Estadual</b> (A3, B3, D3 e E3)</p>	<p>Nós estudamos também, fizemos um roteiro de avaliação e a gente segue este roteiro. Daí dessa avaliação nós vamos estar olhando todas as áreas de desenvolvimento do aluno, área por área e ver detalhadamente o que acontece com eles e ver se realmente ele tem a necessidade de um acompanhamento especial e ver se realmente ele é um deficiente intelectual. E depois a gente vai dar uma devolutiva para estes professores para ver se ele vai ter a necessidade de atendimento na sala de recursos, ou não, às vezes... A gente faz uma reavaliação. Porque a abordagem e a maneira de ver o sujeito é diferenciada no grupo.... A gente vê as habilidades dentro daquelas áreas, comunicação, habilidades sociais, percepção visual, percepção motora, percepção auditiva...A gente como pedagogo, professor, a gente faz a avaliação pedagógica, somente restrita a pedagogia. Avalia vários itens: linguagem, cognitivo, uma avaliação pedagógica completa, sentimentos, trabalha muito perguntas, uma dinâmica que traga os problemas emocionais do aluno, a gente tem que tirar também, habilidades, uma avaliação pedagógica completa entra lógico, parte de linguagem expressiva, receptiva, classificação de matemática, entra tudo... A avaliação pedagógica ajuda a gente a ter uma noção, a suspeita pode. A avaliação pedagógica eu sempre fiz, desde quando eu me formei, não sei os outros. Não é exigência da escola, eu, na minha sala, eu sempre fiz mesmo sem ser cobrada, a gente tá trabalhando e tal. Além do que antigamente quando era exigido o laudo dos psicólogos, antes deles fazerem eles pediam relatório pedagógico para a gente, porque eles pedem para fazer. Porque a criança é encaminhada. Geralmente as clínicas pedem, vem uma cartinha para a gente fazer um levantamento.</p>

**Quadro 34.** Descrição do DSC para a IC2. Avaliação pedagógica

No caso da rede municipal a avaliação pedagógica é defendida inclusive para romper com a ideia do diagnóstico clínico na escola e tem por objetivo ser uma avaliação do desenvolvimento geral do aluno: “habilidade motora, sensório-motora, sensorial, memória, linguagem, percepção. Aí cabe perguntar de que maneira é feita essa avaliação, e uma provável resposta é que ela fica a critério do professor” (DSC rede municipal) e tem por objetivo avaliar o aluno em determinados momentos e não apenas em um momento específico, exemplificando a ideia de que o aluno deve ser analisado considerando todas as variáveis de um ambiente.

Também entra no discurso dos profissionais da rede estadual a avaliação de sentimentos e avaliação propriamente do rendimento escolar: “uma avaliação pedagógica completa entra lógico, parte de linguagem expressiva, receptiva, classificação de matemática” (DSC rede estadual).

A percepção sobre a avaliação pedagógica parece ir ao encontro das discussões que são feitas na área, levando em consideração todo o contexto da educação especial. Nos parece que tal avaliação assume um novo contorno neste cenário e passa a ser uma avaliação necessária para tal propósito escolar que objetive estruturar as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula, buscando uma avaliação voltada para potencializar a aprendizagem escolar de tais estudantes, que mesmo na educação especial perde a sua característica classificatória e se torna emancipatória para o aluno (GATTI, 2003).

O Quadro 35 apresenta a descrição do DSC para a IC3. Diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde.

<b>IC3. DIAGNÓSTICO MULTIDISCIPLINAR E DA ÁREA DA SAÚDE</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (B1, C1, D1 e E1)	A assistente social que começa e daí já têm um olhar para ver se realmente é o espaço pela idade, pelo comprometimento, e daí é uma coisa específica e daí já é encaminhado e a gente olha. E daí vai para os setores que ele foi encaminhado, ele foi encaminhado para fazer fono, para fazer psicologia, terapia ocupacional, o profissional da área avalia e daí vê se realmente tem sentido. Então aí para o profissional, ele tem a liberdade de avaliar e falar eu entendo que seria bom esse trabalho, não tem nada a ver comigo, mas tem a ver com a minha colega, a gente encaminha e fala: a gente observou. A pedagoga, às vezes acontece comigo com a psicóloga, ah, veio alguma coisa da escola, dela saber da história da família, e de ver se

<p><b>Escola Especial</b> (B1, C1, D1 e E1)</p>	<p>ali tem uma atenção maior ao emocional, e que isso com um pouco de cuidado a escola vai deslanchar. Então é caso da psicologia e não necessariamente da pedagogia. Ou as duas coisas, começa um tempo comigo e eu observo que tem questões da fala, fono, que no seu trabalho pode também completar a necessidade daquela pessoa... Por que é um trabalho em equipe né?</p>
<p><b>Rede Municipal</b> (A2)</p>	<p>Nesse momento a gente não dá uma definição de que ele tem deficiência mental, encaminha para a neurologia, para a avaliação de fono. Destes profissionais é raro vir com um diagnóstico de que tem deficiência mental... Como nós não damos o diagnóstico, nós só encaminhamos para a área da saúde.</p>
<p><b>Rede Estadual</b> (B3)</p>	<p>A gente faz uma avaliação, aí esse realmente pode ter isso, pode ter aquilo, eu mando para o posto de saúde para que eles falem assim: não, ele tem sim só um déficit intelectual, ele tem uma síndrome para se aprofundar mais nesse sentido, mas não que vá fazer diferença depois na parte pedagógica.</p>

**Quadro 35.** Descrição do DSC para a IC3. Diagnóstico multidisciplinar e da área da saúde

Para os profissionais, o diagnóstico multidisciplinar tem o objetivo de garantir que a avaliação seja feita por vários profissionais, que tenham diversos olhares sobre o aluno, incluindo nessa equipe o psicólogo, fonouadiólogo, neurologista etc.

No caso da escola especial, ela conta com uma maior variedade de profissionais dentro da própria instituição, e eles dialogam entre si para fazer a avaliação e fechar o diagnóstico de deficiência intelectual.

Na rede municipal e na rede estadual eles não possuem esta equipe e quando necessitam da avaliação de uma equipe multidisciplinar acabam encaminhando para os postos de saúde.

O Quadro 36 apresenta a descrição do DSC para a IC4. Testes de inteligência.

IC4. TESTES DE INTELIGÊNCIA	
Participantes	Discurso do sujeito coletivo (DSC)
Escola Especial (D1)	O psicólogo, eu falo da gente então, a gente faz, eu, cada uma tem seu método, mas a gente usa os mesmos instrumentos, a gente usa o WISC <sup>31</sup> e o Colúmbia <sup>12</sup> , mais o WISC do que o Columbia, o Columbia é normalmente para não verbais, não é S? Agora, senão a gente usa mesmo o WISC. Mas a gente, eu trabalho, a S também com uma anamnese com os pais, como eu atendo crianças pequenas ou adultos eu trabalho, no caso de crianças pequenas com observação lúdica, para estar identificando os comportamentos adaptativos às imitações, porque não tem uma testagem padronizada no Brasil, e daí eu aplico o WISC 3, ou WAIS <sup>13</sup> no caso do adulto. WAIS3 e também uma observação mas daí não é lúdica, é de jogos, porque assim não é tão infantil, e é assim que eu trabalho.
Rede Municipal	Não apresenta DSC desta ideia central
Rede Estadual	Não apresenta DSC desta ideia central

**Quadro 36.** Descrição do DSC para a IC4. Testes de inteligência

De todos os entrevistados, apenas uma única instituição especializada afirmou utilizar o teste de QI, evidenciando que na prática parecem estar sendo incorporados os discursos no âmbito teórico, de que os testes de QI devem ser utilizados com propósitos específicos e considerar o contexto imediato no qual se encontra o sujeito, os seus resultados devem ser utilizados para ações práticas (BERGERON, FLOYD, SHANDS, 2008; HAMES, 2008; POLLOWAY, 2009). Vale ressaltar que a AAID preconiza o uso dos testes de inteligência, e em apenas uma instituição das quinze investigadas é utilizado tal teste.

#### 7.b.4.) Dificuldades no processo de identificação

O quadro 37 apresenta as ideias centrais da categoria identificada como dificuldades no processo de identificação.

<sup>11</sup> A Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III - Wechsler Infant Intelligence Scale) representa a terceira edição da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e tem por finalidade avaliar a capacidade intelectual de crianças.

<sup>12</sup> Teste psicológico de inteligência, denominado “Escala de maturidade mental Columbia”.

<sup>13</sup> WAIS(Wechsler Adult Intelligence Scale) é a versão Wechsler para adultos.

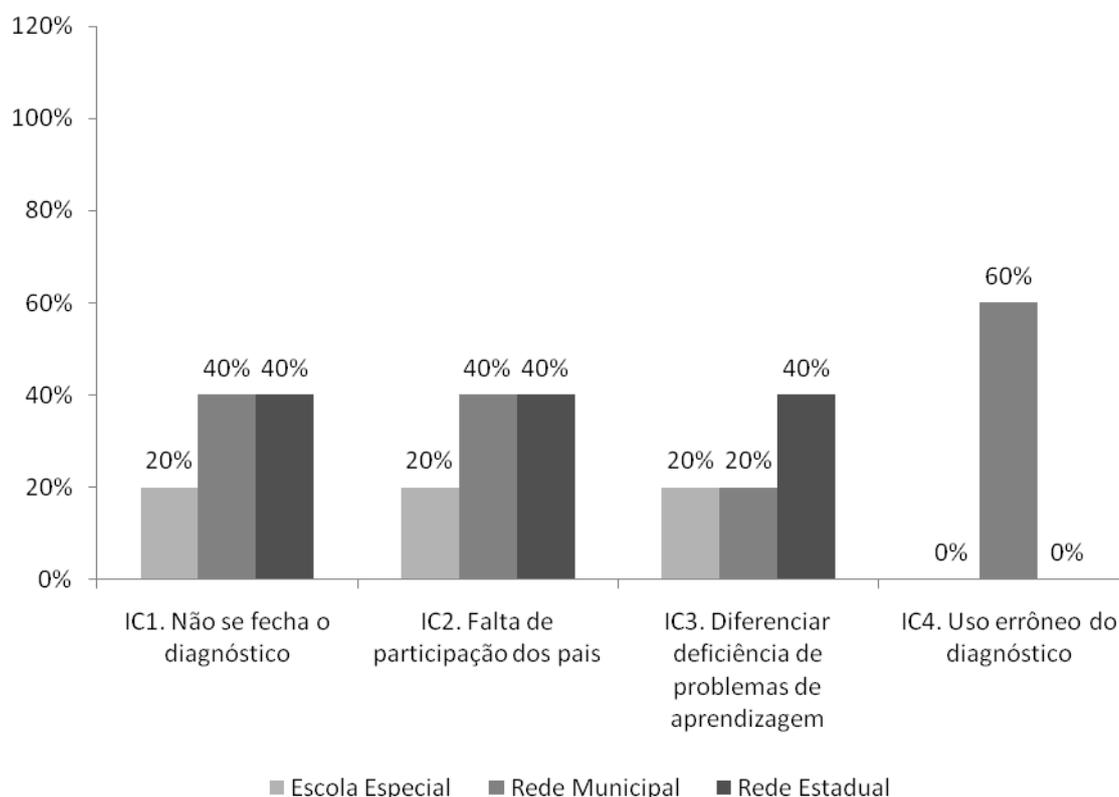
<b>IDEIA CENTRAL</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
<i>IC1.</i> Não se fecha o diagnóstico	B1, A2, B2, A3, D3	5	33, 3%
<i>IC2.</i> Falta de participação dos pais	E1, A2, B2, B3, E3	5	33, 3%
<i>IC3.</i> Diferenciar deficiência de problemas de aprendizagem	D1, D2, A3, D3	4	26,6%
<i>IC4.</i> Uso errôneo do diagnóstico	A2, C2, D2	3	20%

**Quadro 37.** Dificuldades no processo de identificação

As dificuldades no processo de identificação são percebidas de maneira bastante diferenciada pelos profissionais e apresentam uma porcentagem parecida de frequência das ideias centrais IC1. não se fechar o diagnóstico e IC2. falta de participação dos pais (33%), IC.3 diferenciar deficiência de problemas de aprendizagem (26%) e IC4. uso errôneo do diagnóstico (20%), ideia esta manifestada apenas em um dos cinco municípios.

O Gráfico 13 apresenta a distribuição das ideias centrais para esta categoria em cada instância investigada, escola especial, rede municipal e rede estadual:

**Gráfico 13**  
Dificuldades no processo de identificação da deficiência intelectual



Tanto a escola especial, como rede municipal e estadual acreditam que dentre as dificuldades no processo de identificação do aluno com deficiência intelectual estão as relacionadas ao IC1 (não se fecha diagnóstico), IC2 (falta de participação dos pais), IC3 (diferenciar deficiência de problema de aprendizagem). Apenas na rede municipal aparece a IC4 (uso errôneo do diagnóstico).

### Análise do DSC

Para a análise qualitativa dos resultados, os dados foram organizados de acordo com a ideia central predominante e os respectivos discursos do sujeito coletivo (DSC) encontrados na escola especial, rede municipal e rede estadual. As ideias centrais discutidas são:

- IC1. Não se fechar o diagnóstico;
- IC2. Falta de participação dos pais;

IC3. Diferenciar deficiência de problemas de aprendizagem;

IC4. Uso errôneo do diagnóstico.

O quadro 38 apresenta o DSC da IC1. Não se fecha o diagnóstico:

<b>IC1. NÃO SE FECHA O DIAGNÓSTICO</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial (B1)</b>	Porque muitas vezes a gente nem consegue fechar o diagnóstico. Não tem, nem os próprios médicos conseguem estabelecer um diagnóstico. Então a gente tem que atuar em cima do clínico ali, do evidente. A condição do aluno, as capacidades, as limitações, as dificuldades, potencialidades, isso que a gente chama de quadro clínico.
<b>Rede Municipal (A2, B2)</b>	A grande maioria não fecha. Cerca de 99% dos nossos alunos não fecha diagnóstico. Mas eu acho que isso acontece mais na deficiência mental, porque nas outras áreas o diagnóstico é mais simples, na deficiência visual, motora, é mais mensurável. Mas voltando essa questão desta avaliação, eu acho que na maioria das vezes tem sido demorado, uma perda auditiva é mais fácil, você faz uma audiometria, você tem como medir, uma perda visual, uma deficiência física, isso é muito mais fácil. A deficiência mental é difícil, ela é difícil, é o diagnóstico mais difícil, é o mais demorado, os outros não são tanto como a deficiência mental. É difícil, eu tenho um aluno que tá aqui, já faz 2 anos, mandamos para outros locais, ele já veio com várias avaliações e nenhuma fechada, ele já fez acompanhamentos com fono até particular, nada fechado, mandamos para outro lugar, nada fechado, agora que estamos conseguindo alguma coisa do diagnóstico dele. Mesmo com a prontidão dos serviços, é difícil, essa questão. Mesmo que for uma coisa que seja rápida é difícil o diagnóstico. Então não necessariamente porque demorou que o diagnóstico ele demorou para atender não, pelo contrário, a deficiência mental por mais que demore a consulta, o diagnóstico em si é demorado, é difícil de fechar. É o mais difícil de fechar. Só casos de síndrome de down visível, uma síndrome né? Que às vezes tem a questão da genética, outra questão.
<b>Rede Estadual (A3, D3)</b>	Quando você tem uma síndrome você fica mais ligado a um laudo mais preciso, médico, agora, quando você tem algo que não tem característica tão forte, que precisa de uma investigação mais apurada daí que você percebe, o que eu noto, o distúrbio e a dificuldade acaba se confundindo justamente por causa dessa questão, de ter necessidade de uma avaliação mais profunda. Ele vem para a sala e a gente não tem diagnóstico, entendeu? Nós não temos como, eu não dou diagnóstico para a deficiência mental.

**Quadro 38.** Descrição do DSC para a IC1. Não se fecha diagnóstico

Aparece aqui a ideia central sobre a dificuldade de se fechar o diagnóstico da deficiência intelectual especialmente porque se defende que, diferente de outras deficiências que são mais “mensuráveis”, a deficiência intelectual é mais difícil de ser identificada com precisão, sendo que os critérios acabam sendo muito mais qualitativos do que quantitativos. Isso ocorre porque não existem instrumentos padronizados e a identificação fica mais pautada em critérios subjetivos do que objetivos.

A literatura indica que na deficiência intelectual a aplicação dos critérios baseados em medidas de testes de inteligência e em escalas de comportamento adaptativo, representam uma tentativa de ciência para fornecer critérios mais objetivos para a identificação. Entretanto, os documentos oficiais nacionais são contraditórios neste aspecto, pois ora recomendam a participação de uma equipe multidisciplinar, embora na maioria das vezes manifeste ser desnecessária a avaliação para a identificação, enquanto que prioriza a avaliação pedagógica. Nota-se, inclusive, que não mencionam a necessidade de testes de inteligência, apesar de adotarem uma definição da AAIDD que pressupõe o uso desta medida como um dos critérios (BRASIL, 2001, BRASIL, 2006. BRASIL, 2007).

Os profissionais refletem na prática imprecisões constantes inclusive no campo de conhecimento, de como compreender e avaliar a condição da deficiência intelectual, sem ser de forma estritamente objetiva e nem totalmente subjetiva.

O Quadro 39 apresenta a descrição do DSC para a IC2. Falta de participação dos pais.

<b>IC2. FALTA DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial (E1)</b>	Se o pai de qualquer criança, uma criança assim normal precisa de uma família junto, a criança com um atraso no desenvolvimento ela vai ter muito mais necessidade de ajuda da família ali, de entender o pai, de não ficar aquela guerra com a escola. Para os pais não ficarem muito iludidos com o fato, ficarem com o pé no chão maior, correrem atrás do prejuízo, logo que recebem o diagnóstico tem aquela questão do choque. Então, entra meio que em pânico, entram até meio que de luto com aquela imagem é positivo, porque daí eles já sabem o que esperar, tendo paciência até com o próprio tempo deles. Tem pais que às vezes que quando não sabem o diagnóstico acabam exigindo coisas que eles não conseguem fazer ainda. Já aconteceram muitos casos que eu consegui uma vaguinha na Unicamp e não leva, porque não dava, achou que, geralmente é mais de uma vez que tem que ir lá e eles acabam desistindo, uma judiação.

<p><b>Rede Municipal</b> (A2, B2)</p>	<p>Depende de passe, eu diria que a nossa dificuldade começa no posto de saúde. Os postos de saúde, com raríssimas exceções, porque eu trabalho muito com as setorias, eu percebo que tem setoriais que tem o psicólogo, o psiquiatra então você encaminha o aluno para lá e tá atendido. Mas não são todos ainda no nosso universo. Eu já trabalhei em SP e é pior ainda. É tudo muito demorado, muito longe, as faculdades são muito longe, as escolas procuram fazer parceria geralmente com a universidade mais perto da escola. Daí o pai não leva, ou quando consegue a vaga fala que não tem dinheiro para a passagem. É tudo complicado, é tudo complicado.</p>
<p><b>Rede Estadual</b> (B3, E3)</p>	<p>A mãe não veio, a gente vai tentar marcar de novo para estar conversando com esta mãe do que a gente observou, se a família observa alguma coisa, se a gente vai estar mandando para o posto para estar fazendo a avaliação no posto, então a gente conversa com a família para ver se ela aceita que vamos encaminhar. Mas a maioria não tem problema de estar levando, mas tem casos que não aceita, que acha que não tem necessidade.</p>

**Quadro39.** Descrição do DSC para a IC2. Falta de participação dos pais

O que se observa é que tanto na escola especial e rede municipal como na rede estadual a falta de participação dos pais é não prestar auxílio, não levar os filhos para um diagnóstico ou de não participar mais diretamente do contexto escolar. A atribuição de falta de participação é compreensível já que uma das causalidades atribuídas para a deficiência intelectual é a influência do ambiente familiar, e sem a participação dos pais fica difícil definir a influência do ambiente familiar e sua relação com a deficiência intelectual. Entretanto, os participantes reconhecem que muitas vezes a falta de participação observada nos pais é devida a falta de condições para entrar em contato com a escola ou os serviços para quais seus filhos são encaminhados.

O Quadro 40 apresenta a descrição dos DSC da IC3. Diferenciar deficiência intelectual de problemas de aprendizagem:

<p><b>IC3. DIFERENCIAR DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DE PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM</b></p>	
<p><b>Participantes</b></p>	<p><b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b></p>
<p><b>Escola Especial</b> (D1)</p>	<p>Olha, existem casos e casos, o caso das crianças, dos pequeninhos, dos adultos, eu acho que é muito tranquilo fechar um diagnóstico aí, lógico, com instrumentos. Agora, estas crianças da escolaridade que a gente muitas vezes tem dificuldade. Já aconteceu, tem acontecido direto crianças de 5º série que vem para cá e só sabe escrever o próprio nome e não tem deficiência. Entendeu? Ou então elas estão tão assim, deixaram de ser estimuladas na fase ideal e tudo mais que elas acabam confundindo a gente mesmo. Então, às vezes a testagem</p>

<p align="center"><b>Escola Especial</b> (D1)</p>	<p>dá que tem uma deficiência mental, só que mediante todo o histórico a gente vê, a gente acaba deduzindo, constatando que não é um atraso mental que ela tem, mas sim uma privação muito grande que ela teve, uma privação cultural, falta de estímulo... Então, que nem nos casos destes que a partir de 7 anos, que aparece muito aqui é distúrbio de aprendizagem.</p>
<p align="center"><b>Rede Municipal</b> (D2)</p>	<p>Mas eu vejo assim, se a gente tem que encaminhar um aluno com dificuldades de aprendizagem acentuada para avaliação numa instituição ele vai ser identificado como tendo um <i>défict</i> intelectual, por isso que a gente fica um pouco apreensivo com relação a isso.</p>
<p align="center"><b>Rede Estadual</b> (A3, D3)</p>	<p>A maioria é dificuldade de aprendizagem. Ou muitos mandam por indisciplina, o aluno não consegue ficar parado, não consegue aprender... A gente acaba recebendo muitas crianças, até rotuladas como deficiente intelectual e ele tem o que? Uma dificuldade de aprendizagem apenas, que não acarreta relação à deficiência entendeu? Então a gente acaba ganhando um montante e vejo que existe confusão.</p> <p>E hoje em dia a gente tem visto muito. Tem muita criança... O diagnóstico principal a gente olhando não tem como dizer, porque muitas vezes aquele que não tem não tem aparência, então a gente não tem como definir realmente se aquela criança é deficiente mental.</p>

**Quadro 40.** Descrição da IC3. Diferenciar deficiência intelectual de problemas de aprendizagem

Apesar dos profissionais afirmarem ser um dos principais indicadores da deficiência intelectual a dificuldade de aprendizagem, eles relatam como dificuldade realizar o diagnóstico diferencial entre deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem. Assim, nos discursos é admitido que todo aluno com deficiência intelectual necessariamente tem dificuldade de aprendizagem, embora nem todos alunos com dificuldade de aprendizagem tenham necessariamente deficiência intelectual, daí a necessidade de diferenciação. Entretanto eles reconhecem a dificuldade de se estabelecer essa diferenciação.

O Quadro 41 apresenta a descrição do DSC para a IC4. Uso errôneo do diagnóstico.

<p align="center"><b>IC4. USO ERRÔNEO DO DIAGNÓSTICO</b></p>	
<p align="center"><b>Participantes</b></p>	<p align="center"><b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b></p>
<p align="center"><b>Escola Especial</b></p>	<p align="center">Não apresenta DSC desta ideia central</p>
<p align="center"><b>Rede Municipal</b> (A2, C2, D2)</p>	<p>Por outro lado eu falo para as professoras, não é porque vocês vão trabalhar com o diagnóstico, quando elas vão orientar o trabalho com o professor comum, o que essa criança precisa e não o que ela tem. E às vezes a gente faz até na formação da educação infantil, as professoras vem e querem saber o que ele tem tal, e eu invento um</p>

<p><b>Rede Municipal</b> (A2, C2, D2)</p>	<p>nome para, eu pego umas coisas assim bem sem sentido, eles <i>ispirotina</i> daí elas ficam assim, daí eu digo: tá vendo, como é seu aluno? É ele é agitado, ele não aprende, eu falo que o mais importante para você? Ele é agitado ou ele não aprende? Ou ele tem <i>ipritona</i>. Daí elas dizem assim: é isso não me diz nada, mas eu vou procurar na internet e achar. Mas mesmo assim quando tem um nome, elas vão na internet buscar e elas voltam assim: ai, a internet que é o recurso delas não me disse nada. Em alguns momentos os professores da classe comum cobram o diagnóstico da gente de: ah, esse aluno tem deficiência mental, mas ai a gente fica perguntando para que esse diagnóstico? O que isso vai mudar? O atendimento especializado já está sendo oferecido, tem horas que parece que é mais para justificar a não aprendizagem em sala de aula.</p>
<p><b>Rede Estadual</b></p>	<p>Não apresenta DSC desta ideia central</p>

**Quadro 41.** Descrição do DSC para a IC4. Uso errôneo do diagnóstico

Nesta categoria aparece principalmente a preocupação da rede municipal em relação ao ônus da rotulação e para se evitar isso, usa-se omitir o rótulo ou a classificação da condição da criança para os professores, com a finalidade de evitar que eles se eximam da responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem desses alunos com deficiência intelectual.

Carvalho (2000) indica que a avaliação diagnóstica que resulta em classificação e rotulação muitas vezes tem servido de mecanismo de exclusão do aluno, interferindo negativamente na motivação do professor para enfrentar os desafios e uma visão fatalista das dificuldades dos alunos. Entretanto, conforme apontam os discursos, os professores tem acesso a várias fontes de informações na atualidade, tal como é o caso da internet, e podem rotular mesmo com base em julgamentos nem sempre fundamentados pelo conhecimento científico que se tem sobre a condição.

### 7.c) ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Quadro 42 apresenta as ideias centrais identificadas na categoria Objetivos do atendimento educacional especializado (AEE):

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	F	%
<p>IC1. Orientações para a classe comum</p>	<p>A1, B1, D1, E1, A2, B2, C2, D2, E2, C3, E3</p>	<p>11</p>	<p>73,3%</p>

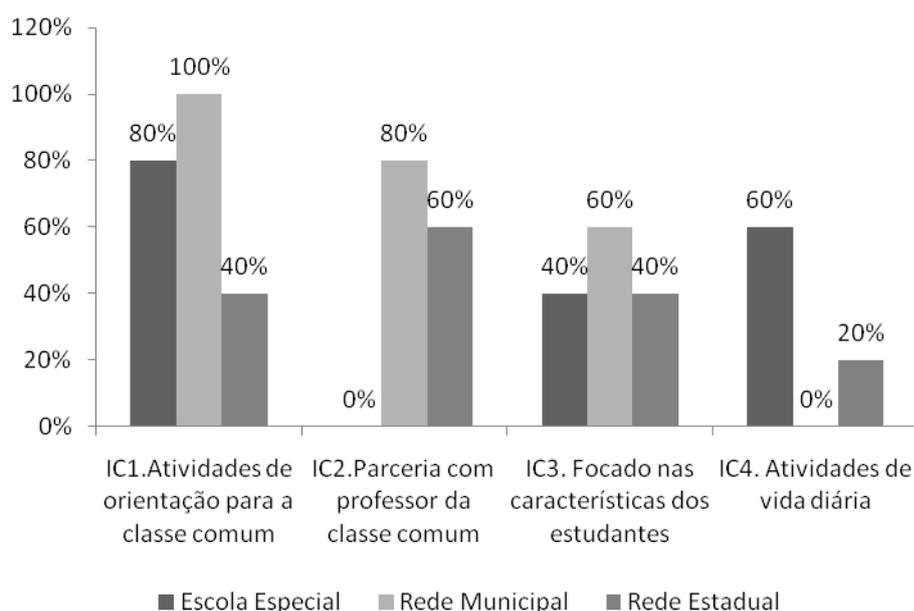
IC2. Parceria com professor da classe comum	A2, B2, C2, D2, B3, C3, D3	7	46,6%
IC3. Atendimento focado nas características dos estudantes	A1, C1, B2, C2, E2, A3, B3	7	46,6%
IC4. Atividades de vida diária e socialização	A1, D1, E1, C3	4	26,6%

**Quadro 42.** Objetivos do atendimento educacional especializado (AEE)

Nas três instâncias investigadas identificamos mais de um objetivo para o AEE, sendo que eles são variados e envolvem orientações para a classe comum (73,3%), parceria com professor de classe comum (46,6%), atendimento focado nas características dos alunos (46,6%) e atividades de vida diária (26,6%).

O Gráfico 14 apresenta a distribuição da frequência de ocorrência das ideias centrais para cada instância investigada: escola especial, rede municipal e rede estadual.

**Gráfico 14**  
Objetivos do AEE



A IC1 (atividades de orientação para a classe comum) e a IC3 (atendimento focado nas características dos estudantes) são indicadas como objetivos do AEE tanto pela escola especial, como pela rede municipal e estadual.

A IC2 (Parceria com professor da classe comum) é apontada como finalidade do AEE apenas pela rede municipal e estadual, enquanto que a IC4 (Atividade de vida diária) é indicada pela escola especial e rede estadual.

### **Análise do DSC**

Para a análise qualitativa dos resultados, os dados foram organizados de acordo com a ideia central predominante e os respectivos discursos do sujeito coletivo (DSC) encontrados na escola especial, rede municipal e rede estadual. As ideias centrais discutidas são:

IC1. Atividades de orientação para classe comum.

IC2. Parceria com professor da classe comum.

IC3. Atendimento focado nas características dos estudantes.

IC4. Atividades de vida diária e socialização.

O Quadro 43 apresenta a descrição do DSC do IC1. Atividades que envolvem o conteúdo da classe comum:

<b>IC1. ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO PARA CLASSE COMUM</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, B1, D1, E1)	Mas a gente trabalha com aquisição de conceitos para a alfabetização, para aprender, para passar de ano. Que vem chuva de criança para a escola, em novembro, uma chuva de criança na escola para passar de ano. Nosso objetivo maior é alfabetizá-los, alfabetizar para que eles retornem para a escola regular tá?
<b>Rede Municipal</b> (A2, B2, C2, D2, E2)	A gente faz aquilo que o Ministério da Educação chama de enriquecimento curricular. Todos eles passam a ter um plano de acesso ao currículo, então nesse plano está determinado qual a dificuldade dele e o que ele precisa para aprender, então desde reduzir número de alunos na sala de aula, sentar perto do professor, repetir a instrução, dar mais tempo, na hora da avaliação colocar ele em outra sala. A proposta é que o AEE tenha um plano em conjunto com a proposta pedagógica da escola.
<b>Rede Estadual</b> (C3, E3)	Alguns estão em programa de alfabetização teve esse ano mesmo, dois já conseguiram se alfabetizar e não precisam da sala de recursos e daí vem outro para poder aprender. A sala de recursos oferece suportes, apoios pedagógicos para esse aluno, para a permanência dele no ensino comum.

**Quadro 43.** Descrição do DSC. Atividades que envolvem o conteúdo da classe comum

Os documentos oficiais do MEC recomendam que as atividades desenvolvidas no AEE sejam diferenciadas daquelas desenvolvidas na classe comum e devem possibilitar o desenvolvimento de habilidades no educando para que ele tenha plena participação na escola e possa desenvolver a sua aprendizagem (BRASIL, 2007; BRASIL, 2008 e BRASIL, 2009).

O AEE na escola especial e na rede estadual envolve programas de alfabetização, considerando ser este um recurso necessário para a permanência do aluno na escola regular. No discurso da rede municipal é apontada a finalidade de “enriquecimento curricular”, e de desenvolvimento do “plano de acesso ao currículo”. As atividades indicadas são as comumente desenvolvidas na classe comum e que devem fazer parte da proposta pedagógica da escola.

As recomendações do MEC indicam que o atendimento educacional especializado deve ser diferente do que é feito na classe, e isso poderia levar a crer que atividades de alfabetização não deveriam ser indicadas como uma atividade do AEE, posto que a alfabetização é a função da classe comum (BRASIL, 2007, VELTRONE e MENDES, 2011). Entretanto, os profissionais a consideram como um objetivo do AEE, uma vez que sem ela é impossível o aluno avançar em qualquer conhecimento e esta parece ser uma necessidade real, não só para os alunos com deficiência intelectual (CASTRO, 2007; GIOVANNI e MARIN, 2007).

Além disso, também é importante considerar as adequações curriculares, o que possibilita aos alunos o acesso ao currículo, sua participação integração e atendimento de suas necessidades específicas, contribuindo para a permanência dos alunos na escola (LEITE e MARTINS, 2010). Nesta perspectiva, é positivo que a rede municipal trabalhe com esta questão, mas levanta indagações de por que não é um aspecto citado pela escola especial e rede municipal.

O Quadro 44 apresenta a descrição do DSC. IC2. Parceria com professor da classe comum.

<b>IC2. PARCERIA COM PROFESSOR DA CLASSE COMUM</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b>	Não apresenta DSC desta ideia central
<b>Rede Municipal</b> (A2, B2, C2, D2)	Seria mais uma orientação da professora de educação especial junto ao professor da sala regular. Em como atender esta criança, este adolescente... Tem um exemplo de professor de filosofia que falou assim: que ele não acreditava em nada do que estava escrito e que para ele ela era deficiente e não ia assistir à aula, porque a prova dele é descritiva e ela não escreve então nem era para assistir a aula dele. E daí um dia fomos lá na escola e ele falou assim: Você acha que ela vai descrever sobre ética? Eu falei não, ela não vai isso já estou te falando nem eu saberia, mas nós vamos elaborar uma prova para ela sobre ética. Você vai fazer 3 questões 2 que não são éticas e 1 que é ética, fomos fazendo perguntas: roubar o material do outro é ético? O professor não quis considerar porque a prova era descritiva. Mas ele não pode falar que não tem como dar uma nota para ela.
<b>Rede Estadual</b> (B3, C3, D3)	Esse contato que a gente tem com os alunos é muito individual, eles passam muita coisa para gente. Então dica que a gente dá para os professores que trabalham com eles é fundamental. Agora, estes que estão aqui o professor fala: olha vou trabalhar um mapa, veja como você pode fazer uma adaptação mais light, para ele entender melhor como pode fazer, então a gente utiliza uns recursos como maquetes, quarteirão de casa sabe assim? Trajetos que vem da escola, tenta fazer as adaptações e complementações para facilitar o entendimento dela, desse aluno na sala comum.

**Quadro 44.** Descrição do DSC. IC2. Parceria com professor da classe comum

O apoio ao professor da classe comum enquanto um objetivo do AEE aparece no discurso dos profissionais das redes municipal e estadual, e este aspecto nos parece importante, justamente para auxiliar o professor da classe comum no “entendimento da aprendizagem” de seu aluno, além de ajudar na adaptação de material e avaliação do desempenho acadêmico dos alunos.

A literatura sobre inclusão escolar indica que para que a proposta da inclusão possa dar certo, é necessário que o aluno com deficiência não seja um aluno exclusivo da educação especial ou regular, mas sim que seja um aluno de uma escola em que exista um trabalho colaborativo entre os profissionais (tanto generalista quanto especializado). Nesta perspectiva, pode-se citar, por exemplo, o ensino colaborativo ou do co-ensino, em que ambos os professores assumem a responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos e se comprometem a pensar juntos, trocar experiências, propor

práticas sempre visando o melhor para o aluno no próprio ambiente da classe comum (CAPELLINI, 2004, ZANATA, 2004).

Entretanto, a principal função do AEE ainda aparece como algo dirigido exclusivamente para o aluno com deficiência intelectual, e responsabilidade do profissional especializado. Seria relevante que o professor de classe comum também assumisse um papel ativo, para o trabalho conjunto com o profissional especializado.

O Quadro 45 apresenta a descrição do DSC da IC3. Atendimento focado nas características dos estudantes.

<b>IC3. ATENDIMENTO FOCADO NAS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, C1)	A partir da avaliação você colhe dele mesmo o que ele gosta, o que ele tem vontade, um pouquinho com a família. Ele entra na oficina depois ele pode mudar, ele pode ir para outra ou depois no outro ano ir para outro, ou aprendeu aquela atividade e quer aprender outra, ele vai mudando. É claro que se tem um aluno que consegue fazer atividade muito simples e aquilo que você lê naquele momento que ele consegue que ele está fazendo, mas aí ele pede para dar um pulo muito grande e daí você dá um breque, olha, agora não, você vai ficar aqui até você desenvolver mais alguma coisa assim para depois você ir, porque alguns não conseguem.
<b>Rede Municipal</b> (E2)	Quando eles chegam à auto-estima está muito baixa. E depois a professora começa a fazer este trabalho e tenta mostrar para ele que não é porque ele está numa classe especial que ele é menos. Então trabalhar também este lado com o aluno. De valorizar, de mostrar que ele é capaz sim. Que ele tem um potencial porque tudo isso ficou muito forte para ele no ensino fundamental porque isso pesou para ele lá. Porque ele nunca teve destaque né? Então aqui o trabalho nosso é mostrar que ele é capaz, que tem uma habilidade.
<b>Rede Estadual</b> (A3, B3)	É muito amplo, é específico de cada um. Então eu tenho o J que tem dificuldades na área de comunicação. No fundo o que interessa é você conhecer o aluno, quais são as habilidades dele e o que falta.

**Quadro 45.** Descrição do DSC da IC3. Atendimento focado nas características dos estudantes

Aparece no DSC da escola especial, rede municipal e rede estadual a necessidade de conhecer o aluno para organizar o plano de atendimento, o que implica conhecer potencialidades e também as “faltas” no sentido das ausências ou *déficits* (escola especial e rede estadual).

O trabalho pedagógico do AEE centrado nas necessidades do aluno, com a finalidade de compensar seus *déficits* ou de aumentar a auto-estima é uma das atividades apontadas pelo AEE, e se por um lado os alunos sejam vistos na sua singularidade, como seres capazes de aprender e ter sucesso no processo de escolarização (VELTRONE e MENDES, 2008; CRUZ, 2010), por outro lado, este tipo de trabalho centrado no aluno com deficiência acaba tendo função remediativa pois o ensino na classe comum não se altera para responder as necessidades de alunos com diferenças.

Outro objetivo que aparece na escola especial e na rede estadual é a preocupação em desenvolver atividades da vida diária e de socialização. O Quadro 46 apresenta a descrição do DSC da IC4. Atividades de vida diária e socialização.

<b>IC4. ATIVIDADES DE VIDA DIÁRIA E SOCIALIZAÇÃO</b>	
<b>Participantes</b>	<b>Discurso do sujeito coletivo (DSC)</b>
<b>Escola Especial</b> (A1, D1, E1)	E também trabalhamos com a parte de AVD, AVC, aprendizagem do básico, do mínimo para a independência dele, escovar os dentes, ir ao banheiro, lavar a mão, guardar seus pertences, organização seqüencial temporal. No caso dos mais comprometidos, uma delas é a independência e as habilidades que a gente vai observando no dia a dia, procurar desenvolver através das atividades dos projetos, desenvolver estas habilidades neles. Muitas vezes tem até uma deficiência mental moderada, mas eles conseguem ter as habilidades para o mercado de trabalho, porque a gente faz a inclusão no mercado de trabalho constantemente.
<b>Rede Municipal</b>	Não apresenta DSC desta categoria
<b>Rede Estadual</b> (C3)	Outros extremamente comprometidos com linguagem, sérios fatores, acho que esta questão acadêmica fica um pouco em terceiro plano Porque primeiro precisa ter cuidado, eles não tem cuidado muito com higiene pessoal, a família acha que é porque o menino é retardado e não precisa. Então levar para o dentista, não vai à loja e não compra uma roupa nova para o fulano, pega o sapato do primo, do irmão, a própria família não acredita nisso aí. Eu enquanto professora é claro que eu tenho um olhar muito otimista com relação a isso, eu quero que eles progridam que avancem em tudo dentro da sua limitação. igual a esse menino que come coco, já faz um tempo que ele não come. Então isso para mim foi um avanço. Saber pegar a fila da cantina, não gritar. Pegar a fila para a cantina, saber a hora, Porque na classe eu tenho problema com sexualidade, eles tiram a roupa para masturbação, então é complicado saber que isso não é a hora, você tem que parar tudo para ficar fazendo aquele trabalho com ele.

**Quadro 46.** Descrição do DSC da IC4. Atividades de vida diária e socialização

No discurso dos profissionais da escola especial aparecem referências, como objetivo do AEE, ao ensino de habilidades de vida diária visando à autonomia, principalmente para os alunos com níveis moderados de deficiência intelectual. No caso da rede estadual há referências tanto de treino de habilidades sociais e de vida diária. Entretanto, tanto num caso quanto no outro, seriam objetivos que não fazem parte do currículo de todos os níveis de ensino, e se este tipo de objetivo é usado, por exemplo, com alunos do ensino fundamental, que é o caso da maioria dos alunos matriculados, se configura como substituição do currículo e não de complementação ou suplementação do conteúdo curricular como indicam os documentos oficiais.

Assim, nem todos os objetivos identificados pelos profissionais estão de acordo com as recomendações oficiais, como é o caso das atividades de vida diária e das habilidades sociais. Entretanto, as práticas revelam que muitas vezes os objetivos são moldados conforme as necessidades dos alunos, o que pode variar de escola para escola e de contexto para contexto.

No caso específico da deficiência intelectual cabe lembrar que esta categoria cobre indivíduos com muita variação de desenvolvimento, que vão desde aqueles que apresentam exclusivamente dificuldades no domínio das atividades acadêmicas até aqueles que apresentam necessidades de apoio em todos os domínios e ambientes. Portanto, falar que o conteúdo deve ser restrito ao currículo escolar de base comum para esses alunos, implica em excluir os casos graves e severos das possibilidades de escolarização, pois muitos deles requerem que este currículo seja modificado para que se possa responder às suas necessidades educacionais diferenciadas. Entretanto, o conjunto dos discursos sobre a finalidade do AEE não indicam que este aluno com deficiência intelectual mais comprometido ainda não se encontra na escola.

O AEE é necessário para a consolidação de uma educação inclusiva, que considere as características dos seus alunos e propicie a estes o alcance de níveis máximos de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, parece necessário uma melhor sistematização em termos legais dos objetivos propostos para o AEE, que considere inclusive as experiências e necessidades dos profissionais e alunos que nele estão. Prieto e Lian (2006) consideram que a educação especial não pode ocorrer sem o

devido planejamento, condições técnicas e materiais, pois quando isso acontece muitos alunos ficam na realidade sem atendimento educacional.

Consideramos que a definição dos objetivos do AEE deve ser feita de uma maneira responsável, continuamente escrutinada de acordo com as experiências cotidianas das escolas. Se assim for feita, poderá contribuir para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

## 8. CONCLUSÕES

Ao revisar a história do conceito científico de deficiência intelectual Mendes (1995) concluiu que o conceito de deficiência intelectual tem sido continuamente manipulado ao longo do tempo, e se tornado cada vez mais complexo e destituído de uma correspondência direta com o mundo real. Segundo a autora a definição científica atualmente mais utilizada, que é a da *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que é baseada em construtos secundários, tais como, por exemplo, "déficit intelectual", "comportamento adaptativo", e "período de desenvolvimento", que são igualmente simbólicos e cuja operacionalização tem sido difícil e continuamente questionada.

Segundo Mendes (1995), a análise histórica do estudo das características, dos determinantes, e dos processos de aprendizagem dos indivíduos classificados nesta condição não sustentam a unicidade de um conceito o genérico, pois não existe o fenômeno da "deficiência intelectual", mas sim eventos diferenciados agrupados em uma única rubrica com base em critérios culturais convencionados. Seria, portanto, mais apropriado falar em "deficiências intelectuais" e descartar a ideia de que existe continuidade entre as diferentes subcategorias baseadas em níveis utilizadas atualmente para classificar a deficiência intelectual. Interessante ressaltar que no contexto da política da educação inclusiva tais considerações ainda são bastante pertinentes e atuais, evidenciando problemáticas que ainda precisam ser discutidas e analisadas.

Assim, o termo deficiência intelectual é um construto científico, ou um artifício linguístico que tem permitido classificar ou categorizar eventos de acordo com normas particulares de grupos; normas estas que são circunstanciais e que tem variado ao longo do tempo. Neste sentido, a deficiência intelectual é reconhecidamente um conceito que tem significado apenas num domínio cultural particular, e que tem seu fluxo delineado tanto por forças políticas, quanto científicas, sendo que o processo de classificação é muito dependente de valores e expectativas culturais contemporâneas (MENDES, 1995).

Mendes (1995) pontua ainda que a deficiência intelectual não pode ser entendida como algo inscrito no sujeito, que testes ou exames irão detectar, e nem que os atuais problemas na identificação devem ser atribuídos a uma imprecisão de instrumentos ou falhas no uso dos mesmos, pois trata-se de uma condição que é inferida a partir do funcionamento do sujeito na sociedade, ou que se encontra particularmente

na relação entre o sujeito, com suas características; e o ambiente que lhe é peculiar, com suas demandas e as oportunidades de desenvolvimento que ele oferece.

Com a finalidade de reduzir a arbitrariedade e a subjetividade na identificação, a literatura científica tem oferecido alguns critérios baseados na definição AAIDD, que envolvem medidas de inteligência e de comportamento adaptativo, e ainda que criticados, eles continuam sendo amplamente utilizados tanto em pesquisas quanto em práticas profissionais de vários países para circunscrever melhor a população enquadrada na categoria de deficiência intelectual.

No Brasil, entretanto, não há instrumentos que avaliem comportamento adaptativo enquanto que o uso dos testes que medem inteligência tem sido duramente criticados (PATTO, 1997; FLORES-MENDOZA, NASCIMENTO, CASTILHO, 2002). Assim, devido à complexidade da definição, a fragilidade dos procedimentos e ausência dos instrumentos a literatura científica nacional sempre evidenciou dificuldades nos procedimentos da avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual, e essa denúncia se intensificou mais quando essa identificação tinha a finalidade de excluir alunos das classes comuns para encaminhá-los para classes especiais ou escolas especiais (MENDES, 1995).

O advento do movimento pela inclusão escolar, entretanto, reduziu essa demanda de identificação de alunos para encaminhamento para serviços segregados, e a evolução nas políticas deu-lhes o direito de ser escolarizado na classe comum, das escolas para onde iriam se não fossem considerados alunos com deficiências, e de adicionalmente, receber suporte para suas necessidades particulares de aprendizagem.

A possibilidade de receber suporte suplementar ou complementar é hoje inclusive sustentada por mecanismos legais que oferecem aos sistemas educacionais a possibilidade de financiamento per capita dobrado para alunos com deficiências (intelectual, visual, auditiva, físicas e múltiplas), transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do FUNDEB.

Os dados do censo escolar de 2009 indicam que no país há 714.800 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais e que deste contingente 299.533 são alunos enquadrados na categoria de deficiência intelectual (INEP, 2009), perfazendo cerca de 46% de todo o alunado da Educação Especial. Assim, considerando as dificuldades históricas na identificação deste tipo de aluno, a atual necessidade de identificar para prover os suportes legalmente garantidos e que no país há quase 300 mil

matrículas de estudantes com deficiência intelectual identificados pelos sistemas educacionais, o presente estudo partiu da necessidade de investigar como esses estudantes vêm sendo identificados.

Assim o estudo teve como objetivo descrever e analisar o processo de avaliação e identificação de estudantes com deficiência intelectual no nosso país, mas tendo em vista a necessidade de delimitação do estudo, optou-se por conduzir o estudo em uma amostra de municípios do estado de São Paulo. Tal perspectiva foi justificada pela necessidade de compreender a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no nosso país, tendo em vista a organização do sistema educacional brasileiro que prerroga agora o direito de todos estarem na escola e do desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno, reconhecendo a diversidade enquanto desejável e a necessidade de contemplar ritmos diversificados de aprendizagem.

O estudo teve início com uma análise da documentação oficial que rege o processo de avaliação e identificação do aluno com necessidade educacional no país e no estado de São Paulo, e através desta análise chegou-se a conclusão que faltam diretrizes em termos de adoção de uma única definição, de procedimentos e instrumentos de avaliação para a identificação da deficiência intelectual.

Os documentos oficiais que norteiam o processo apresentam algumas inconsistências, pois apesar de adoção da definição da AAIDD, em alguns poucos momentos, os procedimentos indicados não estão de acordo com os critérios requeridos por esta definição, sendo o uso de medidas de testes de inteligências inclusive condenado e a avaliação do comportamento adaptativo completamente negligenciada. Os documentos ainda condenam o uso do modelo clínico e minimizam a importância do diagnóstico clínico por um lado, embora em alguns momentos recomendem a atuação de equipes multidisciplinar no processo de avaliação para identificação. Entretanto, no conjunto, aparece uma clara atribuição da responsabilidade principal pelo processo de avaliação para identificação à equipe escolar, que deverá tomar esta decisão embasada em avaliação de cunho essencialmente pedagógica.

Ressalta-se ainda como inconsistência nas diretrizes apontadas pelos documentos uma falta de consenso sobre se há ou não necessidade de identificar e rotular alunos nesta condição de deficiência intelectual, em função talvez dos efeitos negativos da rotulação e do estigma, sendo por isso a avaliação pedagógica indicada

como a alternativa desejável, em detrimento da avaliação para a identificação ou diagnóstico.

O estudo prosseguiu então para a parte empírica, e envolveu a investigação *in loco* de cinco municípios de diferentes portes, e em três instâncias que são tradicionalmente envolvidas com o processo de avaliação para a identificação de alunos com deficiência intelectual: as escolas especiais, as redes municipais e estaduais de educação. O intuito foi de investigar se estas diferentes organizações teriam diferentes ou semelhantes perspectivas e práticas com relação à avaliação para identificação do aluno com deficiência intelectual. A coleta de dados foi baseada no depoimento dos profissionais que atuavam em 15 locais, e que estavam diretamente implicados neste processo.

O estudo foi dividido em três etapas destinadas respectivamente à condução dos procedimentos éticos, à caracterização do perfil dos profissionais envolvidos no processo e avaliação que foram participantes do estudo, e finalmente para conhecer a prática de avaliação para identificação que eles desenvolviam.

Em relação aos profissionais que avaliam e identificam o aluno com deficiência intelectual foram encontradas discrepâncias em relação ao número de tipo de formação dos profissionais tanto entre municípios quanto entre e intra-instâncias. O número de pessoas envolvidas por instância variou de quatro a sete pessoas por município na escola especial, de dois a seis na rede municipal e de um a sete na rede estadual.

Em relação à formação constatou-se que no caso da escola especial há equipes multidisciplinares, com tendência predominante de profissionais da área clínica (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e até mesmo neurologista). O trabalho desta equipe está alicerçada na concepção mais clínica da deficiência intelectual. Destaca-se também o fato de que o psicólogo aparecer em apenas três das cinco instituições investigadas, o que revela que a identificação da deficiência intelectual não é reduto exclusivo da psicologia, pois mesmo na perspectiva de uma avaliação mais para o diagnóstico clínico, a tendência parece ser de considerar o julgamento dos demais profissionais da área da reabilitação.

Nas redes municipais e estaduais o perfil dos participantes do estudo, que são as pessoas envolvidas com o processo de avaliação e diagnóstico, foi predominantemente de professores especializados e gestores da educação especial no

município (41 profissionais ou 61% do total dos participantes da amostra). Tal dado parece indicar que a responsabilidade pela avaliação e diagnóstico ainda parece ser predominantemente do profissional da educação especial. A participação de outros profissionais da escola ainda parece restrita, a julgar pelo número escasso de pedagogos (5) e professores de classe comum (2) além dos estagiários de pedagogia (3) que participavam de algumas equipes. Além dos profissionais da escola e dos professores e gestores da educação especial, foram encontrados também profissionais com outros tipos de formação nas equipes, tais como: psicólogos (5), fonoaudiólogo (4), terapeutas ocupacionais (4), assistentes sociais (3), fisioterapeuta (1) e neurologista (1).

Cumprir destacar a participação de profissionais sem formação inicial completa em algumas equipes (três estagiários de pedagogia), e possivelmente sem formação para essa função de avaliação para identificação de estudantes com deficiência intelectual, além do fato de que na rede estadual, em dois municípios dos cinco a avaliação para a identificação de estudantes com deficiência intelectual era de responsabilidade de um único professor de educação especial.

Identificados e caracterizados os profissionais envolvidos no processo nos cinco municípios teve início as entrevistas recorrentes, com grupos focais, quando havia equipes de profissionais, e entrevistas semi-estruturadas individuais, nos locais em que a avaliação era de responsabilidade de um único profissional. Os dados obtidos a partir das entrevistas com 67 profissionais foram analisados por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC).

A análise dos discursos dos profissionais permitiu identificar três grandes categorias que se referiam especificamente: à definição da deficiência intelectual, à forma como se procede a avaliação para a identificação e a finalidade do atendimento educacional especializado que ela provê acesso.

Em relação à definição de deficiência intelectual concluiu-se com base nos discursos dos profissionais que os profissionais consideram como indicadores de deficiência intelectual a presença dos seguintes problemas: atrasos no desenvolvimento, dificuldades acadêmicas, déficits no comportamento adaptativo e problemas de comportamento. Destaca-se a falta de indicação do *déficit* intelectual que aparece na literatura como um dos critérios da definição para a deficiência intelectual, e a inusitada inclusão dos problemas de comportamentos (tanto internalizantes quanto

externalizantes) pelos profissionais da rede municipal como indicadores de deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é atribuída pelos profissionais predominantemente à influência do ambiente familiar (67%), seguida da influência do ambiente escolar (40%) e dos aspectos da saúde (13,3%). Assim, embora a concepção predominante pareça privilegiar o modelo social, na prática isso pode resultar numa super-identificação de crianças de famílias consideradas problemáticas, havendo relatos de profissionais que permitem identificar claramente preconceitos em relação à origem regional de determinadas famílias.

Sobre o processo de identificação de estudantes com deficiência intelectual os discursos indicam que independente do local onde o aluno será avaliado, se na escola especial ou regular, a suspeita e o encaminhamento inicial é feito em geral seguindo uma demanda do professor da classe comum. No caso das escolas especiais a demanda pela avaliação pode partir também de profissionais da saúde, da própria família que deseja saber o que o filho tem. No caso das redes municipais, a demanda ainda pode vir de profissionais da saúde, havendo inclusive discurso exclusivamente nesta instância informando que o diagnóstico é desnecessário.

O fato da busca por avaliação para as escolas especiais vir de escolas comuns indica que há um trabalho articulado entre elas e os sistemas educacionais, e evidencia uma tendência de terceirização tanto da avaliação para a identificação quanto do atendimento educacional especializado.

O perfil dos profissionais da avaliação, conforme indicados nos discursos principalmente das redes municipais e educacionais, evidencia uma formação de acordo com o que preconiza a legislação, que na escola deve ser formada uma equipe de avaliação pedagógica (BRASIL, 2006). Entretanto, a análise do perfil dos participantes, que são de fato os profissionais que identificam, evidencia uma contradição dado que o grupo foi composto majoritariamente por profissionais da educação especial e da saúde.

Na escola especial encontra-se uma equipe multidisciplinar voltada para a avaliação para diagnóstico, enquanto que nas redes municipais e estaduais foi encontrada uma composição de equipe de educadores e avaliação com finalidade pedagógica. A rede municipal parece ser a instância mais afinada com o que é recomendado pela SEESP/ MEC em termos de formação da equipe de avaliação e de procedimentos.

Os procedimentos utilizados envolvem entrevista com as famílias, avaliação pedagógica, e avaliação multidisciplinar e em algumas poucas escolas especiais, avaliação da inteligência. Tais procedimentos parecem de acordo com o que preconiza a legislação brasileira sobre recomendações para a avaliação. Por outro lado, se considerarmos a definição da AAIDD, em que a deficiência intelectual envolve comprometimento intelectual, no comportamento adaptativo e expressão antes da idade dos 18 anos, seria necessária avaliação que envolvesse, entre outros instrumentos, o teste de inteligência e escala de comportamento adaptativo. No discurso de tais profissionais tal procedimento é negligenciado, sendo a avaliação pedagógica e a entrevista com a família os procedimentos mais utilizados.

A finalidade indicada pelos profissionais para a avaliação visando à identificação seriam variadas incluindo: a possibilidade dela embasar tomadas de decisões sobre o planejamento educacional, para melhor poder mediar situações pedagógicas, para definir a elegibilidade a serviços e benefícios, e atender expectativas das famílias. No discurso dos profissionais da rede estadual não aparecem as duas últimas finalidades indicadas e no caso dos profissionais da escola especial não aparecem referências à importância da avaliação para mediar situações pedagógicas. Possivelmente esta diferença na atribuição das finalidades da avaliação se deve a focos diferentes na concepção de avaliação, pois as redes municipais e estaduais parecem enfocar o processo de avaliação para o ensino, enquanto que a escola especial a avaliação para a identificação e o diagnóstico.

As dificuldades percebidas pelos profissionais no processo da avaliação diagnóstica se referem: a dificuldade de se fechar o diagnóstico, a falta de participação dos pais, a dificuldade de diferenciar deficiência intelectual e problemas de aprendizagem, e as consequências negativas da rotulação envolvida no uso errôneo do diagnóstico.

Quanto à finalidade do atendimento educacional os discursos dos profissionais indicam que os objetivos que os profissionais descrevem não necessariamente vão ao encontro do que é preconizado na orientação legal de que este não deve ser reforço pedagógico e não pode envolver conteúdo da classe comum (BRASIL, 2007, VELTRONE e MENDES, 2011). São atividades propostas de acordo com a necessidade apresentada pelo aluno em questão, envolvendo desde alfabetização, atividades de vida diária, parceria com professor de classe comum. Tais práticas

evidenciam que os objetivos são moldados conforme as necessidades dos alunos, em determinado contexto no qual se encontra e indicam que este tipo de alunado pode requerer em determinados momentos substituição de conteúdo curricular. Neste caso, cabe questionar se o conceito de AEE, compreendido exclusivamente como atividades de suplementação ou complementação, pode contemplar as necessidades de todos os alunos com deficiência intelectual, principalmente daqueles com níveis mais severos de comprometimento.

Em suma a definição da AAIDD indica que para a avaliação devem ser considerados os testes de inteligência e de comportamento adaptativo (LUCKASON, et al, 2010), algo que na nossa realidade educacional parece ser negligenciado, tanto por uma recomendação e orientação oficial do MEC quanto pela impossibilitada de tal realização na medida em que faltam instrumentos, especialmente os de avaliação de comportamento adaptativo (ALMEIDA, 2004). Os discursos dos profissionais revelam que o laudo psicológico quase não é mais utilizado e evidencia que a suspeita de deficiência intelectual passou a ser julgada também por outros profissionais. No caso das redes municipais e estaduais esta identificação está sendo feita pelos profissionais da educação e especialmente pelos profissionais da educação especial.

Anache (2002) ao discorrer sobre o procedimento de avaliação psicológica dos alunos com deficiência intelectual ressalta que para fins de identificação as informações devem subsidiar a “classificação e o encaminhamento, porém os procedimentos de caráter científico e normativo não têm sido suficiente para tal intento”. Em especial, destacamos o fato de que os alunos continuam fracassando e, se o fracasso está diante de objetivos escolares, a escola deve ser chamada a se responsabilizar por esta questão. Concordamos com a autora que se a deficiência intelectual é um fenômeno que muitas vezes só aparece com o ingresso do aluno à escola, é necessário que esta também participe da avaliação. Entretanto, ressaltamos a necessidade de que tal avaliação seja pautada ao mínimo por critérios comuns, não tornando o processo arbitrário e sofrendo alterações conforme a estrutura escolar em questão.

Nas orientações da rede federal e estadual (BRASIL, 2006), para fins de matrícula não é necessário um “laudo”, ou diagnóstico da deficiência intelectual. A justificativa para isso é de que a escola deve atender a todos, e isso minimizaria a importância de se identificar uma deficiência. Por outro lado a ausência de uma

identificação pode dificultar o acesso a benefícios e embora a escola comum pregue a não rotulação dos alunos, na prática eles são sim identificados uma vez que isso gera benefícios financeiros para todas as instâncias responsáveis pela identificação.

A avaliação para a identificação é indicada nos documentos oficiais e nos discursos dos profissionais como prioritária e alternativa à avaliação para fins de identificação, ao passo que na literatura da área de deficiência intelectual ambas são compreendidas como processos independentes e importantes para se garantir o acesso a educação para a população da educação especial.

Na prática nada mudou com a política da inclusão escolar, sendo que os profissionais continuam enfrentando o desafio de lidar com uma condição não-mensurável, que requer julgamento de valor e exige formação, porque há uma linha muito tênua entre o que seria deficiência intelectual e o que seria fracasso escolar, e que trouxe tantas conseqüências como a rotulação aleatória de tais alunos conforme indica a literatura (MENDES, 1995, JANUZZI, 2004). Tais dados reforçam a necessidade de definir padrões mínimos de avaliação que não tornem o processo subjetivo e arbitrário, justamente para garantir a discriminação positiva e identificar os alunos que podem ou não necessitar do AEE.

Para pesquisas futuras sugere-se que se investigue como é realizada a avaliação pedagógica e a mediação pedagógica e que critérios e itens de observação elas contemplam. Também é necessário identificar qual deve ser a participação da família e do próprio indivíduo com deficiência neste processo. Valadão (2010) analisando o processo de elaboração do planejamento educacional individualizado para estudantes com necessidades educacionais especiais em diferentes países, chama a atenção para a existência de requisitos legais para padronizar essa prática, enquanto que no Brasil esta exigência tem sido negligenciada. Além disso, ela pontua que na maioria dos países investigados o procedimento de avaliação para a identificação para ser iniciado requer consentimento da família, e se possível do próprio indivíduo a ser avaliado. Muito possivelmente em nosso país esses alunos têm sido identificados pelos sistemas e estão sendo tratados como pessoas com deficiência intelectual, a revelia do desejo deles próprios e de suas famílias.

Seria importante investigar também os procedimentos de entrevista com as famílias. Considerando ainda as recomendações de que “os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos

mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções, e estabelecer relações com pais e comunidades” (BRASIL, 2001), seria interessante investigar que tipo de relações são estabelecidas com as famílias de estudantes com necessidades educacionais especiais. Como garantir a participação ativa deles não só no processo inicial de identificação da deficiência intelectual, mas também nos procedimentos de organização do ensino, debatendo e discutindo sobre objetivos e melhor maneira de escolarizá-los.

Para além da identificação, a avaliação, conforme preconizado na legislação educacional deve servir também para garantir o aprendizado, ou seja, para identificar condições que potencializem as situações de ensino e aprendizagem, bem como elegibilidade e encaminhamento para o AEE se assim for necessário. Entretanto, se cada escola e sistema estiverem realizando a identificação conforme a sua concepção e conveniência, estaremos diante de uma ampla gama de alunos rotulados pelos mais variados motivos. Portanto, é necessário criar normas que regulem as ações: “prevendo claros critérios de encaminhamento de alunos para atendimento educacional especializado”, além de: “definir as nomenclaturas e as denominações adotadas para identificar a população atendida” (PRIETO, 2009, p.75).

Caido e Laplane (2009) ao analisarem a construção de uma política municipal de educação inclusiva indicam que muitas vezes o município estabelece parcerias para estruturar a oferta dos serviços. Essa parceria é feita entre os setores da educação, saúde e ação social e apesar de tais parcerias serem consideradas enquanto “ações tendentes à inclusão”, se faz necessário investigar qualitativamente o papel destas, sendo que:

Chama a atenção à existência de processos de mudança conflituosos entre um projeto que anuncia a construção de uma educação inclusiva no município e práticas sociais historicamente implantadas na área que resultaram na segregação e discriminação dos alunos da educação especial (p.89).

Tal conclusão nos leva a refletir sobre as possíveis parcerias entre as redes municipal e estadual e a escola especial na avaliação dos alunos com deficiência intelectual e os propósitos ao qual eles se destinam. Inclusive será preciso avaliar se a escola especial tem a possibilidade de se organizar enquanto um AEE complementar e ao mesmo tempo se relacionar com a proposta pedagógica da escola regular.

Da análise dos dados, chama também a atenção à organização da rede municipal, que parece mais afinada com as recomendações do MEC, do que a rede

estadual e, até mesmo, que a escola especial. Tais posições diferenciadas levantam a hipótese de que esta instância seja mais influenciada pela política do governo federal porque o MEC investe mais nos municípios em termos de formação. Na rede estadual compreendemos que os profissionais tendem a fazer releituras destas políticas de acordo com suas práticas.

Também é importante ressaltar que o município detém a grande maioria das matrículas do ensino fundamental, que por sua vez é a modalidade que concentra o maior número de matrículas da educação especial. Portanto, o interesse do Governo Federal é justamente formar os profissionais que atuam na modalidade que mais recebe matrículas da educação especial e que vão ter contato com tais alunos. Além disso, considerando o FUNDEB, a rede municipal é a que receberá a maior parcela de financiamento.

Entretanto, conforme indica a própria literatura (FARIA e SOUZA, 2004; MARTINS, 2004) é necessário considerar que os municípios tem estruturas administrativas, políticas e financeiras diferenciadas que merecem ser levadas em conta neste processo. Para que a prerrogativa de que o processo de descentralização proposto pela CF/88 seja posta em prática na delimitação e execução das políticas de educação especial, é necessário que:

A descentralização do poder, manifestada na política de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Município, seja efetivamente exercitada no país, tanto no que se refere ao debate de ideias, como ao processo de tomada de decisões acerca de como devem se estruturar os sistemas educacionais e de quais procedimentos de controle social serão desenvolvidos (BRASIL, 2001, p.32).

Nesse sentido, julgamos relevante que o debate a respeito da deficiência intelectual seja ampliado para as escolas, inclusive com a socialização de práticas desenvolvidas. Tal procedimento se faz necessário justamente se considerarmos a complexidade do fenômeno e o fato de que nas estatísticas educacionais divulgadas tal alunado representa quase que a metade das matrículas.

A rede estadual investigada parece delimitar a equipe, concepções e procedimentos conforme a possibilidade que eles encontram de formação profissional na escola, sendo ainda reduto de um único professor da educação especial.

É interessante reconhecer os percursos diferenciados que a rede municipal e estadual e escola especial assumem na prática. Os resultados indicam que as práticas e concepções são desenvolvidas de acordo com conveniências políticas e no

caso específico da definição da deficiência intelectual e das necessidades educacionais especiais trata-se de: “critérios de identificação arbitrários e que flutuam conforme conveniências políticas e financeiras” (MENDES, 2010, p10).

Para tanto, é necessário que as políticas de educação inclusiva invistam na formação destes profissionais. Sendo necessário que as instituições escolares também prevejam espaços de reflexão de práticas pedagógicas desenvolvidas. Este estudo evidenciou, por exemplo, que muitas vezes a própria equipe ainda não tinha tido a oportunidade de refletir sobre questões como impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual, e acerca das recentes alterações conceituais propostas na literatura.

Considerando, portanto, a complexidade do fenômeno da deficiência intelectual e a necessidade de refletir e discutir sobre a definição, bem como organizar os procedimentos e instrumentos de avaliação é necessário o investimento na formação: “A implantação de uma política de educação especial tem exigido dos profissionais da educação o domínio de conhecimentos sobre gestão de equipamentos de ensino e de política pública, os quais com essa especificidade não tem se constituído em objetivos do curso de formação” (PRIETO, 2009, p.7). Tal colocação da autora é em referência ao processo de municipalização, onde os municípios são cada vez mais chamados a responder pela oferta da educação especial, mesmo que muitas vezes falte conhecimento para tal, e os cursos de formação deveriam atuar neste sentido. Na nossa concepção, a mesma premissa pode ser considerada quando falamos da avaliação dos alunos com deficiência intelectual no contexto escolar.

A discussão sobre conceitos e práticas da avaliação da deficiência intelectual é de extrema importância para garantir um percurso de escolarização favorável para tal aluno. Como bem preconiza a política da educação inclusiva, estes alunos devem ter a oportunidade de aprendizagem no contexto escolar e suas necessidades educacionais especiais devem ser atendidas. A avaliação deveria permitir identificar tais necessidades para embasar as decisões a serem tomadas a respeito da escolarização, oferecendo um atendimento de qualidade para tais educandos.

Omote et al (2005) consideram que para que a política de inclusão escolar seja bem-sucedida ela envolve o desenvolvimento de atitudes sociais positivas dos agentes (professores, gestores etc). Entretanto, sem mudanças no contexto maior

que fundamenta o sistema educacional no nosso país as atitudes sociais positivas perdem sua força.

Enfim, parece necessária a discussão sobre a definição conceitual na nossa realidade da deficiência intelectual, pois a adoção da AAIDD pressupõe também a utilização de procedimentos formais de avaliação intelectual e comportamento adaptativo, que não é o encontrado nas recomendações oficiais e nem mesmo na prática dos profissionais. No cenário educacional brasileiro percebemos esta dificuldade e inconsistência na delimitação da nomenclatura, definição e atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual. Ressaltamos ainda que simplesmente adotar definições de outros países, com outras realidades educacionais pode ser dificultoso. Por exemplo, a nova definição da AAIDD propõe avaliar o funcionamento intelectual e também adaptativo. Mas, como realizar esta avaliação adaptativa no Brasil se quase não temos testes validados para nossa realidade? E se for somente por critérios de observação, como garantir que exista um padrão de avaliação para que ela não seja arbitrária e subjetiva?

Reconhecendo a tendência da municipalização e da possibilidade de cada município organizar os serviços de educação especial conforme sua disponibilidade política, administrativa e também histórica, é necessário que os estudos científicos possam ser eficazes ao apreender esta realidade. É necessário também reconhecer que cada sistema de ensino, cada unidade escolar é composta por atores sociais das mais diversas formações, conhecimentos teóricos e atuação prática, que também merecem ser levados em consideração. Novos estudos sugerem a necessidade de investigar como na rede municipal são incorporados no cotidiano os pressupostos teóricos e pragmáticos da avaliação pedagógica, quais procedimentos utilizam na identificação e elegibilidade ao AEE e monitorização do rendimento acadêmico do aluno, tanto em avaliações internas quanto externas da instituição escolar.

Identificamos também a necessidade de manter um foco de pesquisa mais propositiva do que descritiva, na medida de adentrar a prática dos profissionais para ver o que é feito de positivo, tendências em comum que apresentam, bem como as disparidades. Seria interessante inclusive reconhecer tais práticas para que se pudesse estabelecer ao menos indicativos comuns que poderiam fazer parte da proposta da avaliação pedagógica para alunos com deficiência intelectual, bem como os

procedimentos utilizados junto aos familiares e como de fato se prerroga a participação destes na avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

Defendemos tal procedimento justamente por acreditarmos que a escola regular deve garantir a escolarização para os alunos com deficiência intelectual, e que a identificação de tal alunado deve direcionar a didática e a definição de apoio para a escolarização bem-sucedida de tal alunado.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu da tese de que ao contrário do que se tem preconizado no país, a avaliação criteriosa com a finalidade de identificar alunos com deficiência intelectual é um aspecto importante para qualquer política de inclusão escolar e não pode se negligenciada. Além disso, considerou-se que a avaliação para propósito de planejamento educacional, embora seja um aspecto extremamente importante para se garantir a educação desses alunos, não serve como alternativa ou substituta da avaliação para a identificação.

Se a rotulação conduz ao estigma e traz ônus, por outro lado, o contexto das políticas discriminatórias para o trato da questão da deficiência traz algumas compensações ou bônus, mas isso tem seu preço, pois demanda a identificação da população beneficiária.

De fato, o rótulo de deficiência intelectual tem uma longa e pesada história e seu uso requer cautela. Mas, na atualidade seu descarte pode impedir o direito do acesso a serviços e benefícios de um grande contingente de indivíduos e a desrotulação pode ser economicamente conveniente para os sistemas de ensino.

A literatura científica da educação especial brasileira sempre evidenciou dificuldade nos procedimentos da avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual, devido à dificuldade em relação a definições, critérios e procedimentos. Tal indefinição é reforçada pela falta de consenso sobre se há ou não necessidade de identificar e rotular alunos nesta condição. Entretanto, na perspectiva da educação inclusiva que pressupõe a necessidade de prover suporte à escolarização de alunos com deficiências em classe comum, é preciso que se faça a identificação para caracterizar a elegibilidade ao AEE.

Considerando que a categoria de deficiência intelectual concentra cerca de 46,6% de todos os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados, e que este número tem grande impacto no financiamento recebido pelos sistemas educacionais, devido ao pagamento de verba dobrada do FUNDEB para alunos com necessidades educacionais especiais, o ponto de partida do presente estudo foi a questão de como esses alunos vêm sendo identificados.

O objetivo deste estudo consistiu em descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no estado de São Paulo, e pode-se dizer que o delineamento utilizado permitiu atingir os objetivos estabelecidos

para o estudo. Como limite do estudo aponta-se o fato de que a amostra é restrita e os resultados e conclusões, embora passíveis de hipóteses, não permitem generalização sobre o que acontece nos outros municípios, estados ou mesmo no país como um todo. Porém, a amostra coletada permitiu gerar uma boa base de dados.

De modo geral, comparando-se as 15 instâncias constata-se que não há diretrizes comuns no processo de avaliação para identificação, pois o número e formação dos profissionais envolvidos variam entre os diferentes locais, o conceito de deficiência intelectual é subjetivo, os critérios e procedimentos apontados pela literatura da área não são seguidos e cada equipe desenvolve seus próprios procedimentos para julgamento. Em geral predomina uma contradição no discurso dos profissionais que indicam que a rotulação dessa condição é desnecessária e maléfica, muito embora os alunos sejam oficialmente rotulados para fins de censo escolar e tratados pelas escolas como tal, muitas vezes sem o conhecimento e consentimento dos próprios alunos e de suas famílias.

Discute-se a necessidade de se padronizar o processo de avaliação para identificação de alunos com deficiência intelectual para se evitar a arbitrariedade e subjetividade que cerca hoje todo este processo.

Como implicações políticas sobre o processo de avaliação para a identificação da deficiência intelectual o estudo permite inferir que na atualidade a instância que identifica é hoje a instância que se beneficia, pois quanto maior o número de alunos identificados maior o financiamento. Tendo em vista a fragilidade do processo de identificação constata-se nesse sentido a existência de conflito de interesses por parte das instituições hoje responsáveis pela identificação. Configura-se assim a conveniência da falta de critérios e procedimentos que tanto justificam a desrotulação que exime os sistemas de prover os apoios necessários para esses alunos, quanto justificam a identificação indevida para ampliar as possibilidades do financiamento. Nesse sentido recomenda-se que o processo de avaliação para identificação seja retirado da responsabilidade dessas instâncias e seja atribuído a centros multidisciplinares, de preferência instalados como parte dos sistemas de ensino, ao passo que as escolas, especiais ou regulares, continuem tendo a responsabilidade de avaliar para planejar o ensino.

Como implicações científicas do presente estudo destaca-se para os pesquisadores, que é preciso maior cautela nos estudos com participantes com

deficiência intelectual, pois a prática de recrutar participantes já identificados como tal pelos sistemas, embora prática e conveniente, não garante que eses indivíduos sejam de fato pessoas com deficiência intelectual. Assim recomenda-se uma seleção e recrutamento mais cuidadoso e as inserções de uma descrição detalhada das características dos participantes dos estudos se pretenderem estudar de fato questões relacionadas à deficiência intelectual.

## 10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C. S. **Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais nas escolas públicas de primeiro grau.** 1984. 164 p. Dissertação (Mestrado Educação de Deficientes Mentais). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR-Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista da Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 16, p.33-48, 2004.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**, 2010.
- ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. In: Reunião anual da anped, 24; 2002. **Anais da 24ª reunião anual da ANPED**, 2002.
- ANACHE, A. A. O Psicólogo nas Redes de Serviços de Educação Especial: Desafios em face da inclusão. In: Alçbertina Mitjans Martinez. (Org.). **Psicologia Escolar e Compromisso Social**. 1 ed. Campinas: Editora Alínea, 2005, v. 1, p. 115-133.
- BALDUINO, M. M M. **Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores.** 2006. 137 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARREIROS, V, M, S. **A visão do educador de classe especial sobre o portador de deficiência mental.** 2007.147 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BASTOS, M. G. A. **Diagnóstico das necessidades educacionais especiais: evolução e novas tendências.** In: MAGALHÃES, R. P. et al. (Org.). Reflexões sobre a diferença. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, p.92-101, 2002.
- BERGERON, R.; FLOYD, R. G.; SHANDS, E. I. State's Eligibility guidelines for mental retardation: an update and consideration of parte scores and unreliability of IQs. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v.43, n.1, p.123-131, 2008.
- BOLING, E. "Yeah, but I still don't want to deal with it": Changes in Teacher Candidate's Conceptions of Inclusion. **Teaching Education**, Columbia, v.18. n. 3, p.31-217, set. 2007.
- BRANTLINGER, E. et al. Qualitative Studies in Special Education. **Exceptional Children**, n. 02, p.195-207, 2005.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.094** de 24 de abril de 2007. Estabelece o plano de desenvolvimento da educação. 2007.
- BRASIL. Secretária Especial dos Direitos Humanos. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: CORDE, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.845 de 5 de março de 2004**. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado - deficiência mental**. Brasília, 2007b.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial. Brasília, SEESP, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica/censo escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G. M.L.M.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. v. 1, p. 43-63.
- CAIADO, K. R.; LAPLANE. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2009.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CAPELLINI, V.L.M.F. 2001. 300f. **A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais em Classes Comuns: Avaliação do Rendimento** . Dissertação (mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2001.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004.** 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo.** 2009.150 p. Dissertação (mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COLLARES, C. A. L; MOYSES, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, M. P.; REALI, A. M. M; RINALDI, R, P. Formação de professores e Educação Especial: análise de um processo. In: COSTA, M. P. (Org.) **Educação Especial: aspectos conceituais e práticos.** São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009. p.151-166.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da psicologia na educação especial: uma leitura crítica em psicologia escolar.** Tese (Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano). 2010 180 p. Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ, M. R. D. F. Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, jan./abr. 2010.

DIAS, S S. **O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes do ensino médio com indicação de deficiência mental.** 2004. 196 p. Dissertação (Mestrado em psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.** 2010. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DENARI, F. E. **Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis.** 1984. 95p Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

FERNÁNDES, L. S. **Diagnóstico em educação**. Editorial Biblioteca Nueva, 2002.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989.168 p. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2002.

FLORES-MENDOZA, Carmen E.; NASCIMENTO, Elizabeth do; CASTILHO, Adail Victorino. A crítica desinformada aos testes de inteligência. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 19, n. 2, Aug. 2002 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2002000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2002000200002&lng=en&nrm=iso)>. access on 05 June 2011. doi: 10.1590/S0103-166X2002000200002.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.16, n.60, Rio de Janeiro, 2008.

FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**. Annula Theme, pp.309-316, 1998.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva dizem às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, v.6, p.31-45, 2005.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p.1-18, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIORGI, H. O. P. **Sala de recursos em São Bernardo do campo**: possibilidades e limites do apoio educacional especializado na construção de uma escola inclusiva. 2007. 107 p. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIOVANNI, L. M; MARIN, A. J. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.15-40, jan./abr. 2007.

GOMES, W. O. **Inclusão escolar**: um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental. 2005. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005a.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS**, v. 7, n. 2, p.275-290, 2005b.

GONZÁLES, R. K. **Análise de critérios para a promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco**. 2006. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAMES, A. Siblings' understanding of learning disability: a longitudinal study. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v.21, p. 491-501, 2008.

JANUZZI, G, S M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEFREVE, F.; LEFREVE, A. M. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEFREVE, F.; LEFREVE, A. M. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. Adequação curricular: alternativa de suporte pedagógico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 357-368, set./dez. 2010.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares**. 2009. 181 p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LOPES, N. A. **Deficiência e inclusão escolar: um estudo sobre representações sociais**. 2005. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

LUCKASON, R. et al. **Mental Retardation: definition, classification, and systems of supports**. 9. ed. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2010.

LUCKASSON, R.; REEVE, A. Naming, defining and classifying in mental retardation. **Mental retardation**, v. 39, p. 47-52, 2001

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstico em educação especial: processo de integração ou exclusão? In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Um estudo sobre representações de professoras de classe especial a respeito de seus alunos e de seu trabalho**. 1997. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação do Indivíduo Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

MANZINI, E. J. **Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão dos egressos**. 1989. 117 p. Dissertação (Mestrado

em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina, p.13-30, 2003.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n.120, p. 221-238, nov. 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005. v. 1., 2005.

MEDEIROS, N. R. **Caracterização dos alunos do ensino fundamental municipal de Araraquara encaminhados ao programa de educação especial identificados com necessidades educacionais especiais**. 2008.123 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 240 p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p.387-405, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; NUNES, L, R P ; FERREIRA, J, R . Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas em Psicologia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, p. 11-25, 2002

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREJÓN, K. **A inclusão escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. 2001.129 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

NUNES, L.R. et.al. **Questões atuais em Educação Especial: pesquisa em Educação Especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Atlas-global resources for persons with intellectual disabilities**. 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS), **CIF – Classificação Internacional de funcionalidade**: classificação detalhada com deficiência – todas as categorias com as suas definições, inclusões e exclusões. 2003. Disponível em <[http://www.dgfdc.min-edu.pt/especial/CDI\\_publicacoes.asp](http://www.dgfdc.min-edu.pt/especial/CDI_publicacoes.asp)>. Acesso em: mar. 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística de Doenças e problemas relacionados à saúde: CID10**. São Paulo: EDUSP, 1994.

OMOTE, S. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, p.1-9, 2004.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, jul./dez. 2006.

OMOTE, S. et al. Mudanças de atitudes sociais frente à inclusão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p.387-396. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01063X2005000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01063X2005000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jan. 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PASCHOALICK, W. C. **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvidos nas escolas de 1º grau da Delegacia de Ensino de Marília**. 1981. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

PIRES, J. H. **Diagnóstico da deficiência mental no ensino da educação especial**. Dissertação (Mestrado em educação especial). 1987, 111p. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POLLOWAY, E. et al. State guidelines for mental retardation and intellectual disabilities: a re-visitation of previous analyses in lighth of changes in the field. **Education and Training in Developmental Disabilities**, v.44, n.1, p.14-24, 2009.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**. Editora Mediação: Porto Alegre, 2009.

PRIETO, R. G.; LIAN, S. S. Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 2, p.187-202, 2006.

RAAD, I. L. F. **Deficiência como iatrogênese**: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. 83 p. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RIOUX, M. H.; VALENTINE, F. Does theory matter? exploring the nexus between disability, human rights, and public policy. **Critical disability theory**: essays in Philosophy, Politics, Policy and Law. Vancouver: UBC, 2006.

SANTOS, V. P. **A prática pedagógica da escola especial e da escola comum em tempos de inclusão social**. 2006. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2006.

SANTOS, C. A. O. **Deficiência mental**: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular. 2007 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SALVIA, J.; YSELDYKE, J. E.; BOLT, S. **Assessment in special and inclusive education**. Wadsworth, 2010.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE-61 de 5-4-2002**. Secretaria de Educação.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE-31-1-2008**.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho Educação e Saúde**, v.6, n.2, p.213-231, jul./out. 2008.

SCHALOCK, R. et al. The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v.45, n.2, p.116-124, 2007.

SILVA, S. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. In: Reunião anual da anped, 24; 2001. **Anais da 24ª reunião anual da ANPED**, 2004.

SILVA, A. M. **Psicologia e inclusão escolar**: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. Tese (Doutorado em Educação Especial). 2010.151 p. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, B. A. T.; MARTURAMO, E. M. A qualidade da interação positiva e da consistência parental na sua relação com problemas de comportamentos de pré-escolares. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 41, n.3, 2007.

SILVA, T. T; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOUSA, G. M. B. **A avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SOUSA, M. Z. L. S. L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.44, p.1-18, 2009.

SOUSA, M. Z. L. S.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C.; GATTI, B. A.; SOUSA, S. M. Z. L. **Questões de avaliação educacional.** Komedi: Campinas, SP, 2003.

SOUZA, A. A. **A progressão escolar de alunos com deficiência em classes comuns:** a experiência de Santo André. 2005.111 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, M. A. D. C. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso.** 2007. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

SOUZA, D. B. FARIA, L. C. M. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 45, p.925-944, out./dez., 2004.

STOER, S.; RODRIGUES, D.; MAGALHÃES, A. **Teorias da exclusão social.** Peter Lang, 2003.

TARAS, M. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.2, jul./dez. 2010.

TANNOUS, G. S. **Inclusão do aluno com deficiência mental:** experiências psicossociais dos professores da escola pública. 2005.174 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco, São Paulo, 2005.

TOZZO, C. R. **Elementos necessários à atuação de professores de 1º à 4º série atuando em escolas municipais inclusivas.** 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

VALADÃO, G. T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010.130p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental.** 2008 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista Educação Especial**, v.22, n.33, p.59-71, 2009.

ZANATTA, E, M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004, 201p. Tese (doutorado em Educação Especial). Centro de Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676

Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110

Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil

[propp@power.ufscar.br](mailto:propp@power.ufscar.br) - <http://www.propp.ufscar.br/>

## CAAE 0041.0.135.000-08

Título do Projeto: Inclusão escolar do deficiente mental no estado de São Paulo: quem é este aluno e como é identificado?

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): Aline Aparecida Veltrone, Profª Drª Enicéia Gonçalves Mendes (orientadora)

### Parecer N.º. 235/2008

#### 1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ e ao término do estudo.

#### 2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

As pendências apontadas no Parecer n.º. 211/2008, de 16 de maio, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

#### 3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 6 de junho de 2008.

Profª. Dra.  Cristina Paiva de Sousa  
Coordenadora do CEP/UFSCar

*APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Você, \_\_\_\_\_ está sendo convidado a participar da pesquisa: *“Inclusão escolar deficiente intelectual no Estado de São Paulo: Quem é este aluno e como é identificado?”*. O objetivo geral do estudo é descrever o processo de elegibilidade dos alunos com deficiência mental no sistema de ensino do Estado de São Paulo, enfocando definições oficiais, critérios e procedimentos de identificação; e, por fim, descrever e analisar como vem ocorrendo na prática a identificação do aluno com deficiência mental.

Sua participação no estudo consistirá em participar de uma entrevista que será feita em grupo com outros profissionais envolvidos na avaliação do aluno com deficiência mental, por meio da técnica do grupo focal. Na entrevista você deverá preencher uma ficha de identificação e responder as perguntas do roteiro de entrevista semi-estruturada. Os grupos serão gravados e realizados na própria instituição, em datas e horários mais favoráveis para você e demais participantes.

Dentre os riscos previstos, o estudo poderá causar desconfortos de ordem emocional e psicológica causados pela entrevista feita por meio do grupo focal. No entanto, precauções serão tomadas, tais como respeito a sua vontade para participar do estudo, bem como compromisso de resguardo das informações e sigilo da sua identidade. Dentre os benefícios, espera-se que o estudo possa trazer contribuições a respeito das concepções presentes sobre a deficiência mental e o processo de inclusão escolar deste alunado no sistema de ensino do estado de São Paulo; além de oferecer elementos que possam servir de suporte para a formação inicial e continuada de profissionais que atuam na avaliação do aluno com deficiência mental.

Você tem total liberdade para recusar a sua participação na pesquisa proposta e, mesmo concordando e autorizando sua participação, poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo para a sua pessoa ou para a sua instituição de origem em função dessa decisão.

Você deve estar ciente que os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e que sua identidade será resguardada. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios, e eventualmente, serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e /ou publicações.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone, e-mail e o endereço do pesquisador responsável e de seu orientador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

---

**Aline Aparecida Veltrone (pedagoga)**  
**Pesquisadora responsável**  
**Aluna do Curso de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar**  
Contato: Rua Campos Salles, 1888, Vila Elizabeth. Cep:13560-350, São Carlos/SP  
Telefone: (16)33642860/ (19)92098246 e-mail: aline\_veltrone@hotmail.com

---

**Prof. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes**  
**Orientadora do projeto**  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- UFSCar  
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, São Carlos/SP  
Telefone: (16) 3351-8447 e-mail: eniceia.mendes@terra.com.br

Eu,

---

declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa : “ *A inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo: Quem é este aluno e como é identificado?*” e concordo em participar da referida pesquisa.

Local/Data:

Assinatura:

## APÊNDICE B. MODELO DE OFÍCIO



## SOLICITAÇÃO

Prezada

Eu, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, solicito que **Aline Aparecida Veltrone**, aluna regularmente matriculada neste Programa, realize sua pesquisa de doutorado nessa Instituição. O título do projeto de pesquisa do qual sou orientadora é *“Inclusão escolar do deficiente intelectual no estado de São Paulo: Quem é este aluno e como é identificado?”*. Juntamente com a presente solicitação encontra-se o referido projeto para apreciação.

Agradecendo antecipadamente a atenção dispensada, aguardamos retorno sobre o posicionamento desta instituição.

Cordialmente,

---

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes

(Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial-  
PPGEES/UFSCar)

## APÊNDICE C. FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

### I. IDENTIFICAÇÃO

( ) Secretária municipal de educação

( ) Diretoria de Ensino: \_\_\_\_\_

( ) Escola especial: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) F            ( ) M

### II. ATIVIDADE EXERCIDA NA INSTITUIÇÃO

a) Cargo ocupado: \_\_\_\_\_

### III. FORMAÇÃO ACADÊMICA

<b>ENSINO MÉDIO</b>		
Curso: Magistério ( ) Ensino Médio regular ( )	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:
<b>SUPERIOR</b>		
Curso:	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:

Outro curso ( ) Qual:	Instituição:	
	Pública ( ) Privada ( )	Ano de conclusão:
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>		
<i>Lato Sensu</i> ( ) (especialização) Curso:	Instituição:	
	Pública: ( ) Privada: ( )	Ano de conclusão
<i>Strictu Sensu</i> ( ) (mestrado e doutorado) Curso:	Instituição:	
	Pública: ( ) Privada: ( )	Ano de conclusão

## *APÊNDICE D.ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GRUPO FOCAL E*

### *ENTREVISTA INDIVIDUAL*

#### **TEMA I: DEFINIÇÃO E IDENTIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

- 1)Descrevam como foi o procedimento mais recente do caso de avaliação de suspeita de deficiência intelectual que vocês participaram
- 2) É tomada alguma medida para confirmar o diagnóstico? (**perguntar da utilização de testes padronizados e aportes teóricos**).
- 3)Existe algum procedimento de avaliação informal, como por exemplo, entrevistar famílias, observar o aluno em sala, etc para avaliar o aluno? Se sim descreva quais?
- 4)O que é para vocês a deficiência intelectual? Como vocês a definiriam?
- 5)Quais são as características dos alunos que fazem surgir em vocês a suspeita de que ele tenha deficiência intelectual?
- 6) Como é feita a identificação do aluno com deficiência intelectual?
- 7)Vocês consideram importante identificar o aluno com deficiência intelectual? Por quê?
- 8)Uma vez que o aluno é identificado o que acontece com ele?
- 9)Como vocês percebem este processo de identificação de alunos com deficiência intelectual na escola?

#### **TEMA II. DEFINIÇÃO DA CONDIÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS**

- 1)Existe um planejamento de apoios ao se identificar a condição da deficiência intelectual? Em caso positivo, como é esta organização no que diz respeito aos: objetivos, profissionais envolvidos e local e tempo gasto.
- 2)Em caso positivo, quais os resultados esperados com o planejamento e oferecimento dos apoios?