

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

ANAÍ CRISTINA DA LUZ STELMACHUK

**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA**

São Carlos

2017

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

ANAÍ CRISTINA DA LUZ STELMACHUK

**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, para a obtenção do título de doutora em Educação Especial

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia Regina Moreno Caiado

São Carlos

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado do(s) candidato(a) Anaí Cristina da Luz Stelmachuk, realizada em 29/04/2017.

Prof(a). Dr(a). Katia Regina Moreno Caiado  
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Maria Amelia Almeida  
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Rosineira Maria Orlando  
UFSCar

Prof(a). Dr(a). Denise Meyrelles de Jesus  
UFES

Prof(a). Dr(a). Lúcia Pereira Leite  
UNESP

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância dos membros Prof(a). Dr(a). Denise Meyrelles de Jesus e Prof(a). Dr(a). Lúcia Pereira Leite e, depois das arguições e deliberações realizadas, os participante à distância estão de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Anaí Cristina da Luz Stelmachuk.

Prof(a). Dr(a). Katia Regina Moreno Caiado  
Presidente da Comissão Examinadora  
UFSCar

Ao Luiz, Ashilibi noteca didole cafide niovi  
rarf irteu falidenó quedu nessi, resiitir tirunefi  
loaste crafuni destre robunu leritenka farenas.  
Obrigada por sempre me amar e entender, por  
mais estranho que soe o que eu digo!

Aos meus pais que, certamente, ficariam  
felizes com mais esta conquista.

A todas as crianças subestimadas pela nossa  
mediocridade.

## AGRADECIMENTOS

À Prof<sup>a</sup>. Katia Regina Moreno Caiado, pelas oportunidades ímpares que me proporcionou, pelas inquietações que despertou e pelo conhecimento compartilhado.

Às professoras Maria Amélia Almeida, Rosimeire Maria Orlando, Lúcia Pereira Leite e Denise Meyrelles de Jesus, pela participação e contribuições na Banca de Qualificação e pela consideração e confiança em mim depositadas.

À coordenação do PPGEs e à Secretária Eliane Nucci Rodrigues, pela disponibilidade e gentileza constantes.

Aos colegas do NEPEDE-EEs, em especial àquelas colegas com quem tive o prazer de compartilhar a experiência indescritível que vivemos em Moçambique.

Às colegas Viviane Rodrigues e Patrícia Lopes Públio, pela parceria nos minicursos ministrados nos CBEEs.

Aos Secretários da Educação da minha querida cidade, por autorizarem a realização da pesquisa.

Às estimadas professoras e supervisoras escolares que aceitaram participar desta pesquisa. Fico feliz pelo carinho, dedicação e empenho que demonstram ao trabalharem com os nossos alunos.

À minha família, em especial à minha irmã Maris Stela, pelo apoio incondicional, à minha irmã Maria Aparecida, pela acolhida em seu lar, e à minha irmã Regina e seu esposo Romoaldo, pela incomparável capacidade de sempre ajudar.

Ao Victor G. I. Silvestri, que autorizou o uso de seu texto como epígrafe desse trabalho.

À Leila e às formas, cores, sons, tons e pequenos seres vivos que me ajudaram a manter o equilíbrio e a alegria durante a elaboração desse trabalho.

Às minhas novas colegas de trabalho, pela acolhida na reta final dessa rica jornada.

Às crianças, adolescentes e adultos com quem trabalhei e aprendi, gratidão eterna.

## O mistério da perda

- Huáááá...que sono. Disse Jonas, lembrando-se que precisava levantar para um longo dia de aula.

- Jonas, acorda filho - disse sua mãe.

- Já vou mãe. Disse Jonas bocejando ainda.

Jonas levantou, tomou café da manhã, se arrumou, e como sempre, estava atrasado.

- Pai - gritou ele.

- Me dá uma carona?

- Claro, filho.

Chegando na aula...

- Com sua licença professora? Posso entrar?

A professora pensou um pouco e logo respondeu:

- Pode, mas que seja a última vez que você chega atrasado.

- Está bem - respondeu Jonas, cabisbaixo.

Sentou-se e, no final da segunda aula, notou alguma coisa diferente em si.

O que poderia ser?

Jonas começou a pensar o que havia de diferente nele.

Já era final da terceira aula quando descobriu que havia perdido alguma coisa.

- O que será que eu perdi? - Perguntou para si mesmo.

Era metade da quarta aula quando começou a procurar o que havia perdido. Procurou se não havia perdido o compasso, régua, ou caderno, como era de costume, mas havia trazido tudo.

A professora, vendo que Jonas estava desatento ao que ela estava explicando, perguntou:

- Jonas, me diga como eu termino essa equação.

Ele pensou, pensou, pensou, e disse:

- Não sei.

Todos os alunos ficaram indignados com sua resposta, até mesmo a professora.

Como ele não poderia ter acertado aquela? Ele era super inteligente!!!

Aí que ele foi perceber que havia perdido a inteligência.

- Ai meu deus, eu perdi minha inteligência, como viverei sem ela?

Foi para casa e contou para seus pais, eles também ficaram indignados.

À tarde, ele estudou muito, desde a primeira série.

No dia seguinte, contou a seus amigos, eles o ajudaram...

Passaram-se os anos e ele ainda continuava a buscar sua inteligência.

Ele continuava estudando, mas pouco adiantava.

E até hoje ele estuda, estuda, estuda para tentar recuperar sua inteligência.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre deficiência intelectual e avaliação, a partir de um curso de formação. Objetivou, ainda, analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de educação especial e subsidiar um trabalho em avaliação pedagógica que garanta o direito de todos os alunos aprenderem na escola. Desenvolvida em um município do estado do Paraná que adota a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, modelo constituído de avaliação pedagógica acrescida de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência, seus sujeitos foram as professoras das salas de recursos multifuncionais e as supervisoras escolares da rede pública municipal de educação, responsáveis pela realização da avaliação pedagógica e a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria da Educação Municipal. Tendo como aporte as teorias educacionais críticas e seus fundamentos, o encaminhamento metodológico deu-se em uma perspectiva histórica e dialética, cuja abordagem propicia a aproximação e a compreensão das práticas sociais que envolvem os processos estudados para, mais do que compreendê-las, tentar transformá-las. O curso oferecido às participantes da pesquisa fundamentou-se na pedagogia histórico-crítica e os encontros de formação foram videogravados para a coleta de dados. As falas foram transcritas e organizadas em eixos temáticos sobre: o curso de formação, concepções de avaliação, concepções de deficiência intelectual e práticas da avaliação. Como resultado, constatou-se que as concepções de avaliação das participantes validam esse instrumento como um meio de indicar caminhos para a aprendizagem do aluno. No entanto, as cursistas pautam-se mais nas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do que nos fatores externos a eles que possibilitam esse desenvolvimento, como a própria prática pedagógica em si. Em relação à concepção de deficiência intelectual, percebeu-se uma mescla de concepções: algumas cursistas apresentam discursos prioritariamente pautados em uma visão organicista e outras, mais voltados à perspectiva interacionista. Sobre a prática da avaliação, constatou-se que as cursistas têm conhecimento sobre os procedimentos necessários para o encaminhamento de alunos para avaliação e sobre as normas adotadas pelo município; algumas cursistas apresentam resistência à participação de profissionais da escola no processo avaliativo, indicam a segmentação entre as equipes que atuam dentro e fora da escola, além do predomínio dos pareceres dessas equipes sobre o da equipe pedagógica da escola. Os diagnósticos dos profissionais da área clínica são considerados importantes, porém percebe-se críticas a eles,

em especial quando seus resultados não correspondem à expectativa da escola. A partir da realização da avaliação pedagógica realizada no contexto escolar, destacaram-se relatos sobre alunos que tiveram seus processos de aprendizagem ressignificados e deixaram de ser encaminhados para a avaliação psicológica para a identificação de uma suposta deficiência. Conclui-se que a formação oferecida às cursistas se constituiu como um espaço de reflexão que possibilitou mudanças em suas concepções acerca da deficiência intelectual e em seus processos avaliativos.

Palavras-chave: Avaliação. Deficiência intelectual. Educação Especial. Formação continuada.



## ABSTRACT

The present research had as an objective to identify the concepts multifunctional-resource-class teachers and school supervisors have of intellectual disability and evaluation, after being submitted to an education course. It also aimed at analyzing how the assessment processes of students showing possible intellectual disability for enrollment in special education programs have been occurring, and subsidize work in a pedagogical evaluation which guarantees each and every student the right to learn in school. Developed in a town in Parana State which adopts the psycho-educational evaluation in the school context, a model constituted of pedagogical assessment aided by psychological opinion with the diagnoses of the disability, its subjects were the multifunctional-resource-class teachers and school supervisors of the public municipal education network, the ones in charge of the pedagogical assessment and the Coordinator of Basic Education of Secretaria da Educação Municipal (Municipal Board of Education). Supported by critical educational theories and their bases, the methodological forwarding happened under a historic and dialectic perspective, whose approach makes possible the proximity and understanding of social practices which involve the processes studied, in order to more than understand them, to try to transform them. The course offered to the participants in the research was based in the historic-critic pedagogy and the educational meetings were videotaped for data collection. The talks were transcribed and organized in theme axes about: the education course, concepts of evaluation, concepts of intellectual disability and evaluation practices. As a result, it was verified that the participants' concepts of evaluation validate this tool as a means to indicate ways towards the student's learning. Nevertheless, the course takers focus more on the skills that must be developed by the students than on the factors external to them, which make this development possible, such as the very pedagogical practice itself. Concerning the concept of intellectual disability, it was noticed a mixture of concepts: some course takers present a speech primarily focused on an organicist view, and others, more focused on the interaction perspective. About the evaluation practice, it was verified that the course takers have knowledge about the necessary proceedings to refer the students to assessment and the norms adopted by the city; some course takers showed resistance to the participation of school professionals in the evaluation process, indicate the segmentation among the teams who act within and outside the school, besides the predominance of the opinions of such teams over the ones of the school pedagogical team. The clinical area professionals' diagnoses are considered important,

however criticism to them can be noticed, especially when their results do not correspond to the expectancy of the school. Based on the pedagogical evaluation performed in the school context, reports on students who had their learning process redefined and stopped being sent for psychological assessment in order to identify a possible disability outstands. It is concluded that the education course offered constituted a space for reflection, which made possible, changes in concepts of intellectual disability and its evaluation processes.

**Key-words:** Evaluation. Intellectual Disability. Special Education. Continued Education.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 1 – Fluxograma do processo de seleção do corpus da análise bibliométrica.....  | 83  |
| FIGURA 2 – Número de avaliações realizadas pelas participantes do curso de formação.....  | 107 |
| FIGURA 3 – Profissionais que participam dos processos avaliativos para ingresso em AEE, juntamente com as supervisoras escolares e as professoras de SRM..... | 179 |

## LISTA DE TABELAS

|          |   |    |
|----------|---|----|
| TABELA 1 | – Número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial entre 2012 e 2015, no município onde ocorreu a pesquisa..... | 27 |
| TABELA 2 | – Distribuição anual das dissertações, teses e artigos analisados.....  | 84 |
| TABELA 3 | – Distribuição dos trabalhos por instituição e programa de pós-graduação.   | 85 |
| TABELA 4 | – Distribuição dos artigos por periódico e autores e ano de publicação.....   | 87 |

## LISTA DE QUADROS

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| QUADRO 1 | – Caracterização das supervisoras escolares.....                             | 105 |
| QUADRO 2 | – Caracterização das professoras das salas de recursos multifuncionais.....  | 106 |
| QUADRO 3 | – Respostas favoráveis à norma avaliativa utilizada no município.....        | 162 |
| QUADRO 4 | – Respostas que apresentam ressalvas às normas avaliativas do município..... | 165 |
| QUADRO 5 | – Respostas que discordam das normas avaliativas do município.....           | 168 |
| QUADRO 6 | – Objetivos das teses e dissertações.....                                    | 212 |
| QUADRO 7 | – Objetivos dos artigos.....   | 213 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |  |
|--------|--|
| AAIDD  | Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento                                   |
| AAMR   | Associação Americana para o Retardo Mental   |
| AEE    | Atendimento Educacional Especializado  |
| BDTD   | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações   |
| CAEE   | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  |
| CAPES  | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| CBEEs  | Congresso Brasileiro de Educação Especial  |
| CEMEI  | Centro Municipal de Educação Infantil  |
| CEAOP  | Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica   |
| CFN    | Currículo Funcional Natural  |
| CID    | Classificação Internacional de Doenças   |
| CIDID  | Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens   |
| CIF    | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde                                    |
| CVIs   | Centros de Vida Independente   |
| DA     | Disability Alliance  |
| DEEIN  | Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional   |
| DIG    | Disabled Incomes Group.  |
| DSM    | Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais   |
| DPI    | Disabled People's International  |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério |
| IBICT  | Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica  |
| ICDH   | Internacional Classification of Impairment, Disability and Handicap                                    |
| IES    | Instituição de Ensino Superior   |
| ILM    | Independent Living Movement  |
| INEP   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                 |
| MEC    | Ministério da Educação   |

|         |  |
|---------|--|
| MCT     | Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação               |
| MVI     | Movimento de Vida Independente                             |
| NARC    | Associação Nacional de Crianças Retardadas Mentais         |
| OMS     | Organização Mundial da Saúde                               |
| ONU     | Organização da Nações Unidas                               |
| OPS     | Organização Pan-americana de Saúde                         |
| OU      | Open University  |
| PPG     | Programa de Pós-Graduação                                  |
| PUC-GO  | Pontifícia Universidade Católica de Goiás                  |
| RI      | Rehabilitation International                               |
| SAAI    | Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão                 |
| SciELO  | Scientific Electronic Library Online                       |
| SEED    | Secretaria de Estado da Educação do Paraná                 |
| SEMED   | Secretaria Municipal da Educação                           |
| SIR     | Salas de Integração e Recursos da Rede Municipal de Ensino |
| SUED    | Superintendência de Estado da Educação                     |
| TDAH    | Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade          |
| TGD     | Transtorno Global do Desenvolvimento                       |
| UEL     | Universidade Estadual de Londrina                          |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                  |
| UFSCar  | Universidade Federal de São Carlos                         |
| UNIVALI | Universidade do Vale do Itajaí                             |
| UPIAS   | Union of the Physically Impaired Against Segregation       |
| UPM     | Universidade Presbiteriana Mackenzie                       |
| USP     | Universidade de São Paulo                                  |

## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
|          | <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>18</b>  |
| <b>1</b> | <b>O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DIFERENTES ABORDAGENS.....</b>   | <b>33</b>  |
| 1.1      | A ABORDAGEM MÉDICO-PSICOLÓGICA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....   | 33         |
| 1.2      | A ABORDAGEM SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....   | 49         |
| 1.3      | A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....   | 66         |
| <b>2</b> | <b>O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM SUPOSTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA O INGRESSO EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b> | <b>82</b>  |
| 2.1      | PANORAMA BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA.....   | 84         |
| 2.2      | CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS TRABALHOS ANALISADOS.....   | 87         |
| 2.3      | MODELOS DE AVALIAÇÃO NOS TRABALHOS ANALISADOS.....   | 89         |
| 2.3.1    | Propostas de avaliação.....  | 89         |
| 2.3.2    | Análises de documentos gerados nos processos de avaliação.....   | 90         |
| 2.3.3    | Orientações de nível federal e o processo avaliativo em estados e municípios.....  | 92         |
| 2.3.4    | Consequências da avaliação sobre os alunos e sobre as práticas pedagógicas.....  | 97         |
| 2.3.5    | Ensaio teórico sobre avaliação da deficiência intelectual.....   | 98         |
| <b>3</b> | <b>A PESQUISA DE CAMPO.....</b>  | <b>101</b> |
| 3.1      | LOCAL DA PESQUISA.....   | 102        |
| 3.2      | SUJEITOS DA PESQUISA.....  | 102        |
| 3.3      | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....   | 108        |
| 3.3.1    | Análise documental.....  | 109        |
| 3.3.2    | O curso de formação sobre avaliação pedagógica no contexto escolar.....  | 110        |
| <b>4</b> | <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>   | <b>115</b> |
| 4.1      | SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO.....   | 115        |
| 4.1.1    | O curso de formação e os impasses teóricos.....  | 121        |
| 4.1.2    | Os encontros do curso de formação .....  | 123        |
| 4.2      | SOBRE CONCEPÇÕES DAS CURSISTAS ACERCA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....  | 132        |
| 4.2.1    | Sobre o aluno sem deficiência.....   | 142        |
| 4.3      | SOBRE CONCEPÇÕES DAS CURSISTAS ACERCA DE AVALIAÇÃO.....  | 153        |



|       |  |            |
|-------|--|------------|
| 4.4   | <b>SOBRE A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO.....</b>                                 | <b>158</b> |
| 4.4.1 | Encaminhamentos e normas.....  | 158        |
| 4.4.2 | Quem faz a avaliação.....  | 172        |
| 4.4.3 | Resultados, diagnósticos e devolutivas.....                              | 181        |
|       | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>192</b> |
|       | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>202</b> |
|       | <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>211</b> |
|       | APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com gestora do DEEIN.....           | 211        |
|       | APÊNDICE B - QUADRO 6 – Objetivos das teses e dissertações.....          | 212        |
|       | APÊNDICE C - QUADRO 7 – Objetivos dos artigos.....                       | 213        |
|       | APÊNDICE D - Questionário para supervisoras escolares.....               | 214        |
|       | APÊNDICE E - Questionário para professoras.....                          | 216        |
|       | APÊNDICE F - Questionário para supervisoras escolares e professoras..... | 218        |

## INTRODUÇÃO

O Artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atualizado em quatro de abril de 2013, pela lei 12.796, dispõe que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

No Artigo 2º, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, encontra-se que cabe “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).

Com o intuito de apoiar os sistemas de ensino e oferecer atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da Educação Especial, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 2007, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O Atendimento Educacional Especializado constitui-se em “estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo” (BRASIL, 2008). Por meio do atendimento educacional especializado, conforme consta no documento Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a Educação Especial direciona ações para o atendimento das especificidades no processo educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e orienta a organização de rede de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas colaborativas.

Dentre os alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, os alunos com deficiência intelectual são os que estão em maior número matriculados nas escolas de ensino comum. Sobre isso, Almeida (2012, p.11) esclarece:

[...] embora prevaleça a ideia de que 3% da população geral apresente deficiência intelectual, a Organização Mundial da Saúde – OMS aponta 5%. Sabemos que mais de 80% das crianças com deficiência intelectual apresentam um nível leve de deficiência, e que há muito tempo essas crianças já não são mais alunos da escola especial e sim da rede regular de ensino. Nos dias atuais, com o avanço do processo de inclusão, crianças com deficiência intelectual que necessitam de maior apoio também já frequentam a escola regular. Logo, o contingente de alunos com deficiência intelectual nas redes regulares de ensino aumentou muito nos últimos anos.

Para Goes (2014) esse incremento significativo de matrículas de alunos com deficiência intelectual pode ser expressão de uma maior incorporação desses alunos pela educação escolar ou, ainda, de uma reclassificação de alunos com baixo rendimento escolar, uma vez que grande parte de alunos considerados com deficiência intelectual são, muitas vezes, assim caracterizados pelas equipes escolares sem qualquer diagnóstico mais preciso. O autor ressalta que, se no passado a psicologia foi criticada por patologizar o baixo rendimento escolar, diagnósticos imprecisos podem cumprir essa mesma função no presente.

Considerando o que diz o autor, percebe-se que compreender como se dá a avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual pode ser importante para o entendimento de como está ocorrendo a educação desses alunos, no que se refere aos espaços educacionais que eles vêm frequentando. Isso porque a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem indicado a equipe pedagógica da escola, em especial a professora que oferece o Atendimento Educacional Especializado, como protagonista do processo avaliativo de alunos com suspeita de deficiência intelectual, contrariando a tradicional tendência da avaliação realizada por especialistas clínicos.

Entretanto, a presente pesquisa se deu no estado do Paraná, onde a participação do profissional da área da psicologia ainda é indicada nas normas sobre como deve ocorrer o processo avaliativo. Para viabilizar o ingresso de alunos em programas de Atendimento Educacional Especializado, o estado do Paraná, no momento em que se realizou esta pesquisa, utilizava a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, proposta pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - DEEIN por meio da Superintendência de Estado da Educação (SUED) do Estado do Paraná. Conforme a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED (PARANÁ, 2011), que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, a avaliação para o ingresso na sala de recursos se efetivará a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento das necessidades educacionais especiais dos alunos com indicativos de deficiência intelectual e deverá ser realizada pelo professor da sala de recursos multifuncionais e/ou pelo pedagogo da escola, acrescida de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência.

Diante da tendência atual de valorizar os aspectos pedagógicos do processo avaliativo em detrimento de outras formas de avaliação, senti necessidade de entender a postura diferenciada adotada pelo estado. Para tal, realizei uma entrevista (apêndice A) com uma gestora<sup>1</sup> do DEEIN, que trouxe esclarecimentos importantes sobre o fato. A entrevista teve

---

<sup>1</sup> Formada em Psicologia e Pedagogia, no momento da entrevista, atuava como coordenadora pedagógica do DEEIN. Atuou como orientadora educacional em escolas de ensino comum e, no DEEIN, como coordenadora

por objetivo obter informações sobre aspectos do processo histórico referente à avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual traçado no estado do Paraná até chegar ao modelo da avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Isso porque, de acordo com Vygotski (2007, p.68), “estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no processo de mudança”, em uma pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em suas fases e mudanças, possibilita descobrir sua natureza e essência, afirma o autor.

Sem ter registros escritos sobre os caminhos percorridos em relação à avaliação de alunos com deficiência intelectual no estado do Paraná, a entrevistada baseou-se nas lembranças do que vivenciou e em relatos que ouviu sobre a época anterior a seu ingresso como funcionária do estado.

Por meio da entrevista, foi possível constatar que a avaliação no estado do Paraná, desde a metade da década de 1950, enfocou aspectos pedagógicos e psicológicos em seus processos e que, em diferentes épocas, a avaliação foi concebida sob quatro diferentes perspectivas e nomenclaturas: *avaliação pedagógica*, *avaliação diagnóstica*, *avaliação diagnóstica psicoeducacional* e *avaliação psicoeducacional no contexto escolar*.

Avaliações no período de 1950 a 1970 - avaliação pedagógica: os serviços na área da Educação Especial começaram a ser oferecidos pelo estado do Paraná, na metade da década de 1950. Inicialmente, os alunos com suspeita de deficiência iam ao Departamento de Educação Especial - DEE em pequenos grupos para serem submetidos a uma *avaliação pedagógica*. A avaliação psicológica era utilizada somente em alguns casos, sendo aplicadas pelas próprias pedagogas, formadas na década de 1950.

A realização de avaliação psicológica por pedagogos pode causar estranhamento, entretanto, cabe lembrar que a Psicologia no Brasil começou a ser estudada e praticada dentro das instituições de saúde e em instituições escolares voltadas à formação de professores e médicos (PEREIRA E PEREIRA NETO, 2003; LISBOA E BARBOSA, 2009; SOARES, 2010). Assim, tal prática justificava-se pelo fato de que somente em 1962 a profissão e o curso de psicologia foram oficialmente regulamentados no Brasil. Anteriormente, disciplinas relacionadas à Psicologia eram obrigatórias em cursos como o de Pedagogia e seus cursistas podiam receber diplomas de especialistas em Psicologia Educacional ao cumprirem critérios determinados legalmente, entre os quais a aprovação nos três primeiros anos de Pedagogia e em Psicologia do Anormal (SOARES, 2010).

Avaliações no período de 1970 a 1982 – avaliação diagnóstica: na década de 1970, a oferta de serviços de Educação Especial do DEE consistia apenas em classes especiais. Para ingressar nessas classes, a deficiência intelectual deveria ser identificada por meio de avaliações psicológicas. Assim, na metade da década de 1970, os primeiros psicólogos ingressaram no Departamento de Educação Especial. A partir de então, começou a se fazer a chamada *Avaliação Diagnóstica*, realizada por um psicólogo e um pedagogo.

Na década de 1980, o número de psicólogos no DEE aumentou e as avaliações começaram a acontecer fora da capital do estado. As profissionais, uma psicóloga e uma pedagoga, montavam um roteiro para a avaliação e permaneciam em cidades do interior, por duas semanas. Nesse espaço de tempo, avaliavam o aluno, levantavam os resultados, elaboravam o relatório e faziam a devolutiva sobre a avaliação para a escola e para a família do aluno avaliado. Nessa época, o trabalho era desenvolvido apenas com os alunos de primeira à quarta série do Ensino Fundamental, uma vez que as classes especiais funcionavam apenas para esse nível de escolaridade. Não sendo a demanda por classe especial tão grande, as profissionais dirigiam-se ao interior, também para avaliar alunos de escolas especiais e fazer a implantação dessas escolas nos municípios que ainda não contavam com esse serviço. Além da avaliação dos alunos, para a implantação das escolas especiais, as psicólogas e pedagogas orientavam seus profissionais, montavam os grupos que formariam as classes e ajudavam na elaboração do plano de ensino da escola.

Avaliações no período de 1983 a 1995 – avaliação psicoeducacional: esse modelo entrou em vigor quando, em 1983, ao assumir a chefia do DEE, Flávio José Arns<sup>2</sup> sugeriu que a avaliação realizada no departamento fosse revista. Ainda que procurassem trabalhar sempre em duplas, uma psicóloga e uma pedagoga, e discutir o trabalho que realizavam, Arns considerava esse modelo de avaliação muito estanque. O novo dirigente propôs a *Avaliação Psicoeducacional*, na qual psicólogos e pedagogos trabalhariam interdisciplinarmente, formando uma dupla avaliadora, e avaliariam, além das áreas intelectual e pedagógica, a área social.

A época era de expansão da Educação Especial: foram ampliados os números de classes e escolas especiais no estado. Assim, a equipe do DEE, formada por mais psicólogos e pedagogos, se comparada com o número inicial de avaliadores, começou a preparar

---

<sup>2</sup> Flávio José Arns foi chefe do DEE (1983-1990), nas gestões dos governadores José Richa e Álvaro Dias, deputado estadual por três mandatos (1991-1995, 1995-1999, 1999-2003), senador da república (2003-2010), vice-governador e secretário do Estado da Educação na gestão do governador Beto Richa (2011-2014), presidente da Federação Nacional das APAEs (1991-1995, 1999-2001) da Federação Estadual das APAEs do Paraná por dois anos.

profissionais das prefeituras do interior do estado com cursos sobre avaliação. Isso ocorreu porque, como citado anteriormente, as classes especiais eram direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental que, no estado do Paraná, estão sob a responsabilidade dos municípios. Assim, inúmeros cursos foram ministrados visando capacitar pedagogos e psicólogos. Além dos cursos realizados na capital, eram ministrados cursos nas próprias cidades do interior. Cabe ressaltar que, mesmo ministrando os cursos, as duplas avaliadoras do DEE continuavam a realizar avaliações no interior.

Os cursos tinham a duração de 80, 100 ou 120 horas. Consistiam em uma parte teórica, na qual se trabalhava o que é avaliação e como avaliar, nas perspectivas pedagógica e psicológica, e uma parte prática, na qual os alunos eram avaliados. Nesse contexto, a avaliação pedagógica era uniforme, sendo a mesma para todo aluno de determinada série.

Na década de 1990, o estado fazia a contratação de psicólogos e pedagogos, quando as prefeituras não tinham profissionais dessas áreas. Esses profissionais podiam fazer as avaliações em seus próprios consultórios. Sob essas circunstâncias, os psicólogos e pedagogos contratados, tanto da capital como do interior, precisavam dirigir-se ao DEE para receber supervisão sobre as avaliações que realizavam, até serem considerados aptos a fazê-las sozinhos. Nessa época, seguia-se Deliberação nº 020 de 1986, que determinava que, para trabalhar com avaliação, seria necessário ter o curso do DEE:

Para ingresso em programas de Educação Especial é indispensável que o educando seja submetido à avaliação diagnóstica multidisciplinar realizada por equipe constituída de profissionais habilitados credenciados pela SEED para garantir-lhes o atendimento adequado às suas necessidades (PARANÁ, 1986).

Se, inicialmente, não havia muita demanda pelos serviços de Educação Especial, por volta de 1995, existia, em todo o Paraná, uma fila de espera com cerca de seis mil alunos aguardando para serem avaliados. Nesse contexto, era sabido que, enquanto o aluno não fosse avaliado, não seria efetivamente trabalhado em sala de aula. Como agravante à situação, a contratação de pedagogos e psicólogos pelo estado para suprir a demanda dos municípios foi entendida como juridicamente inviável. Contudo, a equipe do Centro de Atendimento e Avaliação Diagnóstica – CAAD, criado pelo DEE em 1995, não poderia dar conta da demanda existente. Diante disso, o estado foi mapeado, por meio dos Núcleos Regionais de Educação<sup>3</sup>, para verificação de onde se encontravam esses alunos e onde existiam profissionais habilitados para avaliá-los. Esses profissionais deveriam estar nas prefeituras,

---

<sup>3</sup> A Secretaria de Estado da Educação do Paraná é representada em diversas cidades do Estado pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE). Ao todo são 32 NRE que tem a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas modalidades.

porém muitos dos profissionais que haviam sido capacitados não eram concursados e deixaram seus cargos durante mudanças de gestão dos municípios.

Frente a essa realidade, no início de 1995, a Secretaria da Educação do estado reuniu as secretarias da saúde, da família e da educação dos municípios e a equipe do DEE fez uma abordagem de convencimento junto aos secretários, para que cada prefeitura tivesse uma equipe de Educação Especial, se possível formada por profissionais concursados. Sendo concursados, os profissionais capacitados permaneceriam no quadro de funcionários dos municípios, mesmo com mudanças nas gestões. Até o ano 2000, estima-se que foram oferecidos mais de cinquenta cursos. Muitas vezes, a mesma prefeitura participava por cinco ou seis vezes desses cursos, mas sempre com equipes diferentes, às quais eram oferecidos estadia, alimentação e transporte. Assim, o DEE continuava a ministrar os cursos para tentar organizar seus serviços de Educação Especial e dar o melhor encaminhamento possível para todos os alunos avaliados, principalmente para os que não eram indicados para a Educação Especial.

Para resolver a questão do número de alunos que esperavam para serem avaliados, foi sugerido que, uma vez que a SEED bancava todas as despesas dos cursos, as prefeituras dessem uma contrapartida. A contrapartida seria que cada dupla avaliadora participante dos cursos fizesse trinta avaliações. Desse modo, as duplas avaliadoras permaneciam por um ou dois anos fazendo avaliações junto à prefeitura e recebendo supervisões no DEE. Pode-se dizer que as supervisões funcionavam como uma formação continuada. Nesse processo, algumas duplas não precisaram fazer supervisão sobre as trinta avaliações. Quando a equipe do DEE percebia que a dupla já estava apta para avaliar e discutir na escola sobre o aluno avaliado, dispensava-a da supervisão. À medida que iam sendo liberadas da supervisão, passavam a fazer a formação de outras pessoas e, para isso, o DEE oferecia cursos de descentralização. Após participarem dos cursos de descentralização, as duplas davam cursos em suas regiões, formando uma rede de trabalho.

Avaliações no período de 1995 a 2016 – a avaliação psicoeducacional no contexto escolar: esse modelo de avaliação surgiu a partir do contato da equipe do DEE com a obra da autora espanhola Eulália Bassedas<sup>4</sup>, que trata da realização da avaliação no contexto escolar. Outros fatores que contribuíram foram a leitura de obras de Vygotski, de Solé<sup>5</sup> e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobre o direito de aprender do aluno.

---

<sup>4</sup> BASSEDAS, E. et al. *Intervenção Educativa e diagnóstico Psicopedagógico*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

<sup>5</sup> SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O contato com a abordagem social da deficiência, por meio de consultoria realizada no momento em que o DEE elaborava um novo documento norteador para as práticas em Educação Especial, nos anos 1993 e 1994, o conhecimento adquirido com a participação no grupo de estudos formado no CAAD, o fato de ministrarem cursos sobre avaliação e as informações dos participantes dos cursos sobre o que estavam aprendendo nas faculdades, culminaram com o início das idas às escolas e a constatação, pela equipe do DEE, de que ali era o melhor lugar para fazer a avaliação, ainda que em alguns momentos o aluno necessitasse ser avaliado individualmente.

Não obstante, no ano 2000, mudanças aconteceram no cenário da Educação Especial do Paraná e as avaliações deixaram de acontecer. Com os novos discursos sobre inclusão, a Secretaria da Educação determinou que as escolas especiais atenderiam apenas os alunos até dezoito anos de idade e as avaliações deixariam de ser realizadas. Nesse contexto, a chefia do DEE mudou e o CAAD foi fechado. Durante os anos de 2001 e 2002, não foram feitas avaliações. Em reação a esse posicionamento, ocorreram muitas reuniões, passeatas e manifestações por parte das escolas especiais, tanto no interior como na capital, como luta pela manutenção do modelo até então praticado.

A retomada da realização de avaliações aconteceu ainda em 2002, quando o centro de avaliação foi reativado com o nome de Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica – CEAOP e a criação de salas de recursos a partir da quinta série do Ensino Fundamental, atual sexto ano, foi autorizada.

As avaliações continuaram a acontecer no contexto escolar e, a partir das orientações constantes na já citada resolução nº 16/2011, os professores das salas de recursos e pedagogos das unidades escolares começam a participar do processo de avaliação. Esse documento determina que a avaliação seja realizada pelo professor da sala de recursos, com a participação do pedagogo da escola que atua como mediador entre o professor avaliador e os professores das salas de ensino comum, porém permanece a necessidade do parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência intelectual que determinará o ingresso na sala de recursos multifuncionais.

Verificado como se deu o percurso histórico dos processos avaliativos de alunos com suspeita de deficiência intelectual no estado do Paraná até chegar ao modelo de avaliação psicoeducacional realizado no contexto escolar, pode-se perceber a preocupação com a aprendizagem do aluno, a valorização dos aspectos pedagógicos, a busca de respaldo na psicologia para a identificação da deficiência intelectual. Foram períodos de grande investimento na formação de profissionais e na participação da escola no processo avaliativo.



Nesse contexto, meu interesse se volta especialmente para a participação das pedagogas e das professoras das salas de recursos multifuncionais no processo avaliativo, visto que a presente pesquisa tem como foco a avaliação pedagógica de alunos com suspeita de deficiência intelectual para o ingresso em programas de Atendimento Educacional Especializado. Tal enfoque é decorrente do desafio que representa a identificação e a avaliação das pessoas que apresentam essa condição, das indicações normativas de que a responsabilidade pela avaliação pedagógica desses alunos é incumbência do professor da sala de recursos multifuncionais e/ou pedagogo da escola e de minha atuação profissional na área.

Minha atuação profissional na área da Educação, iniciada em 1985, deu-se, quase que na sua totalidade, na modalidade da Educação Especial, mais especificamente na área da deficiência intelectual. Contudo, meu interesse pelo tema avaliação despertou quando, em 1996, fui convidada a participar de um curso promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED.

Eu, como pedagoga, e uma psicóloga participamos do denominado 'Curso de avaliação diagnóstica – enfoque psicoeducacional', com duração de 30 horas, com parte teórica e prática. Formamos, então, o que se chamava de 'dupla avaliadora', que em conjunto deveria avaliar os aspectos pedagógicos e psicológicos dos alunos com suspeita de deficiência intelectual para possível encaminhamento aos programas de Educação Especial, na época escolas e classes especiais.

Tal e qual relatou a gestora entrevistada, além da parte teórica inserida no curso, eu e minha colega comprometemo-nos a realizar 30 avaliações em nosso município e região. O certificado de conclusão do curso só era recebido após a finalização das 30 avaliações, o que no nosso caso ocorreu somente após dois anos da realização do curso. Durante o processo de realização das 30 avaliações, deslocávamos até Curitiba para receber supervisão acerca do trabalho que estávamos desenvolvendo. Assim, eu e minha colega recebíamos supervisão de uma pedagoga e de uma psicóloga. Algumas vezes, a supervisão acontecia com nós quatro reunidas, e algumas vezes em duplas formadas de acordo com a profissão. A supervisão foi uma profícua formação: nossas dúvidas eram sanadas e aspectos que nos passavam despercebidos eram evidenciados.

Em 1998, participamos de um curso cujo objetivo era orientar os participantes sobre a descentralização do acompanhamento técnico do processo avaliativo, isto é, não precisávamos mais ir a Curitiba para as supervisões. Outros cursos de atualização aconteceram até que se chegasse ao modelo de avaliação atual adotado no estado do Paraná, a Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Por eu trabalhar como pedagoga em uma escola

especial, fazer avaliação pedagógica para o ingresso ou desligamento de alunos da instituição era uma rotina do meu trabalho. Fiz avaliações psicopedagógicas também em meu consultório particular, durante o período de 2001 a 2009. Em 2010, comecei a fazer as avaliações pedagógicas de alunos com suspeita de deficiência intelectual na Secretaria Municipal da Educação - SEMED, mas com as mudanças normativas, tal incumbência passou às professoras das salas de recursos multifuncionais e/ou pedagogas das escolas.

O termo pedagogo, na rede pública do estado do Paraná, refere-se ao profissional graduado em Pedagogia, admitido por meio de concurso público e responsável pela coordenação pedagógica das unidades escolares. Entretanto, no município onde ocorreu a pesquisa, o termo utilizado para essa função é supervisor escolar, termo doravante utilizado neste trabalho. O supervisor escolar é um professor concursado da rede pública municipal de ensino, não necessariamente terá graduação em Pedagogia, sendo eleito para o cargo pela comunidade escolar.

No referido município do sul do Paraná, apenas no ano de 2010, foram extintas as classes especiais para o atendimento de alunos com deficiência intelectual e, em 2011, foram abertas as salas de recursos multifuncionais. Além das duas classes especiais em funcionamento, havia, também, duas salas de recursos que funcionavam segundo normas propostas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, atendendo alunos com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos como transtornos de déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, dislexia e discalculia (PARANÁ, 2011). No momento da pesquisa, o município contava com 17 salas de recursos multifuncionais seguindo essas normas.

Para o ano de 2013, a previsão era de que 105 alunos fossem atendidos nas salas de recursos multifuncionais do município em questão, sendo que 90 deles, isto é, 86,5% estavam diagnosticados com deficiência intelectual. Esses números estão de acordo com os indicados por Goes (2014) que, ao analisar os dados estatísticos de matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas de ensino regular e de educação especial do Censo Escolar, entre 2007 e 2012, mostrou o efeito de expansão da atual política de educação especial brasileira sobre o número de matrículas de tais alunos, em especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O autor verificou um aumento proporcional significativo nas matrículas dos alunos com deficiência intelectual em relação aos alunos com outras necessidades especiais.

Os dados do Censo Escolar de 2012 a 2015 do município onde ocorreu a pesquisa confirmam o que mostra Goes (2014). Conforme pode-se observar na tabela 1, o número de matrículas de alunos considerados com deficiência intelectual é significativamente superior ao

de matrículas dos demais alunos público-alvo da educação especial no município em questão. No ano de 2015, as matrículas de alunos considerados com deficiência intelectual representavam 75,54% das matrículas do público-alvo da educação especial, contudo percebe-se uma queda de 1,06% em relação a 2014, ano em que essa proporção foi a maior do período pesquisado, configurando 76,6%.

TABELA 1 – Número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial entre 2012 e 2015, no município onde ocorreu a pesquisa

| <b>Tipo de deficiência</b>                   | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Cegueira</b>                              | 4           | 4           | 2           | 3           |
| <b>Baixa visão</b>                           | 25          | 22          | 13          | 13          |
| <b>Surdez</b>                                | 13          | 10          | 12          | 12          |
| <b>Deficiência auditiva</b>                  | 5           | 7           | 8           | 6           |
| <b>Surdocegueira</b>                         | -           | -           | -           | -           |
| <b>Deficiência Física</b>                    | 19          | 23          | 19          | 21          |
| <b>Deficiência Intelectual</b>               | 302         | 329         | 347         | 315         |
| <b>Deficiência Múltipla</b>                  | 7           | 7           | 7           | 8           |
| <b>Autismo</b>                               | 4           | 4           | 6           | 9           |
| <b>Síndrome de Asperger</b>                  | 1           | 2           | 3           | 4           |
| <b>Síndrome de Rett</b>                      | -           | -           | -           | -           |
| <b>Transtorno Desintegrativo da Infância</b> | -           | 1           | 2           | 1           |
| <b>Altas Habilidades/Superdotação</b>        | 17          | 34          | 34          | 41          |
| <b>TOTAL</b>                                 | 397         | 443         | 453         | 417         |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Verificando os resultados finais do Censo Escolar de 2014 e 2015 (INEP, 2016), constatou-se que essa queda no número de matrículas de alunos considerados com deficiência intelectual ocorreu justamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino pública municipal, nível escolar e instância estudados nesta pesquisa. O número de matrículas de alunos considerados com deficiência intelectual passou de 103 a 77, representando um declínio de 25,24%. Essa queda não pode ser explicada pelo ingresso desses alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, que também apresentou uma queda no número de matrículas desses alunos, passando de 188 para 167 na rede pública estadual, responsável por esse nível escolar, uma diferença de 21 alunos. Essa diferença pode ser explicada pelo aumento de 20 matrículas de alunos considerados com deficiência intelectual no Ensino Médio da rede

pública e de uma matrícula na rede privada. Por meio de contato estabelecido com o responsável por assuntos relacionados ao Censo Escolar do município, obteve-se a explicação de que a queda no número de aluno referia-se a ajustes relacionados à terminologia utilizada para a categorização dos alunos e transferências para escolas especiais do próprio município e de municípios próximos. Entretanto, mesmo apresentando uma queda de 2014 para 2015, o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual é superior em relação às matrículas de outros alunos público-alvo da Educação Especial, em concordância com a pesquisa de Goes (2014).

Como forma de conhecer como estava ocorrendo o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, recém-abertas no município e para onde foram deslocados os alunos considerados com deficiência intelectual que frequentavam as classes especiais, ao final do primeiro semestre de 2011, profissionais da equipe pedagógica da SEMED acompanharam as reuniões sobre o desempenho desses alunos promovidas pelas unidades escolares. Nas reuniões participavam o professor da sala de recursos multifuncionais, a professora da classe comum, a supervisora da unidade escolar, a supervisora da SEMED responsável pela escola em questão, a coordenadora do Ensino Fundamental da SEMED e, em algumas, a diretora da escola e os auxiliares das salas frequentadas pelos alunos. Tive a oportunidade de participar de quatro dessas reuniões. Numa delas, constatei que não se falaria especificamente sobre o desempenho dos alunos, e sim do funcionamento da sala de uma forma geral, então sugeri que as reuniões fossem conduzidas verificando-se o desenvolvimento acadêmico dos alunos por meio da análise de suas atividades realizadas na sala de recursos e na classe regular e, também, pelos relatos dos professores e da equipe pedagógica para constatar seus progressos desde a avaliação realizada anteriormente, que o indicou a ingressar na sala de recursos. Isso também possibilitaria reconhecer as dificuldades atuais dos alunos e, assim, estabelecer novos objetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Adotada essa estratégia, pude observar que a maioria dos professores, tanto das classes comuns, quanto das salas de recursos, pouco utilizava a avaliação psicoeducacional realizada no contexto escolar de seus alunos. Inferi, nesse quadro, que a avaliação era considerada um componente burocrático para o ingresso na sala de recursos e não um instrumento utilizado para conhecer as potencialidades e dificuldades educacionais do aluno e traçar planos de trabalho consistentes.

Outra situação ocorrida em reunião que presenciei foi o fato de uma professora de sala de recursos, ao ver a cópia do relatório de avaliação de um aluno seu, que estava com a equipe da SEMED, tecer o seguinte comentário: 'eu não tenho essa apostila'. Cabe ressaltar que a

reunião acontecia na escola onde o aluno frequentava a sala comum e a professora era de outra escola, onde o aluno frequentava a sala de recursos. Assim, constatei que pode acontecer de a professora não ter acesso ao relatório de avaliação do seu aluno, caso ele frequente sala de recursos e sala comum em escolas diferentes. Tal fato evidencia a não utilização e não a solicitação do documento por parte da professora.

Para completar o quadro de preocupações sobre o processo de avaliação que ia se formando em mim, tive a oportunidade de ver várias avaliações de uma mesma escola, feitas pela mesma professora de sala de recursos multifuncionais, em que as indicações dos aspectos a serem desenvolvidos com os alunos avaliados eram idênticas. Muito me espantou que várias crianças apresentassem as mesmas necessidades educacionais. Isto nos remete a Omote (2004), que afirma que no manejo das categorias consideradas desviantes, as semelhanças entre os membros de uma mesma categoria tendem a ser enfatizadas, assim como as diferenças entre os membros dessas categorias e das categorias consideradas não desviantes e a Vygotski (1997), ao destacar o caráter heterogêneo dos quadros correspondentes ao que se entende por deficiência intelectual.

Importante destacar que, segundo dados obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação do município onde ocorreu a pesquisa, de 63 avaliações realizadas no ano de 2012, com alunos encaminhados pelas escolas para avaliação psicológica, em 28,57%, o que corresponde a 18 casos, o diagnóstico não se confirmou. No ano de 2013, foram realizadas 27 avaliações de alunos com suspeita de deficiência intelectual, sendo que, em 88,8%, o equivalente a 24 dos casos, não se constatou a condição de deficiência intelectual. A diferença entre o número de avaliações e os seus resultados de um ano para o outro explica-se pelo fato de que, devido a abertura das salas de recursos multifuncionais, alunos que frequentavam as extintas classes especiais e já possuíam diagnóstico de deficiência intelectual foram reavaliados no ano de 2012.

Importante esclarecer que, antes do encaminhamento para a avaliação que determinará ou não o ingresso na sala de recursos multifuncionais, a coordenação do Ensino Fundamental da SEMED sugere que o professor regente da classe comum, ao perceber a dificuldade do aluno, comunique à supervisora da escola e juntos decidam se o aluno deverá frequentar apoio pedagógico em contraturno (serviço oferecido por todas as escolas do município). Uma vez encaminhado ao apoio em contraturno, as supervisoras da escola e da SEMED devem observar a assiduidade do aluno, a relação entre professor e aluno (na classe comum e no contraturno) e entre o aluno e seus colegas, a formação do professor em relação à dificuldade apresentada pelo aluno (processo de alfabetização, matemática etc), a necessidade de outros

encaminhamentos (oftalmologista, fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista, etc) e organizar portfólio com atividades ajustadas à necessidade do aluno. Não havendo melhora significativa no desempenho do aluno, a SEMED encaminha à escola uma ficha de acompanhamento no contexto, para que os professores da classe comum e do contraturno e a supervisora da escola preencham com informações sobre o aluno e sobre o que já foi feito para melhorar seu desempenho. Só então a professora da sala de recursos, a supervisora da escola e a psicóloga, realizam a avaliação psicoeducacional.

Diante do exposto, muitos questionamentos surgiram. Qual a concepção de avaliação dos professores das salas de recursos multifuncionais e das supervisoras das escolas? Por que não utilizam a avaliação como indicadora do trabalho a ser desenvolvido? O que pensam a respeito de sua participação no processo de avaliação?

Imaginei que, se com toda a experiência acumulada em anos de trabalho, cada avaliação que faço, ainda que em conjunto com colegas de outras profissões, constitui um desafio, quais não seriam as dificuldades encontradas pelas professoras das salas de recursos e das supervisoras nesse processo?

Assim, surgiu uma das propostas deste estudo: realizar, com os responsáveis pela avaliação pedagógica, feita no contexto escolar e parte integrante da avaliação psicoeducacional de alunos com suspeita de deficiência intelectual, uma pesquisa envolvendo formação. Mais do que “ensinar” a fazer avaliação, minha intenção era compartilhar a experiência adquirida e proporcionar um espaço de análise e reflexão sobre o assunto, com vistas a alterar práticas que considerem que o processo de avaliação deve ter como foco único o aluno e não um processo de ensino e aprendizagem que envolve outros elementos. Minha intenção era que a avaliação pudesse ser entendida como um instrumento que mostrasse os caminhos pedagógicos a serem seguidos pelas próprias professoras das salas de recursos multifuncionais e, ao mesmo tempo, auxiliasse-as, juntamente com a supervisora escolar, a orientar os demais envolvidos no processo de aprendizagem do aluno avaliado.

Consultando-se bibliografia sobre o tema, verificou-se que, para além da avaliação de identificação das necessidades educacionais da pessoa com deficiência, a identificação da própria deficiência intelectual é considerada polêmica, tanto em relação ao seu conceito quanto às estratégias utilizadas. O estado da arte permite constatar que a avaliação para o ingresso em programas de atendimento educacional especializado tem sido considerada uma das fragilidades do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.

Jesus e Aguiar (2012) perceberam que alguns professores realizam práticas avaliativas desarticuladas, que não promovem a efetivação de modos de intervenção consonantes com a

avaliação e que a transformação das práticas e da concepção de avaliação depende de sério investimento na formação do corpo docente e demais profissionais da escola. A necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais da educação também foi constatada por Podgursk e Pan (2009) em estudo sobre a avaliação no contexto escolar, que indicou que a maioria dos participantes pesquisados não tem clareza sobre esse processo, o que parece acarretar dificuldades na interação, na discussão e no trabalho efetivo com a equipe pedagógica e com a família do aluno avaliado.

A formação dos responsáveis por realizar as avaliações é citada pela gestora do DEEIN como uma das barreiras para que os municípios sigam as normas indicadas pelo estado, tanto pelo fato da equipe do CEAOP não poder mais ministrar cursos para as prefeituras com verbas do estado, como pelo despreparo dos profissionais ao saírem das universidades e de cursos de especialização. Muitas vezes, tais profissionais realizam avaliações sem conhecer os serviços de educação especial aos quais pretendem encaminhar os alunos avaliados e a legislação a respeito.

Diante do que dizem as pesquisas e das indicações, tanto no nível nacional quanto estadual, de que a avaliação para o ingresso em programas de Atendimento Educacional Especializado deve ser realizada pelos professores da Educação Especial, o estudo sobre o tema aqui pesquisado justifica-se e mostra-se relevante. Entendo que a adequação dos processos avaliativos das necessidades educacionais dos alunos com suspeita de deficiência intelectual é uma forma de assegurar o direito à educação de qualidade a essa parcela da população.

Dessas colocações e do pressuposto de que a avaliação é um processo que tem por objetivo indicar o caminho pedagógico a ser seguido, surgiu o problema da pesquisa: como está ocorrendo a avaliação pedagógica, componente da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, para alunos com suspeitas de deficiência intelectual, da Secretaria Municipal de Educação na perspectiva das professoras das salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares do município em questão?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as concepções de professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre deficiência intelectual e avaliação, a partir de um curso de formação.

Entre os objetivos específicos estão:

a) analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de Educação Especial;

b) subsidiar um trabalho pedagógico em avaliação pedagógica que garanta o direito de todos os alunos aprenderem na escola.

Expostos os objetivos da pesquisa, cabe esclarecer que, no decorrer do texto, optarei pelo uso do termo deficiência intelectual. O termo deficiência intelectual foi adotado nas publicações oficiais do país a partir do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Mundial sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ocorrida em Nova Iorque, em 2007. Nessa convenção, a deficiência foi reconhecida como “um conceito em evolução que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2012). A utilização do termo *intelectual*, explica Sasaki (2005), é mais apropriada por se referir especificamente ao funcionamento do intelecto e não da mente como um todo. O uso da palavra intelectual também evita a confusão recorrente entre os termos deficiência mental e doença mental, uma vez que o primeiro se refere a uma condição do desenvolvimento intelectual e o segundo refere-se a um transtorno psiquiátrico. Contudo, outros termos utilizados para referir-se à condição de deficiência intelectual em documentos e na bibliografia serão mantidos, uma vez que representam a opção dos autores ou a terminologia vigente em determinada época.

No que se refere à estrutura do trabalho, o primeiro capítulo discorre sobre o conceito de deficiência intelectual nas abordagens médico-psicológica, social e histórico-cultural.

No segundo capítulo, encontra-se o panorama bibliométrico da produção científica sobre a avaliação de alunos com suposta deficiência intelectual para o ingresso em programas de educação especial com enfoque nos conceitos de deficiência e nos modelos de avaliação presentes nos trabalhos acadêmicos analisados.

O terceiro capítulo explicita os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa e o quarto capítulo apresenta os resultados e a análise das informações obtidas por meio dos seguintes eixos temáticos: sobre o curso de formação, sobre concepções das cursistas acerca de deficiência intelectual, sobre concepções das cursistas acerca de avaliação e sobre a prática da avaliação.



## **1 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM DIFERENTES ABORDAGENS**

O conceito de deficiência intelectual é controverso e teóricos se posicionam diante do assunto com diferentes abordagens. Não apenas as concepções divergem, como o próprio termo para designar tal condição tem se modificado com o passar do tempo. Segundo Mazzotta (1987), termos como debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, deficiência intelectual ou retardamento mental já foram utilizados para designar um funcionamento intelectual considerado abaixo da média.

A concepção de que pessoas consideradas com deficiência intelectual são ineficientes e somente se beneficiam perante ações totalmente diferenciadas, pautadas unicamente em suas limitações, está fortemente enraizada em nossa sociedade e embasa interações e intervenções em áreas que deveriam justamente lutar contra essa forma discriminativa de pensamento, em especial a área educacional.

Compreendo que o conhecimento das abordagens sobre deficiência intelectual é um dos caminhos para se chegar ao entendimento acerca das práticas pedagógicas direcionadas aos alunos considerados sob essa condição e sua conseqüente transformação. Conhecer as concepções que embasam as ações é uma forma de tomar consciência sobre o que se faz e por que se faz. Portanto, considero fundamental para essa pesquisa o aprofundamento sobre o tema como forma de possibilitar o entendimento sobre as concepções e práticas das participantes da pesquisa ao atuarem com alunos avaliados. Isso se faz necessário porque a desconfiança sobre a deficiência intelectual dos alunos, muitas vezes, sequer é acompanhada de questionamentos sobre as práticas educativas e sobre a qualidade das interações estabelecidas com eles.

Assim sendo, na tentativa de se compreender como a condição de um funcionamento intelectual diferenciado tem sido concebida e a origem dessas concepções, três linhas teóricas com diferentes abordagens foram pesquisadas: a primeira com um enfoque médico-psicológico, a segunda com enfoque social e a terceira com enfoque histórico-cultural.

### **2.1 A ABORDAGEM MÉDICO-PSICOLÓGICA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Uma das formas de se conceber a deficiência intelectual tem como base a abordagem conhecida como médico-psicológica. Essa abordagem é marcada por uma visão organicista e

pelo uso da psicomетria como forma de determinar tal condição, considerada intrínseca ao sujeito.

De acordo com Pessotti (1984), foi com Paracelso (1493-1541) e Cardano (1501-1576) que a medicina começou a reconhecer a deficiência intelectual, juntamente com a demência, como um problema médico e não teológico ou moral, conforme pensamento predominante durante a Idade Média. Ainda sob as influências supersticiosas vigentes na época, Paracelso considerava os idiotas doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não e Cardano os entendia como vítimas de forças cósmicas, algumas vezes dotados de poderes mágicos desordenados, merecedores, portanto, da atenção médica.

O caráter organicista da deficiência surgiu com Thomas Willis (1621-1675), que indica o cérebro como a sede da idiotia, imbecilidade ou estupidez, termos utilizados na época para designar a deficiência intelectual. Já o fator ambiental como causador da deficiência apareceu com Francesco Torti (1658-1741), que aponta como causa da deficiência a malária ou o ar pútrido dos pântanos e baixadas, ao relacionar a maior frequência de febres infantis e suas sequelas neurológicas nessas regiões (PESSOTTI, 1984).

A perspectiva que se seguiu, mesmo com a diversidade de manifestações compreendidas como idiotia, foi a de descrever quadros clínicos, criar classificações e terminologias. Assim, o médico Fodéré (1764-1835), em concepção compartilhada por Philippe Pinel (1745-1826), explicou o cretinismo como uma doença transmitida por pais com bório a seus filhos, sendo a idiotia e suas formas mais brandas, a imbecilidade e a debilidade mental, seus sintomas. Firmou-se definitivamente a deficiência como uma questão orgânica e neuropatológica. Pessotti (1984) ressalta que, ainda que Paracelso e Cardano, ao difundirem a ideia da deficiência como um problema médico, tivessem a intenção de libertar as pessoas dos maus tratos e injustiças característicos da Idade Média, a autoridade da inquisição foi transferida ao poder médico. A fatalidade hereditária ou congênita passou a determinar que pessoas com deficiência fossem consideradas irrecuperáveis e sem perspectivas educacionais, declaradas como incapazes, dependentes e inúteis e, conseqüentemente, afastadas dos processos culturais e educacionais da sociedade.

Essa visão da deficiência mental como doença hereditária ou congênita, de etiologia única, e expressa em diversos graus de intensidade começou a tomar rumos diferentes a partir dos estudos de Esquirol (1772-1840). Em texto publicado em 1818, o referido autor diferencia a deficiência mental da demência e afirma que a idiotia não é uma doença e sim um estado em que as faculdades mentais não se manifestaram ou não puderam se desenvolver desde a infância (PESSOTTI, 1984; LOBO, 2008). As causas da idiotia, para Esquirol, eram diversas.

Entre elas estavam as fortes emoções da mãe durante a gestação, trabalhos de parto errados, golpes na cabeça, convulsões e até meningite. Ainda assim, a visão organicista permaneceu e a incurabilidade foi reforçada. Belhomme, discípulo de Esquirol, estudou a tipologia da deficiência, chegando a uma classificação com cinco níveis que variam da idiotia completa a uma idiotia de nível superior. No nível superior, o indivíduo age e raciocina como um homem comum, é educável, mas não atinge o grau de desenvolvimento intelectual de um homem comum. Em 1838, Esquirol declarou a dificuldade de se descrever todos os matizes existentes entre o idiota e o homem que pensa. Destarte, a medicina admitiu que idiotas e imbecis podem receber instrução para se desenvolverem em relação a processos intelectuais exigidos pela vida em sociedade (PESSOTTI, 1984).

Esses fatos inspiraram a criação de estabelecimentos e asilos-escolas destinados às pessoas com deficiência. Em diversas escolas e asilos, as pessoas deficientes dão mostras de que são capazes de aprender, em especial tarefas manuais simples, quando formal e gradativamente treinadas. Dessa forma, firmou-se o conflito entre a incurabilidade apregoada pelos adeptos do organicismo e a educabilidade percebida por pedagogos e médicos que utilizam a medicina moral. A medicina moral diz respeito à modificação de comportamentos indesejáveis que ocorre quando condições emocionais e ambientais ótimas são arranjadas para que ocorram comportamentos desejáveis.

Neste cenário, destaca-se Séguin, que, de acordo com Pessotti (1984), tentou a síntese desses dois posicionamentos contrários. Séguin acusou os médicos de terem visto idiotas nos hospitais sem lhes dedicar o tempo necessário, desvirtuado o sentido médico do termo observação, assim como de não terem tratado, definido ou analisado a idiotia, apesar de falarem muito sobre ela. Séguin desenvolveu um método de tratamento para os idiotas cuja semente foi o diagnóstico diferencial entre os diversos estados da idiotia, muitas vezes confundidos pelos médicos. Acreditava ele que tal distinção serviria como ponto de partida para a higiene, a educação e o tratamento moral dos idiotas. Na sua concepção a idiotia era uma doença de diagnóstico médico e tratamento fisiológico. Ao mesmo tempo, considerava que o estado psicológico do idiota podia depender mais das condições morais a que estava sujeito, do quanto de cultura intelectual e afeto obteve em sua família e do caráter de seus diretores do que de sua enfermidade. O organicismo de Séguin mostrava-se fecundo e construtivo, com qualidades que já podiam ser observadas em Jean Itard (1774-1838), de quem foi discípulo (PESSOTTI, 1984).

Entretanto essa perspectiva sobre a deficiência, não sendo unânime, foi ainda mais ofuscada pelas ideias de Bénédict Auguste Morel. Além de reafirmar a ligação das

deficiências com o bócio, em seu Tratado das Degenerescências Físicas, Intelectuais e Morais da Espécie Humana, datado de 1857, Morel explicitou que a cada geração as deficiências se acentuavam. Esse pensamento alarmou a medicina e as demais elites culturais, tendo como consequência a rejeição e a hostilidade às raças consideradas degenerescentes. (PESSOTTI, 1984; GOULD, 1991). A divulgação das ideias racistas ocorreu mais intensamente nos primeiros anos do século XIX e teve seu apogeu entre 1850 e a década de 1930, desempenhando um papel estruturante no pensamento das novas elites. Sob essa influência, realizaram-se as primeiras tentativas de comprovação empírica das teses da inferioridade racial de pobres e não-brancos (PATTO, 1990; GOULD, 1991). Com base em estudos realizados com diferentes gerações de famílias, a correlação social entre deficiência, pobreza, criminalidade e prostituição foi estabelecida no século XIX. A reclusão e a esterilização passaram a ser consideradas uma opção para resolver tal situação (PESSOTTI, 1984).

Merece destaque o entendimento de Pessotti (1984) sobre o assunto. Para o autor, o apego a princípios fatalistas por parte dos médicos decorria de sua real e evidente impotência ante a deficiência mental. Entre as razões para a rejeição à proposta de Séguin, estava a aversão dos médicos adeptos ao organicismo radical à ideia de que deveriam recorrer a terapias envolvendo treinos e programações de tarefas de ensino ou de refinamento sensorial. A aplicação do método de Séguin, assim como o programa de treino, dependia justamente de diagnóstico minucioso e demorado.

O Dictionnaire Scientifique des Sciences Médicales, que contém o saber médico do século XIX, só faz referência a Séguin nos aspectos concordantes com a doutrina de Morel, sem citar seu método ou sua medicina moral. Seu conteúdo baseia-se predominantemente em uma minuciosa antropometria e numa semiologia anatômica da deficiência. Assim, o diagnóstico da deficiência era conduzido pela observação clínica e pela antropometria. Desse modo, Pessotti (1984) acrescenta que, ao final do século XIX, a idiotia teve um conceito organicista quanto à etiologia e provavelmente funcionalista quanto aos seus sintomas, por isso seu quadro clínico é descrito mais por déficits funcionais (fisiológicos ou comportamentais) do que por lesões morfológicas ou anatômicas. A tendência a uma conceituação comportamental começou a desenvolver-se com a ideia da continuidade gradativa da função intelectual nas diferentes categorias da deficiência.

Os efeitos educacionais dessa perspectiva ficam claros no parecer de Chambard, em 1889, ao afirmar que o movimento destinado à fundação de estabelecimentos exclusivos para pessoas com idiotia tem como finalidade torná-la menos pesada e mais suportável, senão curá-la. Em decorrência das classificações estabelecidas, Chambard entendia que os idiotas

deviam ser mantidos em estabelecimentos especiais; e os imbecis, sendo suscetíveis de alguma educação, podiam gozar de uma liberdade relativa, mas sob uma constante vigilância. (PESSOTTI, 1984).

Por outro lado, no mesmo ano de 1889, no Congresso Pedagógico de Turin, a também médica Maria Montessori propôs a ‘educação moral’ como método educacional para deficientes mentais, por se tratar de um problema mais pedagógico que médico. Maria Montessori refere-se a Itard e Séguin com reverência e considera que o método de ensino para o deficiente deve alcançar a pessoa do educando em seus valores, autoafirmação, níveis de aspiração, autoestima e autoconsciência. Assim, os avanços pedagógicos na educação das pessoas com deficiência intelectual também tiveram seu início no campo da medicina. Tezzari e Baptista (2011) destacam Itard, Séguin, Montessori e, ainda, o polonês Janusz Korczak (1878-1942) que, apesar de terem o interesse pelas crianças despertado na prática de medicina, deslocaram-se para a área da educação para buscar alternativas que promovessem o desenvolvimento e a aprendizagem delas. Porém, observa Pessotti (1984, p.184) “a evolução pedagógica no campo que tratamos aqui influi claramente menos que a teoria, dos médicos, na formação das atitudes sócio culturais”.

Consequentemente, no início do século XX, a organização sociocultural destinou aos oligofrênicos tratamentos diferenciados conforme a sua categoria e o risco que representam à ordem social e familiar. Isso pode significar o abandono, o ensino de trabalhos em confinamento ou as internações em hospício (PESSOTTI, 1984).

Neste contexto, Pessotti (1984) e Gould (1991) ponderam que mais um problema se configurava: o que fazer com o débil mental? Essa categoria era não confinável, apresentava uma deficiência intelectual leve, com evidências anatomopatológicas mínimas, estavam nas escolas misturados com os normais e constituíam a maioria dos deficientes. No campo da pedagogia, a questão dizia respeito a lhes estender ou não o ensino vigente. Na incipiente psicologia, a questão referia-se a como medir as diferenças entre a capacidade mental deles e a dos normais.

Ultrapassando as questões pedagógicas e psicológicas, a contextualização de Patto (1990) sobre o assunto faz-se esclarecedora. Partindo do modo materialista histórico de pensar sobre a natureza das ideias, a autora nos lembra que a passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista foi marcada por profundas mudanças sociais. Ao final do século XIX, a monarquia deixou de ser o regime político dominante; a nobreza e o clero foram destituídos do poder econômico e político; a população rural deslocou-se para centros industriais, gerando os centros urbanos com seus contrastes. Constituíram-se, assim,

os estados nacionais e engendrou-se uma nova classe dominante: a burguesia - constituída de advogados, negociantes e capitalistas - e uma nova classe dominada, o proletariado.

Durante o século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, burgueses apregoaram o sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre que se realizaria na sociedade industrial capitalista liberal, na qual haveria igualdade de oportunidades e melhores condições de vida para todos os cidadãos. Entretanto, a revolução política recuou e a industrial avançou, favorecendo apenas a alta burguesia, ao passo que a situação do proletariado piorava progressivamente. Isso criou uma divisão social evidente (PATTO, 1990).

Nos países capitalistas liberais, a escola passou a ser valorizada pelas classes médias e pelas elites emergentes, como instrumento de ascensão e de prestígio social. Inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional, a escola passou a ser uma reivindicação também das classes trabalhadoras, como forma socialmente aceita de ascensão social. Ao final do século XIX e início do século XX, a pressão popular teve importante papel na expansão da rede escolar dos países capitalistas. Porém, para o pensamento liberal as desigualdades deveriam ser justificadas sem que se questionasse a inexistência da igualdade de oportunidades na ordem social que substituiu a sociedade de castas, considerada injusta. Dessa forma, no nível das ideias, as desigualdades sociais foram traduzidas em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. A adesão ao cientificismo viabilizou que estereótipos e preconceitos raciais milenares atingissem o status de “conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental e positiva conferia às ideias geradas de acordo com os seus princípios” (PATTO, 1990, p.30).

Portanto, foi com o aumento da demanda social por escola e expansão dos sistemas educacionais nos países industriais capitalistas da Europa e Estados Unidos da América que surgiu a necessidade de se explicar a diferença de rendimento entre os alunos e o acesso desigual aos graus mais avançados de escolaridade (PATTO, 1990).

Nesse contexto, destacam-se os estudos sobre a medição da inteligência de Binet (1857-1911), diretor do laboratório de psicologia da Universidade de Sorbonne. Inicialmente, Binet utilizou o difundido método da craniometria, sem colocar em dúvida a relação entre inteligência e o tamanho da cabeça. Essa relação, até então incontestável, era usada pelos cientistas para classificar raças em mais evoluídas, quando possuíam crânios maiores, e menos evoluídas, quando os crânios eram menores. Entretanto, cinco estudos de Binet sobre o volume das cabeças de escolares lhe trouxeram dúvidas sobre essa teoria: as diferenças numéricas encontradas não a confirmavam. Binet concluiu, portanto, que não havia diferenças entre as medidas cefálicas de alunos inteligentes e menos inteligentes. A partir de então,

desenvolveu estudos sobre a vulnerabilidade à sugestão nos quais abordava os perigos a que estava sujeita a objetividade do cientista, caso ele se deixasse levar por preconceitos.

Binet temia que inconscientemente, ele aumentasse as medidas ao medir as cabeças dos alunos inteligentes e diminuísse as medidas no caso de alunos não inteligentes. Em um de seus estudos, confirmou a diferença entre as medições dos mesmos crânios realizadas por ele e por um assistente e entre uma primeira medição e outra subsequente (GOULD, 1991).

Em 1904, Binet recebeu do Ministério da Educação Pública da França a incumbência de desenvolver técnicas para identificar crianças cujo fracasso escolar demandasse uma forma especial de educação. Para tal, Binet optou por métodos psicológicos para medir a inteligência (PESSOTTI, 1984, GOULD, 1991). Uma vez que as deficiências mais graves não se encontravam na escola, essa medida deveria propiciar a identificação do débil mental, cujo diagnóstico Binet considerava o mais importante e também o mais difícil.

Assim, a psicologia científica, que nasceu nos laboratórios de fisiologia experimental e foi influenciada pela teoria da evolução natural e pelo cientificismo da época, teve como seu primeiro e principal papel social descobrir os mais e os menos aptos (PATTO, 1990). Neste intento, o nome do Inglês Francis Galton (1822 – 1911) se destacava por ele ter criado vários testes para medir processos sensoriais e motores, como a velocidade do tempo de reação, com a finalidade de estimar o nível intelectual (PATTO, 1990; GOULD, 1991).

Binet, no entanto, criou uma série de tarefas para avaliar mais diretamente os diferentes aspectos da capacidade intelectual. A inteligência era um sintoma seguro a se medir, visto que atividade mental era uma função sempre comprometida na idiotia e, para Binet, não havia necessariamente relação causal entre lesão orgânica e deficiência mental (PESSOTTI, 1984). Binet selecionou tarefas breves relacionadas com problemas da vida cotidiana, que envolviam procedimentos racionais básicos e diferentes habilidades que permitissem a abstração de um valor numérico que viesse a expressar a potencialidade global da criança. Na terceira e última versão que elaborou de seu teste, introduziu a idade mínima em que uma criança com inteligência normal realizaria com êxito determinada tarefa. O resultado da subtração da idade cronológica da criança pela idade correspondente às tarefas realizadas corresponderia a sua idade mental. As crianças que apresentassem grande diferença entre a idade cronológica e a mental seriam as encaminhadas para a educação especial. Em 1912, o psicólogo alemão W. Stern propôs que a subtração das idades deveria ser modificada pela divisão entre esses valores, visto que o mais importante era a magnitude relativa e não a absoluta da disparidade desses valores.

Binet absteve-se acerca do significado dos resultados obtidos pelas crianças, pois considerava que a inteligência era complexa o bastante para ser expressa por um número, que mais tarde seria chamado de quociente de inteligência (QI). Também recusou a considerar seu teste como uma forma de hierarquizar alunos atribuindo-lhes valor intelectual (GOULD, 1991). A divisão tripartida da inferioridade intelectual (idiota, imbecil e débil mental) foi adotada por mera conveniência de ordem prática (PESSOTTI, 1984). Um de seus temores era que sua criação fosse utilizada para criar rótulos indelévels, em vez de servir de guia para identificar crianças que precisassem de ajuda. Temia, também, que alguns professores usassem os resultados para livrar-se de alunos rebeldes ou que não demonstrassem interesse pela escola. Mas o medo principal era que previsões garantissem a sua própria realização, ao condicionar a atitude do professor e por consequência desviassem a criança para o que foi previsto. Para ele, todas as crianças poderiam melhorar se recebessem a devida assistência (GOULD, 1991).

Binet tinha razão em seus temores: o uso dos testes foi deturpado (GOULD, 1991) e sua contribuição teórica, mal avaliada (PESSOTTI, 1984). Patto (1990) e Gould (1991) descrevem as consequências da utilização dos testes de QI no século XX como muito graves.

Foram muitos os psicólogos envolvidos na pesquisa de instrumentos que viabilizassem a medição objetiva e precisa das aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais. Justiça deve ser feita aos que, imbuídos de ideais democráticos, depositavam a esperança na sociedade democrática, igualitária, livre e fraterna (PATTO, 1990; GOULD, 1991). Entretanto, Patto (1990) explica que a mobilidade que ocorreu na nova ordem social estabelecida, quando comparada a que existia na sociedade feudal, fez emergir a crença de que as oportunidades estavam ao alcance de todos e a psicologia veio a sedimentar esse pensamento, na medida em que os resultados dos testes de inteligência, favoráveis aos mais ricos, davam a impressão de que eram os mais capazes que ocupavam os melhores lugares na sociedade.

A busca pelos instrumentos de diferenças individuais foi marcante nas universidades dos países capitalistas europeus e norte-americanos e, a partir dos primeiros anos do século XX, especialmente durante e após a primeira grande guerra, vários países engajaram-se na identificação dos super e subdotados para lhes proporcionar a educação escolar condizente. As ideias de Galton sobre a herdabilidade da inteligência influenciaram a psicologia no que diz respeito à elaboração de testes psicológicos. Cattell, um dos primeiros a criá-los, foi seu aluno. Outro nome importante foi o de Edouard Claparède, que, ao aprimorar instrumentos de



medida, teve por objetivo conhecer precocemente quem eram os retardados e os superdotados, defendendo a criação de classes especiais para os primeiros e escolas especiais para os segundos. Se anteriormente a avaliação dos chamados anormais escolares era função da medicina, durante as três primeiras décadas do século XX, tornou-se praticamente sinônimo de avaliação intelectual e os testes de QI tiveram grande peso na decisão dos educadores sobre o destino acadêmico das crianças (PATTO, 1990).

A partir do falseamento das intenções de Binet promovido pelos psicólogos americanos com a criação do QI hereditário (GOULD, 1991) ocorreu o apogeu do que Pessotti (1984) denominou como involução da teoria sobre a deficiência. Goddard, o primeiro a divulgar a escala de Binet nos Estados Unidos, acreditava que os testes proporcionavam a medida da Inteligência como uma entidade independente e inata. A confusão entre diferenças culturais com capacidades inatas, o apelo moralista e as projeções alarmantes sobre o aumento de deficientes pelo seu caráter hereditário chamaram a atenção dos políticos sobre o problema que os deficientes representavam para a ordem social e para a saúde pública, em especial os débeis mentais. Isso pode ser expresso nas ideias de Pintner que, em 1933, sugeria, frente à incurabilidade da oligofrenia, a educação para torná-los menos perigosos e inúteis e a segregação para evitar a procriação (PESSOTTI, 1984).

A aplicação indiscriminada de testes tornou-se uma realidade e, nos Estados Unidos, tornou-se uma indústria milionária. A escala de Binet foi ampliada para a aplicação em adultos e apregoava-se que todas as crianças deveriam ser testadas para que as posições que lhes caberiam na vida fossem conhecidas (GOULD, 1991). A colocação do ‘homem certo no lugar certo’ poderia restabelecer a justiça social almejada, possível, porém não alcançada. Dessa forma, os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram a fazer parte do seu cotidiano. “Crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como anormais escolares e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica” (PATTO, 1990, p.41).

No Brasil, Patto (1990), Lobo (2008) e Jannuzzi (2012) relatam que as influências das perspectivas organicistas se fizeram presentes nos estudos dos médicos, nas decisões jurídicas, educacionais e no tratamento destinado aos idiotas e outros degenerados. As autoras destacam em especial, a figura de Joseph Gobineau (1816-1882), diplomata francês que residiu no Brasil. Antes mesmo de Morel, Gobineau já fazia uso do termo degeneração e atribuía à mistura de raças os danos irreversíveis da produção de sub-raças, incapazes de adquirir civilização, que gerariam seres mais inferiores ainda. Consequentemente, os adeptos de suas ideias no Brasil duvidavam da viabilidade de progresso no país, marcado pela

miscigenação de raças, portanto condenado à degenerescência. Gobineau entendia que as desigualdades não eram resultado das instituições, pois estavam indelevelmente registradas na natureza biológica, sendo imutáveis.

Outro fato importante na constituição do pensamento nacional sobre a deficiência foi a designação, em 1844, pelo provedor da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, de uma comissão para visitar os principais hospitais da França. Pode-se dizer que os brasileiros conheceram o que havia de mais atual nas práticas do alienismo na Europa. Nessa época, a França, em processo de industrialização, criava cada vez mais espaços para os débeis e idiotas. O objetivo era liberar seus pais para o trabalho, sem priorizar aspectos educacionais. No Brasil, ainda dependente da mão de obra dos escravos, não havia a possibilidade da separação institucional entre os idiotas e os dementes. Nos relatórios sobre as visitas aos hospitais, além de categorizações da idiotia e de suas características morais, constavam os trabalhos educacionais desenvolvidos por Séguin e pelo psiquiatra Félix Voisin (1784-1872). Impressionado com o método criado por Séguin, o relator sugeriu que todos os estabelecimentos de alienados do país adotassem os mesmos procedimentos de ensino (LOBO, 2008).

Contudo, Lobo (2008) esclarece que no país, inicialmente, a categorização dos degenerados era função dos médicos higienistas e, a partir da Primeira República, foram os médicos psiquiatras que assumiram tal incumbência. Assim, o discurso dos médicos franceses sobre as degenerescências foi estudado e suas teorias apareceram em teses, artigos e manuais escritos por médicos eminentes na época. Cabe ressaltar que, como nos estudos franceses, a idiotia nem sempre é o tema principal das pesquisas e aparece à sombra das questões psiquiátricas. Nas obras nacionais, os idiotas são descritos com adjetivos pejorativos que enfatizam seus graus de inutilidade, imoralidade e periculosidade e a eles são atribuídos comportamentos ambíguos, retratados nas variações entre credulidade e astúcia, estupidez e extravagância, passividade e vivacidade, sendo inclusive comparados a vegetais ou macacos. Sob essa ótica, a maioria dos idiotas é vista como incapaz de aprender, mesmo que alguns apresentem excelente memória ou sejam capazes de aprender ofícios mecânicos. Tamanha variedade de traços e tipos intermediários reservaria somente aos especialistas o diagnóstico dos imbecis, conclui Lobo (2008). Consequentemente, considera-se que a educação pouco ou nada consegue mudar na natureza dos idiotas e, em decorrência disso, onde colocar os imbecis, que vivem regularmente na sociedade, constitui uma preocupação.

Lobo (2008) relata que tal preocupação é evidenciada no campo da educação, expressa por professores como Clemente Quaglio, professor de psicologia experimental da Escola

Normal de São Paulo que, em obra datada de 1913, denunciou a falta de escola para tais crianças. Outro exemplo é a preocupação, expressa na década de 1920, do Pedagogo Lourenço Pinto com os problemas causados pelos imbecis e débeis quando misturados aos normais nas escolas.

Outra fonte de influência na área da deficiência intelectual refere-se à Associação Americana para o Retardo Mental (AAMR), atual Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD). Os conceitos de deficiência intelectual apresentados por essa instituição refletem e ilustram o que foi anteriormente exposto. A AAIDD é uma instituição fundada em 1876, que se ocupa de estudos sobre o entendimento, definição e classificação da deficiência intelectual. Seu primeiro presidente foi Édouard Séguin, que migrou para os Estados Unidos. As definições propostas pela AAIDD foram e são amplamente utilizadas no Brasil, tanto no meio acadêmico, quanto na elaboração de políticas públicas.

As três primeiras definições da AAMR, datadas de 1908, 1937 e 1941, sobre o que hoje se entende por deficiência intelectual, possuem em comum o entendimento do transtorno como inerente à criança, com escassas perspectivas educacionais e poucas possibilidades de mudanças, tal como previam as teorias biodeterminantes e os preceitos da eugenia direcionados a crianças anormais (AAMR, 2006). Na mais recente das três, Doll definiu Deficiência Intelectual como:

Um estado de incompetência social obtido na maturidade, ou provável de se obter na maturidade, resultante de uma parada no desenvolvimento de origem constitucional (hereditária ou adquirida): a condição é essencialmente incurável através de tratamento e irremediável através do treinamento (AAMR, 2006, p.30).

Entretanto, conceitos da psicanálise e de teorias comportamentais vieram a mudar a visão dominante sobre as questões mentais e as concepções sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade e a importância da dimensão afetivo-emocional sobre o comportamento e seus desvios trouxeram a mudança terminológica, no discurso da psicologia educacional, de “criança anormal” para “criança problema”. Para elas foram criadas clínicas de higiene mental e de orientação infantil e, para os “atrasados constitucionais”, as “classes de anormais”. Desse expressivo movimento da década de vinte e trinta, conclui Patto (1990, p. 44), “restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas”.

Consequentemente, a definição de retardo mental da AAMR, de 1959, de autoria de Heber, segundo o qual “o retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado a uma deficiência

em uma ou mais das seguintes áreas: (1) amadurecimento, (2) aprendizagem e (3) ajustamento social” (AAMR, 2006, p. 30-31) - inclui a avaliação do comportamento adaptativo. Dificuldades no comportamento adaptativo seriam as que o sujeito encontra para se ajustar às exigências comuns do cotidiano, nessa definição, expressas nos termos amadurecimento, aprendizagem e ajustamento social. No que se refere ao quociente de inteligência, essa definição traz cinco níveis de classificação da severidade da deficiência.

Na definição de 1961, Heber destaca novamente o comportamento adaptativo: “o retardo mental refere-se a um funcionamento intelectual geral abaixo da média que se origina durante o período desenvolvimental e está associado com deficiência no comportamento adaptativo” (AAMR, 2006, p.31). Nessa definição, o período desenvolvimental situa-se entre o nascimento e os 16 anos e os níveis de severidade, segundo o quociente de inteligência, são designados como retardo mental limítrofe, leve, moderado, severo e profundo. A inclusão da categoria limítrofe na classificação indica que 16% da população se enquadraria no diagnóstico de retardo mental. Uma mudança de concepção significativa é apresentada por Heber ao descrever o retardo mental como um sintoma com manifestações mais comportamentais do que orgânicas.

Na definição de Grossman, de 1973, o período desenvolvimental estende-se para 18 anos e o nível de inteligência limítrofe estaria entre o retardo e a inteligência média, sendo caracterizado por aprendizagem lenta. O comportamento adaptativo passa a ser analisado em relação à idade e a áreas, referindo-se à eficácia do indivíduo em atingir independência pessoal e responsabilidade social. As áreas analisadas nos primeiros anos são: habilidades sensorio-motoras, comunicação, autoajuda, sociabilização. Na infância e início da adolescência, as áreas abrangem a aplicação da aprendizagem básica na vida diária, a aplicação do raciocínio e do julgamento. No final da adolescência e vida adulta, as áreas referem-se às responsabilidades e desempenho vocacional e social.

Na definição de 1983, a mudança conceitual da deficiência intelectual também se refere ao período de sua origem. Isto é, o período desenvolvimental, considerado desde o período gestacional e não apenas a partir do nascimento, continuou sendo considerado a origem da deficiência intelectual.

Em 1992, Luckasson e colaboradores enfatizam a importância do comportamento adaptativo, especificando áreas de habilidades adaptativas na própria definição:

O retardo mental refere-se a limitações substanciais no funcionamento atual. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existente ao mesmo tempo com limitações em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas aplicáveis: comunicação, autocuidado, vida doméstica,

habilidades sociais, uso da comunidade, autodirecionamento, saúde, aprendizagem funcional, lazer e trabalho (AAMR, 2006, p. 32).

No que se refere à identificação da deficiência, observações e julgamento clínico de equipe de diagnóstico passam a ser considerados processos válidos de avaliação. Outra inovação desse novo conceito foi a supressão dos níveis de severidade determinados pelo QI. Nessa perspectiva, o QI passou a ter apenas a função diagnóstica e não classificatória. Assim, após o diagnóstico, as habilidades adaptativas do indivíduo seriam examinadas por uma equipe interdisciplinar, associadas a julgamentos clínicos e resultados de observações, entrevistas e relatos de pessoas que conhecessem bem o indivíduo. A intenção era identificar potencialidades e necessidades de apoio em quatro dimensões: funcionamento intelectual e habilidades adaptativas, considerações psicológicas e emocionais, saúde e considerações físicas e considerações ambientais e, assim, criar um perfil dos apoios necessários. As intensidades dos apoios necessários não substituem os níveis de classificação, pois se modificam com o tempo. Os apoios, de acordo com suas intensidades, variam entre intermitentes, caracterizados por sua natureza episódica ou de curto prazo, como os necessários durante transições da vida, por exemplo, no caso da perda de emprego ou de crise médica aguda, até os apoios constantes, de alta intensidade, potencialmente mantenedores da vida, chamados de “pervasivos”. (AAMR, 2006).

Almeida (2012) considera as mudanças presentes na definição de 1992 da AAIDD de extrema importância. O manual dessa associação além de definir e descrever as dez áreas de condutas adaptativas, indicava pontos importantes como os elencados por Almeida (2012, p.54-55):

a) a mudança de entendimento de que a deficiência intelectual se refere ao estado de funcionamento do indivíduo; (b) a reformulação do que deveria ser classificado (sistemas de suporte/apoio) e como descrever os tipos de suporte que as pessoas com deficiência intelectual necessitam; (c) a mudança de paradigma da visão de “retardo mental” com característica expressa unicamente por um indivíduo para uma expressão da interação entre a pessoa com funcionamento intelectual limitado e o meio ambiente; (d) o acréscimo de um novo passo ao conceito de comportamento adaptativo, ou seja, de uma descrição global para especificações particulares das habilidades adaptativas.

Para a autora, a mudança de foco da definição de 1992 permite uma nova maneira de compreender a deficiência e responder a ela. A consideração dos elementos sociais permite o afastamento de processos diagnósticos pautados apenas na identificação de déficits com base na pontuação de testes de inteligência. Dentro dessa perspectiva, a autora cita que a ênfase, anteriormente centrada na oferta de programas para pessoas com deficiência intelectual,

mudou “para o planejamento e oferta de apoio personalizado aos indivíduos com a finalidade de ajudá-los a alcançar o mais alto nível de funcionamento” (ALMEIDA, 2012, p. 56). Assim sendo, Almeida (2012, p. 56) destaca o que representa um grande avanço: “a definição de 1992 foi a primeira a ver a deficiência intelectual como condição que pode ser melhorada com prestação de suporte e não como deficiência estática ao longo da vida”.

Na definição de Luckasson e colaboradores, datada de 2002, a dificuldade intelectual e a dificuldade de comportamento adaptativo encontram-se no mesmo nível: “O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta incapacidade tem início antes dos 18 anos” (AAMR, 2006, p.33-34). Essa definição está vinculada a cinco hipóteses:

- a) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade típicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo.
- b) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nos fatores de comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais.
- c) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades.
- d) Um propósito importante ao descrever as limitações é desenvolver um perfil dos apoios necessários.
- e) Com os apoios personalizados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAMR, 2006, p. 34).

Nessa definição, a deficiência é entendida como a expressão de limitações no funcionamento individual da pessoa, dentro de um contexto social, conferindo-lhe uma desvantagem substancial (AARM, 2006, p 48). Em consonância com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, datada de 2001, da Organização Mundial de Saúde, as limitações dizem respeito a problemas que envolvem a competência da pessoa para funcionar (limitações da atividade) e a sua oportunidade para funcionar (restrições da participação). Assim, como acontece desde 1992, a AAMR adota uma abordagem multidimensional ao considerar a deficiência de uma pessoa “dentro do contexto dos fatores ambientais e pessoais e da necessidade de apoios individualizados” (AAMR, 2006, p.77).

Nesse contexto, o comportamento adaptativo é compreendido como “a reunião de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para elas

funcionarem no seu cotidiano” (AAMR, 2006, p. 77), cuja limitação afeta a vida cotidiana, a capacidade para reagir às mudanças da vida e às demandas do ambiente.

Nesse sistema, a avaliação do retardo mental envolve três funções: diagnóstico, classificação e planejamento de apoios. O propósito do diagnóstico seria estabelecer elegibilidade para serviços, benefícios e proteções legais a que a pessoa possa ter direito. A classificação dos níveis de severidade da deficiência passa a ter enfoque no propósito da sua aplicação e o planejamento dos apoios visa à melhora nos resultados pessoais. As medidas ou instrumentos a serem utilizados dependem da função e do propósito da avaliação (AAMR, 2006). Cabe ressaltar que o diagnóstico das limitações no funcionamento intelectual continua a ser realizado através da aplicação individualizada de testes padronizados e atualizados de QI. Não sendo os testes de QI um critério suficiente e perfeito para o diagnóstico da deficiência intelectual, devem estar associados à avaliação do comportamento adaptativo e à idade em que tem início a deficiência.

A partir de 2007, a AAMR passou a ser denominada Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AAIDD -, o termo retardo mental foi substituído por deficiência intelectual e a definição de Luckasson e colaboradores foi mantida.

Almeida (2012) relata que, nos Estados Unidos, houve grande discussão sobre a mudança da terminologia, norteadas por três questões: por que a preferência do termo deficiência intelectual em detrimento de retardo mental; como o uso do novo termo poderia impactar a definição de retardo mental e como o uso do termo deficiência intelectual afetaria as pessoas diagnosticadas ou elegíveis para o diagnóstico de retardo mental (SCHALOCK et al, 2007, apud ALMEIDA, 2012). Cabe ressaltar que este termo já havia sido utilizado na Conferência de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, no ano de 2004.

Conforme Schalock et al (2007, apud ALMEIDA,2012), em virtude desses fatores, o conceito de deficiência evoluiu de uma característica centrada na pessoa para um fenômeno humano, de causas orgânicas e/ou sociais. Os fatores orgânicos e sociais dão origem a limitações funcionais que vão refletir numa incapacidade ou restrição no funcionamento pessoal e no desempenho de papéis e tarefas esperadas para um indivíduo no ambiente social (HAHN e HEGAMIN, 2001; RIOUX, 1997 apud, ALMEIDA, 2012). Tal concepção ecológica social da deficiência é percebida nas publicações da AAIDD e da Organização Mundial de Saúde.

Desta forma, Almeida (2012) cita que o termo deficiência intelectual é menos ofensivo às pessoas com deficiência, está mais consistente com a terminologia utilizada internacionalmente, enfatiza que a deficiência intelectual não é considerada um traço absoluto

e invariável da pessoa, alinha-se com as atuais práticas profissionais que se concentram na prestação de apoios para a melhora de seu funcionamento, abre o caminho para o entendimento e a busca de uma identidade de deficiência que inclui a autoestima, o bem-estar, o orgulho e o engajamento na ação política.

O conceito de comportamento adaptativo presente no manual de 2010 (AAIDD, 2010) é semelhante ao já citado, de 2002, assim como as habilidades adaptativas que devem ser avaliadas.

No enfoque multidimensional, um dos objetivos da avaliação é determinar os apoios necessários à pessoa e sua intensidade, para tanto destaca-se a importância de uma descrição abrangente da pessoa nas seguintes dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto (AAIDD, 2010).

Os apoios são entendidos como os recursos e estratégias utilizados para a promoção do desenvolvimento, da educação, dos interesses e do bem-estar de uma pessoa, com a finalidade de melhorar seu funcionamento individual (AAMR, 2006; AAIDD, 2010).

O principal objetivo de se proporcionar apoio às pessoas com deficiência intelectual é o de melhorar seus resultados pessoais de independência, relacionamentos, participação na escola e na comunidade e bem-estar pessoal. O planejamento dos apoios deve envolver a identificação de experiências de vida almejadas pela pessoa, o estabelecimento de metas a serem atingidas, a determinação da intensidade de suporte/apoio necessários para atingir tais metas, o desenvolvimento de plano de suporte individualizado, o monitoramento /acompanhamento do progresso e a avaliação (ALMEIDA, 2012, p. 60).

A evolução dos conceitos de deficiência intelectual de uma perspectiva totalmente centrada nos aspectos orgânicos, passando pelas habilidades de adaptação ao meio, até a consideração ecológica do contexto e o enfoque multidimensional, é de extrema importância, em especial para consolidar as mudanças nas formas de atendimento educacional direcionado a tais pessoas, agora pautadas na concepção de apoios e não na segregação. Entretanto, ao mesmo em tempo em que indicam uma evolução, as mudanças de critérios para a definição e a identificação da deficiência intelectual indicam a fragilidade desse conceito. A dita evolução expõe a necessidade que a sociedade tem de, de tempos em tempos, reconsiderar a quem deve excluir e o que tolerar de acordo com as demandas de cada momento histórico. E, no que se refere aos processos avaliativos, nessa abordagem, a ciência continua fundamentando numericamente a identificação da deficiência, buscando categorizar as pessoas de acordo com as mudanças de discurso e das condutas balizadas para o momento presente.



Já no que tange à oferta de apoios, ao terem como objetivo a melhora do funcionamento individual, há que se observar se os apoios não estão a serviço da adaptação da pessoa com deficiência à sociedade, sem considerar e prever as mudanças que devem ocorrer inclusive na sociedade em si. Justificada na abordagem médico-psicológica como avanço científico, tal evolução tenta corresponder às reivindicações das pessoas com deficiência por seus direitos, como poderá ser constatado a seguir na apresentação do modelo social da deficiência.

## 1.2 A ABORDAGEM SOCIAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O modelo social da deficiência configurou-se como uma reação às bases filosóficas e culturais das respostas negativas direcionadas às pessoas com deficiência (BARNES, 2012). Sua origem está nos movimentos sociais que emergiram nas décadas de 1960 e 1970, liderados pelas pessoas com deficiência que contestavam a situação de opressão e discriminação em que viviam e nos estudos com bases sociológicas sobre a deficiência, que se desenvolveram no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Para entender os significados da compreensão contemporânea sobre a deficiência é necessário lembrar que, até pouco tempo, ela era concebida unicamente como uma tragédia pessoal, um problema médico do indivíduo. Porém, o modelo social da deficiência opõe-se à hegemonia do enfoque médico que divide as pessoas como normais e anormais (BARNES, 2012).

No modelo médico, as barreiras e limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência decorrem de suas incapacidades funcionais, sejam elas reais ou imputadas. Sob essa ótica, as pessoas com deficiência são consideradas inválidas, dependentes e passivas e a solução desse impasse perpassa a adaptação ao meio em que vivem por meio da intervenção médica ou reabilitação, com vistas a sua “normalização”. Esse enfoque resultou na individualização e medicalização da deficiência, assim como oportunizou a institucionalização e a segregação das pessoas por ela acometida (FONTES; MARTINS, 2015). O modelo da tragédia pessoal culpa o indivíduo, indicando que é sua responsabilidade ajustar-se a uma sociedade construída de acordo com uma maioria considerada normal.

Segundo Mittler (2003), o modelo social da deficiência fundamenta-se na proposição de que a sociedade e suas instituições são opressivas, discriminadoras e incapacitantes sendo que a atenção deve estar direcionada à remoção dos obstáculos que dificultam a participação

das pessoas portadoras de deficiência na vida em sociedade e à mudança institucional dos regulamentos e atitudes que criam e mantêm a exclusão. A inclusão social, nesse modelo, é vista como uma questão de direitos humanos.

Até o final da década de 1960, os apoios para pessoas com deficiências severas eram geralmente indisponíveis fora de instituições e pagamentos de benefícios sociais não existiam. Assim, essas pessoas ou viviam em instituições residenciais dirigidas por profissionais ou em isolamento social e situação de pobreza. A falta de recursos financeiros era uma questão crucial para as pessoas com deficiência e suas famílias. Contudo, um grupo de ativistas engajado em movimentos de pessoas com deficiência no Reino Unido, rejeitava organizações com objetivos relacionados à questão financeira. Tal abordagem, associada à sua dominação por especialistas não deficientes levou-os à dissidência de grupos com essa caracterização (BARNES, 2012; UPIAS, 1976).

Assim, uma das organizações pioneiras no questionamento da naturalização da deficiência foi a Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), fundada no Reino Unido, em 1976, por dissidentes de outras organizações de pessoas com deficiência. A nova organização defendia que é a sociedade que incapacita as pessoas que designa como deficientes. Em vez de adotar concepções que alimentavam como ideia principal a reivindicação de melhores pensões sociais para pessoas com deficiência, a UPIAS almejava a transformação das concepções dominantes sobre as pessoas com deficiência e das organizações sociais excludentes que as remetiam à segregação e à pobreza (FONTES; MARTINS, 2015). Para Barnes (2012), a UPIAS foi a organização mais influente na história do modelo social da deficiência.

De acordo com Diniz (2007, p. 16), “o marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a UPIAS foi o materialismo histórico”. Na concepção da UPIAS (1976, p. 4), a “deficiência é algo imposto sobre os impedimentos das pessoas pela maneira com que são desnecessariamente isoladas e excluídas da sociedade”. Pessoas com deficiência, portanto, formam um grupo oprimido. A falta de renda, por exemplo, não é a causa de suas desvantagens pessoais e coletivas, mas sim uma consequência do isolamento e da segregação que ocorre em suas vidas sociais, em domínios como educação, trabalho, mobilidade, habitação etc. (UPIAS, 1976; BARNES, 2012).

Diferentemente de definições prévias que citavam os impedimentos como causa de incapacidade e desvantagem, a UPIAS concebe uma definição sócio-política da deficiência, que distingue o biológico, que seria o comprometimento ou impedimento, e o social, a deficiência. O impedimento denota a falta de parte ou da totalidade de um membro, ou ter um

membro ou mecanismo do corpo defeituoso e a deficiência seria a “desvantagem ou restrição da atividade causada pela organização social contemporânea que não leva ou pouco leva em conta as pessoas com lesões físicas e, assim, as exclui das principais atividades sociais” (UPIAS, 1976, p.14). Diniz (2007) considera a estratégia da UPIAS provocativa, ao tirar do indivíduo a responsabilidade sobre a opressão experimentada por ele e transferir essa responsabilidade para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade. Ou seja, a abordagem se faz inovadora ao evidenciar que a sociedade se mostra deficiente diante das demandas da diversidade. A autora descreve que, entre os objetivos da UPIAS, estava o de “assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos. Nessa disputa por autoridade discursiva, o modelo social da deficiência se estruturou em contraposição ao modelo médico.

Assim, as causas da segregação e opressão deveriam ser buscadas não nas lesões orgânicas, mas nas barreiras sociais. Dessa forma, a alternativa para romper com o ciclo de segregação e opressão deveria ser a ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia as pessoas com deficiência. Isso não quer dizer que os teóricos do modelo social refutavam os benefícios biomédicos, mas sim que desejavam ir além da medicalização, para atingir as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência (DINIZ, 2007).

Formada apenas por pessoas com deficiência física, a UPIAS foi criticada por estruturar o modelo social a partir de uma única deficiência. Seus primeiros teóricos, no entanto, acreditavam poder unir as diferentes comunidades de pessoas com deficiência em torno de um único projeto político. No entender dos teóricos, todas as pessoas com deficiência experimentam a deficiência como uma restrição social, seja diante de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis sobre inteligência e competência social, de impossibilidade de se comunicar por meio da língua de sinais, de escassez de material em braile ou diante de atitudes hostis, isto é, “a despeito da variedade de lesões, havia um fator que unia todos os deficientes: a experiência de opressão” (DINIZ, 2007, p.22). Assim sendo, a solução para esse impasse foi buscar termos políticos que abrangessem o maior número de deficiências.

Sendo a deficiência compreendida como uma experiência de opressão compartilhada por pessoas com diferentes lesões, os primeiros teóricos do modelo social da deficiência empenharam-se em mostrar evidências de quem seria o beneficiado com a segregação dos deficientes. Fundamentados no marxismo, concluíram que o beneficiado era o sistema capitalista, “ao manter um processo produtivo nocivo à custa da integridade física dos indivíduos que sistematicamente é degradada no processo, numa equação em que a mitigação do risco à lesão e o lucro poderiam figurar como elementos opostos” (FRANÇA, 2013, p.68).

Destarte, se, para o modelo médico, a causa da opressão experimentada pelos deficientes era um corpo com lesões, no modelo social, a deficiência dizia respeito à inabilidade desse corpo para o trabalho produtivo. Decorria, portanto, de arranjos sociais opressivos (DINIZ, 2007).

Com a finalidade de desbancar a autoridade de quem até o momento administrara a deficiência e as políticas públicas a ela destinadas, seria necessário esclarecer o que significava a opressão pela deficiência no modelo social. Para tal, Diniz (2007) explica que um dos integrantes da UPIAS, Paul Abberley, elaborou uma tese em que diferenciava opressão de exploração e apresentava a lesão como uma consequência previsível do capitalismo. A opressão pela deficiência seria de caráter pessoal, ainda que atingisse todo um grupo social em sistemas de representação que produzem inferioridade como fator inerente aos indivíduos por meio de estereótipos que justificam a manutenção da subordinação e exclusão do indivíduo (FRANÇA, 2013). Seu argumento foi comprovado por meio do uso de estatísticas sobre saúde, disponíveis na década de 1980, no Reino Unido, que comprovavam que a maior parte das deficiências era decorrente de doenças, muitas delas relacionadas ao trabalho. Ao mesmo tempo, destaca Diniz (2007), a tese não ignorava as deficiências genéticas e as provenientes de germes ou traumas, mas afirmava que seus efeitos só eram aparentes em sociedades e contextos históricos específicos, cuja natureza era determinada pela interação complexa de fatores materiais ou não materiais.

A teoria de deficiência como opressão pautou-se em cinco argumentos:

1. A ênfase nas origens sociais das lesões; 2. O reconhecimento das desvantagens sociais, econômicas, ambientais e psicológicas provocadas nas pessoas com lesões, bem como a resistência a tais desvantagens; 3. O reconhecimento de que a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos, e não resultado da natureza; 4. O reconhecimento do valor da vida dos deficientes, mas também a crítica à produção social das lesões e 5. A adoção de uma perspectiva política capaz de garantir justiça aos deficientes (ABBERLEY, 1987 apud DINIZ, 2007, p.27).

Colin Barnes, um dos fundadores do modelo social da deficiência, em entrevista à Diniz (2013) reitera tais argumentos ao afirmar que, potencialmente, todas as pessoas são deficientes, porque impedimentos são uma constante humana e não uma peculiaridade de um segmento da comunidade. Nessa entrevista, Barnes esclarece que a maioria dos impedimentos é causada ao longo da vida, sendo suas maiores causas a pobreza, a violência, o envelhecimento e a poluição, isto é, causas criadas socialmente.

Cabe destacar que o modelo social da deficiência, além da abordagem materialista, conta também com uma abordagem culturalista. França (2013) cita Tom Shakespeare como uma das principais referências dessa abordagem. Shakespeare, na busca pela raiz do

preconceito para com as pessoas com deficiência, concluiu que a opressão sofrida pelas pessoas com deficiência pode ser comparada à vivida pelas mulheres, como consequência da objetificação de seus corpos. Isso é, “a lesão ou limitação funcional visível seria o meio pelo qual as pessoas com deficiência são objetificadas, o que levaria à prevalência social da lesão na identidade e interação social” (FRANÇA, 2013, p.66). Essa objetificação, que resume a existência das pessoas à sua lesão, imputa às pessoas com deficiências similares traços semelhantes de personalidade. Sendo assim, o significado atribuído à lesão e à incapacidade em uma determinada cultura, continua o autor, são determinantes para a vida das pessoas.

Uma vez que a abordagem culturalista concentra-se em ideias como identidade, estereótipos, linguagem e criação de sentido para compreender a origem do preconceito, uma forma de transformação social seria a construção de novas possibilidades identitárias (FRANÇA, 2013).

Como citado no início do texto, além do fortalecimento dos movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência, a origem do modelo social vincula-se aos estudos com bases sociológicas sobre a deficiência, que se desenvolveram no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Antes da década de 1970, afirma Barnes (2012), o interesse acadêmico pela deficiência limitava-se quase que exclusivamente às explicações médicas individualistas convencionais. Como exceções, o autor cita Erving Goffman que, em sua obra, analisa as interações entre pessoas normais e anormais e o filósofo francês Michel Foucault, cujos escritos proporcionam um novo impulso sobre a ideia de que a doença mental e outras formas de desvio social são construções sociais geradas por uma ordem social dominante e moralista.

Concomitante ao avanço dos movimentos sociais houve um aumento do interesse acadêmico pela área da deficiência. Realizaram-se estudos sobre as consequências sociais e econômicas da imputação da identidade de deficiente às pessoas. Entretanto, existia a lacuna de um questionamento mais sério sobre os fundamentos ideológicos e culturais da deficiência. A base para esse esforço de sistematização teórica veio de escritores como Finkelstein, Ryan e Thomas, Shearer e Sutherland e da emergência do que mais tarde seria designado Estudos sobre Deficiência (BARNES, 2012), campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas sobre a deficiência (DINIZ, 2007).

O primeiro estudo sobre a deficiência do Reino Unido, intitulado *The Handicapped Person in Community*, foi concebido e produzido por uma equipe multidisciplinar na *Open University* (OU) como um módulo opcional no curso de graduação em Estudos Sociais e Saúde no ano de 1975 (FINKELSTEIN, 1998; BARNES, 2012). Tendo como figura chave o

psicólogo clínico Vic Finkelstein, um dos fundadores da UPIAS, o curso destinava-se a profissionais e voluntários, tendo como objetivo melhorar suas habilidades profissionais e sociais para que ajudassem pessoas com deficiência a atingir o grau máximo de autonomia. De acordo com Finkelstein (1998), o curso, desde o início, foi criticado por seu “viés sociológico”. Contudo, aconteceu até 1994, foi atualizado por duas vezes e teve a participação crescente de pessoas com deficiência na produção de material. A última versão do curso chamou-se *‘The Disabling Society’* (que pode ser traduzido como ‘A Sociedade Incapacitante’) para que refletisse seu conteúdo mais amplo. O rico material, elaborado pela equipe da OU durante os anos em que o curso foi oferecido, serviu de base para estudos relacionados à deficiência e para a formação profissional em graduações e pós-graduações nas principais universidades britânicas (BARNES, 2012).

Por meio dos estudos sobre deficiência, as ideias acerca do modelo social foram documentadas propiciando que mais pessoas se aproximassem desse campo teórico. A nova área de estudos se fortaleceu nos Estados Unidos e no Reino Unido em decorrência da politização em torno da deficiência que aconteceu nesses países nos anos 1960 e 1970. Tal politização decorreu do ambiente de efervescência política e da emergência dos movimentos sociais. A maior sensibilidade às relações de poder presentes no cotidiano das pessoas com deficiência como efeito das representações culturais cria um espaço inédito que denuncia a experiência de exclusão vivida por elas (FONTES; MARTINS, 2015).

Conhecidas as origens do modelo social da deficiência, destaca-se, ainda, na década de 1970, a emergência do Movimento de Vida Independente (MVI), que reflete o pensamento do modelo social da deficiência. Esse movimento surgiu a partir da cultura dos campi das universidades americanas e dos esforços de ativistas deficientes, que aumentaram pelo crescente número de veteranos da Guerra do Vietnã (EVANS, 2001; BARNES, 2012). De acordo com Evans (2001), vida independente diz respeito à capacidade da pessoa em decidir e escolher o que quer, onde e como viver, o que fazer e como começar a fazê-lo.

Assim, na década de 1960, algumas universidades americanas ofereceram serviços de autocuidado para alunos com deficiências físicas graves, para que pudessem participar dos cursos regulares. Esse tipo de serviço era raro fora dos campi universitários. Isso motivou que estudantes deficientes criassem, na década de 1970, os seus próprios serviços em Centros de Vida Independente (CVIs) (BARNES, 2012).

A proposta dos CVIs era diferente dos serviços tradicionais, baseados em terapias e tratamentos médicos oferecidos em instituições dirigidas por profissionais, que afastavam as pessoas deficientes de sua vida cotidiana. Os CVIs inovaram ao oferecer serviços voltados à

capacitação para o empoderamento das pessoas com deficiência, para adotarem um estilo de vida conforme suas próprias escolhas, em suas próprias comunidades. O impacto da nova proposta sobre os ativistas ocasionou que organizações passassem a oferecer serviços de apoio para as pessoas deficientes e suas famílias (HURST, 2005; BARNES, 2012).

No Brasil, o primeiro CVI foi fundado em 1988, na cidade do Rio de Janeiro. Suas atividades são lideradas e dirigidas por pessoas com deficiência, mas entre os seus colaboradores estão pessoas sem deficiência. Composto por ativistas do Movimento de Vida Independente, os CVIs, além de buscarem a inclusão, equiparação de oportunidades e a conscientização social por meio de trabalho voluntário de militância política, oferecem às pessoas com deficiência serviços que as auxiliam a se tornarem instrumentos de sua própria emancipação social (CORDEIRO, 2009). No ano 2000, foi fundado o Conselho Nacional dos Centros de Vida Independente – CVI-Brasil, “órgão de consulta e deliberação para representar, articular e apoiar os CVIs de todo o país, com o objetivo de desenvolver a filosofia e os serviços de Vida Independente” CVI.

Outro reflexo do modelo que emergia diz respeito às medidas legislativas e iniciativas políticas direcionadas às questões da deficiência que começaram a surgir na década de 1970.

Em decorrência do interesse sobre a deficiência em nível internacional, a Organização Mundial da Saúde (OMS) fez, em 1980, sua primeira tentativa de fornecer uma definição universalmente aceita de deficiência, a Internacional Classification of Impairment, Disability and Handicap (ICDH), em português Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). Já a Organização das Nações Unidas declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (BARNES, 2012).

Barnes (2012) destaca a não participação das pessoas com deficiência na elaboração da CIDID. Críticas são feitas ao uso de definições médicas individualistas e pressupostos biofísicos de normalidade. O autor ressalta que o conceito de deficiência varia histórica, social e culturalmente, sendo, portanto, uma determinação ideológica e cultural. “Nem ideologia, nem cultura são politicamente neutros” (BARNES, 2012, p. 8). Assim, Diniz, Medeiros e Squinca (2007) afirmam que, para o modelo social, a CIDID retirou a força política do conceito de deficiência ao fundamentar-se em termos biológicos como determinantes das desvantagens, isentando os sistemas sociais e econômicos.

Por outro lado, a Declaração do ano de 1981, pela Organização das Nações Unidas, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes significou o reconhecimento formal de que os governos nacionais são responsáveis por garantir a igualdade de direito para essas pessoas (BARNES, 2012). Em 1982, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou o Programa de

Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (MAZZOTTA, 2002; BARNES, 2012) e estratégias sobre prevenção de deficiências.

No Brasil, o Ano Internacional das Pessoas Deficientes foi um fator relevante no fortalecimento dos movimentos sociais. A partir de meados do século XX, já existiam pequenas associações criadas e geridas por pessoas com deficiência em diversos pontos do país. Eram iniciativas informais, cuja motivação baseava-se na solidariedade entre pares. Tais associações constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que foram criadas mais intensamente na década de 1970. Foi nessa época que surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência, em contraposição às associações de caráter assistencialista e caritativo. Esse movimento desencadeou um processo de ação política em favor dos direitos das pessoas com deficiência. O momento político era propício a esse tipo de iniciativa, pois o país estava saindo do regime de ditadura militar e se instaurava o processo de redemocratização brasileira (LANA JÚNIOR, 2010).

Nesse contexto, novos movimentos sociais, incluindo o movimento político das pessoas com deficiência, uniram esforços, formaram novas organizações, articulando-se nacionalmente para reivindicar por seus direitos e por igualdade de oportunidades.

Na esfera internacional, em 1981, ativistas formaram o *Disabled People's International* (DPI) em decorrência da recusa da *Rehabilitation International*<sup>6</sup> (RI) em aceitar a igualdade na participação de delegados com deficiência em seu corpo diretivo. O primeiro congresso do DPI ocorreu em Cingapura em 1982 e atraiu 400 delegados representantes de organizações nacionais dirigidas por pessoas com deficiência de todo o mundo. O DPI adota uma definição sócio-política da deficiência e sua política gira em torno da promoção de organizações de base e conscientização do público para as questões da deficiência na luta pela igualdade. O slogan da DPI 'nada sobre nós sem nós' tem sido adotado por organizações de pessoas com deficiência de todo o mundo. Em conjunto, reconhece Barnes (2012, p.8), "estas forças foram determinantes para o pensamento por trás do uso da expressão do modelo social da deficiência".

A partir de então foram muitos os avanços, que culminam na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. A Convenção teve por objetivos "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade

---

<sup>6</sup> A RI é uma organização internacional composta por reabilitadores profissionais. Foi formada em 1922, nos Estados Unidos, como International for Crippled Children (Sociedade Internacional para a Criança Deficiente). About RI Global. Rehabilitation International. Disponível em: [www.riglobal.org/about/](http://www.riglobal.org/about/)



inerente” (BRASIL, 2012, p.28) e demanda que cada governo reconheça e respeite a diversidade das pessoas com deficiência.

O Brasil incorporou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, à sua legislação, com equivalência de emenda constitucional, por meio do decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009. Assim, o país reconheceu, oficialmente, a deficiência como um produto social, sendo um conceito em evolução e resultante “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

No que tange a área da deficiência intelectual, tema deste estudo, em 1971, a Organização das Nações Unidas lança a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental. A problemática da deficiência intelectual fica evidente diante dos sete artigos que a compõem. Seu conteúdo difere dos anseios do movimento de vida independente que surgem nessa época, que apregoam a autonomia, a independência e o protagonismo das pessoas com deficiência sobre sua própria vida. Ainda que, no texto que antecede os artigos, exista o esclarecimento de que é necessário prestar assistência às pessoas com deficiência mental para que possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividade, para promover sua integração na vida normal. No entanto, pesa mais a ressalva de que certos países só podem consagrar esforços limitados nessa tarefa, como se percebe no uso de expressões como “na medida do possível”, “na medida de suas próprias possibilidades”, “quando tal for possível”, presentes no texto desde o primeiro artigo, como pode ser observado a seguir:

1. O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos.
2. O deficiente mental tem direito aos cuidados médicos e aos tratamentos físicos apropriados, assim como à instrução, à formação, à readaptação e aos conselhos que o ajudem a desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões.
3. O deficiente mental tem direito à segurança econômica e um nível de vida decente. Tem ainda o direito, na medida das suas próprias possibilidades, de efetuar um trabalho produtivo ou de exercer qualquer ocupação útil.
4. Quando tal for possível, o deficiente mental deve viver no seio de sua família, ou numa instituição que a substitua, e deve poder participar em diversos tipos de vida comunitária. A instituição onde viver deverá beneficiar de processo normal e legal que tenha em consideração o seu grau de responsabilidade em relação às suas faculdades mentais.
5. O deficiente mental deve poder beneficiar duma proteção tutelar especializada quando a proteção da sua pessoa e bens o exigir.
6. O deficiente mental deve ser protegido contra qualquer exploração, abuso ou tratamento degradante. Quando sujeito a ação judicial, deverá beneficiar de processo normal e legal que tenha em consideração o seu grau de responsabilidade em relação às suas faculdades mentais.

7. Se, em virtude da gravidade da sua deficiência, certos deficientes mentais não puderem gozar livremente os seus direitos, ou se impuser uma limitação ou até a supressão desses mesmos direitos, o processo legal utilizado para essa limitação ou supressão deverá preservá-los legalmente contra toda e qualquer forma de abuso. Esse processo deverá basear-se numa avaliação das suas capacidades sociais feita por peritos qualificados. Essa limitação ou supressão de direitos deverá compreender o direito de recurso a instâncias superiores (ONU, 1971).

A título de ilustração, destaco apenas o artigo terceiro, que se refere à segurança econômica e cita que, “na medida de suas próprias possibilidades, as pessoas com deficiência intelectual têm o direito de efetuar um trabalho produtivo” (ONU, 1971). Ora, seria o uso da expressão “na medida de suas próprias possibilidades” realmente necessário? Não é assim que funciona para todas as pessoas? Cada um de nós não trabalha dentro das próprias possibilidades, sendo ou não uma pessoa com deficiência? O documento não menciona oportunidades a serem oferecidas e, nas entrelinhas, a mensagem passada é a do descrédito que se atribui às pessoas com deficiência intelectual. Isto é, na efervescência de um movimento em direção à conquista dos direitos das pessoas com deficiência, o que se espera e propõe às com deficiência intelectual é o mínimo.

Contudo, em 1975, na Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, se encontra, sem que ressalvas sejam feitas às pessoas com deficiência intelectual, o que já pode ser considerado um avanço:

As pessoas com deficiência, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade das suas deficiências e incapacidades, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, em primeiro lugar, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975, artigo 3º).

E, sem dúvidas, houve uma significativa mudança na concepção sobre a deficiência intelectual nos documentos gerados a partir da Conferência de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, promovida pela OPS - Organização Pan-americana de Saúde, entidade vinculada à OMS - Organização Mundial de Saúde, como pode ser observado nas recomendações aos Estados:

1. Reconhecer que as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos e cidadãs plenos da Sociedade;
2. Cumprir as obrigações estabelecidas por leis nacionais e internacionais criadas para reconhecer e proteger os direitos das pessoas com deficiências intelectuais. Assegurar sua participação na elaboração e avaliação de políticas públicas, leis e planos que lhe digam respeito. Garantir os recursos econômicos e administrativos necessários para o cumprimento efetivo destas leis e ações;
3. Desenvolver, estabelecer e tomar as medidas legislativas, jurídicas, administrativas e educativas, necessárias para realizar a inclusão física e social destas pessoas com deficiências intelectuais;
4. Prover as comunidades e as pessoas com deficiências intelectuais e suas famílias o apoio necessário para o exercício pleno destes direitos, promovendo e fortalecendo

suas organizações;

5. Desenvolver e implementar cursos de formação sobre Direitos Humanos, com treinamento e programas de informação dirigidos a pessoas com deficiências intelectuais (OPS/OMS, 2004).

Sabendo que as recomendações propostas nessa conferência estão longe de ser cumpridas, o Modelo Social da Deficiência suscita questionamentos acerca do protagonismo da pessoa com deficiência intelectual em sua própria vida. No que se refere aos movimentos sociais, que no Brasil se fortaleceram nas últimas décadas do século XX, em especial com a declaração do ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, as associações voltadas às pessoas com deficiência intelectual continuaram sendo predominantemente formadas por familiares, especialistas e pessoas sem deficiência.

Glat (2004, p. 2) afirma que:

a própria noção de que indivíduos com deficiência mental possam ‘falar por si’ e ‘tomar suas próprias decisões’ nem sequer faz parte do universo conceitual da maioria das pessoas, sejam elas leigas, familiares ou profissionais, e, infelizmente, não existe muito menos, no imaginário dos próprios indivíduos com deficiência mental.

Para a autora, se devidamente orientadas, pessoas com deficiência intelectual podem ter uma vida autônoma, produtiva e feliz. O grau de desenvolvimento e maturidade que uma pessoa atinge, tendo ou não uma deficiência, não depende unicamente de fatores internos, mas sobretudo das oportunidades que terá em sua vida. Sobre esta questão, Glat (2004, p.2) lança uma pergunta que considero inquietante: “que desenvolvimento ou projetos de vida poderão ter seres humanos que desde a infância foram socializados para a incapacidade, a restrição e a dependência?”.

Ao ser considerado, por definição diagnóstica, incapaz de avaliar sua problemática, necessidades e expectativas e por ser considerado como uma eterna criança, o indivíduo com deficiência intelectual não é incentivado a desenvolver sua autonomia, fazer escolhas, tomar decisões e nem mesmo expressar seus anseios no meio familiar, escolar e em programas de atendimento. Assim, pais, amigos ou profissionais se autointitulam porta-vozes de suas necessidades e interesses e “atuam como intermediários em sua relação com o mundo” (GLAT, 2004, p. 3).

Entretanto, Glat (2004, p. 3) conclui:

Mas quando lhes damos a palavra, encontramos um quadro bastante diferente do esperado, pois essas pessoas têm sua própria compreensão de si mesmas, sua situação de vida e suas experiências, a qual é, frequentemente, diferente da dos seus familiares e profissionais.

No esforço de mudar tal situação, Glat (2004, p.1) indica a autodefensoria (self-advocacy) e autogestão, termos que:

[...] referem-se ao processo de autonomia e participação de pessoas portadoras de deficiências, na medida em que se engajam pessoalmente na luta pela defesa de seus direitos, tomando suas próprias decisões a respeito de suas vidas, reivindicando voz e espaço para expressar suas ideias, desejos, expectativas e necessidades.

Sendo ao mesmo tempo uma filosofia, um movimento político e um programa de suporte psicoeducacional, a autodefensoria (GLAT, 2004), ou autoadvocacia (NEVES, 2006) vem sendo bastante difundida há vários anos, em diversos países. Parte integrante do movimento de vida independente, teve início na Suécia, na década de 1960, e pessoas com deficiência intelectual aderiram ao movimento a partir de apoios recebidos na iniciativa de organizar e gerenciar seus próprios grupos de lazer. Cursos foram oferecidos às pessoas com deficiência intelectual com o objetivo de que aprendessem como tomar suas próprias decisões. Desde então, a ideia de que as pessoas com deficiência intelectual são capazes de se organizar e decidir o seu próprio destino começou a se fortalecer e o movimento atingiu a Grã-Bretanha e o Canadá (NEVES, 2006).

Contudo, há quem defenda a ideia de que os grupos de pessoas com deficiência intelectual deveriam estar ligados a grupos de advocacia que oferecessem suporte para as suas ações, o que supostamente traria maiores avanços. Tal posicionamento é adotado, em especial, em relação às pessoas com deficiências mais acentuadas, por se acreditar que elas necessitam de proteção e suporte para que desenvolvam condições de segurança e independência. Porém, os defensores do movimento acreditam que ele deve apenas contar com o apoio de pessoas sem deficiência, que teriam por função dar suporte ao grupo ou indivíduo até tenham condições de se autogerir e determinar suas ações. (NEVES, 2006).

No Brasil, esse movimento é chamado de autodeterminação, ou autodefensoria. Trata-se de uma iniciativa ainda incipiente, que ocorre esporádica e assistematicamente, sobretudo quando direcionada a pessoas com deficiência intelectual.

Em relação a área educacional, Mittler (2003) propõe uma mudança da ideia de defeito para o modelo social. Isso envolve uma perspectiva fundamentalmente diferente sobre as origens das dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

Um defeito ou um modelo centrado na criança baseia-se na ideia de que as origens das dificuldades de aprendizagem estão, na sua maioria, localizadas na própria criança. Assim, no campo educacional, para ajudá-la, seria necessário conhecer a natureza das suas dificuldades por meio de avaliações globais de seus pontos fracos e fortes para diagnosticá-la e planejar

um programa de intervenção e apoio. O objetivo seria o de auxiliar a criança a se encaixar no sistema educacional. Nesse caso, afirma Mittler (2003), não se assume que a escola precise mudar para acomodar uma criança em particular ou para responder a uma gama maior da diversidade existente na população infantil. Assim, o autor ressalta que as escolas e os sistemas educacionais não funcionam isoladamente. O que acontece nas escolas é reflexo da sociedade em que estão inseridas, sendo o trabalho nelas desenvolvido permeado pelos valores, crenças e prioridades dessa sociedade. Os que nela trabalham são cidadãos de uma sociedade e de uma comunidade local, com a mesma gama de crenças e atitudes que qualquer outro grupo de pessoas, acontecendo o mesmo com os administradores do sistema educacional.

Vários estudos ilustram essa situação, entre os quais o de Schneider (1981) que versou sobre alunos reconhecidos como atrasados especiais, ou deficientes mentais educáveis, considerados desviantes e que, devido a essa condição, deveriam frequentar uma classe especial, com professor e conteúdo diferentes das demais crianças. Sua intenção era “mostrar como o rótulo do desvio é sobreposto à criança, como a própria estrutura e ideologia do sistema devem sempre confirmar este rótulo, e como ele, eventualmente, se prolonga durante a vida adulta” (SCHNEIDER, 1981, p. 53). A autora ressalta que muitas outras crianças não diagnosticadas como atrasadas especiais apresentavam, também, sintomas de aprendizagem lenta e ausência de progresso significativo após dois anos na escola. Ou seja, afirma-se que a criança com atraso especial seria desviante devido a uma questão patológica, ou porque foi contaminada por um ambiente patológico, entretanto, em suas análises, a autora esclarece que nenhum desses argumentos era suficiente para justificar e esclarecer a classificação da criança como atrasada.

O desvio, como fenômeno social, é construído para evidenciar o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa, a partir do qual ela será desacreditada e segregada (OMOTE, 2004). Schneider (1981) argumenta que o desvio se estabelece quando o rótulo de desviante é sobreposto em uma pessoa com êxito. O desvio não está na pessoa, mas no veredicto de um grupo social sobre ela. Ainda que haja um dano cerebral, não é o dano o ponto central da deficiência, mas, sim, o estigma imputado à pessoa. Nos dizeres de Goffman (1988, p.148-149), “O normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas que são geradas em situações sociais durante os contatos mistos, em virtude de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro”. No caso estudado por Schneider (1981), trata-se de existir uma classificação que categoriza algumas crianças como diferentes de outras, consideradas normais. Assim, uma criança é submetida a testes para legitimar tal diferença.

Entretanto, antes que a testagem aconteça, a criança identificada pela professora da classe comum como possível atrasada especial, torna-se uma criança atrasada em potencial e encontra-se numa posição em que não é mais normal, mas ainda não é excepcional. Sem classificação, é relegada à marginalidade ideológica e física pelos professores e colegas, sendo muitas vezes ignorada: não existe categoria, não existe indivíduo. Schneider (1981) conclui que essa situação é inevitável, por ser estruturalmente inerente ao sistema, pois antes da separação física da criança, ocorre a separação ideológica.

Na classe para atrasados, ressalta Schneider (1981), o ensino passa a ser retardado e modificado, sendo impossível que seus alunos obtenham um progresso considerado normal. Os alunos concluem essa etapa da vida escolar com um diploma que afirma terem recebido ensino não sistemático. Assim, o estigma que carregam se ampliará para outras áreas de suas vidas, como quando forem procurar por um emprego. Isso porque, em algum momento de suas vidas, esses alunos foram considerados diferentes.

Para explicar fenômenos como esse, Omote (2004) entende que é necessário focar a atenção na maneira como o homem lida com a diversidade e as diferenças. Sendo a existência de infinitas diferenças entre as pessoas universal, em geral não as estranhamos. Porém, algumas diferenças causam estranheza especial, não pela rara ocorrência ou visibilidade imediata, mas pela possibilidade de romper com o esperado e quebrar expectativas. A combinação de determinadas qualidades julgadas incongruentes causa esse tipo de estranheza e pode mobilizar as pessoas pela busca da redução ou eliminação dessa dissonância sentida como desconfortável cognitivamente. Assim, o autor defende que “as deficiências deveriam ser estudadas no contexto das diferenças individuais [...] e não como categorias específicas de patologias” (OMOTE, 2004, p.287).

Desde a pesquisa de Schneider, mudanças ocorreram na área da Educação Especial. Omote (2004) cita a Declaração de Salamanca, de 1994, como um marco de seu redimensionamento. No discurso acerca da Educação Especial, nomes designativos de deficiências específicas foram banidos e expressões genéricas como necessidades educacionais especiais começaram a ser utilizadas. A diferença, a diversidade e até o termo igualdade tornaram-se conceitos centrais.

Assim, na gama da diversidade, existem diferenças provenientes de processos patológicos que podem ser degenerativos e incapacitantes, mas que não podem ser vistos como obstáculos inevitáveis à vida de seus portadores, nem como fontes potenciais de desenvolvimento. Isto dependerá de conquistas do homem na busca de novos conhecimentos e tecnologias (OMOTE, 2004).

Para a compreensão de atributos ou comportamentos que resultam no descrédito social do seu portador, faz-se necessário um exame rigoroso do contexto em que isso acontece. O exame da natureza do próprio atributo ou comportamento, como se o desvio fosse inerente a eles, pode gerar equívocos. Isso quer dizer que um atributo ou comportamento de uma pessoa pode ser considerado como desvio em uma sociedade e não em outra, em uma determinada época e não em outra, em uma determinada escola e não em outra, para um professor e não para o outro. Por vezes, o que é considerado um desvio em um contexto, pode ser considerado como uma vantagem em outro. Dessa forma, Omote (2004) considera que seria equivocado interpretar como erro de diagnóstico o desencontro que se verificou entre critérios de elegibilidade à classe especial para deficientes mentais, presentes nos documentos legais e ilustrados no trabalho de Schneider (1981), e as características dos alunos que foram encaminhados a esse tipo de atendimento. Não são erros ou equívocos, mas fenômenos que integram o processo de percepção e relações interpessoais que envolvem pessoas nas condições dessa deficiência.

O desvio é criado e sobreposto a uma característica da pessoa quando não está em conformidade com as expectativas normativas de uma coletividade. Isso, não sendo tolerado, consolida o que era uma diferença em um desvio ofensivo, que coloca em risco aspectos da vida coletiva.

Diferenças, que foram alvo de atenção especial, como a deficiência, foram tratadas de formas diferentes em diferentes épocas, comunidades e circunstâncias. Assim, características que podem ser um atributo, um comportamento, ou afiliação grupal podem receber tratamentos díspares em diferentes circunstâncias. O significado atribuído a uma característica ou qualidade específica parece depender da combinação de três fatores: o seu portador, ou ator, a audiência, ou juiz, e as circunstâncias do julgamento.

Dessa forma, Omote (2004) reitera que julgamentos da audiência sobre a deficiência precisam ser tratados como parte do fenômeno social das deficiências. Para o autor, a frase “Fulano é deficiente” estaria incompleta, o completo seria “Fulano é deficiente perante esta ou aquela audiência em tal ou qual circunstância”. O que não muda, apesar das circunstâncias ou audiência, são as alterações anátomo-fisiológicas que limitam o funcionamento da pessoa.

Na construção e legitimação dos desvios, são criadas categorias e nomenclaturas, assim como serviços destinados aos desviantes. Esses serviços tornam-se cada vez mais especializados para alcançar um tratamento adequado ao desviante e às suas peculiaridades e necessidades específicas. No manejo de tais categorias, as semelhanças entre os membros de uma mesma categoria e as diferenças com os membros de outras tendem a ser enfatizadas. Já,

as diferenças entre os membros de uma mesma categoria e as semelhanças com membros de outras categorias são negligenciadas. Cria-se, então, uma homogeneidade intracategorial e uma heterogeneidade intercategorial ilusórias, o que pode justificar a padronização e a não diferenciação do tratamento destinado aos membros considerados integrantes de uma categoria.

Na medida em que recebem sistematicamente tratamentos destinados a uma categoria específica, os desviantes podem tornar realidade a tipologia que lhes foi prevista. Criadas as categorias específicas, seus integrantes, vistos como muito semelhantes ou se tornando efetivamente semelhantes, são facilmente identificados pelos integrantes da comunidade em que ocorre o fenômeno. Também as pessoas comuns não correm o risco de ser confundidas com os desviantes (OMOTE, 2004). Na pesquisa de Schneider (1981), sobre o motivo de indicarem alguns alunos para o teste que os classificaria como atrasados, e não outros, várias professoras responderam sobre os escolhidos: eles são diferentes, são esquisitos, são terrivelmente atrasados, são zero absoluto, são fora do normal, está na cara. Sobre um aluno atrasado, mas não indicado para o teste, a justificativa da não indicação foi a de que ele era 'vivo'. Com essa facilidade de identificação, relata Omote (2004), dispensar tratamento especial aos desviantes, em termos de descrédito e incapacitação social também se torna relativamente fácil. Destarte, a segregação e a exclusão podem se dar com a aparência de corretas e justas. Assim, a pessoa é marcada como socialmente inferior, está estigmatizada.

O estigma está a serviço do controle social. Nas coletividades humanas, além dos códigos de condutas formalizados nas leis, regimentos, regras, normas etc. existem os códigos de conduta informais que funcionam como forma de controle social. (OMOTE, 2004)

O processo de democratização do acesso à educação, propagado pelo Governo da Revolução de 64, resultou em mais crianças e jovens na escola. Porém, a escola não se qualificou para acolhê-los e o fracasso e a evasão que ocorreram já não podiam ser atribuídos para a situação de pobreza desses alunos. Diante das expectativas institucionais não cumpridas, mecanismos de controle são acionados para o reestabelecimento da normalidade da situação. Nesse caso, trata-se da criação de mecanismos de identificação e tratamento dos desviantes, que a priori são entendidos como privilégios: professores especializados, recursos especiais, classes com poucos alunos, mas resultam em seu descrédito social. Omote (2004), porém, destaca que o estigma não é inerente aos recursos especiais, mas ao uso que se faz dele. Conclui-se, portanto, que a escola não tem problemas, o problema está nos desviantes, para os quais a escola busca uma solução. A estigmatização de uns reestabelece a normalidade do sistema.



Entretanto, “a construção e a manipulação do estigma criam tensões que geram conflitos de direitos e de interesse” (OMOTE, 2004, p. 298). Tais tensões parecem estar na base da mobilização para a luta pela superação das dificuldades, que criam condições para o desenvolvimento de novos padrões de existência coletiva, na busca por igualdade de direitos. Assim, explica-se a busca por uma sociedade inclusiva. Estando na pauta dos códigos de conduta formais e informais de nossa sociedade, a deficiência pode então ser discutida por outras perspectivas e não apenas como uma condição de desvio de determinadas pessoas. Pode-se discutir, de acordo com Omote (2004), as razões da incapacidade da sociedade em prover oportunidades adequadas para pessoas com determinadas características, em vez de discutir sobre por que tais pessoas são incapazes de aproveitar as oportunidades disponíveis em sua comunidade.

Essa mudança de foco na discussão, a meu ver, é a maior contribuição do modelo social no que se refere à educação.

No contexto educacional, a reestruturação das escolas com bases em diretrizes inclusivas reflete o modelo de sociedade em ação. A inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, objetivando assegurar a todos os alunos o acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais. Mittler (2003) considera que tal conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e de práticas educacionais.

Ainda que o modelo baseado no defeito como explicação única seja rejeitado, afirma Mittler (2003), ele continua afetando a política, a prática e as atitudes das pessoas. Entretanto, o autor salienta que alguns aspectos do modelo centrado na criança são relevantes, sobretudo para crianças cujas dificuldades se originam em grande medida como consequência de impedimentos sensoriais ou do sistema nervoso central. Porém, tais impedimentos, ainda que graves, não podem explicar todas as dificuldades da criança. Há várias possibilidades de intervenção nos contextos de ensino, seja por meio familiar, por apoio dos colegas e amigos, por meio de atitudes positivas, por meio da relação com os vizinhos e também pela eliminação de barreiras. Para Mittler (2003), não há razão para que um modelo centrado na criança seja necessariamente incompatível com um modelo social e ambiental. Deve haver a cooperação e a coexistência entre os dois, objetivando o que for melhor para a criança.

Mittler (2003) ressalta que, além das crianças com comprometimentos específicos evidentes, na última década do século XX, surgiram muitas novas categorias e diagnósticos, nos quais a etiologia orgânica não está claramente definida. Porém, o autor indica que, até o momento da publicação de sua obra, havia poucas evidências convincentes de que diagnósticos precisos dos impedimentos específicos indicassem necessariamente um tipo de

intervenção educacional específica. Nos casos de condições específicas, das quais já se tem maior conhecimento sobre características e estilos de aprendizagem, como a Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil etc., tais estilos e características não se referem apenas a essas crianças. No modelo social, há concordância de que todas as crianças precisam de um bom ensino, que considere os padrões individuais de aprendizagem.

Dessa forma, acredito que o Modelo Social da Deficiência, por meio de seus criadores e defensores, trouxe grande contribuição à situação das pessoas com deficiência.

Nas legislações e políticas públicas e mesmo no meio científico, o resultado da luta pelas conquistas de direitos e pelo respeito à pessoa com deficiência pode ser sentido. No que tange à deficiência intelectual, a própria evolução dos conceitos adotados no modelo médico-psicológico reflete essa realidade.

Adotar um conceito de deficiência pautado na abordagem social e proveniente de uma convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, como é o caso do Brasil, significa comprometer-se a identificar e eliminar as barreiras que impedem a participação delas na sociedade. Na área da educação, implica prover um sistema educacional inclusivo que lhes garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem em todos os níveis escolares. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, em vigor desde 2008, é representativa da intenção de se efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação no país. Contudo, Dutra (2014), ao considerar a importância da interface entre as diversas áreas na formulação e implementação de ações direcionadas às pessoas com deficiência, como: saúde, assistência, direitos humanos, transporte, trabalho, entre outras, alerta para o papel da intersetorialidade na gestão das políticas públicas para que a inclusão escolar ocorra. Assim, o modelo social da deficiência deve ter seus princípios mais amplamente compreendidos e divulgados, pois ainda há muito para se fazer, tanto na área da educação, como nas demais áreas que abrangem a vida em sociedade, para que os objetivos das políticas públicas sejam mais do que cumprir uma agenda internacional, mas, sim, viabilizar a todos o que lhes é de direito.

### 1.3 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A abordagem histórico-cultural da deficiência tem por base a teoria de Lev Semyonovtch Vygotski (1896-1934), concebida a partir do materialismo histórico e dialético

de Karl Marx e Friedrich Engels. Para Vygotski, os métodos e princípios do materialismo dialético poderiam solucionar os paradoxos científicos que se apresentavam a sua época. Um dos pontos centrais desse método consiste em que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e mudança. Assim, em termos de objeto da psicologia, caberia ao cientista reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência (VYGOTSKI, 2007). Carvalho (2006) explica que o pensamento vygotskiniano distingue-se das demais teorias psicológicas por ter como elemento central a gênese social do desenvolvimento humano. As relações sociais são constitutivas das nossas possibilidades de ação em um processo no qual o sujeito não está subjugado por seus determinantes orgânicos ou sociais, mas, sim, constitui-se como sujeito interativo nas relações que vivencia.

Para Vygotski, o mais importante era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores, especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade. Essas funções não se apresentam prontas ao nascer, formam-se durante a vida, resultam da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações (PRESTES, 2010). Para o autor, diz Carneiro (2008), as tendências mecanicistas e idealistas presentes na psicologia soviética e também na psicologia americana e europeia, não conseguiam explicar a natureza de tais processos.

Cabe lembrar que o início da trajetória intelectual de Vygotski coincidiu com a Revolução Socialista ocorrida na Rússia, em 1917, e parte sua produção se deu em meio a uma guerra civil. Vygotski frequentou a Faculdade de Direito da Universidade Imperial de Moscou, ao mesmo tempo em que ingressou no Departamento Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski (CARNEIRO, 2008; PRESTES, 2010). Seu interesse pela psicologia foi despertado ainda quando era estudante e, após a Revolução, trabalhou com crianças e adolescentes e na área das artes (PRESTES, 2010). No final da década de 1920, dedicou-se principalmente à formação de educadores (CARNEIRO, 2008; PRESTES, 2010). Nesse momento histórico, o desenvolvimento da ciência era valorizado tendo como objetivo a busca de solução para os inúmeros problemas socioeconômicos pós-revolucionários (CARNEIRO, 2008). Ao trabalhar na Escola Técnica de Pedagogia, organizou o gabinete de psicologia onde seu trabalho científico na área da psicologia foi impulsionado. Convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, a partir de 1924, Vygotski dedicou-se ao estudo de crianças com deficiências (PRESTES, 2010).

No Brasil, as ideias de Vygotski tornaram-se mais conhecidas a partir da década de 1980, apesar de alguns pesquisadores já terem acesso a elas na década de 1970 (FREITAS,

1994; PRESTES, 2010). Prestes, em sua tese de doutorado, analisa traduções feitas da obra de Vygotski no Brasil e demonstra alguns equívocos que alteram conceitos e acabam por distorcer as ideias do autor, como poderemos ver mais adiante (PRESTES, 2010).

No que se refere ao que denominamos hoje de deficiência intelectual, Vygotski (1997) tinha por concepção que o conceito de atraso mental é complexo e abarca um grupo heterogêneo de crianças. Por isso esse conceito é o mais indefinido e difícil da pedagogia especial, área do conhecimento compatível com o que atualmente entendemos por Educação Especial. Tal complexidade se dá devido à diversidade de causas e da natureza do atraso. A tese básica do pensamento vygotskiniano diz que uma criança, cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos sem deficiência, mas sim desenvolvida de outra maneira. Assim, a personalidade da criança com deficiência é qualitativamente diferente da simples soma de suas funções e propriedades pouco desenvolvidas.

Vygotski (1997) destaca que, em nenhuma outra forma de deficiência, o seu caráter social se manifesta com tanta clareza. As consequências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam a própria deficiência e em nenhum aspecto o biológico pode ser separado do social.

Assim, a ação da deficiência é entendida como secundária. A deficiência não é sentida diretamente. O que se percebe são as dificuldades que dela derivam, sendo sua consequência direta a queda da posição social da criança. A deficiência se realiza como desvio social, pois as causas orgânicas inatas não atuam por si mesmas, mas indiretamente pela reação social que provocam. Por meio da posição psicológica determinada à criança pela deficiência é que esta interfere em seu desenvolvimento.

Um dos conceitos a ser destacado na teoria de Vygotski é o de compensação. Dainez (2014) destaca que duas correntes a respeito da compensação circulavam no contexto histórico em que Vygotski elaborou sua teoria. A primeira baseava-se na teoria do dom, segundo a qual o deficiente compensaria determinada falta por meio de conhecimentos ou sensibilidade especial advindas de forças de origem divina. A segunda baseava-se na vertente biológica: o funcionamento de outros órgãos compensaria naturalmente a perda de uma função perceptiva. No entender de Vygotski (1997), tais concepções orientavam a prática pedagógica da época conferindo-lhe um caráter médico e terapêutico, reduzindo as ações educativas ao desenvolvimento dos sentidos não afetados ou à reabilitação de formas de conduta. Sua crítica estendeu-se às ideias educacionais do ocidente/norte-americanas, nas quais a concepção de compensação era a de suprimento social, com enfoque discriminatório.

Essas concepções sobre a compensação constituíam uma educação filantrópica, insípida, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência, que não lhes ampliava a visão de mundo, sendo, portanto, alvo de críticas por parte de Vygotski. Nesse sentido é que ele defendia que o ensino especial deveria perder seu caráter especial para então fazer parte do trabalho educativo comum, ressalta a autora.

Dainez (2014) observa que Vygotski, ao elaborar o conceito de compensação a partir da perspectiva histórico-cultural, acrescenta ao termo o adjetivo social, o que possibilitou a análise de que a problemática da deficiência se deslocou da ordem do orgânico e do patológico para o âmbito educacional. O importante é a mudança de concepção sobre o trabalho educativo, que passa a contemplar “a pessoa como um todo, pensando sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades” (DAINEZ, 2014, p. 35).

Fundamentado nos estudos de W. Stern sobre o duplo papel do defeito, de A. Adler, que reconhecia na insuficiência dos órgãos e funções a força motriz para o desenvolvimento da personalidade, Vygotski (1997, p.14) apresenta o conceito de compensação, central em sua tese: “todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação” e o redimensiona a partir de uma perspectiva histórico-cultural (DAINEZ, 2014). De acordo com Vygotski (1997), a insuficiência orgânica desempenha um papel duplo fundamental no processo do desenvolvimento comprometido por uma deficiência e no processo de formação da personalidade da criança. A deficiência representa uma limitação, mas ao criar dificuldades, estimula avanços. Para o autor, são as tendências e aspirações para a superação da deficiência que conferem a peculiaridade do desenvolvimento das crianças com deficiência.

Na tese inicial, de Adler, sobre o conceito de compensação acreditava-se que o sentimento de inferioridade causado pela deficiência seria a primeira motivação para se buscar a superação e agilizar o processo de compensação. Entretanto, Vygotski (1997) afirma que a criança com atraso mental se apresenta acrítica a sua condição.

Sob essa perspectiva, vale ressaltar que Vygotski (1997) considera que a compensação não parte de forças do ímpeto interior. Para o autor, a reserva da compensação é, em enorme medida, a vida social da criança, a sociabilidade de sua conduta, nas qual encontra o material para construir as funções internas que se originam no processo de desenvolvimento compensatório. A riqueza ou pobreza da reserva interior, ou seja, o grau do atraso mental, é o aspecto essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de valer-se desse material.

Vygotski, sobre a tese de Adler, reitera que são as oportunidades objetivas produzidas na coletividade que merecem destaque na ideia de compensação e não o sentimento de inferioridade (DAINEZ, 2014). O processo de interação da criança com o meio cria uma situação que impulsiona a criança à compensação. Dessa forma, os processos compensatórios e os processos de desenvolvimento, em conjunto, não dependem apenas do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social desse defeito, ou seja, das dificuldades do ponto de vista da posição social conferida à criança. Portanto, a compensação pode seguir direções diferentes, de acordo com a situação criada, o meio em que se educa a criança e as dificuldades que se apresentam por causa da deficiência. Assim sendo, seria um erro supor que o processo de compensação seja sempre exitoso, que uma deficiência conduza sempre à formação de um talento (VYGOTSKI, 1997).

Destarte, Vygotski afirma que, para compreender os processos de compensação, é necessário compreender que sintomas patológicos podem ser originados por via compensatória. A compensação pode conduzir a criança por um caminho de correção das insuficiências, seja ele real ou fictício. Como posições fundamentais e concretas que caracterizam o desenvolvimento compensatório da criança com deficiência intelectual, Vygotski (1997) aponta, em primeiro lugar, a tese da substituição das funções, comum à criança com e sem deficiência. Trata-se de reconhecer que as operações psicológicas podem se assemelhar muito exteriormente e levar ao mesmo resultado sem que tenham nada em comum em sua estrutura, naquilo que o homem realiza em sua mente, uma vez que a maioria das funções psicológicas pode ser simulada. Como exemplo, Vygotski (1997) cita o fato de que uma pessoa pode demonstrar habilidades excepcionais de memorização, que são, na realidade, resultantes de associações de ideias.

Nem todos os processos de compensação resultam em êxito, mas sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo orgânico e psicológico de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização das funções de adaptação, formação de processos compensatórios sobre-estruturados, substitutivos, niveladores que são criados pela deficiência e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997). O enfrentamento de barreiras encontradas nesse caminho, produtos das condições sociais, não cabe apenas ao sujeito, mas ao grupo social (DAINEZ, 2014).

As crianças – consideradas com ou sem deficiência – seguem as mesmas leis do desenvolvimento, a lei da compensação se aplica tanto ao desenvolvimento normal, quanto ao comprometido. No caso de uma deficiência, os processos de compensação não visam supri-la

diretamente, o que na maioria das vezes é impossível, mas sim superar as dificuldades por ela geradas. O que decide o destino da personalidade, em última instância, não é a deficiência em si, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica (VYGOTSKI, 1997).

Dainez (2014), ao analisar trabalhos acadêmicos recentes sobre compensação na perspectiva de Vygotski, para conhecer como o tema é abordado, observou que a compreensão sobre esse conceito está se fazendo por diferentes movimentos, com múltiplos sentidos e interpretações e com diversas maneiras de compreender sua origem e seu desfecho. O próprio Vygotski ensina que os conceitos se transformam no processo histórico de sua elaboração, mas a autora ressalta que é importante estar alerta para o fato de que, na medida em que o conceito é ampliado, corre-se o risco de esvaziá-lo, permanecendo apenas a noção de que a deficiência precisa ser compensada.

Para a discussão conceitual sobre compensação, a autora analisou profundamente os trabalhos de Garcia e Beatón (2004)<sup>7</sup>, Fichtner (2010)<sup>8</sup>, Kozulin e Gindis (2007)<sup>9</sup>, Akhutina (2002a, 2002b, 2008)<sup>10</sup> e Akhutina e Pylaeva (2012)<sup>11</sup>, que se ocuparam das questões das deficiências a partir da perspectiva histórico-crítica e pela discussão intensa sobre o conceito em questão.

Os autores cubanos Garcia e Beatón traduzem as obras de Vygotski diretamente do russo e analisam como devem ser educadas as crianças com deficiência. Seus estudos partem do campo da Psicologia na relação com a Pedagogia. O conceito de compensação que apresentam diz respeito a um mecanismo complexo que serve de base para restabelecer ou substituir funções alteradas ou perdidas do organismo e ocorre por meio da assimilação da experiência social. Ainda que eles defendam a assimilação social, Dainez (2014) entende como problemático o foco dos autores no trabalho sensorial para se chegar à compensação. Dainez (2014, p.22) questiona: a compensação envolve o agir para corrigir a falta, para

---

<sup>7</sup> GARCÍA, M. T.; BEATON, G. A. Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

<sup>8</sup> FICHTNER, B. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotski e seus colaboradores. 2010 Disponível em:

<[HTTP://www3.fe.uso.br/seções/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf](http://www3.fe.uso.br/seções/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf)>.

<sup>9</sup> KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs – from defectology to remedial pedagogy. In DANIELS, H; COLE, M; WETSCH, J. (orgs.). The Cambridge Companion to Vygotsky, Cambridge University Press, 2007, p. 322-362

<sup>10</sup> AKHUTINA, T. Diagnóstico y corrección de La escritura. Revista Española de Neuropsicología 4, v.2, n.3, p.236-261, 2002a.

AKHUTINA, T. V. L. S. Vigotsky y A. R. Luria: La formación de la neuropsicología. Revista Española de Neuropsicología 4, v.2, n.3, p. 108-129. 2002b.

AKHUTINA, T. Neuropsicología de la edad escolar: una aproximación histórico-cultural. Acta Neurol Colomb, v.24, n.2, p.17-30, 2008.

<sup>11</sup> AKHUTINA, T. V.; PYLAEVA, N. M. Overcoming learning disabilities: a Vygotskian-Lurian neuropsychological approach. Cambridge University Press, 2012.

normalizar e padronizar, ou para “efetivar novas formas de ação que atendam a diversidade dos modos de ser humano?”

Dainez (2014) relata que o autor alemão Fichtner parte da Psicologia e da Antropologia. O autor entende que a deficiência é produzida atrelada aos parâmetros produzidos por uma determinada sociedade e procura superar a ideia da falta como âncora de trabalho. O que deve ser destacado é o caráter dinâmico que ultrapassa a ideia da falta e a orientação para se pensar nas necessidades sociais e na capacidade psíquica da criança em desenvolver processos especiais e criativos de apropriação. Seriam essas as formas de compensação apresentadas pelo autor. Entretanto, Dainez (2014, p. 23) observa que, nessa concepção, “cabe à criança construir ou não os processos criativos para a compensação” e, assim, o autor assume uma posição contraditória ao defender a construção social da deficiência ao mesmo tempo em que aborda a compensação como um processo subjetivo.

Os psicólogos Kozulin e Gindis, divulgadores das ideias de Vygotski no Ocidente, defendem que o problema do desenvolvimento da pessoa com deficiência está nas suas implicações sociais. Sobre o conceito de compensação, entendem que “o atraso no desenvolvimento natural pode ser compensado pelas aquisições e mediações de instrumentos culturais, permitindo a amplificação das habilidades naturais” (DAINEZ, 2014, p. 25). A compensação estaria, portanto, relacionada à qualidade das mediações sociais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e de comportamentos culturais desejáveis.

Akhutina, diretora do Laboratório de Neuropsicologia da Faculdade de Psicologia e do Laboratório de Distúrbios da Aprendizagem da Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade Estadual de Moscou, tendo estudado com Luria, realizou estudos cujo objetivo foi relacionar as ideias deste e de Vygotski. Suas pesquisas dizem respeito ao atendimento escolar e clínico. Akhutina e Pylaeva reiteram a ideia de Vygotski, destacada por Luria, de que a transformação da função desintegrada em atividade externa, sua objetivação, é uma das vias básicas para que ocorra a compensação de suas alterações. As autoras indicam a necessidade de avaliação e da correção neuropsicológica em crianças com deficiência ou que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem, pois a compensação pode ocorrer em qualquer criança. Assim, recomendam que o neuropsicólogo organize seu trabalho a partir da análise das funções superiores da criança, de seus componentes fracos e fortes, de suas consequências sistêmicas e de possíveis rearranjos compensatórios. Consideram a necessidade de condições adequadas do meio social e da interação organizada entre a criança e o adulto e destacam a questão do afeto e da emoção como parte do funcionamento intelectual. Seus métodos de



reabilitação visam evitar ou corrigir comprometimentos durante as ligações interfuncionais, acreditando que não é a falta de uma função que ocasiona um distúrbio, mas sim “o processo que resultou no funcionamento psicológico não ideal para dada tarefa”, esclarece Dainez (2014, p.28).

Os estudos do grupo de Akhutina, juntamente com os de Kozulin e Gindis, encontram-se mais próximos do modo de compreender as propostas de Vygotski, visto o redimensionamento da questão orgânica pela esfera da cultura. (DAINEZ, 2014)

Outro conceito utilizado por Vygotski é o da integridade e unidade da personalidade da criança em desenvolvimento: a personalidade se desenvolve como um todo único que possui leis particulares e não como a soma de funções separadas na qual cada uma se desenvolve em virtude de uma tendência especial. Destarte, Vygotski (1997) retorna à tese de Stern, que afirma que funções parciais podem apresentar desvios, mas a personalidade ou o organismo em seu conjunto pode pertencer a um tipo completamente normal. Isso remete ao postulado de que uma criança com deficiência não se apresenta necessariamente como uma criança deficiente. O grau de seu defeito e a sua normalidade dependem do resultado da compensação social, isto é, da formação de sua personalidade como um todo.

Assim como a personalidade, para Vygotski (1997), o intelecto apresenta diversidade de funções em uma unidade complexa. Segundo o autor, pesquisas indicam que, nos casos de atrasos, as funções do intelecto não são afetadas igualmente. Isso porque, apresentando uma diversidade qualitativa, cada função influi de forma qualitativamente particular no processo que está na base do atraso mental. A independência relativa das funções, ainda que formem uma unidade, faz com que o desenvolvimento de uma seja compensado e redunde em outra.

Na criança sem deficiência, desenvolvimento natural e cultural coincidem e se fundem um com o outro. Ambas as séries de modificações convergem, interpenetram-se e constituem, em essência, a série única da formação sociobiológica da personalidade. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado (VYGOTSKI, 1997).

Na criança com deficiência não se observa essa fusão, podendo existir divergências maiores ou menores nos planos de desenvolvimento. A deficiência, ao criar um desvio do tipo humano biológico estável do homem, ao provocar perda de funções, insuficiência ou danos de órgãos e reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, perturba o curso normal do processo de manutenção da criança à cultura. Isso ocorre porque a cultura está acomodada para uma pessoa considerada normal, o que dificulta o

desenvolvimento da criança que, naquela cultura e naquele momento histórico, é considerada com uma deficiência.

Essa incongruência entre a estrutura psicológica e as estruturas das formas culturais prejudica o desenvolvimento cultural da criança com deficiência.

Destarte, Vygotski (1997) revela que o desenvolvimento incompleto das funções superiores da criança com deficiência intelectual diz respeito ao seu desenvolvimento cultural incompleto, a sua exclusão do ambiente cultural. Nos aspectos negativos atribuídos à criança com deficiência intelectual, não ocorre simplesmente uma passividade do desenvolvimento, uma insuficiência que está presente desde o princípio. Em todo momento, a criança está sendo influenciada por elementos positivos e negativos. Assim, acumulam-se formações secundárias que podem seguir a linha da correção ou provocar complicações secundárias no quadro original do atraso intelectual.

Vygotski (1997) destaca também a importância das questões afetivas como estímulo para a superação das dificuldades encontradas pela criança em seu processo de desenvolvimento, assim como o caráter criativo do seu desenvolvimento. O autor exemplifica que, para dominar as operações aritméticas básicas, é exigido da criança com deficiência um processo muito mais criativo do que para a criança sem deficiência.

Assim sendo, Vygotski (1997) criticou a tendência intelectualista que colocava em primeiro plano a insuficiência intelectual da criança - presente inclusive na própria terminologia com que é designada - e todos os aspectos restantes de sua personalidade como secundários e dependentes dessa insuficiência. Em contrapartida, criticou também a substituição do enfoque intelectualista pela tendência que coloca a ênfase no campo da vida psíquica e afetiva das crianças atrasadas. Tal tendência, segundo o autor, originava-se na psiquiatria clínica e na psicologia experimental, além da psicologia estrutural alemã que destacava que a debilidade mental não se referia a uma enfermidade ilhada do intelecto, mas, sim, que abarcava a personalidade em seu conjunto. Vygotski (1997) considera que essa última tendência passou da medida ao negar quase toda a significação do defeito intelectual na explicação da natureza do atraso mental.

Para Vygotski (1997), ambas as correntes apresentavam a questão de forma alternativa, sendo a comparação entre intelecto e afeto insuficiente para resolver o problema do atraso mental. Seria necessário esclarecer o mais importante e básico: a relação entre um e outro, o nexos e a dependência que existem entre os aspectos afetivos e intelectuais das crianças atrasadas. Segundo o autor, os processos intelectuais e afetivos representam uma unidade. Ao

dividir tal unidade em elementos, perdem-se as propriedades inerentes ao todo, inviabilizando a possibilidade de explicá-lo.

O estudo comparativo da criança com deficiência intelectual e a normal demonstra que sua diferença deve estar não tanto nas particularidades do próprio intelecto ou do próprio afeto, mas na peculiaridade das relações que existem entre as esferas da vida psíquica e as vias de desenvolvimento, pois é essa peculiaridade que abre a relação dos processos afetivos e intelectuais. De acordo com Vygotski (1997, p. 273):

Para ir mais além é preciso fazer o que sempre foi uma condição inevitável para passar do estudo metafísico ao estudo histórico dos fenômenos: é necessário examinar as relações entre o intelecto e o afeto, que constituem o ponto central de todo problema que nos interessa, não como uma coisa, senão como um processo.

Sabe-se, pela psicologia do pensamento, que justamente em situações vinculadas a uma dificuldade, surge a reação intelectual. Onde as reações instintivas e habituais deixam de atuar, onde a experiência e as outras formas automáticas da conduta não podem realizar a adaptação requerida, é que aparece a necessidade do pensamento. A função psicológica do intelecto é, precisamente, a adaptação a novas circunstâncias, ou seja, a superação das dificuldades, diz Vygotski (1997). Desta forma, um ambiente negativo e sua influência durante o processo de desenvolvimento da criança com deficiência, frequentemente e de forma violenta, conduzem a criança a situações que, em vez de ajudar na superação de atraso, acentuam-no e agravam sua insuficiência inicial.

Em relação à avaliação, Vygotski criticava o fato dos problemas relacionados às deficiências serem vistos e resolvidos como quantitativos (VYGOTSKI, 1997; PRESTES, 2010). Os métodos quantitativos determinavam o grau de insuficiência do intelecto, mas não caracterizavam o próprio defeito, nem a estrutura interna da personalidade que ele cria. Para o autor, nesse campo de estudo, primeiro se começou a calcular e medir e não experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. O autor julgava a concepção aritmética da deficiência como ultrapassada. Considerava que especificidades da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade e não as medidas quantitativas distinguiam a criança com deficiência intelectual da criança sem deficiência. Nessa perspectiva, o objeto de estudo dos investigadores não deveria ser a deficiência em si, mas a criança acometida por ela. A reação do organismo e da personalidade da criança em relação à deficiência constitui a realidade com que se deve operar.

Não sendo o atraso mental uma totalidade simples e homogênea, Vygostki questionava se, num estudo sobre uma criança atrasada, em que uma série de sintomas que manifestam esse atraso é estabelecida, todos os sintomas têm o mesmo valor, a mesma relação com a causa primária da deficiência, se todos são primários, se surgiram simultaneamente e por meio do mesmo mecanismo.

O autor concluiu que, sendo a deficiência uma estrutura complexa, suas manifestações não podem ser postas em um mesmo plano. Para conhecer essa estrutura é necessário dirigir a atenção ao desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, e não à natureza dos processos patológicos que estão em sua base, visto que a complexidade da estrutura aparece durante o processo de desenvolvimento. Como exemplo o autor cita a separação das particularidades primárias, que constituem o próprio núcleo da debilidade, dos sintomas, que derivam diretamente da insuficiência biológica que está na base do atraso da criança, diferenciando-os dos sintomas de secundários, terciários etc., que aparecem durante a formação em um ambiente determinado no qual a criança encontra dificuldades e acumula complicações adicionais

Dessa forma, não é suficiente detectar que uma criança é mentalmente atrasada. Deve-se esclarecer qual o seu atraso cultural, a sua estrutura, o significado e os mecanismos dos processos de construção dessa estrutura, a conexão dinâmica dos sintomas singulares e complexos com que se conforma o quadro do atraso mental e a diferença entre os tipos de crianças mentalmente atrasadas (VYGOTSKI, 1997). A esse respeito, vale retomar a já citada pesquisa de Santa Maria e Linhares (1999), que utilizaram a avaliação assistida, na qual o examinador oferece à criança estratégias de ajuda, com base no conceito de zona de desenvolvimento proximal, que será discutido mais à frente, e aprendizagem mediada. Crianças classificadas com o mesmo nível intelectual em testes de QI apresentaram variações de desempenho na avaliação assistida, mostrando a importância de observar variações intragrupo que podem ficar encobertas na avaliação psicométrica tradicional.

Portanto, faz-se necessário estar atento à influência do ambiente no desenvolvimento da criança atrasada, em relação aos problemas adicionais que podem ser gerados. Isso tem uma importância pedagógica significativa e está vinculado ao objetivo prático que a escola tem diante de si: distinguir os sintomas primários e secundários. Sendo iguais às demais condições, em relação ao atraso intelectual, as formações surgidas mais tarde, menos vinculadas à causa primária da deficiência, são mais facilmente elimináveis, com a ajuda da influência pedagógica (VYGOTSKI, 1997).

Em relação às questões pedagógicas, cabe ressaltar que Vygotski (1997) criticava os métodos tradicionais de investigação, como a escala de Binet, o perfil de G. I. Rossolimo e outros, porque, além de se basearem em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil, limitavam-se a dar uma caracterização negativa da criança (VYGOTSKI, 1997; PRESTES, 2010). Para o autor, na prática, o objetivo era puramente excluir da escola comum as crianças consideradas inadequadas a ela. Não conferindo caracterização positiva a um determinado tipo de criança, nem captando sua peculiaridade qualitativa, os métodos chamados por Vygotski de tradicionais, contradizem os critérios científicos sobre o processo do desenvolvimento infantil, como também as exigências da educação especial da criança anormal. Na teoria, o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas e, na prática promovia-se a ideia de um ensino reduzido e mais lento para essas crianças. Para o autor, o sistema de investigação sobre a criança com atraso deveria ter como objetivo a caracterização positiva da criança e a possibilidade de fundamentar para ela um plano educativo.

Um conceito importante ao se avaliar uma criança refere-se ao que, no Brasil, foi traduzido como zona de desenvolvimento proximal. Prestes (2010) faz uma crítica à tradução e, conseqüentemente, ao entendimento nem sempre fidedigno às ideias de Vygotski sobre o tema. A autora defende a ideia de que o termo mais apropriado seria zona de desenvolvimento iminente. Algumas traduções dão a entender que a zona de desenvolvimento proximal, ou de desenvolvimento imediato, como também aparece em traduções, seria “um estágio do processo de aprendizagem em que o aluno consegue fazer sozinho ou em colaboração de colegas mais adiantados o que antes fazia com auxílio do professor, isto é, dispensa a mediação do professor” (VYGOTSKI, 2009). Entretanto, com base em texto de Vygotski, Prestes (2010, p. 270) esclarece que a zona de desenvolvimento iminente “é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto”, o que ela faz sem a mediação do adulto seria o seu nível de desenvolvimento atual, ou real, como designava Vygotski. Prestes (2010) considera que esse conceito está intimamente ligado à relação entre o desenvolvimento e a instrução ou colaboração do outro. A instrução, não sendo garantia de desenvolvimento, cria possibilidades de desenvolvimento quando realizada numa ação colaborativa do adulto ou entre pares.

A importância desse conceito para a avaliação é expressa por Vygotski (2004 apud Prestes, 2010) ao destacar que, não só os testes que a criança resolve sozinha são importantes, mas também o que pode fazer com o auxílio de uma sugestão, pois o desenvolvimento da criança não se caracteriza apenas pelo que ela já conhece, mas também pelo que pode vir a

aprender. Assim, o estudo sobre uma criança não determina apenas o seu nível de desenvolvimento atual, mas sonda as funções cujo desenvolvimento ainda não está totalmente concluído e se encontra na zona de desenvolvimento imediato, em maturação. Quanto a isso, Prestes (2010, p. 172) observa que até os dias de hoje, “as crianças continuam a ser categorizadas muito mais pelo amadurecimento de funções do que pelas situações desafiadoras que podem enfrentar para que se desenvolvam”. Carneiro (2008) afirma que o aluno é avaliado pelas respostas que dá individualmente, sendo o produto mais valorizado que o processo. As funções valorizadas são as que já se desenvolveram em detrimento das que estão em processo de maturação.

Nesse ponto, o conceito de desenvolvimento iminente toma destaque na teoria de Vygotski. Ao analisar estudos feitos com testes de QI, Vygotski (1997) conclui que as crianças com QI considerado baixo apresentavam uma dinâmica de desenvolvimento mental maior ao ingressar na escola, ao contrário do que se esperava. Isso ocorre porque a escola pode diminuir o ritmo do desenvolvimento da criança com QI alto e manter o ritmo da criança com QI médio.

Destarte, as crianças que mais se beneficiaram por meio das condições da instrução escolar foram as que apresentavam o QI baixo (PRESTES, 2010). Essa configuração facilita o entendimento de que a zona de desenvolvimento iminente é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, que pode ser definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível, que pode ser definido por meio de problemas que a criança consegue resolver com a orientação de adultos ou com a colaboração de companheiros. A zona de desenvolvimento iminente define as funções que se encontram em processo de amadurecimento. Assim, a avaliação deve definir tanto o nível de desenvolvimento atual da criança, quanto a sua zona de desenvolvimento iminente. Sobre o termo “nível potencial de desenvolvimento”, entendido como equivalente à zona de desenvolvimento iminente por alguns autores, Prestes (2010) esclarece que não há referência sobre o assunto nos escritos de Vygotski, por ela acessados, sobre zona de desenvolvimento iminente. A autora afirma que o termo não é utilizado por Vygotski porque, na concepção do autor, nada está pré-determinado na criança e muitos aspectos estão envolvidos para que seus processos internos sejam despertados por meio de atividades-guia.

Na abordagem histórico-cultural, os objetivos da escola devem ser os mesmos para todas as crianças, isto é, a apropriação do conhecimento cultural historicamente construído. Assim, as crianças mentalmente atrasadas devem estudar o mesmo que todas as crianças e

receber a mesma preparação para a vida futura, para que dela participem, em certa medida, ao par com os demais, diz Vygotski (1997).

Dar uma imagem do vínculo existente entre os fenômenos fundamentais da vida (a natureza, o trabalho, a sociedade), desenvolver uma concepção científica do mundo e uma atitude consciente frente à vida futura deveriam ser as intenções da escola ante a criança mentalmente atrasada.

De acordo com o pensamento vygotkiniano, a condição primordial para o desenvolvimento cultural da criança com atraso, ou seja, a capacidade de valer-se dos instrumentos psicológicos, está conservada. Entretanto, faz-se necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou levá-la a dominar as formas culturais gerais com a ajuda de procedimentos pedagógicos especiais que respondam às suas características específicas. A escola não deve somente adaptar-se às dificuldades da criança, mas também lutar contra elas. Vygotski (1997) ressalta que a criança mentalmente atrasada não está constituída apenas de defeitos e carências e seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo e compensada pelos processos de desenvolvimento.

Portanto, na abordagem histórico-cultural, a educação da criança com deficiência deve basear-se em uma elevada noção da personalidade humana, o que implica o conceito de integridade e unidade da personalidade da criança e o fato de, simultaneamente à deficiência, encontrarem-se as possibilidades de compensação. Juntamente com o conceito de compensação, outros elementos importantes relacionados à educação escolar da criança mentalmente atrasada dizem respeito à coletividade e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O conceito de compensação traz em seu cerne o conceito de orientação para o futuro e todo o processo de desenvolvimento se apresenta como único e tende a seguir adiante com uma necessidade objetiva, orientada a um ponto final, previamente estabelecido pelas exigências da existência social. Vygotski (1997) entende esse ponto final como a plena valia social da criança.

O autor considera que o processo de compensação pode ter diferentes desenlaces. Isso depende da gravidade do próprio defeito, da reserva compensatória, isto é, das possibilidades de desenvolvimento dos órgãos e funções acionados para a compensação, e da educação, ou seja, da orientação consciente que se dá a esse processo. Para a educação da criança com deficiência mental é necessário modificar qualitativamente o próprio conteúdo do trabalho de instrução. Quando a compensação não acontece adequadamente, estaremos ante uma criança

com uma deficiência notória. Quando a compensação tem êxito, pode conduzir à elaboração de funções compensatórias que resultam em casos de crianças socialmente aptas e capazes de trabalhar, ou seja, crianças normais.

Destarte, Vygotski (1997) ressalta que a superação de complicações secundárias à deficiência, em decorrência de um processo de trabalho educativo levado a fundo, modifica o quadro clínico da deficiência de tal forma que ela, clinicamente, poderia não ser reconhecida. Tais complicações, frequentemente, resultam de uma educação incompleta, de um ambiente que exige pouco da criança e do pouco contato com uma coletividade infantil.

Na abordagem histórico-cultural, a coletividade é entendida como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança com e sem deficiência. No processo de desenvolvimento da criança, uma função psicológica superior se manifesta primeiramente como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente e, depois, como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico. A coletividade é a fonte de desenvolvimento dessas funções, em particular, para a criança com deficiência intelectual e, em especial, quando formada por crianças com diferentes níveis de intelectualidade. Assim, agrupamentos de crianças com atraso intelectual por seu nível de desenvolvimento são considerados por Vygotski (1997) um ideal pedagógico falso.

Sendo a origem do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores a coletividade, estes são os mais educáveis. O desenvolvimento da criança normal se realiza principalmente por meio do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores que caracterizam o homem. O mesmo acontece com crianças mentalmente atrasadas. Assim, a limitação do atraso mental se produz por meio do desenvolvimento de tais processos (VYGOTSKI, 1997), que diferem dos processos psicológicos elementares, ou seja, aqueles de origem biológica e que se apresentam como ações reflexas, automatizadas ou dos processos simples entre eventos, dependendo diretamente do objeto (VYGOTSKI, 2007).

Vygotski questiona os resultados obtidos pela escola ao seguir exclusivamente a linha da exercitação dos processos elementares, uma vez que acredita que, só nesse campo, a criança seria capaz de desenvolver-se. Para o autor, a pedagogia que aplicava o método de exercitação sensório-motora, como o treinamento da vista, do ouvido e a diferenciação de cores, obtinha resultados pobres. Utilizar métodos como o visual-direto, com base na crença de que a criança mentalmente atrasada teria pouca capacidade de desenvolver o pensamento abstrato, seria uma forma de seguir a linha do menor esforço.



Ao seguir a linha do menor esforço, a escola adapta-se ao atraso da criança, segundo Vygotski. Em vez de excluir tudo o que demanda pensamento abstrato e fundamentar o seu ensino no método visual direto e no concreto, a escola deveria lutar contra o atraso e orientar o trabalho para a superação das dificuldades no desenvolvimento da criança. Ao operar exclusivamente com representações concretas e visual-diretas, a escola impede o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções na conduta da criança não podem ser substituídas pelos procedimentos enfatizados pela escola. Justamente pela dificuldade apresentada pela criança em atingir o pensamento abstrato é que a escola deve desenvolver essa capacidade de todos os meios possíveis.

A vida pensante se determina a si mesma por meio da consciência. Enquanto a escola separar o pensamento da vida, da dinâmica e da necessidade, estará privando a criança de uma das mais importantes propriedades do pensamento, isto é, determinar o modo de vida e de conduta, modificar nossas ações, dar-lhes uma direção e liberá-las da dominação concreta. Juntos, pensamento e afeto representam o todo único que forma a consciência humana. O grau de desenvolvimento é o grau de transformação da dinâmica do afeto e dinâmica da ação real em dinâmica do pensamento (VYGOTSKI, 1997).

Enfim, o objetivo da escola não consiste em adaptar-se ao defeito, mas superá-lo. A criança com deficiência intelectual necessita, mais que a criança normal, que a escola a ajude a desenvolver os rudimentos do pensamento, pois, abandonada a sua própria sorte, não pode deles apropriar-se. Em tal sentido, Vygotski (1997) considera que a pretensão de proporcionar à criança mentalmente atrasada uma concepção científica de mundo, de revelar-lhe os vínculos existentes entre os fenômenos vitais fundamentais, os nexos de ordem no concreto, de formar nela, dentro da escola, uma atitude consciente para toda a vida futura é uma experiência de importância histórica.

## **2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM SUPOSTA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PARA O INGRESSO EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Para conhecer o estado da arte sobre a avaliação de alunos com suposta deficiência intelectual para o ingresso em programas de atendimento especializado, realizou-se uma análise bibliométrica. A análise bibliométrica consiste em um método que permite a análise da produção científica e tecnológica para realizar estudos da arte de áreas de conhecimento, mapear campos de pesquisa, produzir indicadores de produção científica, analisar padrões de comunicação científica, entre outros (SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011). Permite, ainda, um olhar crítico e panorâmico sobre os estudos que abordam a temática pesquisada. Destarte, serão apresentados um panorama bibliométrico da produção acadêmica na perspectiva dos conceitos de deficiência intelectual e modelos de avaliação da deficiência intelectual, assim como as diferentes visões dos modelos de avaliação de pessoas com deficiência intelectual presentes nos documentos analisados.

Para isso, foram analisadas teses e dissertações defendidas em universidades brasileiras e artigos publicados em periódicos científicos nacionais. Essa escolha fundamentou-se no fato dos citados documentos constituírem conhecimentos relevantes do ponto de vista científico, uma vez que os primeiros são julgados perante uma banca examinadora, e os segundos, revisados por pares, prática adotada pelos periódicos.

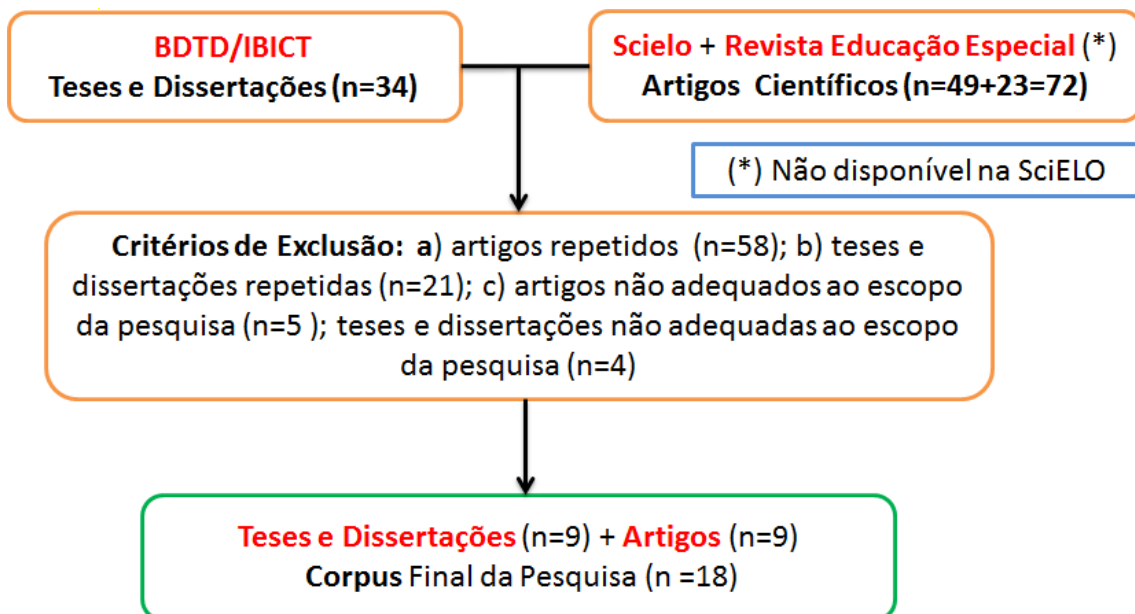
As teses e dissertações analisadas foram obtidas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica (IBICT), vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). As expressões de busca e os números de documentos encontrados foram: avaliação educacional no retardo mental - 0, avaliação educacional na deficiência mental - 20 e avaliação educacional na deficiência intelectual - 16. Destes, dois apareceram em duas das buscas, perfazendo um total de 34 documentos. Foram selecionados nove documentos para a análise e 25 foram descartados por não condizerem com os objetivos do estudo ou por se repetirem nas buscas.

Os artigos foram pesquisados em periódicos nacionais disponíveis na Biblioteca Eletrônica SciELO e no site da Revista Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, pois este periódico não está incluído na SciELO. As expressões de busca para a pesquisa na Biblioteca Eletrônica SciELO e o número de artigos encontrados foram: avaliação educacional e retardo mental (0), avaliação educacional e deficiência mental (0), avaliação educacional e deficiência intelectual (0), diagnóstico e retardo mental (9), diagnóstico e

deficiência mental (5), diagnóstico e deficiência intelectual (8), avaliação e retardo mental (8), avaliação e deficiência mental (12), avaliação e deficiência intelectual (4) e avaliação e necessidades educacionais especiais (3). Retirados os que se repetiram, chegou-se ao total de 49 artigos, dos quais seis foram selecionados para o estudo.

Para a pesquisa nos periódicos da Revista de Educação Especial, as expressões de busca e quantidade de artigos encontrados para cada uma foram: avaliação educacional (9), avaliação das necessidades educacionais especiais (4), diagnóstico no retardo mental (0), diagnóstico na deficiência mental (3), diagnóstico da deficiência intelectual (0), avaliação no retardo mental (0), avaliação na deficiência mental (5) e avaliação na deficiência intelectual (2). Do total de 23, cinco artigos repetiram-se em diferentes buscas, resultando em 18 artigos, dos quais, excluídos os que não diziam respeito à presente pesquisa, três foram selecionados. Agrupados os artigos das duas bases de dados pesquisadas, nove artigos fizeram parte do estudo.

FIGURA 1 - Fluxograma do processo de seleção do corpus da análise bibliométrica



Fonte: STELMACHUK; HAYASHI, 2015

A seleção dos trabalhos analisados ocorreu a partir de suas leituras na íntegra, utilizando o seguinte critério de inclusão: ter como temática central ou referir-se à avaliação de alunos com suspeita ou já diagnosticados com deficiência intelectual, para ingresso em programas de atendimento educacional na área da Educação Especial. O critério de exclusão de trabalhos foi a ausência dessa temática, uma vez que não correspondiam ao escopo da

pesquisa, e o fato de trabalhos repetirem-se nas buscas. Cabe destacar que se optou pelo não estabelecimento de uma delimitação temporal para a busca nas bases de dados.

Os dados coletados foram inseridos em dois protocolos de registro de dados bibliométricos, elaborado por Hayashi et al. (2011), construídos com o auxílio do *software Excel®*. Para teses e dissertações, foram registrados: expressão de busca, autor, gênero do autor, formação inicial do autor, título do trabalho, orientador, gênero do orientador, ano de publicação, nível do trabalho (mestrado ou doutorado), Instituição de Ensino Superior (IES), região do país, dependência administrativa, programa de pós-graduação (PPG), área do conhecimento, resumo, objetivo, conceito de deficiência intelectual e modelo de avaliação. Para os artigos, foram registrados: expressão de busca, base de dados, nome do(s) autor(es), formação do(s) autor(es), título do artigo, nome do periódico, ano de publicação, resumo, objetivo, conceito de deficiência intelectual e modelo de avaliação.

## 2.1 PANORAMA BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

No que tange a distribuição temporal dos trabalhos analisados, constatou-se a abrangência de um período de 20 anos, sendo o primeiro trabalho encontrado datado de 1992 e o mais recente de 2013, ano em que se realizou o estado da arte. Em relação às dissertações, há uma maior concentração em 2006 (n=2) e de artigos em 2011 e 2012 (n=4). Artigos foram encontrados em maior número (n=9), seguido de dissertações (n=7), sendo o número de teses reduzido (n=2). A distribuição anual dos trabalhos pode ser visualizada na tabela 2.

TABELA 2 – Distribuição anual das dissertações, teses e artigos analisados

| Ano          | Dissertações | Teses | Artigos | Total |
|--------------|--------------|-------|---------|-------|
| 1992         | 0            | 0     | 1       | 1     |
| 1999         | 0            | 0     | 1       | 1     |
| 2003         | 1            | 0     | 0       | 1     |
| 2004         | 0            | 0     | 1       | 1     |
| 2006         | 2            | 0     | 0       | 2     |
| 2007         | 1            | 0     | 1       | 2     |
| 2009         | 1            | 0     | 0       | 1     |
| 2010         | 1            | 0     | 0       | 1     |
| 2011         | 0            | 1     | 2       | 3     |
| 2012         | 1            | 0     | 2       | 3     |
| 2013         | 0            | 1     | 1       | 2     |
| <b>Total</b> | 7            | 2     | 9       | 18    |

Fonte: STELMACHUK; HAYASHI, 2015

Em relação à distribuição temporal dos trabalhos, houve uma maior concentração a partir de 2006, correspondendo a 70% (n=14). Tal fato pode estar relacionado ao fato de a produção acadêmica ter sido influenciada pela perspectiva da educação inclusiva a respeito do tema “avaliação”. O documento intitulado “Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais”, produzido e divulgado no ano citado, pelo governo brasileiro, por meio da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), indicava a necessidade de que práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, usuais nos sistemas educacionais, fossem substituídas por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação (STELMACHUK; HAYASHI, 2015).

A respeito da distribuição de trabalhos por instituição, pode-se observar, nos dados da tabela 3, a predominância de 33% (n=3) de trabalhos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esse achado pode ser explicado pela UFSCar ser a única instituição no país a oferecer um programa exclusivamente dedicado à Educação Especial. Nos demais programas de pós-graduação, essa temática consiste, ou está contida, em linhas de pesquisa.

TABELA 3 – Distribuição dos trabalhos por instituição e programa de pós-graduação

| Instituições                                | Programas de Pós-Graduação | Total de Trabalhos |
|---|----------------------------|--------------------|
| UFSCar                                      | Educação Especial          | 3                  |
| UFRGS, USP, UNIVALI, UEL, PUC-GO (n=1 cada) | Educação                   | 5                  |
| UPM   | Educação, Arte e Cultura   | 1                  |
| Total                                       |                            | 9                  |

Fonte: STELMACHUK; HAYASHI (2015)

Os demais trabalhos, configurando 67% (n=6), foram defendidos um em cada uma das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). As pesquisas foram desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação (n=5) e Educação, Arte e História da Cultura (n=1).

Quanto à dependência administrativa das IES, duas são federais (UFSCar e UFRGS), duas estaduais (USP e UEL) e três particulares (UPM, UNIVALI e PUC-GO). Essas IES estão localizadas nas regiões Sudeste (n=3), Sul (n=3) e Centro-Oeste do país (n=1), repetindo a

distribuição dos cursos de pós-graduação brasileira, que, de acordo com a CAPES (2014), estão em maior número nas regiões Sul e Sudeste (n=67%), enquanto que o Nordeste e Centro-Oeste contam com 27,9% e a região Norte com apenas 5,1% do total de programas.

A autoria dos trabalhos analisados pertence, na sua totalidade (n=18), ao gênero feminino. Quanto às orientações de teses e dissertações, a maioria (n=8) foi realizada por mulheres, sendo que dois trabalhos contaram com a mesma orientadora e a minoria (n=1) foi orientada por um homem. Tal resultado confirma o processo de feminização da produção científica em áreas de conhecimento como Ciências Humanas e Sociais e em vários campos das Ciências da Saúde, e corrobora estudos sobre gênero na produção científica, entre eles o de Bittar, Silva e Hayashi (2011), que evidenciou a predominância do gênero feminino em periódicos no campo da Educação (STELMACHUK; HAYASHI, 2015).

Entre as autoras das teses e dissertações, a formação no nível da graduação que prevalece é a Pedagogia (n=7), seguida por Psicologia (n=1) e Medicina/Psiquiatria (n=1). Já os nove artigos foram escritos por 17 autores, cuja formação inicial é, predominantemente, Psicologia (n=12), seguido por Educação Especial (n=4) e Pedagogia (n=1). O total de trabalhos perfaz 26 autorias, concentradas nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, com 50% (n=13) e 31% (n=8), respectivamente. Juntando ao total da Pedagogia os 15% (n=4) da área de Educação Especial, totaliza-se na área da Educação 46% (n=12) dos trabalhos, restando apenas um trabalho em que a graduação da autora é da área de Medicina/Psiquiatria (n=1). Esses achados permitem inferir que as áreas de conhecimento da Psicologia e da Educação são majoritárias no interesse pelo estudo e pela pesquisa do tema da “avaliação da deficiência intelectual” (STELMACHUK; HAYASHI, 2015).

No que se refere aos objetivos das teses e dissertações (apêndice B) apenas três (SOUZA, 2007; VELTRONE, 2011; GONZALEZ, 2013) tratam primordialmente da avaliação inicial para ingresso em programas de atendimento pedagógico. Contudo, os demais trabalhos foram selecionados pelos seguintes motivos:

- a) Apresentam um modelo de avaliação aplicado em alunos, já identificados com deficiência e frequentando instituição especializada, para a implementação de um currículo educacional (CUCCOVIA, 2003).
- b) Descrevem o processo avaliativo por ser uma das atribuições dos professores especializados no ensino de deficientes intelectuais (PETRECHEN, 2006; LOPES, 2010).
- c) Destacam as consequências dos processos avaliativos sobre os alunos por esta via diagnosticados com deficiência intelectual e sobre as práticas pedagógicas a eles direcionados (SCHÜTZ, 2006; SANTANA, 2009; GOMES, 2012). (STELMACHUK; HAYASHI, 2015, p. 38).

Quanto aos artigos analisados, foram publicados em seis periódicos das áreas de Psicologia (n=5) e Educação Especial (n=4). Pode-se observar, na tabela 4, que os artigos mais antigos (n=5), publicados entre 1992 e 2007, estão nos periódicos da área da Psicologia, com exceção de Veltrone e Mendes (2011b). Os artigos mais recentes (n=4), publicados de 2011 a 2013, estão publicados em periódicos exclusivos da área da Educação Especial, fato que pode estar relacionado à mudança nas diretrizes nacionais sobre a avaliação na perspectiva da educação inclusiva, que reposiciona o tema dando ênfase mais aos aspectos educacionais do que aos aspectos psicológicos dos processos avaliativos.

TABELA 4 - Distribuição dos artigos por periódico e autores e ano de publicação

| Periódico                               | Área              | Total de artigos | Autores/Ano  |
|---|-------------------|------------------|--|
| Paideia                                 | Psicologia        | 2                | Marconi e Graminha (1993)<br>Veltrone e Mendes (2011b)                 |
| Psicologia: Reflexão e Crítica          | Psicologia        | 1                | Santa Maria e Linhares (1999)  |
| Psicologia e Sociedade                  | Psicologia        | 1                | Jesus (2004)   |
| Psicologia Escolar e Educacional        | Psicologia        | 1                | Anache e Mitjás (2007)   |
| Revista Educação Especial               | Educação Especial | 3                | Veltrone e Mendes (2011a); Bridi (2012); Possa, Naujorks e Rios (2012) |
| Revista Brasileira de Educação Especial | Educação Especial | 1                | Dias e Oliveira (2013)   |
| Total                                   |                   | 9                |  |

Fonte: STELMACHUK; HAYASHI (2015)

Entre os artigos, quatro referem-se diretamente à avaliação para ingresso em atendimentos de Educação Especial: Marconi e Graminha (1993), Santa Maria e Linhares (1999), Veltrone e Mendes (2011b) e Bridi (2012). Os demais documentos (n=5), embora não se refiram primordialmente a essa temática, abordam assuntos correlatos em que avaliação de alunos com deficiência intelectual distingue-se como relevante, justificando a sua análise. Os objetivos dos artigos analisados encontram-se no apêndice C.

## 2.2 CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS TRABALHOS ANALISADOS

Em relação aos conceitos de deficiência intelectual, os que aparecem com maior frequência (n=8) nos trabalhos analisados são os da AAMR/AAIDD. Fundamentados na abordagem médico-psicológica, estão apresentados com as definições datadas de 1992 (CUCCOVIA, 2003), 2002 (PETRECHEN, 2006; SANTANA, 2009; LOPES, 2010;) E 2010

(VELTRONE, 2011; VELTRONE E MENDES, 2011A; VELTRONE E MENDES, 2011B). Nos trabalhos de Veltrone (2011) e Veltrone e Mendes (2011a; 2011b), o conceito é apresentado por ser o utilizado oficialmente na legislação nacional. Anache e Mitjás (2007) utilizaram conceito de deficiência mental condizente ao da AAMR, para diferenciar esta condição das que caracterizam as várias denominações que encontrou ao acessar um banco de dados para pesquisa com a palavra-chave deficiência mental, tais como: paralisia cerebral, doenças infectocontagiosas, necessidades educacionais especiais, etc.

Na sequência, vêm os trabalhos que se referem à deficiência por meio da abordagem histórico-cultural (n=4), ou sócio-histórica, fundamentada nas ideias de Vygotski. Entre eles estão as teses e dissertações de Schütz (2006), Souza (2007) e o artigo de Dias e Oliveira (2013). Santa Maria e Linhares (1999), apesar de não apresentarem um conceito/definição, utilizam a mesma abordagem para desenvolver seu estudo.

Nos demais trabalhos (n=6), os conceitos de deficiência intelectual não são apresentados pontualmente, como pode-se constatar em Marconi e Graminha (1993), Jesus (2004), Bridi (2012) e Gonzalez (2013).

Possa, Naujorks e Rios (2012) não apresentam um conceito de deficiência em seu trabalho, mas fundamentam teoricamente seu artigo nos estudos foucaultianos. Para Foucault, cada época se caracteriza por modelos predominantes de discursos, que indicam o que dizer sobre as coisas e objetos. A forma como abordam a deficiência pode ser vislumbrada quando, ao se referirem sobre os saberes e discursos sobre diagnóstico e avaliação dos professores de Educação Especial, citam que não servem para referenciar uma realidade da deficiência ou do deficiente, mas sim para inventar uma deficiência e uma atuação para o professor de Educação Especial, o que nos remete ao modelo social da deficiência.

Gomes (2012) não apresenta um conceito de deficiência intelectual em seu trabalho, entretanto alerta para os riscos sobre a utilização da terminologia destinada a caracterizar a condição da pessoa, pelo que isso pode imputar nas práticas a ela direcionadas no contexto social e escolar, em decorrência do sentido de exclusão e segregação que carrega historicamente.

Diante desses resultados, percebe-se a predominância de conceitos fundamentados na abordagem médico-psicológica, presentes nos trabalhos. Contudo, ainda que não seja esse o referencial teórico das autoras, a presença, na maioria dos trabalhos (n=8), de conceitos que nela se fundamentam, por serem utilizados oficialmente no país, ou por embasarem as práticas pedagógicas e sociais direcionadas a pessoas consideradas com deficiência intelectual, reitera a sua influência na área da Educação Especial.



## 2.3 MODELOS DE AVALIAÇÃO NOS TRABALHOS ANALISADOS

Os modelos de avaliação aparecem nas dissertações, teses e artigos como propostas a serem aplicadas; no âmbito de análises de documentos gerados nos processos de avaliação; na descrição de como ocorre o processo avaliativo em municípios, estados e orientações de nível federal; na perspectiva dos efeitos que causam sobre os alunos avaliados e sobre as práticas pedagógicas a eles direcionadas; e em ensaios teóricos sobre o tema.

### 2.3.1 Propostas de avaliação

Santa Maria e Linhares (1999) e Cuccovia (2003) apresentam em suas pesquisas propostas específicas de avaliação. Os dois estudos têm como sujeitos alunos já avaliados e identificados como pessoas com deficiência intelectual, submetidos a novas avaliações conforme as propostas das autoras.

Santa Maria e Linhares (1999) utilizaram a avaliação assistida, que se fundamenta na abordagem sócio-construtiva de Vygotski, particularmente no que tange aos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de aprendizagem mediada. Esse modelo de avaliação pode contribuir no diagnóstico da deficiência mental e para o planejamento de intervenções educacionais ou terapêuticas. Inclui a assistência do examinador, que fornece ajuda estratégica ao examinando, possibilitando que ele revele o seu desempenho potencial e atinja um grau crescente de autonomia na resolução de problemas. Crianças classificadas com o mesmo nível intelectual apresentaram, nessa modalidade de avaliação, variações de desempenho, evidenciando a importância de variações intragrupo que podem ficar encobertas na avaliação psicométrica tradicional.

Cuccovia (2003) propôs a utilização de uma avaliação funcional para alunos adultos com deficiência mental severa e autismo, seguindo uma abordagem ecológica. Esse modelo de avaliação considera o nível de apoio que o aluno necessita para realizar suas tarefas e destina-se à elaboração de um Currículo Funcional Natural (CFN) individualizado. A proposta distingue-se por focar nas habilidades e potencialidades avaliadas em circunstâncias reais, objetiva atender às necessidades e aos anseios de cada aluno, e inclui a participação do professor e da mãe, que aplicam ao aluno uma planilha de habilidades.

Ambos os trabalhos trazem contribuições que estão diretamente ligadas a uma das motivações que me fizeram realizar a presente pesquisa. Em especial, Santa Maria e Linhares

(1999), ao citarem as variações intragrupo que podem passar despercebidas em avaliações psicométricas tradicionais. Comento, na introdução deste trabalho, que muito me espantei ao ver que todos os relatórios de avaliação de alunos considerados com deficiência intelectual, de uma mesma escola, continham indicações idênticas de aspectos a serem trabalhados com eles. O modelo proposto pelas autoras evidencia justamente as particularidades de cada sujeito avaliado, fator que pode favorecer a compreensão de seu processo de aprendizagem e a elaboração de planejamentos pedagógicos eficazes.

Na perspectiva de Vygotski (1997), uma das justificativas acerca da complexidade da deficiência intelectual é justamente a heterogeneidade, o que gera questionamentos sobre a noção de categorias ou grupos. A categorização classifica e rotula. Depois de rotulada, cita Glat (2004), a pessoa deixa-se de ser um indivíduo para se tornar apenas um exemplo do rótulo que foi recebido.

### 2.3.2 Análises de documentos gerados nos processos de avaliação

Marconi e Graminha (1993) analisaram os relatórios de avaliação psicológica de alunos que frequentavam classe especial para deficiência mental, tendo por base o modelo proposto em documento normativo do Estado de São Paulo, datado de 1986. Suas principais constatações foram: apenas 79% dos 80 alunos que frequentavam classes pesquisadas possuíam relatórios; ausência de um padrão na elaboração dos relatórios e apresentação dos resultados; uso predominante de testes formais, que fundamentavam quase a totalidade dos encaminhamentos para as classes especiais; resultados informados relacionando o desempenho da criança a uma idade cronológica; uso de termos técnicos e atribuição de características negativas às crianças, que podiam ser de difícil compreensão e gerar concepções pré-estabelecidas sobre elas; falta de indicação sobre o tipo de classe que a criança deveria frequentar; e ausência de orientações ao professor. As autoras ressaltam a importância de outras formas de avaliação, inclusive a educacional, e colocam em dúvida se os vários fatores responsáveis pelo fracasso escolar das crianças avaliadas estavam sendo considerados no processo avaliativo. Assim, recomendam a avaliação multidisciplinar, conforme consta nas normas, e com a participação do professor especializado.

Lopes (2010) analisou os relatórios de avaliação psicoeducacional realizada no contexto escolar por equipe multiprofissional, cujo objetivo era identificar as necessidades educacionais dos alunos, comprovando atraso acadêmico significativo, decorrente de

deficiência mental/intelectual, o que possibilitaria o ingresso em salas de recursos multifuncionais.

Nesse modelo, a avaliação é iniciada na sala de aula, pela professora do ensino comum, com a participação da equipe pedagógica da escola. Entretanto, a avaliação propriamente dita, é realizada por uma psicóloga e uma professora especialista em Educação Especial.

A análise evidenciou que os relatórios, que deveriam orientar o professor na elaboração do planejamento pedagógico, têm contribuído pouco para o desenvolvimento da ação pedagógica, mesmo com a participação inicial da escola no processo avaliativo. A autora atribui isso a fatores como o caráter técnico dos relatórios e a ausência de reavaliações periódicas dos alunos. Isto é, no decorrer do tempo, a professora do AEE continua a fundamentar sua ação nas sugestões de intervenção contidas no relatório da avaliação, independente de quando foi realizada e dos conteúdos da série atual do aluno. A autora considera que esses relatórios precisam ser alvo de reflexões, pois muitas vezes, em vez de orientar o processo de ensino e aprendizagem, dificultam a ação do professor, que se sente incapaz de realizar uma análise mais precisa da situação do aluno.

Frente aos resultados desses estudos, deparo-me novamente com uma das inquietações que me fizeram desenvolver esta pesquisa: o não uso dos relatórios de avaliação pelos professores das salas de recursos. O relatório, frequentemente indicado nas normas como orientador do planejamento individual dos alunos avaliados, muitas vezes, apenas constitui o componente burocrático que possibilita a matrícula do aluno com deficiência em programas de atendimento educacional especializado. O fato de Lopes (2010) ter realizado sua pesquisa em uma cidade do estado do Paraná, estado onde se deu a presente pesquisa, reitera a necessidade de estudos sobre o tema.

Quanto à necessidade de reavaliações de alunos, citada por Lopes (2010), entendo que em alguns casos pode ser necessário. Entretanto, penso que a professora se fundamentar em sugestões contidas no relatório, possivelmente já superadas e inadequadas para a idade e série do aluno, não é o que justifica a reavaliação do aluno. Esse fato pode indicar o não acompanhamento da sua vida escolar, a partir do ingresso na sala de recursos pelos responsáveis pela sua educação. Ora, se o aluno é avaliado em seu progresso escolar bimestral ou semestralmente, os relatórios dessas avaliações, tanto da sala de recursos, como da sala comum, são indicativos do prosseguimento do trabalho. Tal situação denota que o que deve ser revisto é a forma de atuação do professor em relação ao aluno ou a falta de articulação

entre as escolas, nos casos em que o aluno possa ter mudado de escola e apresentado uma avaliação não recente ao se matricular em uma nova instituição.

### 2.3.3 Orientações de nível federal e o processo avaliativo em estados e municípios

Veltrone e Mendes (2011b) descreveram e analisaram documentos legais e normativos do MEC, datados de 1996, ano da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº 9.394/96, até 2011, para identificar e analisar as definições, procedimentos, critérios, instrumentos e profissionais recomendados e previstos para a identificação dos alunos com deficiência intelectual.

Constataram que, no contexto escolar, a avaliação deve focar a identificação das necessidades educacionais especiais, a avaliação das condições de ensino e a indicação dos apoios e recursos pedagógicos adequados. No que se refere aos instrumentos, recomenda-se a avaliação pedagógica, sendo os testes psicológicos restritos a situações específicas. Sugere-se o descarte de instrumentos padronizados, a construção de instrumentos pela própria escola, a análise da produção escolar, observações, entrevistas, entre outras medidas. Os profissionais indicados para a avaliação são os que atuam diretamente com o aluno no âmbito da escola. Entretanto, considera-se a ajuda de profissionais da educação especial, por se tratar de um período de transição, até que a equipe da escola possa realizar a identificação das necessidades educacionais dos alunos. A partir de então, a educação especial deve contribuir com assessoramento especializado. O professor assume papel importante no processo avaliativo que deve envolver o próprio aluno, sua família e outros profissionais.

As autoras constataram que a avaliação educacional é priorizada em relação à avaliação para a identificação da deficiência e indagam se tal situação não estaria conduzindo a práticas de identificação arbitrárias e subjetivas, que poderiam dificultar a prescrição dos apoios necessários aos alunos com deficiência intelectual.

Como conclusão, o artigo evidencia que, ao mesmo tempo em que as definições avançam ao considerar as múltiplas dimensões da deficiência intelectual, diretrizes sobre os procedimentos para a sua identificação não são claras. As autoras sugerem o estabelecimento de critérios comuns para a identificação da deficiência intelectual e consideram a discriminação positiva, que define os apoios a serem disponibilizados aos alunos, necessária à equiparação das oportunidades dentro da política da inclusão escolar.

Na análise dos trabalhos que descrevem o processo avaliativo em estados e municípios apresentados a seguir percebe-se que todos fundamentam-se nas orientações propostas pelo MEC, descritas por Veltrone e Mendes (2011), com ênfase em avaliações educacionais, em detrimento do diagnóstico clínico. Porém, as normas indicadas, com frequência, não são cumpridas e, em alguns casos, é justamente o diagnóstico clínico que define o ingresso dos alunos.

Veltrone (2011) relaciona a dificuldade e a indefinição do processo de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência intelectual, evidenciado, na produção científica da educação especial brasileira, com a falta de consenso sobre a necessidade de identificar e rotular tais alunos. Pondera que, para receber atendimento educacional especializado como suporte à escolarização, as normas legais indicam que a identificação é necessária. Também ressalta que alunos com deficiência intelectual representam cerca de 50% dos alunos com necessidades educacionais matriculados, o que causa um grande impacto no recebimento da verba do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério) pelas escolas, uma vez que alunos nessa condição implicam o recebimento do dobro do valor repassado aos demais. Em estudo empírico envolvendo as redes de ensino municipal e estadual e escolas especializadas do Estado de São Paulo, a autora obteve a indicação de que o principal agente de encaminhamentos de alunos para avaliação é o professor da sala comum, tendo como motivos o atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares, problemas de comportamento adaptativo e problemas de comportamento. Em relação aos responsáveis por realizar as avaliações, Veltrone (2011) e Veltrone e Mendes (2011a) constataram que a escola especial possui equipe multidisciplinar e realiza avaliações para diagnóstico. Nessa instância, Veltrone (2011) constata que a identificação da deficiência intelectual não é reduto exclusivo da psicologia e há tendência ao diagnóstico por meio do julgamento clínico dos demais profissionais de reabilitação. Nas redes municipais e estaduais, as equipes são compostas predominantemente por professores e gestores da educação especial, que realizam a avaliação com finalidade pedagógica. Há situações em que a avaliação é realizada unicamente pelo professor de educação especial. Quanto aos procedimentos avaliativos, Veltrone (2011) encontrou: entrevista com as famílias, avaliação pedagógica e avaliação multidisciplinar, sendo a avaliação da inteligência realizada apenas por uma escola especial. As dificuldades do processo avaliativo expressas pelos profissionais referem-se à dificuldade em fechar o diagnóstico, em diferenciar a deficiência intelectual de problemas de aprendizagem, à falta de participação dos pais e à rotulação dos alunos.

Veltrone (2011) constatou que, nas instâncias pesquisadas, não há diretrizes comuns no processo de avaliação para identificação, exemplificada pela variação no número e formação dos profissionais, subjetividade do conceito de deficiência intelectual e pelo não seguimento dos critérios e procedimentos indicados pela literatura.

A autora percebeu predomínio de contradições no discurso dos profissionais que apontam que a rotulação é desnecessária e maléfica, conquanto os alunos sejam rotulados para fins de censo escolar e tratados como pessoas com deficiência, muitas vezes sem o conhecimento e consentimento deles e de suas famílias. Veltrone (2011) defende maior participação da escola no processo avaliativo e Veltrone (2011) e Veltrone e Mendes (2011a), a necessidade do estabelecimento de critérios comuns para que a avaliação não se torne uma ação arbitrária e subjetiva.

Petrenchen (2006) também, em relação à Rede Pública Estadual de São Paulo, relata que, entre a década de 1970 e meados da década de 1990, mesmo havendo normas que indicassem a necessidade de uma avaliação por equipe multidisciplinar, os profissionais responsáveis pelos encaminhamentos dos alunos não consideravam os critérios estabelecidos e alunos frequentavam classes especiais sem diagnósticos que indicassem sua deficiência. Entretanto, após a promulgação da Resolução 95/00, o Estado adota uma nova forma de avaliação, na qual o processo de construção de conhecimento do aluno deve ser considerado em relação ao próprio aluno, seus pares e professores. A decisão de encaminhar o aluno aos serviços de apoio passa a ser responsabilidade da equipe pedagógica da escola por ele frequentada, formada por professor da classe comum, da classe especial, professor coordenador, assistente técnico-pedagógico da educação especial e do ensino fundamental e supervisor de ensino. A família e profissionais da saúde que atendem o aluno também devem ser envolvidos no processo.

Contudo, a autora afirma que a indefinição sobre o conceito e o diagnóstico da deficiência mental torna difícil a organização dos serviços de apoio. Sobre suas atribuições no processo avaliativo, 80% dos 39 professores pesquisados indicaram elaborar e aplicar avaliações pedagógica nos alunos encaminhados para a educação especial, 5% o faziam sem um planejamento prévio e 7% não eram solicitados a realizar a avaliação. Apesar dos professores afirmarem que participam ativamente de todas as atribuições que lhe cabem, a autora constatou contradições nas questões relacionadas à avaliação educacional e afirma não os perceber efetivamente entrosados como membros de uma equipe pedagógica.

Schütz (2006) compreende a exigência de um laudo que indique a existência da deficiência, como determinante da prática dos professores. Ainda que as normas do município

que estudou indicassem uma avaliação multidisciplinar, que contemplasse anamnese, entrevista com a criança, avaliação de nível intelectual expressa em idade mental, avaliação da escolaridade e análise de pareceres de outros profissionais para complementação da avaliação psicológica, isso era desconsiderado. A conclusão diagnóstica era definida por um único profissional da saúde, em geral, neurologista. Tal prática legitimou encaminhamentos de alunos aos profissionais da saúde para diagnóstico, o que contribuiu para a produção de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, visto que a maioria dos alunos com diagnóstico não apresenta evidências visíveis de deficiência, a não ser as relacionadas à aprendizagem escolar. A opinião dos professores do ensino comum é desconsiderada e a produção, a aprendizagem e o desempenho da criança têm pouca ou nenhuma importância.

Sousa (2007) analisou como é feita a avaliação inicial de alunos com indícios de deficiência mental, que frequentam a escola regular na rede municipal de Porto Alegre e como ela pode contribuir no processo de aprendizagem. A autora constatou que as avaliações são realizadas no próprio ambiente escolar, percebeu certa ausência de sistematização dos procedimentos e relativa variedade de referenciais teóricos como base para a prática avaliativa. A avaliação inicial se caracterizou como um processo contínuo, com estreitas ligações com a avaliação do processo de aprendizagem do aluno.

Entretanto, a pesquisadora afirma que a avaliação, por vezes, não é valorizada pela comunidade escolar como um elemento que explique e indique caminhos para o processo de aprendizagem do aluno. Mesmo com o esforço da professora especialista em utilizar a avaliação como um disparador de procedimentos junto à professora da classe comum, esta entende o encaminhamento como uma transferência de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Como uma possível solução para essa questão, a autora sugere a elaboração de relatórios de avaliação mais consistentes, a formalização do momento da devolutiva sobre as informações obtidas na avaliação e a elaboração conjunta de estratégias metodológicas. Outra observação importante diz respeito à avaliação inicial continuar sob a responsabilidade de uns poucos profissionais. Ainda que exista uma sequência de pareceres para o encaminhamento do aluno à sala de integração e recursos (SIR), a conclusão do processo é feita unicamente pela professora especialista.

Bridi (2012) enfoca os processos avaliativos de alunos considerados com deficiência mental no contexto escolar e os dilemas das professoras de atendimento educacional especializado ao realizarem a avaliação pedagógica que determinará ou não seu ingresso nesse atendimento e a inserção em uma das categorias do Censo Escolar MEC/INEP, entre

elas a de deficiência mental. Evidencia-se a dificuldade em diferenciar a deficiência intelectual das dificuldades de aprendizagem. Para a autora, o processo de definição pelo professor de sala de recursos sobre o espaço escolar a ser frequentado pelo aluno constitui-se um caminho necessário a ser construído, com seus riscos e possibilidades. Os riscos referem-se à herança clínica da educação especial e as possibilidades, à ênfase nos aspectos pedagógicos, capazes de possibilitar a criação de percursos e trajetórias singulares.

Gonzales (2013) averiguou as interfaces entre encaminhamentos e matrículas de alunos e alunas com deficiência intelectual em serviços de educação especial, com recorte de gênero e cor/raça na rede municipal de São Paulo. Tal recorte fundamenta-se na literatura estrangeira e nacional que indicam a existência de um viés gênero/raça e perfil socioeconômico no encaminhamento de alunos aos serviços de educação especial. Um mapeamento do atendimento nas salas de apoio e acompanhamento à inclusão (Saai), no ano de 2011, indicou que a maioria dos alunos atendidos eram os com deficiência intelectual, de sexo masculino, brancos, pertencentes à classe econômica C.

Cabe destacar que uma escola, onde a autora realizou um estudo de caso, evidenciou grande preocupação em não realizar encaminhamentos indevidos. Havendo ou não a presença dos diagnósticos médicos, a escola realizava avaliações pedagógicas para verificar a necessidade de frequentar a Saai. Desta forma, a autora ressalta que, mesmo situadas em uma região de pobreza, é possível pensar em escolas que contemplem as diferenças. Destaca, na escola pesquisada, a equipe gestora que, numa concepção de construção coletiva, dialoga com os professores sobre os encaminhamentos e o papel positivo da coordenadora pedagógica no processo de encaminhamento, avaliação e discussão sobre o atendimento educacional especializado em reuniões pedagógicas. A pesquisadora não encontrou, nessa escola, os vieses sugeridos pela literatura e demais pesquisas. Porém, sugere que mais pesquisas sejam realizadas, pois o fato de não os ter encontrado não elimina a suspeita de que ocorram em outros sistemas de ensino.

Os relatos de como acontecem a avaliação inicial em municípios e estados trazem um resumo das dificuldades que se configuram nos processos avaliativos, nas várias instâncias em que eles se desenvolvem. Entretanto, a pesquisa de Gonzales (2013) mostra que, apesar das inconsistências teóricas que se refletem na ação pedagógica e evidenciam o desencontro entre as normas e os procedimentos, o processo avaliativo de alunos com suspeita de deficiência intelectual pode se dar sem incorrer no descaso e na negligência, comuns a essa situação. Para tal, o papel da equipe gestora mostrou-se fundamental, como pode ser percebido na descrição da autora sobre a concepção de construção coletiva, diálogo e apoio



aos profissionais que norteiam o trabalho na escola. Entendo que esse é um dos caminhos para que os profissionais da educação possam assumir responsabilidades em relação aos seus alunos com segurança e respeito.

#### 2.3.4 Consequências da avaliação sobre os alunos e sobre as práticas pedagógicas

Gomes (2012) realizou pesquisa em Escola Pública Estadual de um município de Goiás, tendo como sujeitos 16 alunos de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerados com deficiência intelectual e participantes do atendimento educacional especializado. O encaminhamento para o atendimento teve por base pareceres elaborados pelo coordenador pedagógico e por professores. A autora realizou observações em ambientes de aprendizagem e avaliação pedagógica, buscando compreender as características das dimensões afetiva e cognitiva dos alunos e suas estratégias em relação às dificuldades de aprendizagem, além de compreender como eles são caracterizados pelos professores do ensino comum e que tratamento recebem no contexto da inclusão escolar. Como conclusão, obteve que os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, que não indicam incapacidade para aprender e apresentam características emocionais que correspondem às situações a que estão expostos: envergonham-se e sentem medo de serem considerados incapazes, constrangem-se devido à sua posição em relação aos colegas, sentem raiva e ficam agressivos pelas dificuldades em se comunicar.

Jesus (2004) relatou o processo de avaliação educacional de um aluno de nove anos, da segunda série de uma escola da periferia da cidade de Vitória. O estudo do caso desencadeou atitudes de mudança em relação à avaliação nos profissionais das séries iniciais, trazendo à tona questões sobre o processo de avaliação desenvolvido na escola em questão. Os dados mostraram a processualidade do trabalho e a dificuldade em passar de uma avaliação diagnóstica por especialistas para uma avaliação pedagógica das condições de ensino-aprendizagem.

Santana (2009) questiona a precisão e a confiabilidade dos diagnósticos classificatórios e se eles são suficientes para o professor desenvolver plenamente seu trabalho com o aluno incluso.

Os resultados da pesquisa de Jesus (2004) contrapõem-se ao estudo de Gomes (2012) e aos questionamentos de Santana, reafirmando a importância dos momentos de formação e

reflexão para a compreensão das situações de aprendizagem, elaboração de ações planejadas e mudança de concepções que se encontram arraigadas no meio educacional, principalmente no que tange a alunos que estão apresentando dificuldades no seu processo de aprendizagem. A mudança do foco no aluno para o contexto em que ocorre (ou não) a sua aprendizagem é o que fundamenta a avaliação educacional na sua possibilidade de propor procedimentos pedagógicos que propiciem a aprendizagem.

### 2.3.5 Ensaio teórico sobre avaliação da deficiência intelectual

Possa, Naujorks e Rios (2012) questionam a produção de um discurso que traz como verdades: a mudança paradigmática de que a avaliação pedagógica teria substituído a avaliação clínica, modificando a atuação da Educação Especial na contemporaneidade e tornando raro o uso do diagnóstico clínico; a superação da atuação do professor de Educação Especial pautada pelo diagnóstico sob um referencial clínico médico, em consequência de uma produção positiva da área para o viés pedagógico que compreende o quanto o diagnóstico tem de estigmatizante e excludente, servindo como um rótulo para o aluno; e a ideia de que a atuação de professor de Educação Especial, quando embasada no modelo de avaliação pedagógica, não mais nomeia e classifica o aluno em função da anormalidade, do déficit, da perda e, sim, garante uma intervenção potencializadora da aprendizagem que respeita os seus diferentes ritmos, devido ao olhar atento do professor que avalia contínua e progressivamente. Colocando tais verdades sob suspeitas, as autoras problematizaram o possível “apagamento” do diagnóstico, a supremacia da avaliação pedagógica, além de tensionarem a inexistência de diferença entre avaliação e diagnóstico. Assim, afirmam que, em cada época da história da Educação Especial, novas divisões, classificações e formas de atuação são organizadas, tanto nas instituições especializadas quanto nas salas de atendimentos especializados e escolas inclusivas. Numa analogia, as autoras consideram o diagnóstico e a avaliação tons diferentes de um único matiz, e a educação especial como constituída de tons provenientes dos saberes médicos, da psicologia e da pedagogia. Sugerem que as questões que originaram o texto continuem a ser discutidas, pois estão a subjetivar o modo de atuação dos professores da educação especial em formação, que podem estar naturalizando o pedagógico da avaliação e apagando ingenuamente o que ela tem de diagnóstica.

Dias e Oliveira (2013) afirmam que o campo da medicina tem concebido a deficiência intelectual como um transtorno mental ou do comportamento. Reiteram que, no Brasil, o modelo médico prevalece na orientação do funcionamento das diversas instâncias sociais. Nessa perspectiva, o diagnóstico médico desloca-se do campo da saúde para direcionar decisões em outros setores da vida social. No campo educacional, é utilizado como complementação ou definição de avaliações psicopedagógicas. Também no campo educacional, as autoras se referem ao uso da psicometria, como prevalência da necessidade de avaliação intelectual e de classificações que interferem na prática pedagógica, estigmatizam o indivíduo e pouco contribuem ao desenvolvimento de um sujeito ativo e plenamente incluído em seu meio social.

Anache e Mitjás (2007) pesquisaram teses e dissertações, produzidas entre 1990 e 2006, e verificaram que apenas 16% das pesquisas trataram de temas relacionados à avaliação e ao diagnóstico. O recorte de tempo corresponde ao início do aparecimento da educação de pessoas com deficiência com mais ênfase nos discursos oficiais. As autoras citam que críticas presentes nos trabalhos e os movimentos sociais a favor da inclusão colocaram sob suspeita diagnósticos de alunos que frequentavam as classes especiais e o sistema de avaliação educacional adotado nas escolas.

Como no trabalho citado por Anache e Mitjás (2007), a produção acadêmica aqui analisada evidencia críticas aos processos avaliativos vigentes. Tanto no que se refere às normas, quanto aos procedimentos adotados nas diversas instâncias estudadas.

Ainda que pareça contraditório, uma vez que as normas são criticadas, o não cumprimento delas é comprometedor, pois propicia a prática da avaliação em modelos que se restringem a critérios únicos de identificação da deficiência, em processos que, por vezes e razões diversas, efetivam-se sob a responsabilidade de um único profissional. A consequência disso recai sobre os alunos, sob a forma de diagnósticos inadequados e/ou de práticas pedagógicas enviesadas por conotações negativas que lhes são direcionadas.

Contudo, perspectivas positivas são evidenciadas em trabalhos como os de Jesus (2004) e Gonzales (2013), ambos pautados em ações pedagógicas conscientes, fruto de construções coletivas no interior da escola, que denotam interesse e responsabilidade da equipe gestora e comprometimento dos profissionais envolvidos, o que resulta em benefícios ao aluno.

Destarte, o conjunto dos resultados das pesquisas associado à análise dos ensaios sobre a avaliação afloram a inquietação que acompanha o tema trazem à tona os perigos das polarizações, dos discursos repetidos, mas não pensados, das concepções arraigadas, da

dificuldade em mudá-las e da falta de comprometimento profissional, em contraposição ao contagiante efeito das práticas bem-sucedidas.

### 3. A PESQUISA DE CAMPO

Trata-se de uma pesquisa realizada com base nas teorias educacionais críticas e seus fundamentos. Tal escolha se justifica diante das inquietações que provocaram a necessidade de compreender a estrutura que se configurava, em relação aos processos avaliativos, no contexto em que ocorreu a pesquisa. O suporte teórico deu-se por meio das obras de autores como: Freitas, Luckesi, Vygotski, Saviani, entre outros.

A avaliação do aluno com deficiência intelectual sempre foi considerada polêmica e críticas às suas formas de realização constituem uma constante na literatura sobre o assunto, mas mostram-se insuficientes para a sua modificação. Dessa forma, busca-se uma maior aproximação e compreensão das concepções e práticas sociais que envolvem esse processo, para, mais do que compreendê-las, tentar transformá-las. Fundamentada em uma perspectiva histórica e dialética, entende-se que a abordagem metodológica vygotskiana corresponde a tal proposta de trabalho.

Vygotski (2007) propõe a análise de processos e não de objetos. Assim, por meio da abordagem escolhida, buscou-se conhecer as questões relacionadas à avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual de modo processual, partindo de uma realidade aparente, que se configura em um determinado momento histórico, mas que traz em si o caráter dinâmico das mudanças que se dão pela historicidade e condições sociais vigentes. Objetivou-se, portanto, realizar a explicação do processo em sua origem e bases dinâmico-causais, em uma análise que Vygotski (2007) denomina genotípica. Esta se contrapõe à análise fenotípica, que apenas descreve as características perceptíveis do processo. Cabe destacar que a explicação fenotípica não é rejeitada no método introduzido por Vygotski, mas sim subordinada às descobertas de sua origem real.

Essa forma de fazer pesquisa é especialmente pertinente no momento em que os processos avaliativos de alunos com suspeita de deficiência intelectual passam por reformulações normativas provenientes das políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Esse fato representa uma possibilidade de removê-los de um perfil de processos fossilizados.

Para Vygotski (2007), processos fossilizados dizem respeito a processos que esmaeceram ao longo do tempo, tornando-se automatizados. Para o autor, estudar alguma coisa historicamente significa justamente estudá-la no processo de mudança, sendo esse o requisito básico do método dialético.

### 3.1. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu no estado do Paraná, mais especificamente em uma cidade situada no interior do estado, cuja população está estimada em 56.650 habitantes (IBGE, 2016). Sua Secretaria Municipal de Educação mantém 24 escolas que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano e quatorze centros de Educação Infantil. Na área da Educação Especial, conta com 17 salas de recursos multifuncionais, que funcionam segundo as normas do Estado do Paraná. A instrução nº 16/2011 da Secretaria do Estado da Educação define sala de recursos multifuncionais – tipo I, na Educação Básica como:

[...] um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. (PARANÁ, 2011).

As salas de recursos multifuncionais do Paraná diferem da atual proposta da LDB, por incluírem, como público-alvo, alunos com transtornos funcionais específicos. De acordo com a Instrução nº 16/2011, da Secretaria de Estado da Educação, transtornos funcionais específicos abrangem distúrbios de aprendizagem como dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia e transtornos do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH, referindo-se:

[...] à funcionalidade específica (intrínseca) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (PARANÁ, 2011, p. 2).

Cabe destacar que, em algumas escolas em que o número de alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais é reduzido, as professoras devem atender alunos considerados sem deficiência e sem transtornos funcionais específicos, mas que necessitam de reforço escolar em contraturno.

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA:

Sobre a avaliação de ingresso de alunos nas salas de recursos multifuncionais, a instrução nº 16/2011 da Secretaria do Estado da Educação do Paraná especifica que ela se efetivará a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que possibilita o reconhecimento de necessidades educacionais especiais. No caso da deficiência intelectual, encontra-se que:

A avaliação inicial deverá ser realizada pelo professor de Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I e/ou pedagogo da escola. Deverá focar aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistema de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais, acrescida necessariamente de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência (PARANÁ, 2011).

Dessa forma, a pesquisa teve como sujeitos as professoras das salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares que realizam a avaliação no contexto escolar de alunos com suposta deficiência intelectual para o ingresso nas salas de recursos multifuncionais.

O município contava, no momento em que ocorreu a pesquisa, com 17 professoras de salas de recursos multifuncionais, todas com formação em Educação Especial em nível de Ensino Médio, configurada como um quarto ano adicional ao curso de Magistério, ou especialização. Participaram da pesquisa, inicialmente, 11 professoras que, ao final do curso proposto, eram sete.

As supervisoras escolares do município, em número de 24, são professoras concursadas, com estágio probatório cumprido, eleitas pela comunidade escolar para o cargo por um período de três anos, podendo haver a reeleição. Participaram como sujeitos da pesquisa, inicialmente, 11 supervisoras escolares que, ao final, eram sete.

A participação dos sujeitos se deu pela frequência em um curso de formação continuada sobre avaliação pedagógica de alunos com suspeita de deficiência intelectual oferecido durante a pesquisa. O curso iniciou-se com 22 participantes, provenientes de 14 escolas e, ao final dos encontros de formação, contava com um grupo de 14 cursistas, provenientes de dez escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino. Cabe ressaltar que, por vezes, a coordenadora de Ensino Fundamental da SEMED participava dos encontros de formação. Devido às suas contribuições relevantes acerca da temática estudada, ela passou a ser considerada como sujeito da pesquisa. A identificação das cursistas, no decorrer do texto, ocorrerá por meio de nomes fictícios.

A diferença no número inicial e final de participantes no curso de formação deve-se à desistência de algumas delas. As supervisoras escolares justificaram suas desistências alegando falta de tempo devido ao excesso de atividades realizadas fora da escola, como cursos e reuniões e às demandas internas de suas instituições de origem. Entre as professoras, apenas uma justificou sua desistência, afirmando que necessitou optar entre o curso ou uma formação oferecida pelo Estado, uma vez que atuava nas instâncias municipal e estadual. Uma das professoras afirmou que uma de suas colegas desistiu porque o curso, em geral, ocorria

nos dias de sua hora-atividade<sup>12</sup>. Cabe destacar que, nos anos em que o curso ocorreu, houve um esforço por parte da SEMED para que os dias de hora-atividade das professoras das salas de recursos multifuncionais coincidisse, a fim de que estivessem todas disponíveis na mesma data, caso houvesse a necessidade de participarem em reuniões e/ou formações. Assim, o curso oferecido no decorrer da pesquisa, sempre que possível, era marcado nessas datas.

Para a caracterização das cursistas, tanto as supervisoras escolares como as professoras das salas de recursos multifuncionais responderam a questionários (Apêndices D e E) constituídos por algumas questões semelhantes e outras diferentes, conforme o cargo exercido. Ambos os questionários deveriam ser preenchidos com dados pessoais e profissionais e com informações sobre formação acadêmica e acerca da experiência em processos avaliativos de alunos com suspeita de deficiência intelectual. Cabe destacar que os dados aqui apresentados se referem às 22 participantes iniciais, sendo as informações apresentadas, no quadro 1, referentes às supervisoras escolares e, no quadro 2, referentes às professoras das salas de recursos multifuncionais.

Em relação às supervisoras escolares, uma vez que a função de supervisora escolar é exercida por professoras do quadro próprio do magistério, eleitas pela comunidade escolar para um cargo de três anos, todas possuem experiência como professora regente em sala de aula. Sobre a experiência na função da supervisão escolar, apenas uma das participantes a desempenhara por longo tempo, 20 anos, duas atuavam há oito anos e as demais atuavam há no máximo dois anos e oito meses, sendo que a com menor tempo de experiência encontrava-se no cargo havia apenas dois meses, quando a formação começou. Assim, os dados apontam para um grupo heterogêneo, experiente em relação à prática docente, mas menos experiente na função da supervisão escolar e com apenas uma das participantes com formação específica na área da Educação Especial.

Um detalhe que deve ser observado quanto à graduação das supervisoras escolares é que nem todas são formadas em Pedagogia. Isso explica a adoção do termo supervisor escolar, em vez de pedagogo, para o profissional que ocupa a função de coordenação pedagógica das escolas da rede municipal de ensino do local da pesquisa. Esse é um dado controverso, uma vez que o termo supervisor escolar remete a uma época em que, em vez de um pedagogo, havia na escola os supervisores, orientadores e administradores e esses profissionais desenvolviam suas atividades sem a integração necessária. Surge também o questionamento: a

---

<sup>12</sup> Refere-se ao período de 1/3 da jornada de trabalho do professor destinado a atividades extraclasse (BRASIL, 2012).



formação dos profissionais não pedagogos é suficientemente eficaz para subsidiar a mediação do trabalho coletivo a ser realizado nas escolas?

QUADRO 1 – Caracterização das supervisoras escolares

| Idade | Tempo de Magistério | Tempo como supervisora | Ensino Médio | Graduação            | Pós-graduação   | Cursos em EE   |
|-------|---------------------|------------------------|--------------|----------------------|---|----------------|
| 56    | 30 anos             | 1 ano                  | M            | Geografia/História   | Pré-escolar e séries iniciais   | Formação SEMED |
| 47    | 20 anos             | 1 anos                 | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais   |                |
| 46    | 28 anos             | 20 anos                | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais   |                |
| 46    | 23 anos             | 2 anos                 | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais   | Formação SEMED |
| 45    | 28 anos             | 1 ano                  | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais   |                |
| 45    | 28 anos             | 8 meses                | M            | Pedagogia            | Séries Iniciais   |                |
| 45    | 26 anos             | 8 anos                 | M            | Pedagogia            | Ed. Infantil  | Adicional DM   |
| 45    | 23 anos             | 8 anos                 | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais   |                |
| 40    | 20 anos             | 1 ano                  | M            | Letras               | Pré-escolar e séries iniciais   |                |
| 39    | 20 anos             | 2 anos e 8 meses       | M            | Ciências/ Matemática | Ed. ambiental   |                |
| 37    | 16 anos             | 2 meses                | M            | Ciências/ Matemática | Pré-escolar e séries iniciais/ Mestrado em Ed. e Ciências Matemáticas |                |

Legenda: Ensino médio: M – Magistério. Cursos em Educação Especial: DM – Deficiência Mental

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações obtidas por meio de questionário aplicado às supervisoras escolares (2016).

Entre as professoras, pode-se observar, no quadro 2, que o tempo de atuação em sala de recursos varia entre sete meses e 13 anos. Percebe-se que cinco das professoras têm três anos de experiência, o que coincide com o tempo de abertura das salas de recursos multifuncionais no município. As professoras com maior tempo atuavam nas salas de recursos que funcionavam anteriormente no município, de acordo com as normas do estado do Paraná.

QUADRO 2 - Caracterização das professoras das salas de recursos multifuncionais

| Idade | TM  | Tempo SRM | Alunos /alunos DI | Ensino Médio | Graduação            | Pós-graduação  | Cursos em EE   |
|-------|-----|-----------|-------------------|--------------|----------------------|--|--|
| 48    | 18a | 2 anos    | 3/2               | M            | História             | Pré-escolar e série iniciais                                   | 4º Adicional/DM LIBRAS e outros  |
| 48    | 15a | 3 anos    | 9/6               | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais e AEE                            | Aperfeiçoamento em atividade física para pessoas com deficiência, entre outros |
| 48    | 14a | 3 anos    | 9/5               | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais                                  | 4º Adicional/DM  |
| 47    | 27a | 3 anos    | 10/3              | M            | Pedagogia (em curso) |  | 4º Adicional/DM  |
| 47    | 20a | 3 anos    | 8/5               | M            | Pedagogia            | Pré-escolar e séries iniciais                                  | 4º Adicional/DM  |
| 46    | 26a | 13anos    | 27/27             | M            | Ciências/ Matemática | Pré-escolar e séries iniciais Sala de Recursos Multifuncionais | 4º Adicional/DM PDE <sup>13</sup>  |
| 45    | 5a  | 1ano      | 6/5               | M            | Pedagogia            | Psicopedagogia   | 4º Adicional/DM  |
| 40    | 10a | 3 anos    | 3/2               | M            | Pedagogia            | Psicopedagogia Neuropsicopedagogia (em curso)                  | 4º Adicional/DM  |
| 39    | 21a | 9 anos    | 6/2               | M            | Geografia            | Ed. Especial   | Muitos   |
| 35    | 9a  | 9anos     | 7/7               | M            | Pedagogia Matemática | Ed. Especial   | Formação SEMED   |
| 29    | 5a  | 7 meses   | 4/2               | M            | Letras               | Ed. Especial   | Adicional em DM  |

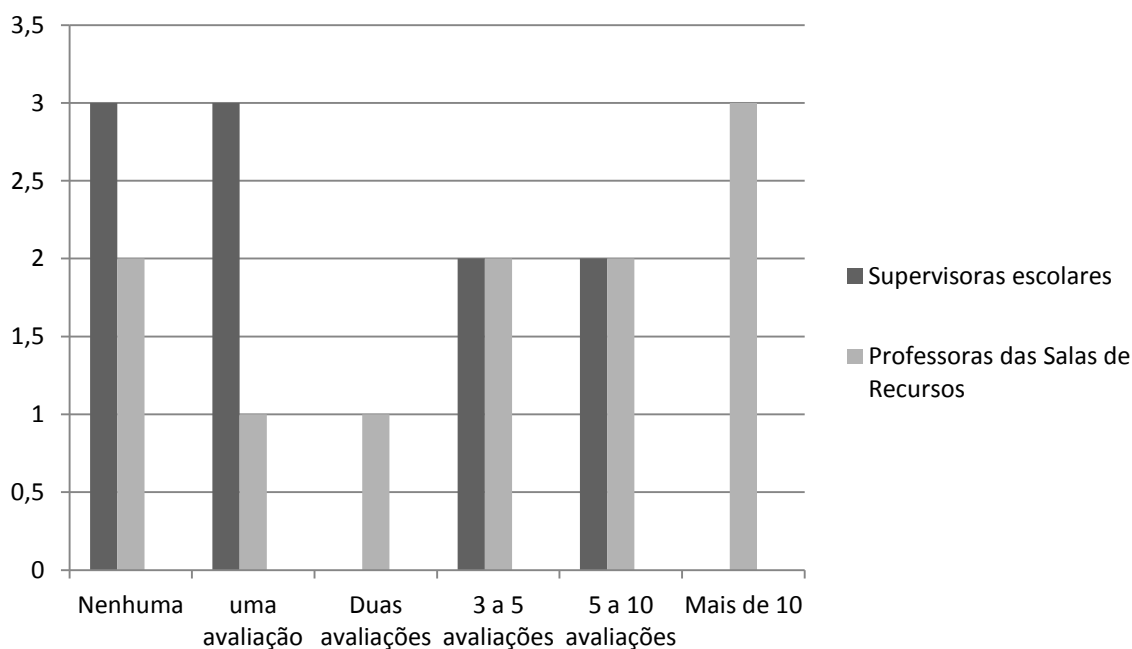
Legenda: Tempo de Magistério: TM; Ensino Médio: M – Magistério; Cursos em Educação Especial: DM – Deficiência Mental, LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional  
 Fonte: elaborado pela autora a partir de informações obtidas por meio de questionário respondido pelas professoras de salas de recursos multifuncionais (2016).

<sup>13</sup> O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010)

Como consta no quadro 2, o número de alunos por professora varia de três a 10 e, em concordância com as estatísticas, são, na sua maioria, alunos com deficiência intelectual. Em relação à formação profissional, todas cursaram Magistério, seis são formadas em Pedagogia e uma está cursando a referida graduação. Entre as professoras já graduadas, todas cursaram pós-graduação lato sensu, sendo três em Educação Especial, uma em Atendimento Educacional Especializado e uma em Salas de Recursos Multifuncionais. Quanto a outros cursos realizados na área da Educação Especial, oito professoras concluíram o curso adicional em nível de Ensino Médio, na área da deficiência intelectual. Uma das professoras apenas citou que fez “muitos” cursos, sem, contudo, especificá-los. Assim sendo, mesmo que todas as professoras tenham formação na área de educação especial, o grupo varia quanto à experiência nessa área.

Conforme pode-se observar na figura 2, sobre a experiência das cursistas em realizar as avaliações dos alunos com suspeita de deficiência intelectual no contexto escolar, foi possível constatar que, ao início do curso de formação, as professoras das salas de recursos multifuncionais já haviam realizado mais avaliações do que as supervisoras escolares.

FIGURA 2 – Número de avaliações realizadas pelas participantes do curso de formação



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações obtidas por meio de questionário respondido pelas supervisoras escolares e professoras de salas de recursos multifuncionais (2016).

Entre as supervisoras escolares, as duas mais experientes haviam realizado entre cinco e dez avaliações, enquanto três delas não haviam realizado nenhuma. Já, entre as professoras, três haviam realizado mais de dez avaliações, entretanto duas não haviam realizado nenhuma.

Cabe destacar que uma das professoras que respondeu não ter realizado nenhuma avaliação estava iniciando o processo avaliativo com dois alunos. A outra professora, que não havia realizado avaliações, justificou que seus alunos já vieram com um laudo para a sua sala. Essas informações indicam um grupo heterogêneo também em relação à experiência como avaliadoras, fato que favorece a troca de experiências entre as cursistas.

### 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Os trâmites para a realização da pesquisa tiveram início com a apresentação do projeto de pesquisa<sup>14</sup> para o secretário da educação do município onde ocorreu a pesquisa, para verificar a possibilidade de desenvolvê-lo junto à instância sob sua responsabilidade.

Obtida a autorização, as 24 escolas de Ensino Fundamental do Município foram visitadas para apresentação do projeto de pesquisa aos diretores e possíveis sujeitos de pesquisa e convite para a participação. No caso da ausência do diretor ou de um dos possíveis sujeitos da pesquisa, solicitou-se que a pessoa a quem foi apresentado o projeto lhes repassasse as informações.

De forma geral, as pessoas contatadas demonstraram interesse pela participação na pesquisa, contudo nem todas aceitaram o convite. Entre as supervisoras, os motivos da recusa foram: a previsão de aposentadoria para breve e a previsão de mudança de função, visto que o convite foi realizado no mês de agosto de 2014 e, no mês de novembro do mesmo ano, ocorreriam eleições para o cargo e algumas não pretendiam se candidatar novamente. Mas, entre as professoras e as supervisoras, o motivo destacado foi o “acúmulo de cursos de capacitação”, conforme citado em ofício enviado por uma diretora como justificativa para a não participação da professora da sala de recursos multifuncionais e da supervisora escolar da escola por ela dirigida.

Após o aceite e coleta de informações necessárias para a caracterização das participantes do curso por meio de questionários descritos em item anterior, elas participaram de 12 encontros de formação sobre avaliação pedagógica realizada no contexto escolar, efetivados quinzenalmente, entre 02/09/2014 a 17/04/2015, com duração de três horas e trinta minutos cada encontro e com uma carga horária total de 42 horas. Os encontros aconteceram

---

<sup>14</sup> Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAEE - nº 1555114.3.0000.5504.

na sala de reunião da SEMED e, eventualmente, quando o local estava indisponível, na sala de reuniões de uma Escola Municipal, situada ao lado da SEMED.

Para a compreensão sobre a história e a política na área da educação especial no estado do Paraná foram realizados estudos da legislação estadual e documentos da área e realizada uma entrevista com uma gestora do DEEIN.

### 3.3.1 Análise documental

De acordo com Lüdke e André (2013), a análise documental pode ser uma técnica valiosa de abordagem de dados, completando informações obtidas por outras técnicas, ou revelando aspectos novos de um tema ou problema, uma vez que representa uma fonte natural de informações, da qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Assim sendo, para conhecer mais detalhadamente o conceito, os objetivos e os procedimentos utilizados no modelo de avaliação adotado no Paraná e que fundamentam as normas seguidas no município pesquisado, foi realizada a análise da instrução nº 16 de 2011 da SEED/SUED, que estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, no que se refere à área da deficiência intelectual e do documento intitulado Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, elaborado pelo CEAOP, datado de 2013, que foi redigido a partir da necessidade de informar, auxiliar e orientar sobre como deve se dar este processo.

A análise de seus conteúdos efetivou-se a partir dos textos como um todo e teve como função, além das já citadas, complementar as informações obtidas a partir de um questionário (apêndice F) aplicado às participantes e a partir de suas falas durante o curso.

É importante ressaltar que, no decorrer da pesquisa, houve alterações nas normas concernentes ao estabelecimento de critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, sendo a Instrução nº 16/2011 revogada pela Instrução nº 07/2016 da Superintendência da Educação, da Secretaria de Estado da Educação. Contudo, as normas seguidas durante a formação proposta, que ocorreu nos anos de 2014 e de 2015, são as de 2011. Estabelecido contato com a responsável pela área da Educação Especial do

município onde ocorreu a pesquisa, ela informou que continuam seguindo as normas indicadas na Instrução nº 16/2011 para a realização de avaliações.

### 3.3.2 O curso de formação sobre avaliação pedagógica no contexto escolar

Diante das questões levantadas no que se refere à problemática do processo avaliativo que vivenciei no município em que se deu a pesquisa, mais do que compreendê-la, gostaria de contribuir para a sua transformação. O aporte teórico escolhido para fundamentar a pesquisa também aponta para a necessidade de ela ter como objetivo a transformação da realidade. Portanto, optei por desenvolver junto às professoras das salas de recursos e supervisoras escolares um curso sobre avaliação pedagógica, considerando-a como componente da avaliação psicoeducacional realizada no contexto escolar. Em um contexto de formação, eu aprenderia junto com as participantes da pesquisa. Além de conhecer as suas concepções acerca da temática estudada, existia a necessidade de fazê-las descobrir que tinham a possibilidade de cumprir uma função que até pouco tempo não lhes competia, em consequência da dicotomia existente entre educação comum e educação especial. Um dos propósitos do curso foi o de mostrar às participantes que elas entendiam muito mais de avaliação do que poderiam supor, assim como os alunos avaliados, em geral, possuem mais conhecimentos do que conseguem expressar.

Assim, o curso serviu como cenário para a coleta de dados. Os encontros de formação foram videogravados com a autorização dos participantes e suas falas transcritas e organizadas em eixos temáticos. Para tal, utilizou-se uma filmadora da marca Sony, modelo HDR-CX240 – 9.2 mega pixels, que era posicionada sobre um tripé, no local dos encontros de forma a focalizar todas as participantes. Além desse material, também foi usado um questionário (Apêndice F) acerca do tema avaliação, que foi aplicado no primeiro encontro de formação para conhecer a concepção das cursistas sobre o tema. Os dados obtidos foram analisados de acordo com o referencial teórico adotado na pesquisa.

Destarte, trabalhando na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a formação se constituiu em cinco momentos articulados, que conforme explica Saviani (2012), consistem em:

1. Ponto de partida da prática educativa: o ponto de partida refere-se à prática social, que, sendo comum para o professor e os alunos, os encontra em diferentes posições. O professor apresenta uma compreensão sintética precária da prática social, pois, mesmo que

seus conhecimentos e experiência sejam articulados, o que lhe permite uma antecipação do que será possível desenvolver junto aos alunos, ele conhece precariamente os níveis de compreensão deles. Por outro lado, a compreensão dos alunos é sincrética, pois a própria condição de aluno implica, no ponto de partida, em uma impossibilidade de articular a experiência pedagógica na prática social de que participam.

2. **Problematização:** nesse momento identificam-se os principais problemas a serem resolvidos no âmbito da prática social, e assim, o conhecimento a ser dominado pelos alunos.
3. **Instrumentalização:** esse momento diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a resolução dos problemas identificados na prática social. A instrumentalização ocorre pela transmissão direta ou indireta do professor, isto é, o professor mesmo pode transmiti-la, ou indicará meios para que essa transmissão se efetive.
4. **Catarse:** alude ao momento em que, adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é possível uma expressão elaborada do entendimento a respeito da prática social. Os instrumentos culturais transformam-se em elementos ativos da transformação social.
5. **Ponto de chegada:** trata-se do retorno ao ponto de partida, isto é, à prática social, compreendida agora pelos alunos em termos sintéticos. A compreensão da prática social se altera qualitativamente pela ação pedagógica e a prática social poderá modificar-se a partir de ações reais e efetivas.

Cabe ressaltar que os momentos descritos não acontecem numa sequência exata e estanque. Esse movimento vai da síncrese à síntese, pela mediação da análise que, de acordo com Saviani (2012, p. 74), “constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)”.

Trabalhar nessa perspectiva permite o agir sistematizado, tanto para a pesquisadora/professora do grupo formado pelos sujeitos da pesquisa, quanto para os próprios sujeitos. Para a primeira, em relação às demandas que motivaram a pesquisa e, para os segundos, na compreensão da problematização que lhes foi sugerida a partir dos encontros de formação, e que provavelmente já era existente, uma vez que aceitaram participar da formação.

A sistematização diz respeito ao fato de que, na maior parte do tempo, as ações humanas são espontâneas, estando no nível da consciência irrefletida. Isso acontece até que algo interrompa esse processo, alterando sua sequência natural. Surge, então, a necessidade de se deter e examinar a que se refere esse algo, ou seja, acontece a problematização. A partir da reflexão, a realidade acerca da prática social é tematizada e surge a intenção de que ela seja compreendida, a fim de solucionar os problemas que a interrompem. Assim, a atividade espontânea e assistemática é substituída por uma ação intencional, refletida e sistematizada.

Saviani (2014, p.2) pontua as características básicas do agir sistematizado:

- a. Tomar consciência da situação;
- b. captar os seus problemas;
- c. refletir sobre eles;
- d. formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e. organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f. intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g. manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação, já que a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão.

Assim, no primeiro momento, foi explicada e combinada, com as participantes, a forma do trabalho a ser desenvolvido durante os encontros de formação e realizou-se um levantamento inicial acerca de suas concepções sobre avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual para o ingresso em salas de recursos multifuncionais, o que possibilitou a problematização sobre o processo. Cabe reiterar que a formação seguiu a normas da instrução nº 016/2011, que explicita que a avaliação tem a finalidade de identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos enfocando aspectos como “a aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistema de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais” (PARANÁ, 2011).

Em um segundo momento e a partir das reflexões e conclusões sobre esses aspectos, as cursistas consideraram que todos eles deveriam ser contemplados, pois mesmo que já tivessem conhecimento sobre eles, revisá-los e discuti-los seria de grande valia. Assim, elaborou-se um plano de formação flexível, isto é, que poderia ser alterado conforme a demanda das cursistas, com o objetivo de promover avanços no que se refere à compreensão e à utilização da avaliação como instrumento norteador de práticas pedagógicas inclusivas.

A partir do plano de formação, ocorreu a instrumentalização: realizaram-se os encontros com o objetivo de estudar os conteúdos, concebendo teoria e prática como uma



unidade dialética, com a finalidade de analisar e compreender as questões a serem aprimoradas ou transformadas. Nesse momento, a cada encontro, os conteúdos eram apresentados após a problematização sobre o tema abordado no dia, por meio de questionamentos e discussão com o grupo. Durante e após a apresentação dos conteúdos, havia espaço para novos questionamentos e reflexões.

Momentos da catarse e retorno à prática social foram identificados quando os resultados dos demais momentos eram avaliados pelas participantes, com base na aquisição de conhecimentos e mudanças ocorridas em suas práticas.

Durante os encontros, as discussões e reflexões sobre o processo avaliativo levaram em conta as atribuições dos professores das salas de recursos multifuncionais e os critérios de organização pedagógica propostos pela instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, enfatizando os três eixos em que as ações devem ser desenvolvidas.

Dentre as atribuições do professor da sala de recursos multifuncionais cabe destacar:

- a) Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos.
- b) Participar da avaliação psicoeducacional no contexto escolar dos alunos com indicativos de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, e transtornos funcionais específicos, em conformidade com as orientações da SEED/DEEIN.
- c) Elaborar Plano de Atendimento Educacional Especializado, com metodologia e estratégias diferenciadas, organizando-o de forma a atender as intervenções pedagógicas sugeridas na avaliação psicoeducacional no contexto escolar. [...]
- f) Orientar os professores da classe comum, juntamente com a equipe pedagógica, na flexibilização curricular, avaliação e metodologias que serão utilizadas na classe comum. [...]
- h) Realizar um trabalho colaborativo com os docentes das disciplinas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.
- i) Desenvolver um trabalho colaborativo junto às famílias dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I, na Educação Básica com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas. [...] (PARANÁ, 2011).

Os critérios de organização pedagógica da sala de recursos multifuncionais estipulam a elaboração de um plano de atendimento ao aluno avaliado e a ação pedagógica a ser desenvolvida junto ao aluno. Em consonância aos objetivos da pesquisa, apenas o critério da elaboração do plano de atendimento foi utilizado.

Plano de Atendimento Educacional Especializado - é uma proposta de intervenção pedagógica a ser desenvolvida de acordo com a especificidade de cada aluno. Será elaborado a partir das informações da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, contendo objetivos, ações/atividades, período de duração, resultados esperados, de acordo com as orientações pedagógicas da SEED/DEEIN. (PARANÁ, 2011).

A citada instrução determina que o trabalho pedagógico deverá ser realizado em três eixos. O Eixo 1 refere-se ao trabalho individual realizado com o aluno na sala de recursos

multifuncionais que, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem como objetivo trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento). O Eixo 2 trata do trabalho colaborativo com os professores da classe comum e tem como objetivo o desenvolvimento de ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização de estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos. O Eixo 3 diz respeito ao trabalho colaborativo com a família e tem por objetivo possibilitar seu envolvimento e participação no processo educacional do aluno (PARANÁ, 2011).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a organização da análise e discussão dos dados, foram criados eixos temáticos com base nos objetivos da pesquisa.

O primeiro eixo temático, sobre o curso de formação, diz respeito ao contexto em que ocorreu a pesquisa e relaciona-se diretamente com o objetivo de subsidiar um trabalho pedagógico em avaliação pedagógica que garanta o direito de todos os alunos aprenderem na escola. Nele, expõe-se o modelo de avaliação que fundamenta o curso, os impasses teóricos encontrados no seu planejamento e como se deram os encontros de formação.

O segundo eixo temático diz respeito ao objetivo geral da pesquisa ao discutir as concepções das cursistas sobre deficiência intelectual. Dele, criou-se um subeixo acerca de alunos sem deficiência, isto é, de alunos avaliados por suspeita de deficiência intelectual, que não recebem o diagnóstico, mas constituem motivo de preocupação para as participantes da pesquisa. Da mesma forma, o terceiro eixo temático diz respeito ao objetivo geral da pesquisa e trata das concepções de avaliação das cursistas.

O terceiro eixo temático, sobre a prática da avaliação, relaciona-se com o objetivo de analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de educação especial no local onde se deu a pesquisa. Seus três subeixos discorrem sobre as práticas avaliativas no que diz respeito aos encaminhamentos e normas para avaliação, sobre quem participa dos processos avaliativos e sobre os resultados, diagnósticos e devolutivos decorrentes desses processos.

Cabe destacar que as discussões se fazem sobre os pareceres das cursistas, obtidos por meio de um questionário e de suas falas durante o curso. Assim, no decorrer do texto, os excertos retirados do questionário aparecem sem a indicação nominal de sua autoria, uma vez que não foi solicitado às cursistas que se identificassem para respondê-lo. Já as falas obtidas por meio da transcrição das videogravações vêm acompanhadas dos nomes fictícios de suas autoras.

### 4.1 SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO

Sendo o cenário desta pesquisa um curso sobre avaliação pedagógica, considerada como componente da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, cabe esclarecer mais

detalhadamente o conceito, os objetivos e os procedimentos utilizados nesse modelo de avaliação adotado no estado do Paraná e que fundamentam as normas seguidas no município, analisadas e discutidas durante a formação. Assim, foram retiradas do documento intitulado Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, elaborado pelo CEAOP, as informações seguintes.

Sobre a definição desse modelo de avaliação, no documento encontra-se que:

Avaliação psicoeducacional no contexto escolar é um conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar com o intuito de investigar o processo de ensino-aprendizagem para entender a origem dos problemas de aprendizagem do aluno e propor intervenções pedagógicas (PARANÁ, 2013, p.13).

Tal processo avaliativo deve oferecer informações relevantes para conhecer as necessidades educacionais dos alunos, seu contexto escolar, familiar e social, avaliar as condições de ensino-aprendizagem e subsidiar mudanças na ação pedagógica do professor, na gestão escolar e na indicação de apoios pedagógicos adequados (PARANÁ, 2013).

Nele, o termo avaliar não diz respeito apenas aos processos quantitativos da aprendizagem, mas principalmente aos qualitativos. Abrange “a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares, as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo, ajustamento pessoal, afetivo e social, capacidade de resolução de problemas e a funcionalidade adaptativa” (PARANÁ, 2013, p. 6), considerando o ritmo e estilo de aprendizagem do aluno, bem como sua história de vida.

Também constitui objeto do processo de avaliação a identificação e análise das formas de ensinar, dos recursos e das estratégias utilizadas na ação docente de ensino e de avaliação da aprendizagem das instituições escolares.

A avaliação acontece a partir da observação, análise, reflexão crítica e registro sobre o contexto realizados por professores de salas de ensino comum, pedagogos, professor da Educação Especial, entre outros. Nesse modelo de avaliação, medidas de intervenção podem ser adotadas ao longo do processo avaliativo.

Em síntese, esse processo de avaliação possibilita a identificação dos sucessos, das dificuldades e fracassos, apoiando encaminhamentos e tomadas de decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, estrutural, administrativa ou de saúde. As informações obtidas permitem conhecer, descrever, compreender, explicar, prever e formular um juízo de valor acerca da realidade avaliada e permitem também tomar decisões educativas, sociais e terapêuticas, para prevenir possíveis distorções ou disfuncionalidades, ou para modificar e, em suma, otimizar – quando necessário – a realidade avaliada (PARANÁ, 2013, p.7).

Sob esse prisma, a avaliação configura uma prática de investigação do processo educacional e, ao mesmo tempo, um meio de transformação de realidade escolar, cuja tomada de decisão se dá no coletivo da escola.

Quando os recursos da avaliação ocorrida no contexto escolar não forem suficientes para a compreensão das necessidades educacionais dos alunos e para identificar os apoios imprescindíveis, a escola recorrerá à avaliação de uma equipe multiprofissional externa, composta por psicólogos, especialistas em psicopedagogia, fonoaudiólogos e/ou equipe médica. Juntos, os profissionais envolvidos devem realizar um estudo de caso e tomar as decisões necessárias.

No que tange os profissionais citados, cabe destacar que o documento consultado se refere a todo alunado atendido nos programas de educação especial do estado do Paraná, que além dos alunos público-alvo determinados pela esfera federal, atende ainda alunos com transtornos funcionais específicos, isto é, alunos com dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e TDAH.

No processo avaliativo é necessário levar em conta que todos os problemas de aprendizagem são contextuais e relativos e que os alunos são diferentes em suas capacidades, potencialidades, dificuldades, motivações, comprometimentos, ritmos, desenvolvimento, maneiras de aprender e em seus contextos sociais. Portanto, deve-se compreender o próprio processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à deficiência intelectual, o estado adota o conceito da AAIDD e, portanto, além da equipe pedagógica da escola, a avaliação é realizada por um profissional da área da Psicologia. Sugere-se ainda, que a deficiência intelectual pode estar associada a alguns tipos de patologias. Assim, quando necessário, profissionais da área da saúde mental devem avaliar a existência de comorbidades.

Considera-se a necessidade da participação de profissionais para o desenvolvimento de trabalho interdisciplinar que proponha intervenções pedagógicas e/ou mesmo terapêuticas para oportunizar a aprendizagem do aluno.

Os apoios educacionais indicados para alunos considerados com deficiência intelectual são Atendimento Educacional Especializado em: Sala de Recursos Multifuncional, Classe Especial, Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial.

Há ainda a indicação de outros apoios como: Sala de Apoio à Aprendizagem (oferecida do 6º ao 9º ano, envolve às áreas de Língua Portuguesa e Matemática); projetos complementares (oferecidos pela escola ou comunidade, envolvem atividades de lazer, cultura, esporte e arte) e atendimentos clínicos (atendimentos clínicos terapêuticos na área da fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, neurologia, entre outros.).

A Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar, realizada por profissionais da escola, envolve procedimentos sistemáticos e se dá por meio dos seguintes instrumentos:

observações, entrevistas, jogos, análise da produção do aluno, entre outros, que permitem confrontar dados e resultados e efetuar uma análise do desempenho escolar do aluno. As informações obtidas devem ser registradas priorizando-se os aspectos qualitativos em relação aos quantitativos.

Os aspectos a serem avaliados são os seguintes:

- a) Acuidade visual e auditiva.
- b) Áreas do Desenvolvimento (psicomotor, cognitivo, socioafetivo).
- c) Estratégias, ritmo e estilo de aprendizagem utilizados pelo aluno.
- d) Contexto sociocultural em que se encontra inserido o aluno.
- e) Conhecimentos tácitos (prévios) que o aluno manifesta na sala de aula, assim como as dificuldades/necessidades individuais, em relação aos novos conteúdos de aprendizagem.
- f) Áreas do Conhecimento (leitura, escrita, produção de texto, oralidade e conceitos e conteúdos matemáticos).
- g) Metodologia utilizada pelo professor nas intervenções pedagógicas em sala de aula. (PARANÁ, 2013, p. 52)

Sobre os instrumentos avaliativos, o documento esclarece que há instrumentos prontos à venda no mercado, porém a equipe pedagógica da escola poderá elaborar os seus próprios instrumentos de avaliação para atender às especificidades do contexto escolar, como jogos e testes pedagógicos que envolvam aspectos acadêmicos, cognitivos, psicomotores, entre outros.

O Estado oferece modelos de instrumentos a serem utilizados no processo avaliativo, como:

a) Ficha de referência pedagógica – ficha a ser preenchida pelos professores, contém a descrição dos aspectos observados em relação aos conhecimentos e estratégias de aprendizagem do aluno. No município onde ocorreu a pesquisa, essa ficha foi adaptada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que a ficha formulada pelo Estado atende às demandas dos anos finais desse nível de ensino.

b) Entrevistas - na rede estadual de ensino as entrevistas devem ser realizadas pelos pedagogos, preferencialmente com o apoio do professor da Educação Especial. No município onde ocorreu a pesquisa, em geral, a entrevista com a família é realizada pela psicóloga. Os entrevistados serão:

- professores das disciplinas – a partir da análise da Ficha de Referência Pedagógica, o professor avaliador deverá conhecer/investigar os problemas de aprendizagem que o aluno apresenta.
- família – objetiva coletar os dados significativos do desenvolvimento do aluno, saber o que os pais pensam a respeito do processo de aprendizagem de seu filho e as relações entre eles.
- aluno – para observação, conhecimento, vínculo com o aluno e reconhecimento de suas características (capacidades, potencialidades, possibilidades, preferências, interesses, habilidades, dificuldades e necessidades individuais), que definem a forma como o aluno enfrenta as tarefas no âmbito escolar e familiar. Nesta entrevista

o aluno irá falar sobre si, seus familiares, gostos e preferências (Ficha de Interesse Social). Sugere-se que o profissional da escola, que irá realizar essa entrevista, tenha um vínculo afetivo/confiança com o aluno em questão (PARANÁ, 2013, p. 54).

c) Observação do aluno - são observações sistemáticas a serem realizadas em todos os espaços de aprendizagem, sala de aula, aulas de educação física e arte, biblioteca, recreio, entrada e saída do aluno na escola, tanto no coletivo, como individualmente. Os registros acerca do que foi observado devem constar na ficha Sugestões de Aspectos a Serem Observados do Aluno.

d) Triagem visual e auditiva - tem por objetivo a triagem de alunos com indicativos de dificuldades visuais ou auditivas, para, se necessário, encaminhar para as avaliações diagnósticas que se fizerem necessárias. Para a verificação da acuidade visual, utiliza-se a Escala Optométrica Decimal de Snellen – “E” Mágico. Para a avaliação da discriminação auditiva, sugere-se um teste de discriminação constituído por pares de palavras semelhantes ou com pequenas diferenças, que deverão ser percebidas pelo aluno.

e) Análise da produção do aluno (material escolar) - objetiva obter informações em relação aos métodos de trabalho, atitudes e interesses referentes aos diferentes campos do conhecimento e das habilidades adaptativas do aluno no contexto escolar. As informações são obtidas em cadernos, textos, desenhos e outras produções do aluno e serão registradas no Roteiro para Análise do Material Escolar.

f) Áreas do desenvolvimento - visa investigar as áreas cognitiva, socioafetiva-emocional e motora e conhecer as estratégias, ritmos e estilos utilizados para a aprendizagem por meio de resolução de problemas, organização conceitual, amostras de linguagem, relações intra e interpessoais.

g) Áreas do conhecimento: objetiva identificar as habilidades e dificuldades/necessidades dos alunos nos conteúdos, em especial de língua portuguesa e matemática. Deve-se investigar o quanto o aluno sabe e analisar o que é preciso retomar para que ele aprenda.

A partir do trabalho realizado pelos profissionais envolvidos no processo avaliativo, após discussão e análise qualitativa das informações coletadas, elabora-se o relatório da Avaliação Pedagógica no Contexto Escolar. O relatório deve apresentar a natureza e extensão da dificuldade apresentada pelo aluno e seu perfil de desenvolvimento, assim como os encaminhamentos necessários e as intervenções a serem desenvolvidas pelos professores na

classe comum e na sala de recursos multifuncional e os compromissos que a família deverá assumir. As intervenções indicadas “têm como objetivo orientar o processo educacional do aluno, atender as características individuais do mesmo, assim como ajudar na reorganização da prática docente” (PARANÁ, 2013, p. 57). O relatório deverá ser assinado por todos os profissionais envolvidos no processo avaliativo.

O aluno que, após um período de trabalho efetivo realizado com base nas intervenções sugeridas na avaliação pedagógica, continuar apresentando persistentes dificuldades escolares passará por uma complementação do processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Para tal, deverá ser realizada uma análise da situação do aluno dentro do contexto escolar em que tanto as causas de caráter pedagógico quanto as relacionadas à relação familiar sejam esgotadas.

A fase de complementação da avaliação não deve acontecer de forma isolada do contexto escolar, uma vez que seu objetivo é identificar se o aluno apresenta ou não “necessidades educacionais especiais e/ou indicar quais são os procedimentos de apoio e recursos pedagógicos de ensino para promover a sua aprendizagem” (PARANÁ, 2013, p. 57). No caso da deficiência intelectual, a complementação acontecerá por meio da avaliação psicológica, preferencialmente realizada no contexto escolar.

Diante dessas informações, constata-se que o modelo de avaliação proposto evidencia uma abordagem ampla que inclui não apenas o aluno, mas também o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, no caso de alunos com suspeita de deficiência intelectual, é este diagnóstico que determinará o encaminhamento ou não para os programas de atendimento na área da educação especial. Uma vez que o conceito de deficiência adotado pelo estado é o da AAIDD, esse fato ressalta a necessidade do entendimento do caráter ecológico e multidimensional nele contido, pois há o risco de que uma avaliação psicológica pautada predominantemente nos resultados psicométricos desconsidere as questões sobre as habilidades adaptativas do aluno avaliado, o que acaba por anular o processo de avaliação pedagógica realizado pela equipe escolar. Constata-se, portanto, a necessidade de uma ligação estreita entre o processo de avaliação pedagógica realizado na escola e a avaliação realizada pelo profissional da área da psicologia, tal como propõe o documento estudado. Mesmo que os procedimentos indicados sejam seguidos com rigor, não se pode negar que, mesmo buscando uma abordagem qualitativa para os seus procedimentos avaliativos, o modelo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, ainda se prende a um diagnóstico.

Contudo, entendo que a adoção do conceito de deficiência da AAIDD e os procedimentos avaliativos adotados pelo estado são coerentes entre si. Entretanto, esse



modelo de avaliação reacende a discussão sobre a necessidade de identificação da deficiência para que o aluno receba os apoios necessários à sua educação. A produção acadêmica estudada evidenciou que existem indícios de equívocos no encaminhamento de alunos para os programas de educação especial, tanto quando são avaliados unicamente pela via pedagógica, como quando avaliados com testes psicométricos ou por meio de avaliações médicas. Compreendo que a escola deveria suprir as demandas educacionais de seus alunos pelo simples fato de que fazem parte de seu corpo discente e não porque receberam um diagnóstico. Porém, uma vez que existe um público-alvo específico ao qual se direcionam as ações de uma educação chamada de especial, a identificação ainda se mostra necessária, e espera-se que, no mínimo, o processo de classificação desse público seja criterioso e coerente.

#### 4.1.1 O curso de formação e os impasses teóricos

Na rede de ensino municipal onde se deu a pesquisa, a avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual segue um roteiro adaptado da avaliação sugerida pelo estado, que é direcionada para alunos a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, enquanto que o município atua com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Nesse contexto, o processo de planejamento dos encontros de formação apresentou um elemento dificultador relacionado à abordagem teórica escolhida para fundamentar o curso ministrado durante a pesquisa. A abordagem escolhida foi a Pedagogia Histórico-Crítica e o conceito de deficiência e as práticas avaliativas desenvolvidas no município se pautavam em diferentes abordagens teóricas, tais como a abordagem médico-psicológica - expressa na submissão dos alunos a testes psicométricos e encaminhamentos de origem médica se sobrepondo aos pedagógicos - e a teoria piagetiana representada, por exemplo, na aplicação da prova do realismo nominal.

Saviani (2012) afirma que o ato de educar deve ser sistematizado e a noção de sistema envolve as seguintes características: a) intencionalidade; b) unidade; c) variedade; d) coerência interna; e) coerência externa. Ora, no contexto que se apresentava, a divergência teórica ocasionava um problema de coerência interna que obviamente se refletiria na coerência externa, dificultando a sistematização tanto no que se referia a organização do curso especificamente, quanto na possibilidade de que as cursistas chegassem à sistematização de sua prática educacional, objetivo de um curso direcionado a educadores.

Kuhnen (2016), ao pesquisar sobre a concepção de deficiência na política de educação especial brasileira, confirmou a presença de um ecletismo teórico nos documentos norteadores referentes ao período estudado, isto é, de 1973 a 2014. A autora defende que esse ecletismo teórico e disciplinar, que se encontra na base da concepção de deficiência no Brasil, prejudica a organização dos processos escolares dos alunos considerados sob tal condição. No que tange à avaliação, Petrechen (2006) e Souza (2007), ao pesquisarem como se dava o processo avaliativo em diferentes cidades e instâncias, constataram, respectivamente, a indefinição entre o conceito e o diagnóstico da deficiência intelectual e a variedade de referenciais teóricos como base para a prática avaliativa. Contudo, uma vez que, como pesquisadora, eu não poderia mudar o roteiro utilizado no município, coube-me problematizar, junto às cursistas, outras possibilidades de pensar a deficiência intelectual e suas formas de avaliação. A respeito de tal situação, cito alguns exemplos das soluções encontradas para os impasses teóricos:

O primeiro exemplo diz respeito ao conceito de deficiência intelectual. Os conceitos de deficiência foram apresentados e discutidos logo no início do curso, quando foram abordadas as diferentes concepções teóricas sobre deficiência. Assim, cada vez que o conceito de deficiência da AAIDD - adotado pelo estado do Paraná, em concordância com a legislação federal, e também adotado pelo município - era exposto, logo seguia-se a apresentação do conceito de deficiência na perspectiva da abordagem histórico-cultural, o que propiciava o debate sobre o tema.

Um segundo exemplo também se refere ao conceito de deficiência. A AAIDD (2010, p. 01) define a deficiência intelectual como “uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expressa nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta incapacidade tem início antes dos 18 anos”. De acordo com a AAIDD, as habilidades adaptativas devem ser mensuradas por testes formais padronizados, considerando as hipóteses que acompanham a definição de deficiência intelectual e, quando os escores obtidos estiverem próximos dos pontos de corte, deve-se seguir os preceitos do julgamento clínico.

Assim, entende-se que, ainda que busque uma contextualização, a busca pela dificuldade ainda está centrada na criança. Contudo, a lista de habilidades adaptativas enumeradas pela AAIDD, além de ser utilizada para a explicação sobre a definição da própria associação, foi utilizada didaticamente para a análise da avaliação sob outra perspectiva. Para melhor compreensão, utilizarei como exemplo a avaliação da linguagem.

Entre as habilidades conceituais consideradas deficitárias no aluno considerado com deficiência intelectual, encontra-se a linguagem. Delimitando como objeto de avaliação a sua linguagem oral e como cenário o espaço escolar, o processo avaliativo não se daria nas limitações apresentadas pelo aluno em seu cotidiano acadêmico, mas sim ao contexto em que ele está inserido e nas interações que nele são estabelecidas. Portanto a pergunta:

- Quais dificuldades o aluno apresenta em sua linguagem oral?

Seria substituída por questões como:

- Como acontece a comunicação entre o aluno, seu professor, colegas e outras pessoas presentes no contexto escolar?
- Como se caracteriza a linguagem utilizada pelo aluno e com o aluno?
- Quais são as oportunidades de comunicação vivenciadas pelo aluno e como ele as vivencia?
- Qual a expectativa em relação ao desenvolvimento da oralidade do aluno?
- Que atividades são realizadas para que o aluno desenvolva a sua oralidade?
- Quais e como são os apoios que o aluno recebe ou deveria receber para desenvolver sua linguagem oral?

Essa mesma abordagem pode ser utilizada com outros aspectos da linguagem do aluno, em outros contextos e com as demais habilidades adaptativas. Sob essa perspectiva, a percepção de que as limitações nem sempre são do aluno e de que há possibilidade de mudanças no direcionamento da ação pedagógica é favorecida.

Essas, entre outras estratégias, foram utilizadas para que as cursistas estivessem cientes de que várias abordagens estavam presentes nas normas e procedimentos avaliativos e que, assim, percebessem as consequências do ecletismo teórico.

#### 4.1.2 Os encontros do curso de formação

Neste subitem são apresentados resumidamente como era estruturado cada encontro do curso de formação a partir de seus objetivos, ponto de partida, problematização e instrumentalização.

##### Encontro nº1

O primeiro encontro teve como objetivos: a) apresentar o projeto de pesquisa; b)

discutir sobre a forma e metodologia de trabalho a ser desenvolvida junto ao grupo; c) organizar o cronograma dos encontros.

Em relação aos conteúdos, os objetivos foram: a) identificar e discutir a respeito de diferentes concepções de avaliação e deficiência intelectual; b) verificar se as participantes conheciam as orientações sobre como avaliar os alunos com suspeita de deficiência intelectual utilizadas no município e conhecer quais eram seus pareceres sobre elas.

O ponto de partida foi a análise do título provisório do curso: **formação de professores para a avaliação das necessidades educacionais especiais**<sup>15</sup> de alunos com **deficiência intelectual**, que foi problematizado a partir da questão: há um consenso sobre o significado das expressões destacadas?

O ponto de partida em relação ao conhecimento das normas utilizadas no município se deu por meio das seguintes questões: Como acontece a avaliação dos alunos com indicativos de deficiência intelectual para possível encaminhamento para salas de recursos multifuncionais? Existe uma norma? Como é essa norma?

A problematização a respeito foi gerada por meio da aplicação de um questionário, realizada em duas etapas. Na primeira, as cursistas deveriam responder à questão: Qual a sua concepção de avaliação? Na segunda etapa, as cursistas deveriam optar por responder a uma das seguintes questões: 2) Caso não existisse a norma, como deveria ser o processo avaliativo no município? ou, 3) Se você concorda com a norma utilizada no município, justifique. Caso a cursista não concordasse com as normas do município optaria por responder à questão nº1 e, caso se posicionasse a favor das normas, justificaria seu posicionamento respondendo à questão nº 2. Após responderem a essas questões por escrito, o tema foi debatido oralmente.

A instrumentalização ocorreu face à leitura do texto referente à análise bibliométrica contida no primeiro capítulo deste trabalho, no que tange os conceitos de deficiência intelectual e modelos de avaliação. A leitura gerou novas problematizações expressas pela questão: identificar a deficiência inclui ou exclui o aluno?

## Encontro nº 2

Os objetivos do segundo encontro foram: a) continuar a instrumentalização por meio da apresentação dos conceitos de deficiência intelectual e modelos de avaliação; b) elaborar

---

<sup>15</sup> Termo utilizado na Instrução nº 16/2011: “a avaliação psicoeducacional no contexto escolar possibilita o reconhecimento das *necessidades educacionais especiais* dos alunos com indicativos de deficiência intelectual” (PARANÁ, 2011).

conjuntamente o plano de trabalho a ser desenvolvido durante a formação.

A instrumentalização se deu pela apresentação das concepções sobre deficiência intelectual a partir das abordagens médico-psicológica, do modelo social da deficiência e da abordagem histórico-cultural, relacionando-as aos modelos de avaliação identificados na leitura do texto, iniciada no encontro anterior.

A elaboração do plano de trabalho do curso foi articulada a partir das demandas das cursistas no que tange à avaliação psicoeducacional no contexto escolar que, de acordo com a instrução nº 16/2011, deve enfatizar:

[...] aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, sistema de numeração, cálculos, medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas práticas, sociais e conceituais, acrescida necessariamente de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência. (PARANÁ, 2011).

### Encontro nº 3

Os objetivos do terceiro encontro foram a) apresentar o programa de trabalho elaborado conjuntamente no segundo encontro; b) apresentar e discutir sobre os sistemas e sujeitos envolvidos no processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar: escola, aluno, professora(s) da classe comum, professor da sala de recursos multifuncionais, supervisora escolar, psicóloga, família, profissionais que podem ter atuações complementares; c) propiciar a compreensão da importância da colaboração mútua entre o(s) avaliador(es) e professores da classe comum durante o processo avaliativo; d) Propiciar a compreensão da importância da colaboração mútua entre o(s) avaliador(es) e a família durante o processo avaliativo.

Após a apresentação e aprovação da organização do programa de trabalho a ser desenvolvido, tomou-se como ponto de partida a identificação dos sistemas e sujeitos envolvidos no processo avaliativo do aluno com suspeita de deficiência intelectual, dando-se ênfase à participação da professora da classe comum e da família.

A problematização, no que se refere à participação da professora da classe comum no processo avaliativo, ocorreu a partir das questões: qual a importância do professor da classe comum no processo de avaliação? Como se sente o professor diante de um aluno que “não está aprendendo”? Entrevista inicial com o professor: ato burocrático (preenchimento de uma ficha) ou oportunidade de conhecer uma situação escolar?

A problematização em relação à participação da família partiu de reflexões acerca da descoberta da deficiência do filho e de quando essa descoberta é feita no início ou no decorrer do processo de escolarização.

A instrumentalização fundamentou-se na obra de Bassedas et al. (1996) e Regen (2006)<sup>16</sup>.

#### Encontro nº4

No quarto encontro, a temática família teve continuidade, com a análise da ficha de entrevista com os pais, e com ênfase nas contribuições que as informações contidas nessa ficha podem trazer ao desenvolvimento pedagógico do aluno. Cabe ressaltar que a citada entrevista, na rede municipal de ensino, em geral, é realizada pela psicóloga. Contudo, algumas professoras já a conheciam e até mesmo já haviam realizado entrevistas com os pais de seus alunos.

A problematização ocorreu a partir de questões como: que outras perguntas podem ser feitas aos pais ou responsáveis no que se refere ao desenvolvimento acadêmico de seu filho? O que deve ser esclarecido aos pais ou responsáveis ao início do processo avaliativo? Quais as implicações no caso de a deficiência intelectual do filho já ser conhecida pelos pais no momento da avaliação? Quais as implicações no caso de a deficiência intelectual do filho não ser conhecida pelos pais no momento da avaliação?

O aluno como participante da avaliação foi outro tema trabalhado nesse encontro e teve como objetivos: a) discutir a participação do aluno no processo avaliativo; b) rever conceitos de deficiência intelectual; c) apresentar técnicas de observação no contexto escolar.

O ponto de partida e a problematização foram desencadeados com a questão: como se sente o aluno que supostamente não está aprendendo? Qual a importância da observação na avaliação de um aluno? A instrumentalização aconteceu a partir da apresentação e problematizações acerca dos conceitos de deficiência intelectual da AAIDD e na perspectiva histórico-cultural. Foram apresentados os conceitos, objetivos e tipos de observação a serem realizados em sala de aula, tendo como referência Bassedas et al. (2006).

#### Encontro nº5

No quinto encontro, a observação, tema do encontro anterior, foi retomada, a partir da questão: qual a importância da observação do aluno no recreio e em outras situações escolares?

---

<sup>16</sup> REGEN, M. A Instituição Família e a sua relação com a deficiência. Revista Educação Especial, n. 27. 2006.

Entre os objetivos desse encontro estavam: a) apresentar e discutir a importância da análise do material escolar do aluno; b) propiciar o estabelecimento de relação entre o motivo do encaminhamento para avaliação, a observação no contexto escolar, a observação do material escolar e as estratégias utilizadas pelo professor; c) apresentar os objetivos da avaliação individual do aluno e estratégias acerca do primeiro contato individual com ele.

O ponto de partida e a problematização foram fundamentados nas questões: em que nos ajudaria a análise do material escolar do aluno? Que relação podemos estabelecer entre: o que se observou no material do aluno, o motivo de seu encaminhamento para avaliação e as estratégias utilizadas pelo professor? Qual o objetivo do trabalho individual com o aluno (durante o processo avaliativo)? Como deve ser o primeiro contato individual com o aluno?

Bassedas et al. (2006) serviram como fundamentação teórica para a instrumentalização.

#### Encontro nº 6

No sexto encontro, foi dada continuidade à temática sobre o trabalho individual com o aluno no processo avaliativo, por meio da análise da ficha de informação social. Esse instrumento informal, utilizado na avaliação psicoeducacional no contexto escolar, viabiliza ao avaliador obter informações, junto ao aluno, sobre dados pessoais e familiares, vida acadêmica, hábitos sociais, preferências e desejos.

A problematização se deu por meio da questão: qual a importância das informações sociais colhidas junto ao aluno para no processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar?

O debate a respeito serviu como ponto de partida para o início do trabalho com temas relacionados às áreas do desenvolvimento, sugeridos no conceito de avaliação psicoeducacional no contexto escolar do aluno com deficiência intelectual.

Entre os objetivos estavam: a) propiciar a compreensão de que, ainda que as áreas do desenvolvimento possam ser apresentadas separadamente, o aluno deve ser entendido de uma maneira não fragmentada, uma vez que o desenvolvimento não ocorre em dimensões isoladas, mas sim totalizantes; b) apresentar e discutir aspectos da avaliação da área socioafetiva e da área psicomotora.

O ponto de partida fundamentou-se na constatação da participação da psicóloga na avaliação psicoeducacional e da sua função em avaliar a área socioafetiva. A problematização surgiu frente às questões: sabendo que a área socioafetiva é avaliada formalmente pela

psicóloga, como essa área é avaliada durante a avaliação pedagógica realizada pela professora da sala de recursos multifuncionais e da supervisora escolar? Por que a área psicomotora é considerada tão importante nas questões referentes à escolaridade? Em que momentos da avaliação eu posso observar o comportamento motor do aluno? O que avaliar na área psicomotora? O que observar durante a avaliação psicomotora?

A instrumentalização aconteceu com base na análise das atividades propostas na ficha de avaliação do município e dos pressupostos de Vygotski acerca do desenvolvimento.

#### Encontro nº 7

O sétimo encontro teve como objetivos: a) apresentar e discutir aspectos relacionados à avaliação da linguagem oral; b) apresentar questões básicas acerca do desenvolvimento da linguagem e as dificuldades referentes a ele.

O ponto de partida ocorreu face a questão: como se apresenta a linguagem oral dos alunos com suposta deficiência intelectual encaminhados para avaliação psicoeducacional? Em que momentos eu posso avaliar a linguagem oral do aluno? Como eu posso avaliá-lo?

A problematização se deu a partir da constatação acerca da heterogeneidade de performances percebidas entre os alunos encaminhados para avaliação ou identificados com deficiência intelectual e de questões como: por que é importante saber que os alunos com deficiência intelectual, em geral, têm a linguagem receptiva mais desenvolvida que a linguagem expressiva?

A instrumentalização ocorreu fundamentada nas concepções de Vygotski<sup>17</sup> (2009) e textos de Lima e Almeida<sup>18</sup> (2007) e Mousinho et al.<sup>19</sup> (2008) com temas sobre aquisição, desenvolvimento e dificuldades de linguagem e características da linguagem receptiva e expressiva de alunos considerados com deficiência intelectual.

#### Encontro nº 8

O oitavo encontro foi o último do ano de 2014 e, inicialmente, o objetivo era avaliar brevemente o trajeto percorrido pelo grupo até aquele momento e dar continuidade à apresentação dos conteúdos do curso. Contudo, o período todo foi utilizado para a avaliação,

<sup>17</sup>VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

<sup>18</sup>LIMA, C. S.; ALMEIDA, M. A. Características da linguagem receptiva e expressiva de indivíduos deficientes mentais. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4, 2007, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2007.

<sup>19</sup>MOUSINHO, R. et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir nesse percurso. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008.



que gerou momentos de catarse, evidenciando aspectos em que a transformação acerca do ponto de partida foi evidente e aspectos em que novas mediações mostraram-se necessárias. As discussões versaram sobre: maior profundidade e compreensão a respeito do processo avaliativo, responsabilidade em relação aos encaminhamentos, necessidade de acompanhamento técnico durante as avaliações, descontinuidade do processo avaliativo na escola e com os demais profissionais, participação de outros profissionais no processo avaliativo, devolutiva como monólogo, avaliação como um elemento burocrático, valorização das professoras da sala de recursos multifuncionais, atuação da professora atendendo, além dos alunos da sala de recursos, aqueles que frequentam o reforço escolar em contraturno, transferência de responsabilidade do professor da sala comum para o professor da sala de recursos multifuncionais, alunos sem deficiência intelectual atendidos na sala de recursos, alunos que não recebem o diagnóstico de DI, necessidade de formação para supervisoras, formação do professor de sala de recursos multifuncionais, desconhecimento da direção escolar sobre o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, trabalho colaborativo com a família, participação da família no processo avaliativo, entre outros assuntos que serão abordados nos demais eixos temáticos para discussão.

#### Encontro nº9

O nono encontro teve como objetivo a) analisar as propostas de avaliação da leitura e interpretação de textos presente na ficha de acompanhamento no contexto do município; b) analisar as propostas de avaliação da leitura e interpretação de textos no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento e verificar quais podem complementar a proposta do município; c) apresentar noções sobre consciência fonológica.

O ponto de partida pautou-se no levantamento de possíveis causas para a não alfabetização de um aluno e as problematizações ocorreram a partir da análise dos documentos citados nos objetivos e das seguintes questões: Como se configura a leitura e a escrita dos alunos encaminhados para avaliação por suposta deficiência intelectual? O que justifica tal configuração?

A instrumentalização ocorreu a partir do estabelecimento do que avaliar quando a criança lê convencionalmente ou não.

Trabalhar a avaliação da leitura constituiu um impasse, visto que as atividades presentes na ficha de acompanhamento no contexto do município estão pautadas nos

princípios do construtivismo e a alfabetização no município estava se adequando à perspectiva da alfabetização e letramento. Na perspectiva da alfabetização e letramento, destaca-se a necessidade de o aluno reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras e estabelecer relação entre grafema e fonema, assim, considere importante apresentar noções sobre consciência fonológica como forma de instrumentalização das professoras a respeito da avaliação desses itens.

#### Encontro nº 10

No décimo encontro, os dois primeiros objetivos foram os mesmos que os do encontro anterior no que se refere à análise dos documentos já citados, mas no que diz respeito à escrita. O terceiro objetivo foi o de propiciar a percepção de que a deficiência intelectual não pode ter um diagnóstico fundamentado apenas nas características do desenvolvimento do processo de alfabetização do aluno.

O ponto de partida e as problematizações ocorreram a partir da análise dos documentos já utilizados no encontro anterior, da análise de amostras de escrita de crianças avaliadas - dentre as quais algumas receberam o diagnóstico de deficiência intelectual e outras não - e de questões como: eu posso considerar uma criança como com deficiência intelectual levando em conta apenas seu processo de alfabetização? Dificuldades no processo de alfabetização podem ocasionar problemas nas chamadas “habilidades adaptativas” de um aluno, mesmo que ele não tenha deficiência intelectual?

Impasses teóricos, semelhantes ao que aconteceram no nono encontro, estiveram presentes no décimo encontro.

O décimo encontro teve, ainda, como objetivo, apresentar estratégias para a avaliação de conceitos acadêmicos básicos da área de matemática, como identificação de cores, formas, noção espacial, temporal e de quantidade e tamanho.

A problematização sobre o tema se deu por meio da questão: qual a importância do aluno conhecer conceitos básicos como cores, formas, noção espacial, temporal e de quantidade e tamanho?

A instrumentalização se deu pela discussão a respeito da interferência do não conhecimento dos conceitos, não só no desempenho acadêmico na área da matemática, mas da aplicação dos conceitos na área da linguagem e nas atividades cotidianas.

## Encontro nº 11

No 11º encontro, o objetivo foi apresentar estratégias para a avaliação na área da matemática envolvendo sistema de numeração, cálculos, medidas, entre outros conteúdos.

O ponto de partida ocorreu a partir das questões: como se configura a aprendizagem matemática dos alunos com suposta deficiência intelectual encaminhados para o processo avaliativo? O que justifica tal configuração?

A problematização veio da seguinte indagação dirigida às cursistas: o que vocês pensam sobre a seguinte afirmação: “com o aluno com deficiência intelectual devemos trabalhar no concreto”? Em face às opiniões reveladas, o tema foi a debate após a exposição às cursistas da concepção de Vygotski sobre o assunto e a análise de algumas atividades avaliativas, comumente utilizadas no âmbito da educação matemática.

Diante da diversidade entre a abordagem teórica proposta pelo curso e a utilizada no processo avaliativo do município, a estratégia utilizada foi a de levar ao conhecimento e análise das cursistas atividades de avaliação na área da matemática propostas na obra de Nunes et al.<sup>20</sup> (2005), fundamentada na abordagem sociocultural do desenvolvimento.

## Encontro nº12

O 12º encontro teve como objetivo apresentar orientações sobre a elaboração do relatório da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e do planejamento educacional individualizado.

A problematização se deu a partir das questões: para que serve o relatório sobre o processo de avaliação do aluno com suposta deficiência intelectual? Mas afinal, por que mesmo avaliamos um aluno? Planejar por quê? Planejar para quem? Qual a importância de um planejamento sistemático?

A instrumentalização teve como base as orientações elaboradas pelo CEAOP<sup>21</sup>, a análise de um relatório de avaliação de um aluno fictício e a elaboração conjunta de um planejamento.

Por ser o último encontro, sugeri que as professoras dessem um parecer oral sobre o curso que, como os demais momentos de catarse e retorno a prática, estarão contemplados nos eixos de discussão seguintes.

---

<sup>20</sup> Nunes, T. et al. Educação Matemática 1: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005.

<sup>21</sup> PARANÁ. SEED.SUED.DEEIN.CEAOP. Curso de avaliação psicoeducacional: subsídios para avaliação psicoeducacional no contexto escolar – orientações pedagógicas. Curitiba, 2013.

## 4.2 SOBRE CONCEPÇÕES DAS CURSISTAS ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Para Vygotski (1997), a deficiência se realiza como um desvio devido à reação social que provoca e em nenhuma outra forma de deficiência esse caráter social se manifesta com tanta clareza como na deficiência intelectual. Assim, faz parte do objetivo geral da presente pesquisa identificar as concepções das supervisoras escolares e das professoras de salas de recursos multifuncionais sobre deficiência intelectual, porque são as concepções que temos que fundamentam nossas interações sociais, ao mesmo tempo que são as interações sociais que podem modificá-las. O estudo das diferentes abordagens sobre deficiência intelectual e pesquisas como as de Dias e Oliveira (2013) e de Kuhnen (2016) indicam que as concepções e abordagens que entendem a deficiência como intrínseca ao indivíduo predominam sobre as abordagens que enfatizam os aspectos sociais que envolvem esse conceito. No campo educacional, mais especificamente na área da avaliação, tal fato justifica o uso da psicometria e de diagnósticos médicos para o encaminhamento de alunos para atendimentos especializados e de práticas pedagógicas pautadas na limitação, em detrimento do reconhecimento das possibilidades de aprendizagem de alunos considerados como com deficiência intelectual.

Para identificar a concepção de deficiência intelectual das cursistas foram analisados os seus posicionamentos a respeito do tema durante a formação a elas oferecida.

Vygotski (1997) atribui a complexidade da deficiência intelectual, entre outros fatores, ao seu caráter heterogêneo expresso na diversidade de causas e natureza dos atrasos que se configuram na constituição da criança considerada com deficiência. Nessa direção, pode-se perceber que, entre as cursistas, há as que entendem que os alunos considerados com deficiência intelectual constituem um grupo heterogêneo, sendo algumas deficiências evidentes e facilmente detectáveis, mesmo antes de serem submetidas a um processo avaliativo como pode ser verificado nas seguintes falas:

Mas tem vários tipos de deficiência. Porque, às vezes - a criança - é visível que ela tem aquela deficiência (PROFESSORA NATÁLIA).

É marcante, já desde o primeiro aninho. Lá na escola a professora Celeste<sup>22</sup>, com toda a bagagem que ela tem, prática de anos de estado e de município, tem alguns casos aí que já é bem visível (para ela) que aquele aluno tem dificuldade e não acompanha os outros. Alguns até do segundo ano era apenas uma imaturidade cognitiva que vai. Mas, alguns não. Alguns realmente têm uma dificuldade e

---

<sup>22</sup> Nome fictício

continuam. Por mais que seja trabalhado de diversas maneiras, tentando apresentar alguma coisa, mas não, não vai dar a resposta esperada (PROFESSORA RÚBIA).

Na verdade, antes até de fazer um contraturno, ou coisa parecida, você observa (SUPERVISORA LORENA).

A fala da professora Rúbia traz um elemento importante a ser considerado em relação aos processos avaliativos que ocorrem na escola, isto é, a avaliação informal realizada pelo professor, que ocorre concomitantemente às avaliações formais, e, em geral, é corroborada pelos demais alunos. Freitas et al. (2014) afirma que a avaliação que o professor faz em sala de aula não se revela apenas em momentos formais, como em uma prova, mas acontece em momentos informais, que envolvem a formação de juízos sobre o aluno. Essa informalidade do processo avaliativo é considerada, pelo autor, um fator decisivo no desenvolvimento do aluno, uma vez que envolve a formação de juízo geral sobre si mesmo, que pode afetar a sua autoestima, além de determinar a forma pedagógica com a qual o professor interage com ele. Infiro que tais avaliações tomam com maior facilidade um caráter de verdade quando realizadas por professores considerados experientes, como no caso citado. Referindo-se à imagem que o aluno constrói de si mesmo a partir das avaliações informais que ocorrem na escola e são reforçadas pela família, a supervisora Naiana declara:

Em casa ele é taxado de burro, na escola os colegas já veem, já percebem que ele não sabe e rotulam ele, a professora sem querer acaba rotulando e daí vem uma avaliação, quer dizer que: não sei de novo! (SUPERVISORA NAIANA).

Voltando à questão do caráter heterogêneo da deficiência intelectual, em um outro extremo estaria um tipo de deficiência intelectual não acentuada, de difícil identificação. Considerando-se que existe uma linha tênue que a separa da normalidade, conforme parecer da professora Rúbia, este tipo de deficiência seria identificado com o auxílio de testes psicométricos e justificaria a importância de seu uso, ainda que, mesmo os utilizando, por vezes, os próprios psicólogos tenham dificuldade em determinar se o aluno tem ou não deficiência.

Assim sendo, contraditoriamente, diante da indagação sobre o que fazer quando não se tem a certeza sobre a deficiência ou não de um aluno, a professora Rúbia sugere o seguinte: “acho que espera mais um tempo, analisa novamente. A gente trabalha, vê realmente se é ou se não é, se continua o problema”. Ao mesmo tempo em que acredita nos resultados dos testes como determinantes de uma deficiência, ela os compreende como falível para detectar a deficiência de alunos que estão na suposta linha tênue existente entre a deficiência e a normalidade. Entretanto, é a estratégia de trabalhar com o aluno e novamente verificar a

existência da deficiência que desperta a atenção. Tal declaração evidencia que o diagnóstico da deficiência pode ser alterado em decorrência dos resultados da ação pedagógica.

Ou seja, caso a ação pedagógica fosse ineficiente, ou não existisse, o aluno provavelmente seria identificado como com deficiência, caso contrário o diagnóstico seria descartado. Essa concepção indica que a deficiência decorre da interação social (ou falta dela), nesse caso, representada pela intervenção pedagógica e, portanto, que não seriam os testes que definiriam a deficiência, mas o trabalho desenvolvido junto ao aluno e suas respostas a esse trabalho. Contudo, entendo que seria mais provável que a evolução do aluno fosse atribuída, pelas professoras, à inexistência de uma deficiência intrínseca a ele, do que aos resultados da intervenção.

Faço essa afirmação baseada nos diversos relatos das cursistas que, ao realizarem a avaliação pedagógica no contexto escolar, perceberam que o aluno não precisaria passar pela avaliação psicológica para identificação de uma suposta deficiência, por apresentar um bom desenvolvimento durante o período de tempo em que ocorria a avaliação. Na maioria dos casos, a justificativa para a situação foi a de que o aluno precisava apenas de “um empurrãozinho”, noutros as cursistas justificaram o desenvolvimento do aluno como sendo o resultado da intervenção pedagógica, ou mesmo pela mediação ocorrida durante a própria avaliação. Contudo, ninguém afirmou que era a ação pedagógica que precisava de “um empurrãozinho” e não o aluno, o que indica a concepção de que a deficiência é algo intrínseco ao sujeito.

Nesse contexto é necessário destacar o conceito de compensação de Vygotski, que deve ser mais explorado junto aos professores para que tomem consciência da importância de seu papel no desenvolvimento de alunos considerados com deficiência. De acordo com Vygotski (1997), a deficiência, ao representar uma limitação, estimula a avanços que conferem a peculiaridade do desenvolvimento das crianças sob essa condição. Contudo, o autor destaca que, no caso da deficiência intelectual, a criança apresenta-se acrítica à sua condição. Assim, o desenvolvimento compensatório dependerá do grau de seu atraso mental e de sua vida social. Portanto, o processo de interação com o meio é que estabelece situações que impulsionam a criança à compensação. Isso explica a importância da ação intencional do professor no desempenho acadêmico do aluno considerado com deficiência intelectual, assim como das interações que ocorrem no interior da escola. A compreensão deste conceito por parte dos educadores é fundamental para que ações pedagógicas pautadas pelo descrédito no potencial do aluno sejam substituídas por ações que objetivem o seu desenvolvimento.

No entanto, penso ser o caráter heterogêneo da deficiência, percebido pelas cursistas, o que embasa suas perspectivas de possibilidade de aprendizagem dos alunos considerados sob tal condição. De uma maneira geral, as cursistas entendem que todos os alunos considerados com deficiência podem aprender, apesar de suas limitações, como pode-se observar na seguinte fala:

Ele tem a limitação dele. Então você tem que valorizar o conhecimento que ele já traz para tentar dar continuidade, de uma forma ou de outra achar caminhos que possam atingir o teu aluno [...] e essas crianças, a gente pensa que elas não avançam, mas o mínimo que elas avançam, para a gente que tem esse olhar, na multifuncional, nossa é uma vitória para eles (PROFESSORA NATÁLIA).

As professoras das SRM demonstram que valorizam o conhecimento alcançado pelos seus alunos, como sugerido pela professora Natália, quando questionadas pelos professores da classe comum sobre o desempenho deles. Isso pode ser observado pelo que dizem a seguir:

Agora já parou um pouquinho, mas eles chegavam e diziam: “Você veja, Regina, ele não faz multiplicação por dois números.” “Mas você viu que ele já tá aprendendo a tabuada do dois? (PROFESSORA REGINA).

- Já percebeu que já está lendo? (PROFESSORA CLÁUDIA).

Ou pegar o material do nosso aluninho que estava no segundo ano e hoje está no quinto: “Mas ele não está lendo direito!”, “Então deixa eu te mostrar as bolinhas que ele fazia quando estava no segundo ano”. (PROFESSORA CRISTINA).

Para as cursistas, a presença de um laudo, ou seja, a constatação de uma deficiência, não é determinante da não aprendizagem, pois, quando trabalhado, estimulado e incentivado, o aluno poderá aprender:

A neuro deu palestra para nós esses tempos, até ela falou dessa questão dos laudos. Então, quando a criança chega para nós na sala de recursos, não é para a gente tachar as crianças. Mesmo embora tendo o laudo, porque o cérebro da gente está em constante transformação. Você não pode querer, aceitar que aquela criança não possa aprender, mas sim trabalhar, estimular a criança (PROFESSORA CLÁUDIA).

Vale a tentativa de investir, motivar a criança, incentivar a criança, que não é o laudo que vai dizer isso e aquilo (SUPERVISORA NEL).

No entanto, algumas cursistas afirmam que nem todos os objetivos acadêmicos serão alcançados pelos alunos, porém isso não deve ser motivo para desistência.

Não, a gente não desiste. A gente jamais vai desistir dos nossos alunos, mas às vezes isso vai acontecer com a gente. Tem determinados alunos que a gente não vai conseguir ensinar a ler e escrever. Não vai porque eles não vão conseguir, por causa da questão neurológica. O problema é que a gente se frustra, tipo: o que que eu estou fazendo aí? [...] Mas o que você vai fazer? Você vai substituir, não exatamente substituir, mas pelo menos fazer com que ele entenda o que está acontecendo (PROFESSORA CRISTINA).

Como afirma a professora Cristina, a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita é indicada pelas cursistas como um dos principais motivos de encaminhamento para avaliação. Quando indagadas sobre o porquê da dificuldade desses alunos em se alfabetizarem, as respostas abrangeram questões orgânicas e pedagógicas, entretanto a mesma professora que afirmou que alguns alunos não vão aprender por questões neurológicas, afirma que as causas podem ser diversas e a explicação exige uma investigação, dando a entender que as causas das dificuldades em aprender a ler e escrever não podem ser generalizadas:

Não seria porque essas crianças levam muito mais tempo para aprender? O momento da aula é pouco para eles, eles precisam mais, mais estímulo e, às vezes, na aula não dá tempo, tem pouco espaço, porque quantos têm para atender e ele precisaria de um tempo bem maior [...] o método que é utilizado tem que mudar, às vezes (PROFESSORA SOPHIE).

Alguma causa cerebral, algum desvio no cérebro, talvez, que esteja dificultando essa criança em aprender (PROFESSORA BETH).

Pode ser imaturidade, ou não? (SUPERVISORA ANA CARLA).

É muito complicado a gente tentar justificar essa configuração. A gente tem que fazer uma busca do que se configurou primeiro. Pode ser sensorial, pode ser neurológico, pode ser social. Então, a gente, primeiro tem que fazer uma investigação para depois tentar justificar (PROFESSORA CRISTINA).

Ainda sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno considerado com deficiência intelectual, as cursistas expressam a dificuldade deles em reter e memorizar conhecimentos e, ao mesmo tempo, o esforço que têm em aprender, como pode ser observado no seguinte diálogo:

- Daí aprende ali na hora. Daí na aula que vem você vai e pergunta: - você lembra que na outra aula nós fizemos assim? - Não, não lembro. [...] parece que você está malhando em ferro frio (PROFESSORA SOPHIE).
- Faz e faz de novo (PROFESSORA CRISTINA).
- Repete, repete, repete (PROFESSORA SOPHIE).
- E daí, quando consegue a gente fica tão feliz e amanhã, quando vai fazer, não sabe (PROFESSORA CRISTINA).
- Mas ele tenta, a gente vê assim. - Ah! Eu vou lembrar, eu vou lembrar professora, eu vou lembrar (PROFESSORA NATÁLIA).
- O esforço (SUPERVISORA LORENA).
- O esforço (PROFESSORA CRISTINA).

E diante da não aprendizagem do aluno, uma das professoras confronta os limites do aluno com os limites da sua própria ação pedagógica:

Essa é a nossa angústia. A gente, claro que continua trabalhando e vai continuar sempre trabalhando, mas será que um dia ele vai chegar a aprender? Se ele não aprendeu foi ele que chegou num limite, ou porque fui eu que não soube desenvolver ele direito. Isso é uma angústia minha (PROFESSORA CRISTINA).



Quanto ao espaço escolar a ser frequentado pelo aluno, parece ser unanimidade que a escola comum é a indicada, mas para alunos com deficiências consideradas mais graves a escola especial é uma opção. Cabe destacar o espanto da professora Regina ao saber que, no município, alunos da escola comum ainda são encaminhados para a escola especial<sup>23</sup>:

Você acha que ainda são encaminhadas crianças para APAE? Das escolas? Porque pra mim, na minha concepção, APAE seria quando tem uma deficiência intelectual bem acentuada, em que os pais já encaminham ou os médicos, isso antes de chegar à escolaridade. Então ainda acontece? (PROFESSORA REGINA).

Em uma situação em que se falava especificamente sobre pessoas com síndrome de Down e de suas conquistas como acesso ao trabalho e ao Ensino Superior, participação em filmes e até do caso de uma mulher com a síndrome que foi eleita vereadora na Itália, a professora Cristina reflete: “daí a gente fica com aquele pensamento: por que que ainda existem aquelas crianças que ainda vão para a APAE? Com síndrome de Down que vão para a APAE, entende? Porque pela lógica, pela televisão, pelos filmes...”.

Quando questionadas a respeito do motivo pelo qual se opta que um aluno deixe de frequentar a escola comum para frequentar uma escola especial, as respostas incluíram o nível de gravidade da deficiência, o atendimento de outros profissionais que são disponibilizados nessas instituições e a possibilidade da família levar ou não para atendimentos com especialistas como fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas.

Então, aí que eu digo quando ela tem uma deficiência intelectual bem acentuada, Com encaminhamentos médicos, clínicos (PROFESSORA REGINA).

Eu acho que por ter mais acompanhamento. Os outros profissionais lá dentro que são mais pontuais no atendimento. Porque se você deixa na escola o que que acontece? Lá da escola foi encaminhada uma criança para APAE. Então o quê que acontece: fica da mãe levar em algum lugar, na psicóloga não sei o quê, não sei o quê. Ela não leva, fica de levar na multifuncional, também não leva. Na escola, falta. Lá, obrigatoriamente, vai buscar em casa e leva de volta (SUPERVISORA BEATRIZ).

Acontecem muitos casos em que os pais preferem deixar na APAE, porque o Ônibus da APAE pega na porta da casa e entrega na porta da casa. Às vezes, ficam o dia inteiro, até almoçam, tudo (PROFESSORA CRISTINA).

É, lá na escola não foi o caso. A mãe não queria que fosse para APAE, mas ela não levava nos atendimentos (SUPERVISORA BEATRIZ).

E às vezes não é por comodismo, é por uma situação familiar, pai e mãe trabalham, claro que facilita (SUPERVISORA LOREN).

---

<sup>23</sup> Trata-se de alunos já diagnosticados com deficiência intelectual que depois de um tempo frequentando a escola comum são encaminhados para a escola especial por não apresentarem o rendimento escolar esperado pela escola.

Sobre tal situação, as cursistas acreditam que os alunos não aprendem mais na escola especial do que aprenderiam na escola comum, recebendo apoio pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. Acerca das diferenças entre estudar em escola comum ou em escola especial, a professora Natália revela uma conversa que teve com uma professora de escola especial: “ela falou assim: que não tem nenhuma diferença, é a mesma formação (dos professores), quase as mesmas atividades, os mesmos problemas que a gente tem. Não sei porque que encaminham (para as escolas especiais) se são as mesmas dificuldades”.

A professora Cristina afirma que alguns professores que atuam na escola especial atuam também nas escolas públicas de ensino comum, porém entende que há um diferencial nas escolas especiais em relação à aprendizagem dos alunos, que é o atendimento realizado pela equipe técnica, além do atendimento pedagógico: “tem uma fono que faz o atendimento de 15 em 15 dias, tem a fisioterapeuta que está lá e faz o atendimento, então, nesses casos técnicos, há evolução, sim, porque o profissional vai lá e pega ele toda semana”.

Já a professora Flora afirma que a ida de uma criança próxima a ela, que frequentava escola especial, para a escola comum favoreceu visivelmente o seu desenvolvimento:

[...] ele foi agora para o primeiro ano e o ano passado ele estava na APAE, só na APAE, e tinha outras crianças com outras dificuldades, diferentes da dele. Daí, não falavam e ele também não falava e indo para a escola regular agora ele já tem, parece que já vai sair o sonzinho da voz, já está fazendo essa comunicação e até a fralda, ele vê que os coleguinhas estão sem fralda na sala de aula, ele vai no banheiro e tira.

O depoimento da professora Flora remete à importância de aprender na coletividade, em especial sob a orientação do professor e na interação com colegas mais experientes. Percebe-se, no comportamento da criança citada, a imitação, sobre a qual elucida Vygotski (2009, p.331): “a imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação”, tal afirmação justifica a importância da interação entre crianças com e sem deficiência.

Do debate sobre o espaço de estudo dos alunos considerados com deficiência intelectual e do atendimento por uma equipe técnica, outra discussão relevante se configurou por meio de um relato da supervisora Loren. Essa cursista expôs o caso de uma mãe que procurou a escola em que trabalha para matricular sua filha, que já frequentava uma escola especial. Para realizar a transferência de escola, a mãe queria a garantia de que a menina seria atendida por fonoaudióloga. Diante da impossibilidade da supervisora em garantir que esse atendimento se efetivaria, a mãe optou por mantê-la na escola especial, o que reforça o

parecer da professora Cristina sobre o atendimento técnico constituir um diferencial da escola especial na aprendizagem do aluno. Isso trouxe à tona o fato de que a grande maioria dos alunos com deficiência intelectual das salas de recursos multifuncionais do município, que apresentam dificuldades na fala, não usufruem do atendimento fonoaudiológico disponibilizado pela SEMED.

Considero essa uma questão importante a ser discutida, uma vez que entendo que está fundamentada numa concepção de deficiência que compreende as dificuldades de fala desses alunos como uma característica que pouco pode ser alterada e, portanto, não há necessidade de investir no seu aprimoramento. Penso ainda que, a essa concepção, associa-se o fato de que os profissionais dão prioridade ao atendimento de alunos sem deficiência por apresentarem melhor prognóstico quando comparados com os processos de longo prazo que deverão ser desenvolvidos no atendimento de alunos considerados com deficiência e, assim, o direito ao atendimento dos alunos com deficiência intelectual não é observado.

Diante de tais posicionamentos e situações, percebe-se que a concepção predominante é que os alunos com deficiência intelectual têm capacidade para aprender, porém alguns não atingirão objetivos acadêmicos como ler e escrever devido a questões orgânicas, que, nos casos mais graves, poderão justificar o encaminhamento para escolas especiais. Contudo, em relação ao processo de aprendizagem, questões pedagógicas como a mudança de métodos de alfabetização foram consideradas, explicitando a concepção de que fatores extrínsecos ao aluno interferem na sua aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, observou-se a valorização de atendimentos clínicos específicos para desenvolvimento do aluno, porém, na prática, constatou-se que poucos alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais usufruem de serviços de fonoaudiologia, o que, a meu ver, constitui um processo de naturalização da dificuldade do aluno. Em outro extremo, uma criança foi transferida da escola comum para a escola especial com a justificativa de que a família não a levava para os atendimentos indicados. Esse contexto fez inferir que existe a suposição de que o atendimento técnico seria mais importante que a escolarização do aluno, ainda que, no estado do Paraná, as escolas especiais se configurem como escolas de educação básica na modalidade da educação especial. Isto é, diante da negligência familiar, o aluno é impedido de usufruir do seu direito de frequentar a escola comum.

Outro aspecto analisado em relação à concepção das cursistas sobre a deficiência intelectual foi que, sob uma perspectiva mais interacionista, elas percebem as interações e atitudes das famílias, dos professores, colegas e funcionários de escola como intervenientes no desenvolvimento dos alunos considerados com deficiência intelectual.

Tem famílias que vão trabalhar muito com as potencialidades das crianças, deixando meio amenizada essa questão da deficiência e tem famílias que vão delegar a outras pessoas, a terceiros: vamos cuidar dessa criança. Ah, coitadinho! Vão poupar ele de várias maneiras, de repente vão se poupar de trabalhar de uma maneira mais efetiva com essa criança, com esse filho por causa da deficiência. Então tem todas essas questões, casos e casos. A gente vê bastante no dia a dia (PROFESSORA RÚBIA).

Até mesmo na forma de aplicar a atividade, no pensamento do professor já tá incluindo o aluno (PROFESSORA CLÁUDIA).

Sobre as interações sociais, algumas cursistas citam que ainda há muito preconceito em relação aos alunos com deficiência intelectual. Nos exemplos ou nas sugestões dadas sobre como as escolas lidam com a situação é possível verificar o uso da contraposição entre normalidade e deficiência, assim como a concepção de que todos são deficientes em alguma coisa.

Essa questão do preconceito, ainda é o professor que tem que trabalhar essa questão geral [...] assim eles olham: como que eu vou acolher esse colega, não tem essa questão do não quero e tal. Porque a gente faz um trabalho bem instrutivo pegando aquele caso ali. Aí, aquele aluno, como que vai agir com preconceito [...]. Essa questão é bem crítica. Daí, de vez em quando, alguns que insistem com esses conceitos, preconceitos, aí a gente assim, vai de boa, e diz: pô, existe alguém normal? De bobo e louco todo mundo tem um pouco. Cada um tem a sua deficiência. Eu sou deficiente visual e você? Então, se a gente for analisar bem, a gente toca bem nessa...aí ameniza, sabe? Eles não ficam com essa questão. Eles passam a acolher o aluno e passam a agir normal. Cada um tem sua limitação. Independente do laudo ali específico para aquela deficiência ou aquele distúrbio (PROFESSORA RÚBIA).

Eu acho que a criança estar num meio em que ela é com DI, junto com os demais ditos normais, todos nós temos uma certa deficiência, ninguém é 100%, tem um limite. Eu acho que ela não sabe, são os colegas, é o meio social, os colegas que rejeitam de uma forma ou outra e deixam essa criança de lado porque ela é diferente, mas eu acho assim que ela não sabe, para ela isso é normal (SUPERVISORA NAIANA).

Além da contraposição entre a deficiência e a normalidade, a cursista expôs sua opinião sobre o aluno ter consciência ou não de sua deficiência. Seu posicionamento remete aos conceitos de deficiência primária e secundária de Vygotski. A questão orgânica, considerada primária, não é sentida diretamente, o que se percebe é a deficiência secundária, isto é, o desvio social decorrente da deficiência primária. A supervisora continua seu relato referindo-se às atitudes da comunidade escolar em relação ao aluno considerado com deficiência no horário do recreio para evitar o que pode se considerar a sua menos valia social:

Pois é isso que a gente tenta passar na escola com relação à criança, com relação à convivência dela, social. Fazemos o possível, tanto o professor como as crianças da escola toda, a ver essa criança como uma criança normal, com suas limitações. Mas

a aceitação, se a gente, se cada professor, se cada funcionário da escola tem essa visão de que essa criança com deficiência, você sabe das limitações dela, da deficiência dela, mas se você fizer o possível para ela pular uma corda, para ela fazer uma atividade física, no limite dela, no potencial dela, ninguém vai olhar essa criança como “a” criança deficiente (SUPERVISORA NAIANA).

Além de propiciar oportunidades de desenvolvimento para o aluno, como pode se constatar na fala antecedente, a supervisora Naiana acredita que, para chegar à aprendizagem, o aluno tem que se sentir aceito em sala de aula e, para isso, o professor deve ser preparado para orientar os alunos:

[...] por isso eu acho que deveria ser trabalhado o ambiente social, por causa dos colegas que recebem essa criança, para depois chegar a atingir a dificuldade dela, porque a rejeição social dos colegas que afasta ela. Se ela percebe ou não, isso eu acho que é relativo. [...] Por isso que eu acho que tem que trabalhar com o professor. Tem que trabalhar muito com esse lado do porquê que esse colega age assim, porque que esse colega trabalha diferente para que eles consigam tratar ele como igual [...].

Percebe-se, na sequência de falas da supervisora Naiana e nas demais falas expostas, a concepção de que a questão social antecede e determina as possibilidades de inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência no contexto escolar e que as interações podem e devem ser intencionalmente modificadas para favorecer esse processo e evitar atitudes preconceituosas e excludentes.

Outro aspecto que reflete a concepção das cursistas sobre deficiência diz respeito ao comentário de uma delas sobre as terminologias usadas para indicar o que, no momento em que se realiza a pesquisa, denomina-se deficiência intelectual.

Cada ano eles vêm com uma palavra nova pra modificar aquela que a gente já conhecia. Daí a gente tem que jogar fora aquela que a gente já conhecia e trocar. Por exemplo: quando eu comecei a trabalhar era deficiência mental, há muitos anos que passou a ser deficiência intelectual. Então, joga-se fora uma, aprende-se a outra pra dizer a mesma coisa (PROFESSORA CRISTINA).

Como afirma a cursista, a terminologia acerca da condição entendida como deficiência intelectual tem se modificado ao longo do tempo. Contudo, afirmar que as diversas nomenclaturas significam a mesma coisa implica desconsiderar as mudanças de paradigmas, os avanços científicos que acompanharam a substituição de um termo para o outro, ou mesmo as ideologias e interesses políticos que neles se abrigam. No Decreto nº 6949/2009, encontra-se que a deficiência é um conceito em evolução (BRASIL, 2009) e, como pode ser observado na fundamentação teórica deste trabalho, no âmbito educacional, não é difícil identificar que diferentes terminologias sugerem diferentes práticas pedagógicas, efetivadas em diferentes

espaços, amparadas por diferentes ideologias e políticas públicas sobre quem são as pessoas com deficiência.

Percebe-se, em tal situação, que os conceitos sobre deficiência não são considerados em seu aspecto mais abrangente, que é o de representar o que se pensa a respeito de pessoas consideradas sob essa condição em um determinado momento histórico. Saviani (2012) entende que a contribuição do professor será tanto mais eficaz quanto mais ele for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Essa situação também pode ilustrar a distância entre as teorias estudadas nos meios acadêmicos e o que está se passando no interior das escolas.

Assim, durante o processo de formação proposto nesta pesquisa, pôde-se perceber que várias concepções de deficiência permeiam as colocações das cursistas. Em algumas situações, os comentários, observações e opiniões levam a crer que a deficiência é concebida como intrínseca aos alunos e, noutras, o foco desloca-se para a importância das interações estabelecidas com e pelos alunos. Cabe dizer que foi possível perceber algumas polarizações, isto é, certas cursistas apresentavam um discurso prioritariamente pautado numa visão organicista, outras apresentavam discursos mais voltados à perspectiva interacionista, considerando as questões pedagógicas e sociais que interferem no desenvolvimento dos alunos. Creio que tais concepções refletem o momento histórico atual, pautado pela perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, mas marcado por normas que apresentam incoerências entre os fundamentos teóricos assumidos e as práticas pedagógicas indicadas, além do que se traz das origens médica e psicológica dos estudos e práticas sobre a deficiência intelectual.

#### 4.2.1 Sobre o aluno sem deficiência

Ainda que o próprio título desta pesquisa se refira aos alunos com deficiência intelectual, os alunos avaliados que não recebem esse diagnóstico estão entre as preocupações das cursistas, como já se registrou quando foram expostas suas opiniões sobre as normas do processo avaliativo adotadas no município. Esse assunto foi recorrente durante os encontros de formação e merecendo, pois, destaque neste capítulo.

Entre os alunos avaliados por suspeita de deficiência intelectual, as preocupações polarizaram-se acerca de:

- alunos que não recebem esse diagnóstico e a escola não concorda com tal resultado;
- alunos que se encaixam em outras categorias como transtornos funcionais específicos

e alunos com problemas sociais, emocionais e/ou afetivos que podem ser confundidos com alunos com deficiência intelectual;

- alunos, avaliados ou não, que não possuem diagnóstico de deficiência intelectual e as escolas concordam com o isso, mas temem que, ao passarem para o sexto ano, saírem da rede pública municipal e ingressarem na rede pública estadual, sejam reavaliados e venham a recebê-lo.

Christofari e Baptista (2012, p. 383) afirmam que “a temática da avaliação da aprendizagem evoca uma das mais complexas dimensões do currículo escolar e anuncia problematizações de referência atinentes às políticas de inclusão escolar”, entre as quais a que questiona: todos os alunos aprendem?

O modo de olhar para o não aprender do aluno tem sido, ao longo dos tempos, determinante para sua categorização como deficiente, ou sob o rótulo de outros inúmeros distúrbios atribuídos aos alunos que não correspondem às expectativas acadêmicas. Contudo, conforme já foi citado, no contexto em que se deu esta pesquisa, muitos alunos avaliados não recebem o diagnóstico de deficiência intelectual e, ao continuarem apresentando dificuldades em seu processo de aprendizagem, geram questionamentos quanto à precisão dos diagnósticos e preocupações sobre como conduzir as práticas pedagógicas, uma vez que continuam nas salas de aula sem que os professores tenham conseguido que recebessem o atendimento especializado que consideravam necessário. Os pareceres de uma das professoras e de uma resposta contida no questionário respondido anonimamente, sobre o aluno que não recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual e continua apresentando dificuldades, ilustram claramente a situação:

[...] às vezes, volta com um laudo que não tem nada e continua não rendendo nada na escola, não faz nada, não realiza nada. E você... dá um desespero... (PROFESSORA REGINA).

Essa criança é que realmente precisa de ajuda e a escola, também, de apoio, pois se passou por avaliação e foi encaminhado para a SRM, esse aluno está recebendo o atendimento adequado, enquanto aquela outra criança está desamparada, muitas vezes, por mais que haja o esforço de todos, ela não evolui e isso é difícil, realmente, para nós professores que somos responsáveis e realmente estamos preocupados.

Essa é uma preocupação não só das professoras, estando presente na fala da gestora entrevistada acerca do processo avaliativo no Estado do Paraná. A mesma alerta que ainda são encaminhados para avaliação alunos que não são público-alvo da educação especial, cujo problema é muito maior do que não estar aprendendo, há toda uma situação em torno disso

que não está sendo observada. A gestora fala sobre os alunos com transtornos funcionais específicos que são encaminhados em grande número para as avaliações e observa que o trabalho com tais alunos deveria ser feito concomitantemente ao ensino comum, porém o ensino comum não dá conta dessa demanda, por isso o estado começou a atendê-los nas salas de recursos.

Sobre alunos com supostos transtornos funcionais específicos, a professora Rúbia tem o seguinte parecer:

[...] uma questão que assim, eu já estou me adiantando no assunto, mas é bem importante rever no município, fortalecer essa questão, porque tem aluno que ele não tem a deficiência intelectual, mas ele tem distúrbios que são quase incapacitantes em algumas áreas. Daí a gente tem a questão. Você acompanha certas questões que, ou é DI e vai para a sala de recursos, se não tem, se só tem o distúrbio ele não vai e é importante que ele vá, com esse laudo do distúrbio. [...] Quando ele chega no estado, é feita a avaliação no sexto ano e ele já vai para a sala de recursos, pelo laudo de distúrbio. Daí eles questionam a gente [...]: porque que esse menino não estava desde o começo na sala de recursos se ele tem distúrbio de matemática e português, dislexia e outras coisas.

Apesar da preocupação da professora, alunos com diagnóstico de transtornos funcionais específicos frequentam as salas de recursos multifuncionais do município, mas em número bem menor do que os alunos público-alvo da educação especial determinado pelo MEC. Cabe destacar a percepção, por parte da professora, de que tais distúrbios são “quase incapacitantes” em algumas áreas.

Em relação a alguns desses transtornos, a professora Cristina afirma:

[...] e daí de um tempo pra cá, também, virou moda determinadas coisas: Ah, o aluno é hiperativo! O aluno saiu da carteira o aluno é hiperativo. [...]. Porque ficou fácil, querendo ou não, ficou fácil: ah, ele tem deficiência! Ah, ele tem hiperatividade! Então não é mais meu: “pega que o filho é teu”. Não é mais meu, da sala (comum), é da professora da sala de recursos. Daí a gente tem que sentar pra fazer essa fala, conversar para que seja esclarecido.

Sobre o fato, a supervisora Naiana complementa: “incomodou na sala vai para a professora” (da sala de recursos multifuncionais).

Além dos transtornos funcionais específicos, foram citadas crianças que foram avaliadas, não receberam diagnóstico de deficiência intelectual e considera-se que não aprendem por questões afetivas, sociais ou econômicas, como será exposto a seguir. Cabe ressaltar que este diálogo aconteceu no contexto em que a supervisora em questão sugeria que o município deveria prover apoio psicológico para professores que se deparam com situações como esta:



- Eu acho que às vezes, tem casos que a gente acaba encaminhando a criança pra uma avaliação e é muito mais um problema emocional, um problema social. Se a gente tivesse essa estrutura, de repente, essa criança, não ia acontecer, como agora, a gente está recebendo, recebeu agora seis [...] Eles estão chegando lá na escola e a gente está vendo que é um problema social. Está um atraso bem grande na parte cognitiva, mas devido a esse problema social, até emocional porque são famílias que tem oito ou nove filhos, então é aquela coisa assim. [...] a gente percebe, hoje, que os professores acabam ficando estressados, cansados porque a preocupação do professor é que a criança aprenda. [...] Só que você observa que tem dificuldade de aprendizagem, mas aquela criança está tentando, você está vendo que ela está tendo uma evolução, mas está tendo uma evolução por mais lenta que ela seja. Mas aquela criança que se recusa? [...] Não é nem aquela criança bagunceira, agitada, mas é aquela criança que não tem o que fazer (SUPERVISORA LAURA).

- Apática, né? (PROFESSORA SOPHIE).

- É. E daí? E a desestrutura do professor? É bem difícil. E a gente, como supervisor, no caso, a gente fica assim em desespero porque a gente tem receio. (SUPERVISORA LAURA)

- Quando é um problema de aprendizagem você vai atrás, flexibiliza o conteúdo, faz alguma coisa e aí, se você traz tudo isso e a criança não quer? E não te dá retorno nenhum, daí acaba desmotivando. E esse aluno vai pro segundo ano no ano que vem, como? E o ano que vem ela vai pro segundo ano com um professor que se não conhece o contexto dele, vai pensar o que? (PROFESSORA CAROLINE).

- Que não foi trabalhado (SUPERVISORA LAURA).

- Que não foi trabalhado ou não aprende, mas ele se recusa, ele não faz. (PROFESSORA CAROLINE).

- Você vê o desespero. Você vê uma professora ali chorando na hora do recreio: o que eu vou fazer? (SUPERVISORA LAURA).

- Que estratégia eu vou usar com ele? Como é que eu vou trabalhar com ele? O professor vem assim. (SUPERVISORA NEL)

- Diz que já passou por uma avaliação. Até solicitei para a outra escola. Eles chegaram há pouco tempo para nós. Mas a gente está encaminhando. [...] a princípio para a psicóloga [...] é que a gente tem estudado tanto esse ano: autismo, espectro autista, sei lá? (SUPERVISORA LAURA).

Quando argumentado que, se o aluno em questão já foi avaliado e não recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual, seria necessário conversar a respeito com a equipe avaliadora, a resposta continuou acerca das características atribuídas à criança: “mas uma criança apática, totalmente assim. Só que aí você vê que é uma desestrutura também, porque tem o caso do irmão, que também...” (SUPERVISORA LAURA).

Certamente, como a supervisora propõe, a situação exposta evidencia a necessidade de apoio aos profissionais envolvidos, mas não no nível individual e sim para que o caso seja discutido e as práticas pedagógicas sejam avaliadas e direcionadas para solucionar os impasses descritos. O parecer a respeito do aluno vem carregado de contradições: ao mesmo tempo em que a equipe da escola em questão admite que a sua situação de não aprendizagem está vinculada a uma questão socioeconômica, que deveria ser verificada por profissionais da área da assistência social, o que seria uma ação preventiva e evitaria uma avaliação e um diagnóstico de deficiência, na prática, a escola volta-se a providenciar uma nova avaliação para o aluno. Ora, se as reações dos profissionais da educação diante da apatia do aluno são a desmotivação, o desespero e o choro e, considerando o pequeno período de tempo em que o

aluno frequenta a nova escola, ao menos por analogia ao desespero do professor, as condições de aprendizagem do aluno poderiam ser consideradas, ainda mais ao tratar-se de uma criança que não está com suas necessidades básicas supridas. Contudo, a ação direciona-se a buscar uma alternativa na qual o responsável pela dificuldade apresentada seja o próprio aluno, isto é, já que não tem diagnóstico de deficiência, pode ter de autismo. Nesse contexto, pode-se inferir que é preferível atribuir um diagnóstico para o aluno do que confrontar a suposição do professor da série seguinte de que o aluno não tenha sido trabalhado, além de que o diagnóstico justificaria o desespero e a desmotivação dos envolvidos.

Patto (1997), partindo do princípio de que a escola é uma instituição social que só pode ser entendida no interior das relações sociais de produção em vigor na sociedade que a inclui, declara que pesquisas indicam que as dificuldades dos alunos não podem ser entendidas sem levar em conta as práticas e os processos escolares que dificultam a aprendizagem e produzem atitudes e comportamentos que são tomados como indisciplina, desajustamento, distúrbio emocional, hiperatividade, apatia, entre outros rótulos. Patto (1990) pontua que a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Seria essa a justificativa para a dicotomia entre o pensamento inicial e a ação desenvolvida no caso citado?

Em outra direção, sobre alunos em situação de vulnerabilidade social, a professora Andréa tem a seguinte percepção:

[...] lá na escola, eu percebo assim, que a dificuldade deles é quase que passageira, em alguns momentos, e daí tem muita criança que é encaminhada para essa avaliação, que a gente percebe que, talvez a professora tenha dificuldade de trabalhar com essa criança, mas ele pode vir a aprender. Só que há a dificuldade que ele passa naquele momento, de dentro do ambiente familiar até por serem crianças, algumas, a maioria delas, internas, ou algumas que já ficaram internas.

O diálogo a seguir complementa a questão:

- E é muito difícil a gente ver que são momentos na vida da criança, fases e situações emocionais que mexem com a aprendizagem da criança e faltar o comprometimento do professor (SUPERVISORA LOREN).
- Ou faltar esse olhar carinhoso (PROFESSORA CRISTINA).
- Eu digo comprometimento porque por mais que você diga para o professor: gente, tem algo além que impede essa criança de estar estimulada a estudar e o professor só sabe dizer que a escola não tem que resolver todos os problemas. Então tem duas questões: a gente não tem que resolver e não vai resolver todos os problemas, mas, enquanto eu estou com aquele aluno, eu acho que a gente tem que fazer o melhor, tentar entender: o melhor é diferente de ter pena. [...] Só que essa criança precisa de um tratamento diferente, precisa de um olhar diferente, precisa de um ensinar e cobrar diferente. [...] Querendo ou não, tem criança que reage bem. A mãe vai presa, o pai vai preso, ela vem para aula e aprende, são dois mundos. Mas tem criança que já passou por muita coisa, desde a gestação [...]. Ela não tem nenhuma deficiência intelectual, ela não tem problema de aprendizagem, ela tem um fator que impede,

que não estimula ela a aprender e a gente tem que entender isso (SUPERVISORA LOREN).

- Mas também tem que ver assim que não é porque a gente pensa que é problema do ambiente, da família, que a gente não vai fazer nada também. Não adianta: - ah, ela tem problema em casa, então deixa! Daí aquilo vai se acumulando um ano, dois anos, três anos. A gente se sente meio de mãos atadas. Você percebe, mas também você não pode fechar os olhos para aquela criança que está ali passando dificuldade, sofrendo. Na sala de aula, o professor está sofrendo com tudo aquilo e não fazer nada? (PROFESSORA ANDREA).

- Aí que eu acho que entra a questão que nós ainda não temos apoio nenhum da assistente social e do conselho tutelar (SUPERVISORA NAIANA).

As falas da professora Andrea e das supervisoras Loren e Naiana ajudam no entendimento do conceito de vulnerabilidade social, “utilizado para definir as susceptibilidades psicológicas individuais que potencializam os efeitos dos estressores e impedem que o indivíduo responda de forma satisfatória ao estresse” (JANCZURA, 2012, p. 305), isto é, na compreensão de que situações socioeconômicas desfavoráveis podem contribuir, mas não são determinantes da não aprendizagem dos alunos. Essa perspectiva, associada à visão da gênese social do desenvolvimento apregoada por Vygotski (1997), coloca a escola como um espaço que deve propiciar o desenvolvimento dos alunos por meio das interações que nela se estabelecem e da ação pedagógica intencional, independentemente da classe social de origem desses alunos. Sugestão de reescrita: A escola, ao abandonar as concepções que dão ênfase a conceitos pré-concebidos e ao que falta aos alunos, deixa também de atuar como uma escola seletiva e discriminatória, que limita o desenvolvimento do aluno, para apostar nos processos de mudança e de transformação.

Outros alunos que causam preocupação às cursistas são os avaliados e não identificados como alunos com deficiência e sobre os quais não se recebe orientações consideradas necessárias para compreensão e encaminhamento do caso. Acerca desses alunos, a supervisora Naiana se questiona a respeito do que fazer quando não recebem nenhuma orientação ou ajuda: “O que fazemos agora? Morreu ali?”

Já a supervisora Loren expõe sua situação:

Às vezes não tem uma deficiência intelectual, mas se a escola continua com a queixa, mesmo mudando de escola, pra não dizer que a escola rotulou. Existe essa dificuldade, ou a não aprendizagem, eu acredito que alguma coisa tem. Nós estamos com dois alunos assim. Passou por avaliação. Vão reprovar de novo esse ano. Não tem como passar pro quarto ano.

Sobre receber ajuda de outros profissionais para tentar entender a situação do aluno, uma vez que não a entendem pelas vias que conhecem, a supervisora Loren comenta: “às vezes, a gente desanima, a gente se sente sozinha, mas briga”.

Diante da insatisfação com as orientações recebidas após os processos avaliativos de alunos que não recebem o diagnóstico de deficiência intelectual, as escolas fazem os seus arranjos e procuram dar um encaminhamento para as situações.

Nesses casos que eu me questiono com relação ao atendimento da sala de recursos, porque a gente não sabe se esse menino tem um potencial que não vai ser exatamente o de sala de recursos. Mas a gente sabe que ele precisa de uma estimulação mais individualizada e de um jeito mais especial, digamos assim, para que ele se desenvolva. Só que daí tem uma documentação que diz que ele não pode ir para a sala de recursos. Daí a gente pega ele e atende na sala de recursos do mesmo jeito, por baixo dos panos, porque não quer que esse menino regrida em vez de progredir. Daí, a sala de recursos se prejudica porque lá na documentação está escrito que a gente atende cinco alunos, mas, na realidade, a gente atende dez e daí, isso faz com que fique truncado e na hora de mostrar no papel para o MEC, para Secretaria da Educação, para o Núcleo, tem pouco aluno, tem que fechar a sala (PROFESSORA CRISTINA).

Para resolver essa questão burocrática, a professora Natália propõe o seguinte:

(Esse aluno) poderia contar lá para o MEC como uma criança com deficiência (PROFESSORA NATÁLIA).

Esse posicionamento causou a discussão sobre o problema de rotular os alunos, expressos em termos como:

Mas isso daí vai estar lá no currículo dela a vida inteira (PROFESSORA CRISTINA).

Bridi (2012) identificou os mesmos dilemas em pesquisa realizada com professoras de Atendimento Educacional Especializado de uma rede municipal de ensino. Essas professoras, responsáveis por identificar a deficiência intelectual de alunos por meio de avaliação pedagógica, afirmavam atender alunos com dificuldades de aprendizagem que elas não caracterizavam como provenientes de deficiência intelectual, mesmo não fazendo parte do público-alvo da educação especial. Assim, no lócus pesquisado, a autora encontrou crianças com dificuldades que não recebem atendimento educacional especializado, alunos com dificuldades de aprendizagem que o recebem, mas não são inseridos no Censo Escolar MEC/INEP e alunos com dificuldades de aprendizagem que frequentam o serviço e são inseridos no Censo Escolar MEC/INEP na categoria de deficiência mental.

Sobre a frequência dos alunos sem deficiência nas salas de recursos multifuncionais, cabe expor a impressão da professora Rúbia:

[...] essa questão é bem delicada, fundamental, sabe, e determinante na vida dessas crianças. Deveria haver, quem somos nós para falar nessas leis que estão aí, mas deveria ter uma flexibilidade assim, nesse momento, esse aluno apresenta indícios de tal coisa. Nesse momento ele apresenta, ele pode ter realmente, como pode não ter. Como eu disse, a linha é tênue, só que nesse caso deveria ter uma flexibilização para ele poder vir no atendimento especializado.

Já a professora Cristina entende que o atendimento ao aluno com dificuldade é um direito do aluno:

[...] você sabe que é justamente por isso que eu não deixo de atender aqueles alunos que eu acho que tem alguma coisa. Quando a Naiana fala, eu sempre pergunto, como é que estão as turmas? Quais são os alunos? “Me traga” eles, mesmo sem diagnóstico. Porque, querendo ou não, aqueles que são diagnosticados são poucos. Na sala de recursos, são poucos: quatro, seis, sete no máximo. E a gente pode trabalhar com grupo de três, quatro alunos, sossegado. A gente consegue fazer um trabalho bem joia. Então, aqueles alunos que a gente desconfia de alguma coisa, eu já começo a atender igual aos outros, sabe? Pra quê? Para gente perceber realmente se há algum problema nesse meio, ou se ele só precisava de um empurrãozinho e vai embora sozinho. Eu não me importo, realmente, de trabalhar com alunos que não são diagnosticados. Eu acho que eles têm esse direito. A gente está lá recebendo pra trabalhar. Não é porque tem só dois ou três diagnosticados que a gente vai atender esse dois, três. Eu vou atender aquele aluno que eu acho que precisa.

A problemática apresentada traz à tona a questão dos modelos de atendimento que se pautam na presença de um diagnóstico de deficiência ou de outros distúrbios para que as necessidades do aluno sejam supridas, quando o que deveria acontecer era que tais demandas fossem observadas e supridas pelo simples fato de prejudicarem o desenvolvimento acadêmico do aluno, independentemente da existência de uma suposta deficiência ou distúrbio.

A respeito da possibilidade do aluno não diagnosticado como aluno alvo da educação especial frequentar o contraturno oferecido em todas as escolas do município, como forma de apoio pedagógico, as cursistas expressam suas opiniões:

E daí assim: - ah, mas tem o contraturno. Beleza, tem o contraturno, mas o contraturno tem muito aluno. E esse aqui precisa de uma atenção mais individualizada. Não tem dinheiro para pagar uma psicopedagoga, não tem dinheiro para pagar uma professora. E a gente vai deixar de atender? Nunca! Nunca! (PROFESSORA CRISTINA).

Ainda sobre o aluno não diagnosticado com deficiência intelectual frequentar a sala de recursos ou o contraturno, a professora Cristina declara: “É assim, eu sempre falo que tem aluno que precisa só de um empurrão, tem determinados casos que se ele fica seis meses com você, ele não precisa mais”.

Quando questionada sobre o porquê de a criança precisar ir para o contraturno ou sala de recursos multifuncionais para receber o ‘empurrão’, a supervisora Belinha responde: “É que é um atendimento individual, numa sala com 27 alunos é difícil esse atendimento individual, a gente tenta”.

Sobre o número de alunos do contraturno, têm-se as seguintes ponderações:

[...] pensando em contraturno, também tem uma falha. Uma escola que no total tem 120, 130 alunos e uma escola que tem 300 alunos é igual, ela também tem um contraturno e aí acontece o que ela disse (Cristina). Para uma escola que tem 120 alunos, ela vai dar conta de atender esse aluno individualmente. Porque eu concordo com a Belinha, que, às vezes, numa turma maior, por mais que a professora perceba que aquele aluno precisa de uma meia horinha a mais, a demanda da turma não proporciona que ela faça isso sempre. Então, às vezes, um tempo curto que essa criança tem em contraturno... eu já vivi isso. A gente viu, assim, que uma criança estava indo devagar, devagar, devagar, foi pro contraturno, quando a professora com menos aluno pode dar aquela atenção, a criança deslancha. O que está errado? É a economia na educação. Uma escola com 120 alunos tem um contraturno e a escola que tem 400 alunos tem um contraturno. Isso é totalmente ilógico (SUPERVISORA LOREN).

E o contraturno é só em um turno. Ou é só de manhã, ou é só de tarde. Um grupo de alunos é prejudicado (PROFESSORA CRISTINA).

Há, ainda, mais um grupo de alunos não identificados com deficiência intelectual que causa preocupação às cursistas: o aluno que apresenta alguma dificuldade, que a escola defende que não apresenta uma deficiência intelectual e irá para o 6º ano, saindo da rede pública municipal de educação e passando para a rede pública estadual, onde corre o risco de ser encaminhado para avaliação e receber um diagnóstico considerado errado.

[...] fazendo um desabafo, o que me deixa triste, é assim, a gente está aprendendo a fazer, faz tudo isso direitinho tem todo um processo. Daí, aqueles alunos que têm uma determinada dificuldade, a gente percebe que eles têm dificuldade, foram lá pro sexto ano. Daí eles fazem uma avaliaçãozinha mequetrefe, mandam para um profissional, um psicólogo mequetrefe também e vem com um laudo. [...] Lógico que a gente sabe que aquelas crianças têm dificuldade, mas não são, não tem deficiência intelectual e daí fazem aquele WISC, com aquelas respostas, a criança está com dor de barriga, não consegue fazer direito, fica nervosa, pronto: deficiência intelectual (PROFESSORA CRISTINA).

Oksana, que neste dia participou do grupo, relata que, na rede pública do município, professores cobram sobre a diferença de diagnósticos entre a rede de ensino municipal e a estadual: “ah, como que vai lá no estado, avaliam e dá deficiência intelectual e aqui não deu deficiência?”

A respeito do ingresso no sexto ano, desde que, por meio da Lei 5692 de 1971, a educação básica obrigatória passou de quatro para oito anos, a transição dos anos iniciais para os anos finais do chamado Ensino Fundamental, hoje composto por nove anos, constitui um momento de ruptura, que evidencia a fragilidade da continuidade prevista na legislação. Observa-se, entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, uma dualidade pedagógica. Os estudantes egressos dos anos iniciais deparam-se, ao ingressar nos anos finais, com uma organização escolar diferente da que estavam acostumados, tais como o tempo de duração das aulas, as metodologias e a diversidade de professores. Por outro lado, os professores e as

instituições de ensino manifestam dificuldades em trabalhar com as especificidades de tempo e espaço da aprendizagem que correspondem à faixa etária dos alunos que acessam o 6º ano (PARANÁ; CURITIBA, 2015).

Diante dos fatos, é possível inferir que essas dificuldades podem ser acentuadas no caso de alunos que apresentam alguma dificuldade já nos anos iniciais. Não obstante, a professora Cristina, apesar de admitir que algum aluno pode ter chegado até o quinto ano sem que a escola tenha percebido sua deficiência, entende que o encaminhamento de alunos que ingressaram no 6º ano para avaliação serve como desculpa para a sua não aprendizagem: “porque o aluno não está indo bem lá com os outros professores e eles querem achar um motivo, querem achar uma desculpa” (PROFESSORA CRISTINA), “um culpado para a situação”, completa a supervisora Lorena.

De acordo com suas falas, percebe-se que, em geral, as cursistas conseguem prever quais os alunos que, ao ingressar no 6º ano, serão avaliados e diagnosticados com deficiência intelectual, e alguns deles, de acordo com a professora Natália, podem até deixar de frequentar a escola.

- O nosso aluno, o Bruno<sup>24</sup>, que fez avaliação, ele vai para o sexto ano no ano que vem, e ele vai passar por avaliação no estado e ele vai para sala de recursos (PROFESSORA CRISTINA).
- Os nossos também. E daí o que acontece? Eles vão desistir, vão virar aqueles alunos da EJA (PROFESSORA NATÁLIA).
- Não. Não desistem, não desistem (PROFESSORA CRISTINA)
- Tem uns que desistem, sim (PROFESSORA NATÁLIA).
- Com relação a isso, eles continuam participando da escola, eles continuam participando da sala de recursos, mas isso se torna uma bengala para que os professores da sala comum falem: Ah, ele não vai aprender mesmo, ele é avaliado e a professora da sala de recurso tem que dar conta. Tem que tomar cuidado ou é aquele aluno que é feita avaliação diferenciada, não é feita avaliação nenhuma ou dão nota pra ele ir rolando de um ano pro outro, com a desculpa que ele tem deficiência (PROFESSORA CRISTINA).

Como forma de prevenção a tais situações, a professora Naiana relata que, na escola em que atua, estão entrando em contato com a escola do estado que seus alunos com dificuldades vão frequentar ao ingressarem no 6º ano:

[...] essa parceria nós fazemos, essa nossa conversa lá com o professor, com o pedagogo, com o diretor do estado sobre tal aluno: olha está indo prá vocês e é assim, assim e assado. Daí a gente passa pra eles a documentação, os laudos, as avaliações que ele tem, o que a gente fez, no que ele tinha dificuldade, porque eu acho muito importante. Porque até um tempo atrás a gente não tinha essa troca. E a experiência do que acontece com esse aluno e ele é, às vezes, deixado de lado. Só se ouvia na sala dos professores<sup>25</sup> a informação que aquela criança não acompanha,

---

<sup>24</sup> Nome fictício

<sup>25</sup> A supervisora refere-se ao fato de que algumas escolas municipais compartilham o espaço físico com as escolas estaduais.

porque ela não consegue, ela não faz. Então está tendo esse outro olhar, está tendo essa outra oportunidade para essa criança (SUPERVISORA NAIANA).

Cabe destacar que, na instrução 016/2011, para alunos que frequentam salas de recursos multifuncionais, consta que “para a transferência do aluno, além dos documentos da classe comum, deverão ser acrescentadas cópias do relatório da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e o relatório pedagógico” (PARANÁ, 2011). Contudo, a comunicação entre a escola que o aluno frequentou e vai passar a frequentar faz-se necessária nos casos descritos pelas cursistas, apesar da ausência do diagnóstico da deficiência.

Diante das falas e manifestações das professoras, pode-se inferir que os grupos de alunos aqui descritos parecem causar mais preocupações do que os diagnosticados com deficiência. A partir desse fato, pode-se levantar algumas hipóteses. Uma delas seria o fato de que o diagnóstico de deficiência justifica a não aprendizagem do aluno, o que libera os profissionais envolvidos com sua educação escolar de preocupações com a eficiência de seu trabalho. Sobre tal hipótese, devo destacar que as participantes que permaneceram até o final do curso (sobre as quais sinto segurança em falar), em nenhum momento evidenciaram negligenciar a necessidade do avanço acadêmico e cognitivo dos alunos sob sua responsabilidade.

Outra hipótese seria a de que os alunos não identificados com deficiência intelectual apresentam os chamados transtornos específicos ou mesmo problemas socioafetivos que não foram identificados, que estão dificultando sua aprendizagem e não estão recebendo atendimentos específicos que supram as suas necessidades.

Uma terceira hipótese seria a de que a escola não está conseguindo ressignificar sua prática diante da não aprendizagem de determinados alunos, em especial dos oriundos de classes socioeconômicas que já carregam o estigma do fracasso escolar, como apresentado em estudos de Patto (1990).

Já, a quarta hipótese, sobre os alunos que podem vir a ser diagnosticados com deficiência ao passar para o 6º ano, pode indicar que iniciativas como a descrita pela supervisora Naiana são incipientes e deveria haver um maior investimento das escolas municipais em facilitar o momento de transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, em especial para os alunos com maior dificuldade.



### 4.3 SOBRE CONCEPÇÕES DAS CURSISTAS ACERCA DE AVALIAÇÃO

Além de conhecer a concepção de deficiência intelectual das professoras das salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares participantes do curso de formação, o objetivo geral da pesquisa refere-se, também, a identificar suas concepções sobre avaliação.

No primeiro encontro de formação, as 22 participantes responderam por escrito qual era a sua concepção de avaliação e, na sequência, o assunto foi discutido pelo grupo. Este texto foi organizado a partir dos objetivos, características e dificuldades atribuídos ao processo avaliativo pelas cursistas. Cabe lembrar que, tanto nesse eixo como nos demais, as citações cujas autoras estão nomeadas são provenientes das discussões em grupo e as que não estão nomeadas foram retiradas das respostas escritas nos questionários, que dispensavam identificação.

Em relação aos objetivos da avaliação, pode-se constatar que, em 13 das respostas dadas, consta que a avaliação tem como objetivo traçar caminhos pedagógicos para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Contudo, em algumas dessas respostas, o direcionamento pedagógico a ser adotado está vinculado apenas ao que se percebe sobre a aprendizagem e o conhecimento acadêmico do aluno, às suas possibilidades e às limitações. Isso pode ser observado em respostas como:

A avaliação realizada com crianças com suspeita de alguma deficiência intelectual serve para fazer uma sondagem em relação ao seu comportamento pessoal no que se refere ao seu aprendizado acadêmico ou em seu relacionamento social. Mas em minha concepção, a avaliação não é algo imutável, ela serve para indicar qual é o melhor caminho para trabalhar com essa criança, e encontrar meios para desenvolver suas potencialidades, independentemente do grau de dificuldade que ela possui.

Avaliar é tomar conhecimento daquilo que o aluno já conhece, já domina para que se possa a partir deste ampliá-lo, ou retomá-lo a fim de que se chegue à aprendizagem.

A função da avaliação é diagnosticar em que nível de aprendizagem cada um se encontra, para, a partir daí traçar estratégias de trabalho. Ela consiste em olhar o todo, este todo se refere ao desenvolvimento de cada um, será analisado o indivíduo, seu avanço cognitivo. Ela não pode ser vista como o final de um processo e sim como um ponto de partida, deve ser contínua e diagnóstica.

Basear-se no que o aluno demonstrou saber durante uma avaliação, conhecer o que ele sabe, identificar o nível de sua aprendizagem para planejar as ações pedagógicas a ele direcionadas é importante, mas não é o suficiente. A insuficiência decorre da possibilidade de a avaliação resumir-se a um ato regulatório que, de acordo com Freitas et. al. (2014), determinará se o aluno terá ou não acesso a um novo conteúdo e qual será esse conteúdo. A

avaliação como reguladora, cita o autor, é o conceito predominante nas práticas pedagógicas de nossas escolas e volta-se para a seleção e exclusão.

Outras respostas ultrapassam a simples identificação do que o aluno apresenta como conhecimento resultante de sua aprendizagem acadêmica ao indicarem que a avaliação tem como objetivos obter respostas a respeito desse conhecimento e dessa aprendizagem, relatar informações sobre o desenvolvimento do aluno em um determinado período de tempo, acompanhar seu desempenho, perceber a forma como pensa, verificar se o conhecimento está sendo construído pelo aluno. Em tais posicionamentos, a avaliação é compreendida como um processo contínuo, direcionado a saber como ocorre a aprendizagem, sendo o aluno um participante da construção de seu conhecimento sem, contudo, levar em conta fatores externos a ele.

Entendo que o resultado de um processo avaliativo reflete uma realidade pedagógica na qual o aluno não é o único elemento. Conhecer esta realidade pedagógica é imprescindível, pois o “todo” citado em uma das respostas destacadas não pode se resumir ao desenvolvimento de cada um. Luckesi (2011, p. 374) alerta que “no processo de avaliação, precisamos ter presente o fato de que a realidade é complexa e não simples e linear, como usualmente, no cotidiano, nós a consideramos”. Um aluno que não tenha apresentado um bom resultado em uma avaliação pode ser julgado como desinteressado, ou como se não tivesse estudado. Contudo, Luckesi (2011) questiona a respeito da qualidade das aulas realizadas em termos de conteúdo, metodologia didática, relacionamento com os alunos, espaço, tempo e material didático. O questionamento expande-se ainda às condições físicas e administrativas da escola, às políticas públicas de educação do país e, até mesmo, à possibilidade de o aluno encontrar-se com algum impasse emocional ou familiar no momento da avaliação. Assim, continua o autor, os fatores que interferem na aprendizagem do aluno podem ser internos e externos a ele, ao educador e à escola. Portanto, um processo avaliativo não deve focar apenas o desempenho dos alunos, mas, sim, considerar esse conjunto de fatores.

Nessa direção, há respostas em que os objetivos não colocam o aluno como o elemento único a ser avaliado, mas focam em: verificar e analisar qual problema está dificultando a sua aprendizagem; analisar uma situação, problema ou dificuldade para resolvê-lo averiguando seus pontos positivos e negativos; identificar dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem e realizar intervenções antes que as mesmas estejam consolidadas; e medir o alcance dos objetivos educacionais tanto em relação ao aluno como ao sistema educacional. Esses objetivos possibilitam pensar que o desempenho acadêmico de

um aluno não depende exclusivamente dele, ampliando o conceito de avaliação, como propôs Luckesi (2011).

Como exemplo, constam respostas referindo-se ao processo avaliativo como uma oportunidade de autoanálise do professor, ou do próprio sistema educacional, quanto às suas práticas pedagógicas, à aprendizagem do aluno e aos objetivos educacionais a serem atingidos:

É um processo pelo qual o professor analisa a sua prática, se está levando o aluno a aprender. Assim sendo é uma dinâmica de verificar se o conhecimento está sendo construído pelo aluno.

É algo muito complexo, pois depende de vários fatores. E quando avaliamos, pretendemos saber se o aluno tem condições de desenvolver determinada situação a ele proposta. No caso, para saber se o aluno necessita atendimento especial, é muito importante essa avaliação detalhada da criança, para oportunizar e planejar a ele, estratégias para que o professor possa melhor trabalhar e obtenha um excelente resultado, bem como o professor se autoavaliar, para verificar se o trabalho desenvolvido com a criança está de acordo ou deve modificar e aprimorar.

Avaliação é diagnóstica, processual, visa medir o alcance dos objetivos educacionais nos alunos e no sistema educacional, para que este aluno possa atingir e acompanhar os conteúdos e objetivos propostos em sala de aula.

Na resposta que se segue, há referências à família, que, de acordo com uma das participantes, pode influenciar na aprendizagem do aluno.

Para mim, avaliar é conhecer a criança, o que sabe, ver seu limite de aprendizagem, respeitar esse limite, mas sem deixar de incentivá-lo para ir além disso, e conhecer sua vida, a vida familiar que muitas vezes pode influenciar na aprendizagem.

Outras repostas, apesar de considerarem aspectos externos ao aluno, aludem à faixa etária dos alunos, como na seguinte: “avaliar é analisar e verificar qual o problema que vem dificultando a aprendizagem que o aluno vem apresentando, tentando encontrar formas, métodos, caminhos para o aluno possa a vir a aprender realmente conforme sua faixa etária”.

Esse posicionamento remete à ideia de um aluno ideal que aprende ‘realmente’ e dentro do que se espera em uma determinada faixa etária. Nessa concepção homogeneizadora espera-se que todos apresentem os mesmos resultados, isto é, que aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e na idade considerada ideal, sem que se considerem as diferenças existentes entre cada um e entre as interações que estabelecem.

Tal concepção fundamenta avaliações cujos objetivos são condizentes com o apresentado na seguinte resposta: “analisar o aluno em sua totalidade desde a gestação (ou antes até) até os dias atuais”. Nesse tipo de avaliação, destaca-se a observação de quando

ocorreram alguns eventos considerados marcos do desenvolvimento infantil, como iniciar a falar, sentar, andar, etc. Atrasos nas aquisições desses marcos podem ocasionar encaminhamentos para programas de educação especial ou outros como pode-se observar na resposta: “a avaliação tem como objetivo inicial medir o grau de conhecimento de um determinado sujeito, de acordo com sua faixa etária, para que se houver necessidade, possa realizar encaminhamentos adequados”. A homogeneização, no que tange o tempo de aprendizagem, segundo Freitas et al. (2014), fornece igualdade de acesso à educação, mas não garante necessariamente a igualdade de desempenho, visto a diversidade de tempos em que se aprende, configurando-se, portanto, como mais um componente escolar de seletividade.

No que tange às características atribuídas à avaliação, em seis das 22 respostas encontra-se que a avaliação é algo complexo. Em geral essa complexidade está associada a dificuldades encontradas ao se efetivar os processos avaliativos. Luckesi (2011) explica que o ato de avaliar a aprendizagem tem presente a complexidade da realidade, pois ultrapassa uma pretensa neutralidade do avaliador, assim como promove a responsabilização exclusiva do aluno pelos resultados de sua aprendizagem, sejam eles positivos ou negativos. Contudo, levar em conta a complexidade que envolve a avaliação, expressa na dinâmica entre os fatores intrínsecos e extrínsecos aos envolvidos nesse processo e já mencionados anteriormente, não significa que seja correto considerar qualquer resultado obtido pelo aluno como satisfatório. Pelo contrário, levar em consideração a complexidade da realidade na avaliação implica mudar as condições da prática pedagógica, tendo em vista resultados positivos.

O caráter dinâmico da avaliação é destacado em respostas que a caracterizam como “processual”, “contínua”, “flexível”, “contraditória”, “não imutável” e “não estagnada”.

A respeito da processualidade, Luckesi (2011) explicita que a avaliação se concentra no processo, por meio de um acompanhamento, com o objetivo de se chegar a um produto final, no caso, a aprendizagem. A processualidade indica a necessidade de a avaliação ser um ato contínuo. Freitas et al. (2014) argumentam que a continuidade da avaliação abre caminho tanto para o sucesso como para o fracasso do aluno, pois pauta-se em avaliações formais e informais, isto é, em avaliações que acontecem num processo contínuo com momentos em que se utilizam instrumentos de avaliação formais e momentos em que a avaliação ocorre por meio de considerações verbais, feitas pelo professor ou outros alunos, ou mesmo por meio da escolha de procedimentos didáticos direcionados a determinados alunos que podem, ou não, favorecer seu desempenho acadêmico.

A avaliação é citada, ainda, como um ponto de partida para as práticas pedagógicas e como um termo que implica muitos questionamentos e reflexão de toda a equipe escolar

Ao caracterizar a avaliação como ponto de partida, percebe-se uma concepção de avaliação que se direciona ao futuro. Luckesi (2011) afirma que o ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro, isto é, para a possibilidade de desenvolvimento do aluno. Entretanto, sobre esse aspecto, Freitas et al. (2014) alertam que falar de uma avaliação transformadora, contínua, comprometida com o desenvolvimento do aluno, implica questionar os objetivos da escola, em especial no que se refere à sua capacidade de incorporar as desigualdades sociais. Entendo que tal parecer se ajusta perfeitamente às desigualdades atribuídas às diversas formas de aprender, que podem ser entendidas como deficiência.

Essas perspectivas remetem ao poder transformador que pode estar no cerne de um processo avaliativo, em especial no que tange às possibilidades de suscitar reflexões e envolver a equipe escolar a respeito de outra característica atribuída pelas cursistas à avaliação: a contraditoriedade. Isso porque a avaliação, na melhor acepção da palavra, apresenta-se como um elemento de inclusão, contudo, na prática, tem sido usada como um elemento de classificação e seleção de alunos.

Em relação às dificuldades atribuídas ao processo avaliativo, pode-se perceber que avaliar um aluno causa preocupação aos responsáveis por esse processo, uma vez que:

[...] exige muita atenção e conhecimento sobre o tema, pois podemos errar ao avaliar um aluno. A avaliação deve ser sempre em comum acordo com a equipe pedagógica da escola e equipe multidisciplinar da SEMED, pois somente o professor sendo o avaliador pode encontrar muitas dúvidas em diversos aspectos com relação ao aluno.

[...] é muito complexo [...] dependendo do contexto pode ser muito contraditório, pois cada pessoa tem seu modo de ver as situações baseadas em critérios adquiridos em vivências pessoais. Em se falando de educação, então... [...] Mas em alguns casos é bem mais complicado, pois o aluno oscila muito no seu aprendizado e dessa maneira demanda um olhar mais criterioso e um tempo maior.

Essas duas respostas trazem elementos que, quando confrontados, suscitam a necessidade de que a prática pedagógica tenha fundamentação teórica sólida. A primeira resposta alude à exigência de conhecimentos e a segunda à subjetividade do avaliador. No que se refere à subjetividade, validada pelo tempo de serviço, inegavelmente a experiência adquirida por uma pessoa é valiosa para o seu aprimoramento profissional, entretanto, no âmbito da educação, pouco valerá se não vier acompanhada de consistência teórica ou, como expresso na resposta, “conhecimento sobre o tema”. Creio que práticas fundamentadas apenas na experiência pessoal podem perpetuar equívocos, uma vez que as contradições se exacerbam em análises fundamentadas em bases teóricas inconsistentes. No sentido inverso, o aprofundamento teórico auxilia no entendimento das contradições presentes nos contextos.

Veltrone (2011) e Veltrone e Mendes (2011a) alertam para a necessidade de procedimentos sistemáticos, que incluam critérios avaliativos que impeçam que a avaliação se torne uma ação arbitrária e subjetiva. Sobre as possíveis contradições e equívocos, o alerta está nas respostas que seguem:

Através da avaliação estamos direcionando a vida de uma pessoa, sem esquecer que um diagnóstico é para a vida toda, por isso avaliar um indivíduo é muito difícil em todos os seus aspectos.

Avaliação é uma palavra tão simples para falar, mas quando vamos avaliar é bem mais complexo, acho que é pela insegurança que sentimos ao avaliar um aluno, pois eu preciso dessa avaliação para desenvolver um bom trabalho ou andamento deste aluno, ou saber se o que estou trabalhando está sendo proveitoso para a aprendizagem do meu aluno. Também, a avaliação terá influência na vida deste aluno.

Cabe destacar, ainda, que uma das cursistas apresenta a seguinte observação: “Infelizmente, ainda, para muitos, a avaliação é sinônimo de medir”.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que as concepções de avaliação das participantes dos encontros de formação evidenciam uma preocupação com a aprendizagem do aluno e validam a avaliação como um meio de indicar caminhos para a aprendizagem, contudo pautam-se mais no que o aluno deve desenvolver, do que em fatores externos a ele, que deveriam ser problematizados e aprimorados.

#### 4.4 SOBRE A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

##### 4.4.1 Encaminhamento e normas

Como se pode observar na produção acadêmica sobre os processos avaliativos para ingresso de alunos em programas de atendimento especializado em Educação Especial, um dos problemas mais constantes em seus conteúdos diz respeito ao seguimento de normas.

Veltrone (2011) constatou a falta de diretrizes comuns nas diferentes instâncias administrativas em que a avaliação acontece. Os trabalhos de Marconi e Graminha (1993), Petrechen (2006), Schutz (2006) indicaram o não cumprimento das normas estabelecidas nas instâncias em que realizaram as suas pesquisas. Souza (2007) constatou a ausência de sistematização nos procedimentos avaliativos.

Petrenchen (2006), Veltrone (2011) e Veltrone e Mendes (2011b) indicaram incoerência entre o conceito de avaliação adotado e os procedimentos de avaliação, que, de acordo com Petrenchen (2006), dificulta a organização dos serviços de apoio destinados aos alunos avaliados.

No momento em que ocorreu a pesquisa, o município pesquisado adotava o modelo proposto pelo Estado na Instrução nº 16/2011, isto é, a avaliação psicoeducacional realizada no contexto escolar, que, além de uma avaliação pedagógica, exige a avaliação psicológica que atesta a presença da deficiência intelectual do aluno. Tal fato confirma os achados sobre a falta de diretrizes comuns para a avaliação nas pesquisas citadas, uma vez que a exigência de avaliação psicológica é uma particularidade do Estado do Paraná. Documentos norteadores da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indicam que o processo avaliativo deve ter um caráter pedagógico, sendo de responsabilidade das equipes pedagógicas das diferentes instâncias administrativas onde ocorre a Educação Especial, que, contudo, podem se articular a outros profissionais para realizar estudos de caso (BRASIL, 2014).

Como já citado, antes do encaminhamento para a avaliação que determina o possível ingresso em programas de atendimento educacional especializado, a coordenação do Ensino Fundamental da SEMED do município em questão sugere que o professor regente da classe comum, ao perceber a dificuldade do aluno, comunique à supervisora da escola e juntos decidam se o aluno deverá frequentar apoio pedagógico em contraturno (serviço oferecido por todas as escolas do município). Uma vez encaminhado ao apoio em contraturno, as supervisoras da escola e da SEMED devem observar a assiduidade do aluno, a relação entre professor e aluno (na classe comum e no contraturno) e entre o aluno e seus colegas, a formação do professor em relação à dificuldade apresentada pelo aluno (processo de alfabetização, matemática etc.), a necessidade de outros encaminhamentos (oftalmologista, fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista etc.), além da organização de um portfólio com atividades ajustadas à necessidade do aluno. Não havendo melhora significativa no desempenho do aluno, a SEMED encaminha à escola uma ficha de acompanhamento no contexto, para que os professores da classe comum e do contraturno e a supervisora da escola preencham com informações sobre o aluno e sobre o que já foi feito para melhorar seu desempenho. Só então a professora da sala de recursos, a supervisora da escola e a psicóloga realizam a avaliação psicoeducacional.

Algumas supervisoras e professoras descreveram a forma como esse processo acontece em suas escolas:

Lá na escola a gente faz assim: a professora levanta a problemática e passa pra gente. A gente, primeiro, observa esse aluno na sala de aula e encaminha ele pro contraturno. No contraturno a gente vê se ele não atinge o objetivo. Ou, se ele já tem ou já veio com um laudo de deficiência, a gente já faz a avaliação, que é o realismo nominal, a entrevista com os pais, todo esse processo e encaminha para a secretaria (SUPERVISORA NAIANA).

Nós seguimos àqueles anexos. O Estado tem sete anexos. O município readaptou eles, juntou, elaborou, adaptou para as séries iniciais. Daí a gente vê, analisa dentro dessa questão, chama os pais, conversa. Vê as professoras das séries anteriores, quando o aluno é nosso desde o início. Procura acompanhar toda essa trajetória desse aluno. Se, de repente, foi bem numa turma e não está indo na outra, o que aconteceu? Ou, se sempre teve dificuldade, vai pro contraturno também. Daí, se ele não está dando a resposta que a gente espera no contraturno, a gente reavalia pra ver a questão toda. Faz a avaliação no contexto, dentro dos parâmetros da escola, dentro da realidade dele e manda para a SEMED (PROF. RÚBIA).

A gente começa a discutir na escola sobre o aluno. A professora vai colocando as dificuldades. A gente ainda tenta, dentro de uma conversa, alternativas, tentativas de trabalho. Aí um dos passos é, às vezes, chamar para o contraturno, depois do contraturno, normalmente a gente divide essa angústia, aquela dúvida, porque a gente já tentou e não deu certo, com o pessoal da secretaria. A gente faz aquela avaliação do contexto, quando é o caso (SUPERVISORA LOREN).

A professora Natália complementa a fala das colegas: “daí a psicóloga manda pra sala de recursos, quando não vem com aquele laudo, lá do médico. Quando ele vem com deficiência intelectual, você já encaminha, pede para a supervisora fazer aquela ficha de avaliação do aluno, e já encaminha para a psicóloga”.

A supervisora Naiana acrescenta: “é, em uns casos a gente leva para a psicóloga, para a fono, faz teste de visão, faz o que a gente pode fazer. Até chegar num contexto final de que ele tem deficiência intelectual”.

A professora Regina faz referência ao portfólio sugerido nas normas: “Acho que é feito um portfólio da criança, também”.

Pode-se perceber uma dificuldade maior a respeito do encaminhamento entre as supervisoras com pouco tempo de atuação: “a dificuldade da criança para aprender, a fala. Daí já vai, vai para uma avaliação. A gente já encaminha, pede para professora da multifuncional, que eu sou nova, né? Não sei...” (SUPERVISORA EUDÓXIA).

Apenas uma das professoras revelou não lembrar a norma: “na minha escola, a gente tem um livro, que a gente segue os passos. Só que no momento eu não lembro quais são eles” (PROF. BETI).

Para saber se as participantes dos encontros de formação concordavam ou não com as normas utilizadas no município, foi proposto que escolhessem entre justificar o motivo da concordância ou, no caso de discordarem, que sugerissem como deveria ser a norma. As respostas, dadas por escrito e depois discutidas no grupo, revelaram três diferentes



posicionamentos. Entre as 22 participantes que responderam por escrito, seis concordavam com as normas, 14 concordavam com ressalvas e duas não concordavam com as normas.

Entre as cursistas que concordam com a norma, o ponto mais destacado foi a abrangência do processo avaliativo. A abrangência refere-se tanto às ações que o processo desencadeia, aos contextos e aos profissionais que envolvem, quanto às áreas de desenvolvimento do aluno que são avaliadas, como se pode observar nas falas seguintes:

Eu acho que essa norma é bem abrangente. Se não tivesse ela, as professoras iam seguir meio “a rumo” e iam tentar abranger esses aspectos. Mas, você não ia ter essa percepção toda e pegar todos esses aspectos. Sem querer, até no próprio contexto com o aluno, vai enveredando para outras questões e algum aspecto vai ficar de fora. Então, ela é bem abrangente e você vai seguindo ali. Está tudo ali dentro, você vai seguindo. Ela é bem ampla, analisa isso em todos os aspectos. Desde a pré-concepção, se ele (aluno) era desejado, ou não era desejado, na anamnese, tudo, até casos mais complexos. Como que é o comportamento em sala de aula, como que cuida do material escolar, como que trata os coleguinhas, todas essas questões. E, claro, como é o aprendizado em si. Além dela, a gente coloca umas coisas pessoais, cada professora com seu olhar, com sua bagagem, tudo. Mas só pra complementar algum quesito ali dentro (PROF. RÚBIA).

No parecer da professora Regina, a norma é boa porque é decorrente de um longo processo e isso a torna consistente.

Eu acredito, assim, que essa norma é uma coisa que já vem de anos de um processo. É lógico que sempre pode se modificar e em todos os casos, um é diferente do outro, um aluno é diferente do outro, então tem outras coisas a serem vistas. Mas existe a norma e, para mim, ela é boa assim.

Para dar maior visibilidade ao que as participantes dos encontros de formação pensam a respeito das normas adotadas pela SEMED, suas respostas foram organizadas em três quadros, conforme seu posicionamento, isto é, se concordam, concordam com ressalvas ou não concordam.

A partir das respostas, pode-se dizer que os aspectos em que as cursistas se baseiam para justificar porque concordam com a norma referem-se aos procedimentos adotados, isto é, às ações que as normas viabilizam frente à avaliação de um aluno com suspeita de deficiência intelectual.

Sendo assim, algumas cursistas concordam com as normas pela necessidade da existência de um padrão comum a ser utilizado por todas as escolas do município, como pode ser observado na resposta 05 do quadro 3. Também, cursistas que ponderam alguns pontos das normas do município compartilham esse mesmo ponto de vista, como é possível constatar por meio das respostas 09, 15, 21 do quadro 4. Na resposta 15, afirma-se que as normas são boas para coletar os dados necessários para um bom planejamento para o aluno e a não existência das normas abriria muitas formas de avaliar. Na resposta 21, encontra-se que é necessário ter

uma orientação a seguir, pois, se avaliando com a norma já é difícil de obter resultados, sem instrumentos para seguir ficaria ainda mais difícil para o professor e a comunidade escolar. Na resposta 22, a norma é tida como um caminho para o professor e um parâmetro para o município.

QUADRO 3 – Respostas favoráveis à norma avaliativa utilizada no município

|    |  |
|----|--|
| 02 | Concordo com a norma avaliativa devido à problematização que envolve a comunidade escolar. A criança que está inserida no processo escolar possibilita o envolvimento tanto do professor da sala regular quanto dos demais professores, pois as discussões, anseios e angústias em relação ao comportamento e dificuldades do aluno permitem que uma avaliação abrangente seja feita em relação a ele, para que se possa trabalhar com o mesmo de forma a atingi-lo de modo pleno.   |
| 05 | Eu concordo com a norma, pois acredito que é necessário que todos sigam um padrão para nortear a avaliação buscando que a mesma seja o mais global possível.   |
| 06 | Acredito que essa norma avaliativa é bem eficaz uma vez que procura perceber o aluno como um todo, desde a sala de aula, o contexto familiar e social, comportamentos dentro e fora da sala de aula e como se dá o aprendizado desse aluno, apontando se há dificuldades e quais são, e qual a melhor maneira de trabalhar para estimular esse aluno.  |
| 07 | Entendo que não só o professor da turma deve analisar o aluno quanto ao processo avaliativo como também contar com a ajuda da pedagoga da escola. Que de certa forma vamos seguindo uma norma, encaminhando para contraturno para superar as dificuldades, junto montando o portfólio, encaminhar para avaliação com especialista psicóloga ou psicopedagoga.  |
| 13 | Eu particularmente concordo com a norma referente à avaliação, visto que a mesma contempla os passos a serem seguidos, os quais se iniciam pela investigação num contexto, de forma processual e diagnóstica (avaliando todos os aspectos, desde seu desenvolvimento físico, até o cognitivo). Possibilitando assim, por meio de intervenções, dar tempo e oportunidades para que a pessoa consiga superar suas limitações.  |
| 18 | Sim: concordo com a norma, pois através dela que o professor, o supervisor podem relatar questionamentos referentes às crianças que trazem alguma dificuldade impedindo que avancem cognitivamente. É um meio pelo qual se analisam dados comportamentais em todos os sentidos, tanto na questão do comportamento em si como na questão da aprendizagem, facilitando assim o trabalho em equipe (professora, supervisora, diretora e a equipe da secretaria junto ainda aos especialistas em questão) aos quais estas crianças são encaminhadas, avaliadas com um olhar mais clínico para então serem tratadas e acompanhadas de acordo com cada problema diagnosticado. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações obtidas por meio de questionário respondido pelas supervisoras escolares e professoras de salas de recursos multifuncionais (2016).

Sobre os procedimentos adotados nas escolas, desencadeados pelo processo avaliativo, cabe destacar a referência, presente na resposta 02, à problematização que envolve a comunidade escolar, ao envolvimento dos professores e à realização de discussões em relação ao comportamento e dificuldades do aluno, cujo objetivo é um trabalho que o atinja “de modo pleno”.

Nessa resposta, percebe-se a avaliação como um processo ativo que mobiliza a comunidade escolar, dando a entender que o aluno não é responsabilidade apenas da professora regente de sua sala de aula, mas de toda a escola. A referência ao envolvimento de

outros profissionais da escola, além da professora da classe comum, também está presente nas respostas de números 07 e 18 do quadro 3. Na resposta 14 do quadro 4, encontra-se que a escola pode ser responsável pelo processo avaliativo por estar em contato direto com o aluno e por conhecê-lo

Ainda sobre os procedimentos desencadeados ao se realizar a avaliação dos alunos, percebe-se, nas respostas de números 07, 13 e 18 do quadro 3, o uso de verbos como “analisar” e termos como “investigação”, o que denota que a avaliação que ocorre no contexto escolar alcança um certo nível de aprofundamento que ultrapassa uma simples verificação do que está ocorrendo com o aluno. Isso também pode ser percebido ao se observar que a avaliação ultrapassa os limites da sala de aula. Na resposta 06 do quadro 3, a cursista cita que a norma avaliativa é eficaz porque procura perceber o aluno como um todo, desde a sala de aula até o contexto familiar e social. Procedimentos como a elaboração de portfólio, apresentado na resposta 07, também podem auxiliar nesse aprofundamento. A resposta 07 aborda ainda, o encaminhamento do aluno para reforço pedagógico em contraturno, que ocorre antes do seu encaminhamento para a avaliação com especialistas.

A justificativa da aprovação da norma, encontrada na resposta 10 do quadro 3, é explicativa da importância de procedimentos que levem o aluno à aprendizagem: “Eu até concordo com a norma, porque são feitas várias tentativas, meios, maneiras para que a criança chegue ao processo de aprendizagem. Para depois ir para avaliação propriamente dita”.

Outro procedimento aprovado pelas cursistas é a avaliação abrangente das áreas de desenvolvimento do aluno, encontrado na resposta 13 do quadro 3, na qual se afirma que o aluno é avaliado em todos os seus aspectos, desde o seu desenvolvimento físico até o cognitivo. Na resposta 08 do quadro 4, essa abrangência das áreas avaliadas é entendida como positiva, ao citar a necessidade de conhecer o aluno em todos os aspectos.

Contudo, cabe ressaltar que, em diversas respostas, o destaque está na avaliação do comportamento e/ou dificuldades apresentadas na aprendizagem do aluno. Ainda que a análise desses elementos, de acordo com as respostas, culminem nas possibilidades de trabalhar com o aluno “de forma a atingi-lo de modo pleno”, apontar “qual a melhor maneira de trabalhar para estimular esse aluno” e facilitar o “trabalho em equipe (professora, supervisora, diretora e a equipe da secretaria, junto ainda aos especialistas em questão - aos quais essas crianças são encaminhadas, avaliadas com um olhar mais clínico para então serem tratadas e acompanhadas de acordo com cada problema diagnosticado” pode-se cogitar que o foco da avaliação ainda é o aluno, seu comportamento e dificuldades na aprendizagem, e não o contexto escolar como um todo. Uma exceção a respeito é encontrada na resposta 19 do

quadro 4. A cursista em questão julga que a existência da norma é importante pela responsabilidade que implica a avaliação de um aluno. Relata ainda que a experiência tem lhe mostrado que, após observar alunos inicialmente tidos como com deficiência intelectual, e trabalhar com eles algumas habilidades, os mesmos evidenciam que não a tem. Com isto, continua a cursista, “concluímos que precisamos investir num trabalho diferenciado com muitos alunos, também é importante e necessário um olhar para este aluno, entendê-lo contribui para a avaliação e encaminhamentos” e finaliza: “Enfim cada caso é um caso, mas com certeza é preciso, em primeiro lugar, acreditar que o aluno é capaz.”

No quadro 4, encontram-se as respostas de cursistas que concordam com a norma utilizada no município, entretanto expressam algumas ponderações sobre o processo avaliativo. A quantidade de respostas presentes nesse quadro evidencia que grande parte das cursistas, apesar de concordarem com as normas, apresentam ponderações sobre o processo avaliativo que ocorre no município.

Quanto aos objetivos, as ponderações têm como foco os resultados do processo avaliativo. Na resposta 08, encontra-se que o diagnóstico não pode servir unicamente para rotular o aluno, mas sim para dar um encaminhamento à prática do professor. Já na resposta 16, a cursista diz não concordar com as normas quando a avaliação é utilizada para diagnosticar a deficiência intelectual, uma vez que ela deveria diagnosticar o contexto escolar.

Em relação às características da avaliação, na resposta 03 encontra-se que as questões são repetitivas e, na resposta 07, que a avaliação deveria ser mais objetiva e prática. Na resposta 09, a cursista considera que talvez fosse interessante discutir, com profissionais específicos da área, o aprimoramento da avaliação para abranger mais distúrbios. Na resposta 22, encontram-se posicionamentos ambíguos acerca das normas, pois ao mesmo tempo em que a cursista afirma que a norma “está dentro do que o professor precisa para coletar dados para um bom planejamento com seu aluno”, ela admite que muitas vezes tem dúvidas e se pergunta: “será que estas normas nos darão as respostas corretas de que necessitamos?” A esse respeito vale registrar as palavras da supervisora Loren:

[...] eu acho que a norma contribui, pra você ter um olhar melhor, olhar possível, evitar erro. Mas eu acho que tudo passa, antes de pegar qualquer norma, qualquer acompanhamento, encaminhamento mais específico, pelo olhar daquele professor. Porque não tem norma, eu acho, que de conta pra que a gente erre menos. Se você não tiver um olhar diferente sobre esses alunos, porque a gente teve lá na escola, uns casos você acompanhou, que faltava tão pouquinho. Faltava a gente entender, faltava a gente olhar para aquele aluno e às vezes não precisava nem estar preenchendo todos os passos, que era só ter olhado: é psicomotricidade que essa criança precisa. Eu não preciso estar fazendo quinhentos documentos. [...] quando está em dúvida acho que um caminho bom é o contraturno, a professora é dinâmica. Alguns casos ali a gente resolveu no contraturno. A princípio já estava achando que tinha que ter

quinhentas avaliações, que era um caso para encaminhar, porque às vezes o olhar, aquilo que parece nítido, engana a gente [...]. Como eu também acho que com toda a norma, com todos os encaminhamentos que tem, como já foi falado aqui, alguns casos têm que ter mais, acho! Todos os encaminhamentos possíveis. Porque a experiência mostra que precisa uma certa atividade com esses casos. Mas que a gente erra um monte, tendo ou não tendo norma, a gente erra!

QUADRO 4 – Respostas que apresentam ressalvas às normas avaliativas do município

|    |   |
|----|---|
| 3  | Concordo com a norma pois as questões que a compõem são necessárias para verificar as dificuldades que o aluno vem apresentando, e condizem com que o aluno deve e não deve estar dominando apesar de ter algumas questões repetitivas, e com certeza feita por profissionais específicos a esse assunto.   |
| 4  | Sou de acordo que a avaliação siga a norma, mas considero que na maioria das vezes o processo todo leva muito tempo e este tempo é precioso em muitos casos.  |
| 8  | Concordo que deve haver normas para que aconteça o processo avaliativo da criança, estas possibilitam visualizar as áreas de linguagem oral e escrita, matemática, social e afetiva, assim como psicomotora, há a necessidade de conhecer a criança em todos os aspectos, ter o olhar diferente, o fato de ser uma equipe a avaliar é muito importante e indispensável.<br>Mas se pudéssemos ter o pessoal especializado necessário (pois o número atual não atende à demanda): psicóloga, assistente social, neuropediatra... para atuarem com o aluno, poderia ser diagnosticado um problema social e/ou emocional, o que acaba interferindo na aprendizagem, levando muitas vezes o professor e a equipe escolar a crerem que há deficiência intelectual, quando nem sempre ela existe. O diagnóstico (avaliação) não pode ser unicamente para rotular o aluno e sim para dar um encaminhamento para a prática do professor. |
| 9  | É necessário haver uma norma senão o processo fica muito diverso. Talvez fosse interessante discutir com profissionais específicos da área um aprimoramento dela, abrangendo outros distúrbios, por exemplo.<br>Um fator importante é a agilidade em que deve ocorrer este processo porque senão passam-se anos, reprovações, até que a criança seja encaminhada.<br>Há casos também em que é preciso uma reavaliação, pois há casos em que a criança é avaliada e não apresenta deficiência intelectual, porém não aprende.  |
| 10 | Eu até concordo com a norma. Porque são feitas várias tentativas, meios, maneiras para que a criança chegue ao processo de aprendizagem. Para depois ir para avaliação propriamente dita. Mas acho que esta avaliação deveria ser mais prática e objetiva e também executada por uma pessoa formada, capacitada para isso.  |
| 11 | Concordo com a norma, em alguns aspectos acho que deveria ser mudado em alguns aspectos e também teria que ter uma equipe que acompanhasse esta criança por maior tempo de diagnóstico pois a avaliação no contexto muitas vezes é feita e só este ano que é dado a devolutiva para a escola, e que em alguns casos esta criança não tem a mesma atenção e acompanhamento nos anos seguintes (6º ano) ou então surgem perguntas de porque não foi feito isto ou aquilo por tal criança. Muitas vezes o sistema é falho, pois precisa-se de mais neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e equipe para ajudar neste processo avaliativo.  |
| 12 | Sim, porque através dessa norma criam-se mecanismos para uma maior facilidade em relação a avaliação, no entanto, não é tão simples assim, pois envolve uma série de questionamentos e depois as ações. Na verdade, deve haver um envolvimento dos profissionais, os quais, em conjunto, devem buscar uma melhor solução para este ou aquele aluno.   |
| 14 | Concordo em partes. A escola é responsável por estar em contato direto com esse aluno, pelo fato de conhecê-lo, mas eu acredito que se houvesse um auxílio por parte da SEMED, com pessoas mais   |

continua

## Continuação

|    |  |
|----|--|
|    | especializadas e capacitadas, iria ajudar muito, pois em muitos casos o aluno passa por uma avaliação de contexto, passa por avaliação de psicóloga e, no final, não se acusa nada. Mas, no decorrer do ano letivo, essa criança não se desenvolve como se espera, por mais que haja esforço de toda a equipe escolar. Essa criança é que realmente precisa de ajuda e a escola precisa de apoio, pois se passou por avaliação e foi encaminhada para a SRM esse aluno está recebendo o atendimento adequado, enquanto aquela outra criança está desamparada. Muitas vezes, por mais que haja o esforço de todos, ela não evolui e isso é difícil realmente para nós, professores, que somos responsáveis e realmente estamos preocupados.   |
| 15 | Eu acredito que é necessário haver uma norma a ser seguida, pois do contrário abriria muitas formas digamos assim, cada um avaliaria de uma forma e não seria algo padrão. Porém percebo muita demora no retorno das avaliações pela SEMED enquanto isso o professor fica nesta expectativa, claro que não deixa de trabalhar com o aluno. E muitas vezes observamos que em determinadas avaliações, não concordamos com o resultado, pois o aluno demonstra claramente que possui algo que não corresponde a normalidade na aprendizagem.   |
| 16 | Se a norma do processo seletivo é:<br>- identificação da dificuldade pelo professor da classe comum<br>- tentativas dessa superação na sala regular<br>- encaminhamento para o contraturno<br>- mesmo assim permanece a defasagem dos conteúdos<br>- quando esgotadas as alternativas realizar a “avaliação”.<br>- concordo com as normas no sentido da avaliação diagnosticar para uma possível DI. Mas discordo ao pensar que a avaliação deve fornecer informações sobre o aluno, muitas vezes necessárias para orientar o trabalho pedagógico e não apenas para diagnosticar a DI, mas sim o contexto.   |
| 17 | Eu concordo com a norma, mas eu acho que demora muito a devolução de uma resposta aos professores. E o quanto antes for avaliada a criança com deficiência, mais rápido será o encaminhamento a profissionais habilitados que vão auxiliar essa criança no seu processo de aprendizagem.   |
| 19 | Acredito que é importante se ter uma norma, pois em primeiro lugar é de muita responsabilidade avaliarmos se o aluno tem ou não uma deficiência intelectual.<br>A experiência me mostrou que alguns alunos que num primeiro momento teriam uma DI, mudou nossa opinião após observarmos o aluno e trabalharmos algumas habilidades, o aluno nos mostrou que não tem deficiência intelectual. Concluímos que precisamos investir num trabalho diferenciado com muitos alunos, também é importante e necessário um olhar para esse aluno, entendê-lo contribui para a avaliação e encaminhamentos.<br>- Mas acredito que em alguns casos, mais visíveis, é necessária uma avaliação da psicóloga em tempo menor que o normalmente precisamos.<br>- Enfim cada caso é um caso, mas com certeza é preciso em primeiro lugar acreditar que o aluno é capaz. |
| 21 | A norma que cada escola segue acho eu que está dentro do que o professor precisa para coletar dados para um bom planejamento com seu aluno. Também temos que ter uma orientação para seguir, porque se com a norma é difícil de se obter resultados, imagine sem ter instrumentos para seguir, seria muito difícil para o professor e comunidade escolar. Mas mesmo assim as vezes temos dúvidas, será que está certo ou errado. Mas também eu me pergunto: será que estas normas nos darão as respostas corretas de que necessitamos?   |
| 22 | O processo utilizado é um caminho para o professor é um parâmetro a ser utilizado no município, porém acredito que ocorrem situação no processo ensino-aprendizagem do aluno, onde certas interferências tanto na escola, como no âmbito familiar que deveriam ser analisadas com mais atenção, por parte de todos os envolvidos no processo de avaliação, sendo que todos têm diferentes formas de aprender e internalizar o que o ambiente em que vive transmite para ele. Já se tem feito algo para trabalhar essas situações no Centro de Referência, porém existem muitos problemas ainda nas escolas.  |

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações obtidas por meio de questionário respondido pelas supervisoras escolares e professoras de salas de recursos multifuncionais (2016).

A partir das ponderações seguintes, pode-se concluir que algumas cursistas consideram a avaliação um processo moroso. Na resposta 09, encontra-se que o processo necessita de mais agilidade, pois senão passam-se anos até que a criança seja encaminhada. A demora no processo também é citada nas respostas 04, 15 e 17. Na resposta 15, a cursista refere-se à demora do retorno das avaliações por parte da SEMED, o que deixa o professor na expectativa, mesmo que ele não deixe de trabalhar com o aluno enquanto espera pelo resultado. Na resposta 17, a reclamação também se refere ao tempo de espera por resultados, justificada pelo fato de que quanto antes a criança for avaliada, mais rápido será o encaminhamento para profissionais habilitados que auxiliarão em seu processo de aprendizagem. Na resposta 19, a cursista diz acreditar que, no caso de deficiências mais visíveis, a avaliação com a psicóloga deveria levar menos tempo para ocorrer.

No que se refere às dificuldades em avaliar, na resposta 12, a cursista expõe que mesmo que as normas criem mecanismos para facilitar a avaliação, isso não é tão simples por envolver, primeiramente, questionamentos e, depois, ações. Essa resposta possibilita uma reflexão sobre a mudança do papel da escola em relação ao processo avaliativo. A avaliação, ao acontecer no contexto escolar, exige que a escola saia de um papel passivo para um posicionamento que exige questionamentos e ações que, anteriormente, eram definidas por especialistas. Isto é, a escola é obrigada a fazer parte do processo decisório sobre a educação do aluno considerado com indícios de deficiência intelectual. Esse movimento certamente traz à tona as concepções da escola sobre a deficiência intelectual e, ao mesmo tempo, abriga a possibilidade de transformações. Jesus (2004), contudo, constatou a dificuldade em passar de uma avaliação realizada por especialistas para uma avaliação pedagógica das condições de ensino-aprendizagem. As dificuldades citadas por Jesus (2004) ficam evidentes nas respostas seguintes.

Sobre os procedimentos avaliativos, nas respostas 03 e 10, as cursistas indicam que a avaliação deveria ser realizada por profissionais específicos, capacitados para isso. O número de profissionais disponíveis para avaliar os alunos é questionado nas respostas 08 e 11. Na resposta 08, a cursista considera indispensável ter uma equipe para realizar avaliações e cogita que se houvesse psicólogas, assistentes sociais e neuropediatras eles poderiam diagnosticar problemas sociais ou emocionais que interferem na aprendizagem do aluno e levam o professor e a equipe escolar a crer “que há deficiência intelectual, quando nem sempre existe”. Na resposta 11, a sugestão é a de que deveria haver uma equipe que acompanhasse a criança avaliada por um tempo maior, uma vez que uma devolutiva à escola é feita apenas no ano em que acontece a avaliação no contexto escolar. Após isso, ao ingressar nos anos finais

do Ensino Fundamental, a criança deixa de ter a mesma atenção que tinha nos anos iniciais e os professores da nova etapa do ensino perguntam por que “não foi feito isto ou aquilo com a criança”. Nessa mesma direção, na resposta 14, a cursista afirma que pessoas mais especializadas e capacitadas ajudariam, “pois em muitos casos o aluno passa por uma avaliação de contexto, passa por avaliação de psicóloga e no final não se acusa nada, mas durante o decorrer do ano letivo essa criança não se desenvolve como se espera, por mais que haja esforço de toda a equipe escolar”.

Sobre situações semelhantes, cabe destacar a resposta 22:

[...] acredito que ocorrem situações no processo ensino-aprendizagem do aluno, onde certas interferências tanto na escola, como no âmbito familiar que deveriam ser analisadas com mais atenção, por parte de todos os envolvidos no processo de avaliação, sendo que todos têm diferentes formas de aprender e internalizar o que o ambiente em que vive transmite para ele. Já se tem feito algo para trabalhar essas situações no Centro de Referência<sup>26</sup>, porém existem muitos problemas ainda nas escolas.

O resultado das avaliações também é questionado na resposta 15: “em determinadas avaliações, não concordamos com o resultado, pois o aluno demonstra claramente que possui algo que não corresponde a normalidade na aprendizagem.” Já na resposta 09, encontra-se que “há casos também em que é preciso uma reavaliação, pois há casos em que a criança é avaliada e não apresenta deficiência intelectual, porém não aprende.”

O próximo quadro contém as respostas das duas únicas cursistas que se opuseram às normas indicadas para o processo avaliativo realizado no município.

#### QUADRO 5 - Respostas que discordam das normas avaliativas do município

|    |  |
|----|--|
| 01 | Na minha opinião a norma existente é padronizada, ou seja, é realizada a mesma avaliação ou aplicada a mesma norma para todos, sem qualquer distinção. A norma deveria ser feita de acordo com a dificuldade apresentada pelo aluno, dessa forma ele seria melhor avaliado.  |
| 02 | Se não existisse a norma, o processo de avaliação deveria ser feito pelo professor na sala de aula, já encaminhando para a SRM. Aí a professora da multifuncional que “já possui um outro olhar”, verificava a dificuldade desse aluno aplicando a avaliação que foi comentado anteriormente, também o professor da SRM, indo falar com a família para saber o que aconteceu com esse aluno.<br>No meu ver o professor da SRM, consegue avaliar muito bem esse aluno, pois consegue estar em contato individualmente com ele.<br>Portanto “essas normas”, com as políticas educacionais, poderiam ser mudadas. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações obtidas por meio de questionário respondido pelas supervisoras escolares e professoras de salas de recursos multifuncionais (2016).

Na resposta 01, observa-se que um item que foi visto como positivo por várias cursistas, a existência de um padrão, aqui é questionado.

<sup>26</sup> Trata-se de um Centro de Atendimento Multidisciplinar em que alunos encaminhados para avaliação que não receberam o diagnóstico de deficiência intelectual participam de grupos de atividades orientadas por uma psicóloga e seus professores e familiares participam de encontros mensais coordenados por uma segunda psicóloga, com o objetivo de ressignificar a situação de não aprendizagem desses alunos.



Por essa resposta, pode-se cogitar a existência de uma certa rigidez quanto ao uso da norma. Contudo, essa suposta rigidez pode ser relativizada ao se analisar respostas de outras cursistas. Uma das cursistas, ao descrever o processo avaliativo vigente no Estado e adaptado para o município, cita: “somado a tudo isso, o professor ainda aplica outras atividades específicas e analisa esse aluno com base em sua experiência pedagógica, percebendo as especificidades e o contexto de cada um”. Na resposta 07 do quadro 3, a cursista cita a organização de portfólios que ocorre durante a avaliação. Somente com esses dois procedimentos citados já existe a possibilidade de fugir a um padrão na forma de avaliar. Em documento do estado, que subsidia esse modelo de avaliação, encontra-se que a avaliação no interior da escola ocorre por meio da utilização de vários instrumentos, entre os quais observação, jogos, análise da produção do aluno além do fato de que a equipe pedagógica da escola poderá elaborar seus próprios instrumentos de avaliação para atender às especificidades do contexto escolar. Assim, este posicionamento pauta-se no desconhecimento da norma.

Sobre a norma ser feita de acordo com a dificuldade do aluno, ou sobre abranger mais distúrbios, como citado na resposta 9 do quadro 4, a Instrução nº 16/2011- SEED/SUED determinava o mesmo enfoque pedagógico na avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais específicos (TGD) e transtornos funcionais específicos. Em relação às áreas do desenvolvimento, apresentava um diferencial em relação aos alunos considerados com deficiência intelectual, indicando a avaliação das áreas adaptativas, e, aos alunos com deficiência física neuromotora, no que se refere ao uso de comunicação alternativa, recursos de tecnologia assistiva e práticas sociais. Já em relação aos profissionais envolvidos no processo avaliativo, além dos profissionais da área da educação, que deveriam participar em todos os casos, havia uma variação para os diferentes alunos público-alvo da educação especial reconhecidos pelo estado. Nos casos de deficiência intelectual, havia a necessidade do parecer de um psicólogo; para casos de deficiência neuromotora, o parecer solicitado era de fisioterapeuta e fonoaudiólogo; para alunos com TGD, a necessidade era do parecer de médico neurologista ou psiquiatra e de psicólogo, se necessário; para os transtornos funcionais específicos envolvendo distúrbios de aprendizagem, a solicitação era de parecer de psicopedagogo e/ou fonoaudiólogo, complementado, se necessário, pelo parecer psicológico; para transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, os profissionais envolvidos seriam os mesmos indicados para TGD.

Na resposta 20 do quadro 5, a cursista aponta que o encaminhamento do aluno pela professora da classe comum à sala de recursos já bastaria, pois a professora da Sala de

Recursos tem condições de realizar sozinha a avaliação do aluno por ter contato direto com ele.

Ao mesmo tempo em que o posicionamento de julgar-se capaz de realizar a avaliação sozinha é positivo pelo reconhecimento da própria habilidade, alguns pontos devem ser considerados. A avaliação no contexto escolar, conforme as normas indicadas pelo município, favorece o envolvimento de diversos profissionais que, tradicionalmente, não participavam ou mesmo se esquivavam diante de compromissos educacionais direcionados a alunos com deficiência. Esse envolvimento propicia que tal compromisso seja assumido e é citado como um aspecto positivo em respostas de outras cursistas que vivenciam tal experiência. A isenção do pedagogo e demais profissionais da escola nesse processo reduz as possibilidades de repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na mesma coletivamente, além de reforçar a dicotomia entre educação especial e comum.

Ainda a respeito das normas, que incluem a identificação da deficiência intelectual por meio da avaliação psicológica, questionou-se às cursistas se identificar a deficiência de um aluno o inclui ou o exclui.

Veltrone (2011) relaciona as dificuldades e indefinições no processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual com a falta de consenso sobre a necessidade ou não de identificar a deficiência. A Nota Técnica nº 4/2014 indica uma tendência a não identificação da deficiência ao considerar o Plano de Atendimento Educacional Especializado como balizador da matrícula na modalidade de educação especial, o que se contrapõe ao posicionamento adotado no Estado do Paraná, que à avaliação pedagógica acrescenta necessariamente o parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência para o ingresso no Atendimento Educacional Especializado. Ao parecer da gestora entrevistada, esse é um assunto que ainda requer muita discussão, muito estudo:

Porque nem o MEC diz pra nós. O MEC diz quem é o aluno, quem é o público-alvo da educação especial. O público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quem é o aluno que vai para a sala de recursos? Tem que ser o aluno que tem deficiência intelectual. Como é que você vai ver a deficiência intelectual só com a parte pedagógica? A gente ainda não chegou nesse ponto. Como é que a gente chega nesse ponto? Ninguém diz para gente ainda.

As respostas tenderam a considerar que a identificação inclui, ou pode tanto incluir quanto excluir. Cabe destacar o diálogo entre as supervisoras:

- Eu digo que inclui. Porque eu acho que alguns momentos a gente precisa ter certeza: qual a deficiência? Porque a gente vai em busca de como trabalhar, porque algumas coisas têm algumas especificidades que são importantes a gente saber para

trabalhar. [...]. A gente não tem que trabalhar a individualidade do aluno? Então se a gente sabe a deficiência (faz sinal de aspas com as mãos) em alguns casos faz a diferença, porque aquela deficiência requer um trabalho, algumas atitudes diferenciadas que possam contribuir para o desenvolvimento dessa criança. Eu acho que inclui (SUPERVISORA LOREN).

- Eu acho que no âmbito escolar é isso que ela (Loren) fala. Claro que a gente tenta incluir. Mas, eu não sei se isso acontece no âmbito familiar e na sociedade (SUPERVISORA BEATRIZ).

- Mas pode também não acontecer na sala de aula, porque vai do olhar do profissional (SUPERVISORA LOREN).

- Porque, por um lado, como diz a Loren, se você tem laudo, sabe o que a criança tem, [...] tem medicação [...] tem que dar um norte para você direcionar teu trabalho. O que você vai preparar. E por outro lado, pode ter a exclusão na própria sala de aula: porque tal criatura tem tal coisa. É uma coisa bem complicada (SUPERVISORA LORENA).

- Porque na sala de aula as próprias crianças excluem: ah, ela tem uma deficiência! (SUPERVISORA BEATRIZ)

- Se for lá na escola, eu digo que é falta de profissionalismo. Às vezes é mais cômodo eu imaginar que aquela criança tem essa deficiência e eu me limitar a fazer isso e tá bom. Em casa, na família: ah, então ele é uma criança doente! Vai excluir dependendo de quem está para trabalhar ou cuidar dessa criança. (SUPERVISORA LOREN)

Esse diálogo evidencia vários pontos de vista: por um lado, a supervisora Loren, inicialmente, afirma que a identificação inclui e, depois, refaz seu parecer ao admitir que poderá incluir ou não, dependendo das pessoas e dos sistemas envolvidos. Já a supervisora Beatriz afirma que a escola tenta incluir, mas ao mesmo tempo se contradiz ao salientar que, na escola, as crianças excluem, ao que Loren argumenta dizendo que exclusão na escola é fruto de falta de profissionalismo. Por fim, aparece a visão da deficiência intelectual entendida como doença, uma vez que Lorena declara que, identificada a deficiência, o aluno poderá ser medicado. São concepções que ilustram o que acontece em diferentes escolas que acabam se definindo como mais ou menos inclusivas: o entendimento da deficiência como doença, o diagnóstico médico como determinante de procedimentos pedagógicos, as especificidades entendidas como indicadores de mudanças nas práticas pedagógicas e a escola entendida como um espaço de atuação profissional que não pode admitir a exclusão de alunos.

Nas respostas sobre a norma utilizada no município, foi possível confirmar a tendência à concepção da avaliação centrada no aluno, apesar de problematizações que geraram mudanças na prática pedagógica também terem sido mencionadas. Contudo, o que mais se destacou diz respeito a quem realiza a avaliação, seja por não haver concordância no fato de a avaliação ser realizada pelos profissionais da educação na escola, pela visão de que a avaliação deve ser feita por especialistas ou pela pouca quantidade de especialistas disponibilizados para fazer avaliação.

#### 4.4.2 Quem faz a avaliação

O enfoque pedagógico proposto pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) coloca como protagonistas do processo avaliativo para o ingresso de alunos com deficiência intelectual em programas de atendimento educacional especializado a equipe pedagógica da escola, em especial o professor que atua nas salas de recursos multifuncionais.

Antes mesmo da instituição da nova política, a proposta do MEC para a avaliação já propunha um deslocamento do enfoque clínico, que seria complementar, para uma:

[...] avaliação contextualizada, de cunho psicopedagógico e dinâmico que deve ocorrer nos ambientes de aprendizagem da escola. Com esse enfoque, os avaliadores são todos os que lidam com o avaliado, além de que todos podem ser sujeitos avaliadores ou sujeitos avaliados, buscando-se identificar as necessidades que apresentam e que precisam ser supridas, pela escola (BRASIL, 2006).

Tais perspectivas diferem da tradicional predominância de avaliações realizadas por profissionais da medicina e da psicologia que embasavam propostas de orientação terapêutica para atendimentos em espaços intitulados educacionais. E, a meu ver, não se trata de desvalorizar a contribuição de médicos, psicólogos e outros profissionais no que diz respeito à compreensão de situações de deficiência, trata-se de inserir e fortalecer, em um contexto que se pretende inclusivo, a questão pedagógica, uma vez que o seu cenário é a escola. Trata-se de um movimento direcionado a garantir que o direito ao acesso à escola inclua o direito à aprendizagem.

Porém, pesquisas indicam que mesmo sob o discurso da inclusão, no Brasil, o modelo médico da deficiência ainda prevalece e desloca-se da área da saúde para direcionar decisões em outros setores da vida social (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Nesse sentido, Naujorks e Rios (2012) alertam para a criação de um discurso que traz como verdade a mudança paradigmática da avaliação clínica para a avaliação pedagógica, no qual o que se refere a diagnóstico é negativo e estigmatizante e o que diz respeito à avaliação é positivo e viabiliza intervenções pedagógicas adequadas.

No Estado do Paraná, as propostas de avaliação da Secretaria do Estado da Educação – SEED sempre tiveram o enfoque pedagógico e psicológico, o que não é garantia de que, em outras instâncias do Estado, as avaliações ocorressem e ocorram de outra forma e conduzidas por outros profissionais, que não o psicólogo e a equipe pedagógica da escola. Contudo, em entrevista, que se deu em novembro de 2014, a gestora da SEED relatou sobre o envolvimento do professor da sala de recursos multifuncionais e do pedagogo escolar no

processo avaliativo, iniciado a partir na Instrução nº 16/2011 - SEED/SUED. Segundo a gestora, a função do professor da sala de recursos multifuncionais, além de participar da avaliação realizada no contexto escolar, seria a de orientar os professores das classes comuns a também fazê-lo, tendo como mediador entre ambos, o pedagogo da escola. Nos dizeres da gestora, o momento seria o de envolver a escola na avaliação.

Sobre a participação do pedagogo, profissional identificado como supervisor escolar no município em questão, a gestora esclarece:

O primeiro olhar, os primeiros dados levantados têm de ser dele. O pedagogo tem que ir à sala de aula. Ele não pode mais receber um papel dizendo fulano de tal, do sexto ano, precisa de avaliação. Por que o fulano de tal, do sexto ano, precisa de avaliação? Professor, o que você está trabalhando com ele? O que você fez de diferente? Você mudou sua metodologia? Como que você avalia? O que é sua avaliação? É para dizer que o aluno não sabe? Ou para dizer: puxa, aqui tem alguma coisa! Ele sabe até aqui, aqui eu preciso ver como eu vou ter que resolver essas questões com meu aluno, o que eu mudo na minha metodologia. Então, antes de encaminhar o aluno, o que a escola já fez?

Dessa forma, como estabelecem as normas do Estado, no município pesquisado, a avaliação para o ingresso em programas de Atendimento Educacional Especializado envolve, além da professora da sala de recursos e da supervisora escolar, a participação da psicóloga, incluindo, em alguns casos, as supervisoras da SEMED. Diante da problemática exposta, cabe conhecer o que dizem as participantes da pesquisa a respeito da própria participação e da participação de outros profissionais nesse processo.

Em suas concepções sobre avaliação e opinião sobre as normas adotadas pelo município, algumas cursistas já evidenciaram sentimentos de insegurança e preocupação em avaliar um aluno, como transparece também a seguir:

Eu, particularmente, por mais que já tenha feito bastante avaliações e tudo, eu ainda sou insegura. No momento de assinar, “sugestões e encaminhamentos: sugiro que frequente sala de recursos”. Quem sou eu para decidir a vida de um aluno? (PROFESSORA CRISTINA).

Porque é muito vago, a gente pensar assim, que nem diz a Cristina, ela assina, eu assino, a professora regente assina. Você assinar. Você. Eu acho que precisa de mais alguém, de mais alguma coisa, ou sei lá o que, para te orientar nessa questão, porque, o que eu estou fazendo, é realmente o certo? É por esse caminho que esse aluno vai? Para não cometer o erro de carregar na documentação dele uma coisa que...(SUPERVISORA NAIANA).

Ou o trauma para a própria criança? (PROFESSORA CRISTINA).

Quando questionadas sobre o que seria essa coisa a mais, as respostas foram as seguintes:

Alguém com mais experiência, mais capacitada nessa área de avaliação. Uma pessoa, sei lá, um técnico (SUPERVISORA NAIANA).

Que viesse junto com a gente (PROFESSORA CRISTINA).

Isso. Que não desse só a responsabilidade nossa, do grupo ali. A gente sente isso (SUPERVISORA NAIANA).

Alguém acompanhar mesmo. Porque vai cair na mão de alguém [...] o que a gente vai relatar ali. Se a pessoa não está junto... (PROFESSORA NATÁLIA).

Os pronunciamentos das cursistas expõem o desejo e a necessidade de um apoio maior no que se refere à realização das avaliações. A necessidade de apoio pode se acentuar nos casos em que a escola não conta com sala de recursos multifuncionais e seus alunos frequentam a SRM de outros estabelecimentos escolares.

Na outra vez que eu tinha participado na supervisão, nunca tinha feito uma avaliação no contexto e esse ano eu recebi o pedido de fazer e eu me senti muito agoniada porque a gente não tem experiência nenhuma, nesse sentido de fazer. Eu nunca tinha feito e a gente também não tem professor de sala de recursos lá na escola. Eu acho que nesse momento de fazer a avaliação, poder trocar com a professora da sala de recursos é muito bom, porque nesse ponto eu acredito que vocês (dirigindo-se às professoras) sabem muito mais do que a gente, uma se ampara na outra, você tem com quem tirar dúvida. Lá na escola, eu fico bem agoniada, porque a gente troca com a professora (regente da classe comum), mas a gente não tem mais alguém que seja da área, da sala de recursos, para poder dar uma outra visão para gente (SUPERVISORA ANA CARLA).

A supervisora Naiana reforça a importância do papel da professora da sala de recursos multifuncional na avaliação realizada no contexto escolar, afirmando que a mesma tem uma visão que difere da visão da supervisora e da professora da sala comum.

Ela tem outra visão, vamos dizer, mais abrangente, daquela criança. Muitas vezes a Cristina diz para mim: “não, Naiana, ele só precisa de um empurrãozinho, mais umas aulas e ele já vai embora, uma atenção diferente.” Quando a gente, supervisora, vai preencher sozinha essa avaliação no contexto, você tem dúvida. Ainda mais você (dirigindo-se a uma supervisora, cuja escola não tem sala de recursos multifuncionais), se você não tiver alguém para te apoiar, da sala multifuncional, que trabalhou com aquela criança individualmente, só com a visão do professor (da sala comum) no contexto de todos os alunos ali, é diferente mesmo, é complicado se não tiver mais alguém para ajudar (SUPERVISORA NAIANA).

As falas da supervisora Naiana - que inicialmente refere-se à necessidade de um “algo a mais” e identifica esse elemento como alguém mais especializado em avaliação e, depois, evidencia que o professor de sala de recursos multifuncionais possui uma visão mais abrangente sobre os alunos a serem avaliados - talvez reflitam o desconforto da escola em assumir a realização de um processo que, por muito tempo, ocorreu fora da escola e por especialistas. Se assim for, confirma a constatação de Jesus (2004) sobre a dificuldade em passar de uma avaliação diagnóstica por especialistas para uma avaliação pedagógica das

condições de ensino-aprendizagem, ainda que no contexto da presente pesquisa ainda haja a presença do especialista.

Apesar das dificuldades citadas, entendo que a realização da avaliação pela equipe pedagógica da escola trouxe novas possibilidades para que as práticas pedagógicas sejam revistas, assim como a concepção acerca de crianças que não estão tendo o desempenho acadêmico esperado.

Até, quando a gente começa a avaliação, não é Caroline? Começa a avaliação de uma criança. Um mês que você leva, um mês e pouco naquela avaliação, você vê uma diferença já no final da avaliação. Você começa a repensar. Mas será que ela é mesmo? Eu encaminho essa avaliação, ou seguro mais um pouco e levaria daqui a um tempo? Então, durante esse processo, você já percebe essa diferença. Muitas vezes, nem sempre (SUPERVISORA LAURA).

A supervisora Eliana concorda e dá o seu depoimento: “as questões primeiras, ali da avaliação, de repente, quando você está quase finalizando, ela já está tomando conhecimento daquilo”. A supervisora Laura explica que isso acontece “porque você teve aquele tempo que você, não que eu não faça isso, mas ali você parou e olhou de uma forma diferente para essa criança”.

A supervisora Naiana cita que, a partir da observação em sala de aula, já é possível perceber que a criança não tem uma deficiência:

A professora faz uma avaliação lá na sala, a gente tá fazendo a avaliação no contexto, vendo outras coisas que a professora não observou [...]. Então, às vezes, um empurrãozinho no contraturno ou na sala de recursos multifuncional, ou uma atividade que você dá pra ela, ela já desperta. Que nem a gente tinha no começo do ano, nós tínhamos crianças que nós começamos a fazer avaliação, não é Cristina? E daí a secretaria perguntava e fulano e fulano? Eu disse: não, esses já estão resolvidos (SUPERVISORA NAIANA).

Às vezes, o que chega da professora é de um jeito e a gente começando a trabalhar com elas (crianças) é de outro (PROFESSORA CRISTINA).

Sobre a participação da professora da sala comum, a supervisora Naiana a considera primordial. A professora Cristina, sobre a professora da sala comum, diz, “ela que percebe as dificuldades do aluno. Ela que tem contato direto com ele, que sabe o que está acontecendo”. A supervisora Beatriz complementa: “é a primeira a perceber e tentar achar soluções. Porque a partir do momento que você tem uma criança com mais dificuldade, você começa a procurar formas de ver como chegar à aprendizagem dessa criança”.

Souza (2007), Veltrone (2011), Corrêa (2013), entre outros indicam que a identificação inicial do aluno a ser avaliado é feita pela professora da sala comum. Souza (2007) afirma que pareceres de encaminhamentos preenchidos pelo professor da sala comum podem conter

dados que enriquecem a avaliação do aluno, ou apresentar significativa escassez de informações, o que induz ao questionamento acerca da pertinência do encaminhamento.

As supervisoras Lorena e Beatriz destacam a importância do diálogo e da troca de experiência entre as professoras da sala comum e as da sala de recursos multifuncionais. Entretanto, várias cursistas concordam que a necessidade desse diálogo nem sempre está clara para a equipe pedagógica da escola. A supervisora Lorena garante que o diálogo funciona quando a professora da sala comum e a da sala de recursos multifuncionais estão comprometidas em fazer o trabalho. Já, de acordo com a supervisora Loren,

Eu não acho que esse diálogo seja claro para todo mundo. Em linhas gerais, para mim, não funciona. No meu caso, por exemplo, eu não tenho sala (de recursos multifuncionais), os meus alunos são encaminhados, vão para outra escola. Eu acho que aí tem uma falha. A minha realidade é diferente da maioria. Hoje eu tenho um aluno avaliado e eu não vejo essa troca. Por isso que, no encontro passado, eu perguntei se os professores tinham claro essa coisa do direito do tempo para a criança, do tempo para a família, do tempo para a escola. Porque eu não vejo esse processo acontecer e sobre o processo de avaliação, então fica pior porque a escola que não tem (sala de recursos multifuncionais) caminha só a escola e a Secretaria, escola e sala de recursos, não.

No entanto, outro aspecto positivo vem das narrativas das professoras e supervisoras ao mostrarem que a avaliação, em alguns casos, inclui outros profissionais da escola, de acordo com o que se espera em uma avaliação que aconteça no contexto escolar. A professora Cristina, ao referir-se à avaliação da área psicomotora do aluno, revela que pede ajuda à professora de Educação Física e, ao referir-se ao portfólio do aluno, afirma:

Isso é um parâmetro também para quando você for discutir alguma coisa com o professor da sala de aula, ou mesmo com a direção e supervisão para ver qual encaminhamento que a gente vai dar para aquele aluno, comparar ele com ele mesmo e não ele com relação à turma, que eu acho isso primordial.

O envolvimento dos diversos profissionais da escola na avaliação tende a minimizar a prática de transferir a responsabilidade sobre alunos considerados com deficiência para os profissionais da Educação Especial. Embora isso não tenha deixado de acontecer, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Porque ficou fácil. Querendo ou não, ficou fácil. Ah, ele tem deficiência! Ah, ele tem hiperatividade! Então não é mais meu [...] Toma que o filho é teu. Não é mais meu, da sala, é da professora da sala de recursos. Daí a gente tem que pegar, sentar pra fazer essa fala, conversar para que seja esclarecido (PROFESSORA CRISTINA).

Porque fica assim muito cômodo. Porque querendo ou não, eu vou falar da minha visão lá do nosso grupo. Sala de recursos: alguém diagnosticou então eu não tenho mais nada a fazer com isso porque é uma deficiência, só o professor da sala de recursos vai dar conta. Entendeu? Querendo ou não, a gente acaba depositando, bem como se diz: toma que o filho é teu, foi diagnosticado com deficiência. Não existe



um preparo com o professor da turma e com a supervisora (SUPERVISORA LOREN).

Souza (2007), ao estudar como acontecia a avaliação de alunos com deficiência intelectual na capital de um estado, constatou que, mesmo com o esforço da professora especialista em utilizar a avaliação para orientar a prática pedagógica da professora da sala comum, esta entende o encaminhamento para avaliação como a transferência de responsabilidade sobre o processo de aprendizagem do aluno. Esse equívoco não ocorreria se, logo no primeiro momento, tivesse ocorrido o necessário diálogo entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da classe comum, com a mediação do supervisor escolar. Isso possibilitaria, também, a participação ativa e a valorização do envolvimento do professor da classe comum no processo avaliativo. Esse procedimento pode enriquecer o processo avaliativo em relação às informações trazidas pela professora e viabilizar a efetivação das intervenções que venham a ser necessárias ao aluno.

Destarte, novamente vem à tona a questão das supervisoras que estão iniciando em suas funções e a necessidade de que sejam orientadas para que a avaliação no contexto escolar não esteja centralizada apenas na professora da sala de recursos e não se torne um processo estanque, sem a participação efetiva da equipe pedagógica da escola:

Então pra mim é tudo novo. Até então, eu só estava em sala de aula. Até tem uma criança lá na escola, ela está com dificuldade para aprender, ela não consegue guardar o que aprende. Tem dias que ela sabe e, no outro dia, você vai ver e ela não sabe mais nada, não lembra. Então, até a professora da multifuncional está fazendo uma...aquela avaliação...que são várias, né? Para a gente encaminhar essa avaliação para Secretaria (SEMED) para uma pessoa mais especializada (SUPERVISORA EUDÓXIA).

Sobre o encaminhamento da avaliação para SEMED, cabe lembrar que, no modelo de avaliação psicoeducacional, a avaliação pedagógica deve ser complementada pelo parecer psicológico indicativo da deficiência intelectual e, quando os recursos da avaliação realizada pelos profissionais da escola não forem suficientes para compreender as necessidades educacionais dos alunos e identificar apoios imprescindíveis, a escola pode recorrer à avaliação de uma equipe multiprofissional externa (PARANÁ, 2013).

Nos seus pareceres sobre as normas adotadas no município e ao escreverem sobre suas concepções de avaliação, as professoras e supervisoras divergiram sobre quem deveria ser responsável por avaliar os alunos com suspeita de deficiência intelectual. Os pareceres variaram. Houve uma única indicação de que as próprias professoras das salas de recurso poderiam se responsabilizar por essa tarefa, outros indicaram a equipe pedagógica, contanto

que houvesse o acompanhamento de especialistas, também houve quem achasse que a avaliação deveria ser “executada por uma pessoa formada, capacitada para isso”, houve até a inclusão de profissionais que, comumente, não costumam fazer parte da equipe de avaliadores, como assistentes sociais. Entretanto, o que prevaleceu foi a ideia de que a avaliação deve ser realizada por uma equipe. No decorrer dos encontros de formação, aludiu-se a esse tema constantemente.

No momento em que se deu a pesquisa, os profissionais de fora da escola que participavam do processo avaliativo de alunos com deficiência intelectual eram, necessariamente, a psicóloga e, de acordo com a necessidade, supervisoras da SEMED, a professora especialista responsável pela área da educação especial da SEMED e neurologista. Durante os encontros, as cursistas ora expressaram sua aprovação à estrutura e atuação da equipe, ora expressaram queixas:

A questão de ter mais a equipe que faz a avaliação, a devolutiva, que antes nós não tínhamos, nós temos agora. Se ela (criança) é deficiente intelectual ou não, o que tem que fazer com ela. E mais psicóloga e mais fono. Neuro que antes a gente não tinha e agora nós temos. Que eu acho muito importante. Você ficava muito tempo ali, parada, sem saber o que fazer, porque essa criança precisava da avaliação de um neuro (SUPERVISORA NAIANA).

Então se a gente tivesse de repente essa estrutura, porque não tem devido à demanda. Porque uma psicóloga para consultar e fazer avaliações, a outra no atendimento clínico, mas, de 24 escolas e 14 CEMEIs<sup>27</sup>? Nunca vai dar conta e assistente social também, que nós estamos lá, o nosso caso específico [...], aquelas casinhas que foram inauguradas próximo à escola. A gente está com um problema bem sério, bem complicado, não está tendo acompanhamento social.[...]. Então a gente vê que é uma desestrutura muito grande que está refletindo na aprendizagem das crianças. Então, daqui a dois anos essas crianças vão o quê? Para uma avaliação? Mas não é o caso de chegar a uma avaliação, seria o caso de ter uma prevenção. A gente está precisando (SUPERVISORA LAURA).

Como contraponto a esses posicionamentos antagônicos, cabe destacar o que diz a professora Rúbia, que atua nas redes de ensino municipal e estadual do município:

Tem a questão que eles falam ali que não tem como avaliar, não tem o apoio técnico. No Estado acontece isso, chegou de quinta à oitava, de sexto ao nono. Ali não tem o apoio. Nós temos, aqui, a equipe na SEMED, a gente aqui recorre a eles. Pede socorro para equipe para fazer essa avaliação. No estado, não tem. Os diretores fazem rifa, vendem lanche para ter o dinheiro para pagar o psicólogo.

Outra situação que se evidencia em relação ao processo avaliativo realizado no município aparece no seguinte comentário:

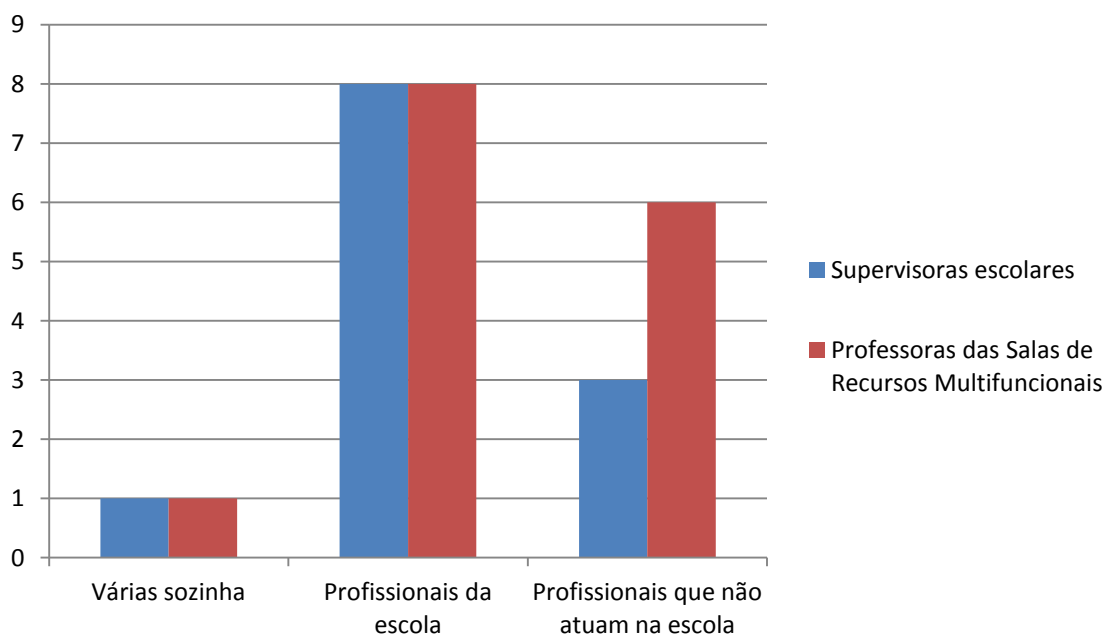
---

<sup>27</sup> Centros Municipais de Educação Infantil.

A gente faz (a avaliação pedagógica) e daí manda (para a SEMED). Daí separa. Há uma continuidade, mas é uma continuidade mascarada, digamos assim. Porque, do momento que sai da escola, é diferente quando vem para um outro ambiente. O legal seria se fosse feito tudo naquele contexto (PROFESSORA CRISTINA).

Percebe-se, entre a equipe pedagógica que atua no interior da escola e a equipe multiprofissional que atua externamente, uma falha na interlocução, que poderia proporcionar maior segurança a quem está iniciando nesse processo, como é o caso de grande parte das cursistas, em especial das supervisoras escolares, que não possuem formação na área da Educação Especial. Tal situação não condiz com os procedimentos a serem adotados no modelo de avaliação em questão, uma vez que, em um dos seus documentos subsidiários, consta: “todos os profissionais envolvidos (equipe da escola e equipe externa) devem realizar juntos estudo de caso e tomadas de decisões necessárias” (PARANÁ, 2013). Cabe, ainda, destacar que, no mesmo documento, encontra-se a informação de que a avaliação psicológica deve acontecer preferencialmente no contexto escolar.

FIGURA 3 – Profissionais que participam dos processos avaliativos para ingresso em AEE, juntamente com as supervisoras escolares e professoras de SRM



Fonte: elaborado pela autora a partir de informações obtidas por meio de questionário respondido pelas supervisoras escolares e professoras de salas de recursos multifuncionais (2016).

A respeito da participação de outros profissionais no processo avaliativo, as supervisoras e professoras responderam, no início da formação continuada, à seguinte questão: que profissionais participaram dos processos avaliativos com você? Como se pode observar na figura 3, verificou-se que nenhuma supervisora escolar ou professora realizou

todas as avaliações sozinha, mas uma professora e uma supervisora já fizeram algumas avaliações sem a contribuição de outros profissionais.

Sobre a participação de profissionais de fora da escola, três supervisoras citaram a participação dos profissionais da equipe da SEMED: supervisora, pedagoga e psicóloga. Já, entre as professoras, seis citaram a participação de outros profissionais. Entre estes, seis professoras citaram a participação da psicóloga; quatro, de médicos (três neurologistas e um sem que a especialidade fosse determinada); duas, de fonoaudióloga; e uma, de psicopedagoga.

Diante dos dados apresentados na figura 3 e dos profissionais citados nas respostas, percebe-se que, apesar de alguns profissionais sempre participarem do processo avaliativo, como a psicóloga, nem sempre as supervisoras e professoras de salas de recursos multifuncionais entendem que fazem a avaliação “com” esta ou demais profissionais. O que justifica o parecer da professora Cristina sobre uma continuidade mascarada entre o momento que a avaliação acontece na escola e fora dela.

A segmentação entre equipes da escola e de fora da escola pode estar relacionada à forma como a escola participava no processo avaliativo antes da adoção da instrução nº 16/2011- SEED/SUED, quando o professor do aluno a ser avaliado apenas preenchia uma ficha de referência com dados sobre o desempenho escolar do aluno para ser encaminhada para a já citada dupla avaliadora (pedagoga e psicóloga) realizar o que frequentemente é chamada de “avaliação propriamente dita” do aluno.

Nesse contexto, os pareceres das supervisoras escolares e professoras acerca das participações de outros profissionais no processo avaliativo constituem-se em posicionamentos contraditórios. Ao mesmo tempo em que expressam a necessidade de apoio de pessoas mais especializadas para realizar a avaliação no contexto escolar, denunciam que os seus pareceres sobre os alunos avaliados pedagogicamente na escola são desvalorizados pelos demais especialistas.

Junto com a crença de que a avaliação deve nortear as práticas pedagógicas, parece não haver a percepção de que entre os envolvidos no processo avaliativo, as especialistas em educação são exatamente elas mesmas, professoras e supervisoras escolares, que são os seus conhecimentos que podem determinar os caminhos pedagógicos a serem percorridos. A declaração de uma supervisora sobre ficar muito tempo parada, sem saber o que fazer, porque o aluno precisava de uma avaliação neurológica, traz a impressão de que antes dos especialistas clínicos, os pareceres da escola já são desconsiderados pela própria escola. Tal posicionamento pode ser resultado de que Bridi (2012, p. 510) chama de “herança clínica no

campo da educação especial e a tradição de uma formação específica balizada por concepções organicistas de deficiência, com o privilégio dos aspectos clínicos em detrimento dos pedagógicos”.

Para exemplificar, cabe voltar a uma situação que evidencia, ao mesmo tempo, a falta de percepção acerca das transformações que a realização das avaliações no contexto escolar está proporcionando e o que nos diz Bridi (2012) a respeito da herança clínica no campo da educação especial. Na explicação acerca da constatação de que um aluno não precisava mais passar por uma avaliação com psicóloga para a identificação de uma suposta deficiência intelectual, a supervisora escolar e a professora da sala de recursos multifuncionais trilham caminhos diferentes. Na fala da supervisora, o destaque está nas ações pedagógicas que foram desenvolvidas e culminaram na aprendizagem do aluno e no descarte da suposição da existência de uma deficiência. Já a professora especialista explica que o aluno não tinha o amadurecimento, isto é, a não aprendizagem é explicada por algo que falta ao aluno.

Só o contraturno e umas atividades diferenciadas que a professora deu lá para ajudar, já sanou aquele problema [...] Deu seis meses [...] para a avaliação no contexto, o trabalho no contraturno e o trabalho da professora e a gente chegou à conclusão que não tinha necessidade de ir para frente com a avaliação no contexto. E está indo bem essa criança (SUPERVISORA NAIANA).

Ela não tem um amadurecimento, não tem a basezinha, alguma coisa que estava faltando no comecinho, mas que era pouca coisa. Acaba sendo confundido (PROFESSORA CRISTINA).

Entendo que a existência de tais situações e contradições não quer dizer que as professoras das salas de recursos não busquem atuar numa perspectiva pedagógica, o que se constata é que os seus (nossos) discursos e práticas continuam fortemente influenciados pelas abordagens organicistas de deficiência.

Assim, as participantes da pesquisa evidenciam que não são meras executoras, pois refletem, indicam as dificuldades, desafios e caminhos a serem seguidos no que se refere aos processos avaliativos dos alunos com suspeita de deficiência intelectual

#### 4.4.3 Resultados, diagnósticos e devolutivas

Esgotados os recursos da escola acerca das dificuldades apresentadas pelo aluno já avaliado pedagogicamente, dizem as normas do município que se deve complementar o processo avaliativo do aluno com suspeita de deficiência intelectual com uma avaliação

psicológica, porém, conforme a necessidade, outros profissionais podem participar desse momento.

A avaliação complementar tem como objetivo identificar se o aluno apresenta, ou não, necessidades educacionais especiais e/ou indicar quais são os apoios e recursos pedagógicos que podem promover a sua aprendizagem (PARANÁ, 2013). Mesmo que no documento orientador que subsidia a execução da avaliação psicoeducacional no contexto escolar apareça a expressão “necessidades educacionais especiais”, na Instrução 016/2011 – SEED/SUED, o termo utilizado é “diagnóstico”. Isto é, o parecer psicológico deve conter o diagnóstico da deficiência intelectual.

Em um dos encontros de formação, as professoras Regina e Cristina citam a importância do diagnóstico e, por meio das discussões acerca da necessidade ou não da identificação da deficiência, conclui-se que o excerto a seguir parece corresponder ao que várias das supervisoras e professoras esperam desse elemento.

Não no sentido de limitar o diagnóstico em patologia, não, da doença limitante. Quando eu olho o diagnóstico como uma doença, como algo que limita a pessoa, eu vou limitar a minha ação também. Nesse sentido, não. É para direcionar que a gente quer, precisa, na realidade (PROFESSORA CRISTINA).

Contudo, quando o resultado da avaliação complementar não corresponde às expectativas da escola, por vezes, cria-se uma situação de tensão, na qual a equipe pedagógica pode considerar que seu parecer sobre o aluno não é levado em conta e diagnósticos médicos e psicológicos são questionados.

Sabe o que acontece? Eu não sei, eu não estou participando das avaliações do município. Mas assim, o que eu ouvi falar, que acontece assim, desconsidera tudo o que a escola construiu e só tem um laudo que vale, que tem valia, sabe? E desconsidera as outras coisas que a escola estava observando, está vendo, a família. Então tem que ver isso melhor (PROFESSORA REGINA).

A professora justifica que pode haver divergências entre os pareceres sobre o desempenho acadêmico do aluno e a possibilidade de uma deficiência ser detectada, ao considerar que o aluno, ao ser avaliado individualmente, pode apresentar um resultado melhor, por estar em um ambiente que lhe proporcione melhores condições de atenção, mas ainda assim contesta alguns resultados:

Uma avaliação no contexto é importante, no contexto escolar, no contexto social, em todos os contextos. De repente ali, com você (professora de sala de recursos multifuncionais) e com a psicóloga, ele faz, ele se concentra por maior tempo, a atividade chama mais atenção. Quer dizer, existe alguma coisa, algumas estratégias que não estão ocorrendo na sala de aula, mas também não dá para ser o tempo todo (PROFESSORA REGINA).

As dificuldades em relação aos diferentes pontos de vista entre a equipe pedagógica e demais profissionais são apresentadas pelas professoras sob ângulos diversos como se constata a seguir:

[...] às vezes, a criança não tem (uma deficiência) e ela passa por uma avaliação e vem o retorno que ela não tem nada, não tem um laudo, ou não apresentou nada e que é pedagógico. Quando a professora recebe isso, parece que ela, muitas vezes, interpreta que ela não tá fazendo o trabalho certo. Não é que ela não esteja fazendo o trabalho certo, aquilo quer dizer que a criança não tem um comprometimento intelectual e que a gente pode continuar, que o caminho é através do pedagógico, que a gente vai chegar em um resultado. Mas, às vezes, enquanto professor, isso pesa muito. Talvez não seja bem interpretado quando volta, para quem recebe (SUPERVISORA ANA CARLA).

No parecer da supervisora Ana Carla, não sendo constatada uma deficiência no aluno, a professora não questiona o diagnóstico e entende que o problema está em seu desempenho e isto está bem explicado nas próximas palavras:

Porque é a tal coisa, se o professor está vendo, ele está se colocando em plena e total responsabilidade de dar conta. Já que, de repente, não tem nada. Então ele se posiciona: “meu Deus, o que eu estou fazendo de errado? O que eu preciso conhecer a mais que eu não estou conseguindo chegar nessa criança?” Então essa é uma angústia do professor (SUPERVISORA LORENA).

Já nas explicações a seguir, acredita-se que resultados equivocados são possíveis e, no caso de a deficiência intelectual não ser diagnosticada, a forma como a entrevista devolutiva é realizada faz diferença.

Acho que o que acontece é assim, às vezes, o professor acredita mesmo que, por alguns motivos, a avaliação, o retorno que veio está errado. Eu acho que é isso. E porque realmente isso pode acontecer. Eu acho que quando tem uma divergência muito grande do ponto de vista do professor e da escola com relação ao que veio da psicóloga, eu acho que tem que ter uma conversa, continuar uma conversa. Eu digo isso a meu exemplo. Nós tínhamos um parecer, uma visão, um entendimento sobre o aluno, veio outro negativo aí, às vezes, dá esse baque. Mas quando a gente recebe uma boa orientação, eu me sinto assim, bem dentro desse exemplo, com o caso do nosso Antônio<sup>28</sup>. A gente conseguiu ver que aquilo que foi repassado de orientação cabia e a gente tentou e deu certo, entendeu? Existem respostas em que dizem para a gente: olha, está faltando só mais isso e parece que é mais aceitável que em alguns casos (SUPERVISORA LORENA).

Ainda sobre a avaliação de Antônio, a supervisora esclarece:

[...] parece que abriu: nossa! A gente não estava enxergando! Não pesou a gente ter pedido uma avaliação e saber que a gente errou. Porque a gente recebeu uma orientação. Só que a gente já recebeu diagnóstico, talvez não seja o caso dela (Ana Carla), mas eu entendo assim, por isso que ela diz: “Pesou, doeu para o professor”. Praticamente chamam a gente de incompetente e dão dicas do que a gente já fez. A

---

<sup>28</sup> Nome fictício.

gente está dizendo que já fez e a pessoa insiste como quem diz: “você não fez, ou fez mal feito”. Dói. Dói bastante. Eu acho que o diferencial é como é dado o retorno (SUPERVISORA LOREN).

A professora Cristina complementa:

Sabe que, infelizmente, nos retornos que a gente tem [...] não há um diálogo, há um monólogo. Eu acho que funcionou com o teu aluno (dirigindo-se a Loren) porque houve diálogo, não houve monólogo. E o que a gente recebe é um monólogo. Daí, se torna, não que se torne mais complicado, porque, que nem ela falou, já foram feitas as coisas diferenciadas, tudo aquilo e continua sendo monólogo[...]. “Você tem que fazer isso, isso e aquilo”. Mas eu já fiz isso, isso e aquilo. E o que mais (eu posso fazer)? Não, isso, isso e aquilo.

Esses relatos evidenciam que as tomadas de decisões acerca dos encaminhamentos dos alunos avaliados acontecem de maneira estanque, sem a necessária troca de pareceres e discussões entre os profissionais, que caracterizam um estudo de caso e uma avaliação multidisciplinar, prevista no documento que subsidia o modelo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar. O próprio termo “devolutiva” indica que as decisões acerca das intervenções e apoios indicados como necessários ao aluno não foram definidos coletivamente pelos profissionais envolvidos no processo avaliativo.

Entretanto, percebe-se que pontos de vista divergentes a respeito do aluno não ocorrem somente entre a equipe pedagógica da escola e os profissionais de fora dela. Em decorrências de uma discussão e reflexão sobre a necessidade da análise conjunta do motivo apresentado pela professora da classe comum para encaminhamento do aluno para a avaliação, da análise do material escolar do aluno, da observação em sala de aula e da avaliação individual com o aluno, as cursistas relataram sobre divergências que podem acontecer no interior da escola. Diante de tal situação, as professoras Natália e Cristina consideraram que é delicado dizer para a professora que perceberam a situação do aluno de forma diferente do que lhes foi apresentado. A professora Natália exemplifica: “veio uma professora e colocou que ele (aluno) não sabia as quatro operações, nossa, aqui ele fez e já está fazendo a multiplicação e divisão por dois algarismos e mostrei [...] e teimar é tão chato”.

A coordenadora do Ensino Fundamental Oksana também evidenciou que divergências podem acontecer no nível pedagógico e que é constrangedor dizer para quem detectou a dificuldade que aquilo não corresponde à realidade:

Porque elas contando a dificuldade de elas contarem para as professoras que elas não perceberam tal coisa. Imagine, eu peguei a ficha que já tinha passado pela professora, que já tinha passado por mais alguém, tinha passado pela supervisora e um dos itens era que a criança não sabe ler. Estava bem lá: não sabe ler. E eu, sempre, para preparar as atividades para avaliação, vejo a ficha para saber da onde eu podia partir com a criança. Então, se a criança não sabia ler, é lógico que eu comecei lá pelas letras a avaliação. Que letras ela identifica? Rapidinho ela



identificou as letras e rapidinho foi nas palavras. [...] Ditei as letras, ela escreveu certo; pedi para reconhecer, reconheceu; ditei palavras simples, escreveu; então, essa criança, acredito eu que ela lê. Claro, eu estava nas (palavras) simples. Então vamos lá para 'bloco', 'claro', umas palavras mais para fora do contexto dos animais, decerto esses animais ela sabe de tanto que é trabalhado. Concluindo, a menina conseguiu ler textinho pra mim. Ela tinha dificuldade nas sílabas complexas, o cr, o dr. Eu perguntei se ela lia na sala e ela falou que não lia na sala, porque os colegas leem mais rápido que ela, então ela sempre ficava quieta na sala. Daí, pensa eu chegar e contar que a criança leu para mim! "Leu?" É! Eu pedi, no caso, para a supervisora chamar ela em separado, também conversar. A menina, então, sabia ler. Porque estava lá na ficha: "não sabe ler". Só que ela não se manifestava na sala porque os colegas sabiam ler rápido e ela ainda estava começando.

Entretanto, há que se considerar que, nos dois exemplos, havia uma explicação razoável sobre a divergência entre os pareceres dos profissionais da educação envolvidos, diferentemente do que, em geral, acontece, de acordo com as cursistas, com os diagnósticos recebidos de outros profissionais.

Outra constatação acerca dos diagnósticos refere-se ao fato de que, aparentemente, os diagnósticos médicos parecem prevalecer sobre o diagnóstico psicológico e ambos prevalecem sobre a opinião da equipe pedagógica, sem que haja uma justificativa convincente para o estabelecimento de tal hierarquia, que não seja pautada na histórica supremacia das concepções organicistas sobre a deficiência, como pode-se ver nos exemplos a seguir:

Mas que nem o nosso, assim, dessa neurologista que atende o nosso aluno, aconteceu com um nosso aluno lá. A gente fez avaliação dele e encaminhou. Ele não foi visto totalmente pela psicóloga. Aí a neuro atendeu e deu o diagnóstico, não sei em quantos minutos. Só que daí eu vim aqui (SEMED) e conversei a questão, se ele seria de sala de recursos. Pelo que a neuro escreveu, sim. O nosso também. Só que a psicóloga disse que não tinha terminado a avaliação dela. Eu fiquei meio assim. Até que ponto convém ela (neurologista) vir dar o diagnóstico e aqui (SEMED/psicóloga) não? (SUPERVISORA ELIANA)

O questionamento da supervisora é pertinente, entre outros motivos, por ser balizado pelas normas adotadas pelo município, que indicam que a avaliação para o ingresso de alunos com deficiência intelectual em atendimentos educacionais especializados ocorre por meio de uma avaliação pedagógica, acrescida do parecer psicológico que indique a deficiência. Cabe destacar o posicionamento da professora da sala de recursos sobre o fato, pautado na rapidez com que o aluno em questão se alfabetizou a partir do momento em que ingressou na sala de recursos multifuncionais: "eu discordo do laudo da médica, porque eu sou professora do aluno em sala de recursos. Eu comecei desde a vogal com esse menino, agora ele tá lendo. Por isso que eu to discordando do laudo dela" (PROFESSORA SOPHIE).

Dias e Oliveira (2013) afirmam que o diagnóstico médico, que deveria ter como finalidade garantir atendimento adequado à saúde dos indivíduos, desloca-se para a tomada de decisões em outros setores da vida social, o que gera consequências sociais. No campo educacional, continua a autora, esse tipo de diagnóstico tem servido como complementação ou definição de avaliações psicopedagógicas. A própria Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI refere-se ao laudo médico como um documento complementar, pois:

[...] nesse liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a determinação do encaminhamento de um aluno para sala de recursos multifuncionais por meio de um diagnóstico médico, além de não corresponder às normas estipuladas pelo estado e seguidas pelo município, pode acarretar consequências como a descrita por Schütz (2006). A autora, em pesquisa sobre os processos avaliativos de alunos com deficiência intelectual em um município do sul do país, constatou que, apesar das normas do município em questão indicarem a necessidade de uma avaliação multidisciplinar, a conclusão diagnóstica sobre a deficiência do aluno era definida apenas por um único profissional de saúde, em geral um neurologista. Tal prática contribuiu para a produção de alunos com necessidades consideradas especiais nas escolas. Assim, entendo que esse é um tipo de procedimento acerca do qual se deve estar atento, pois a repetição e cristalização de situações como essa pode representar um retrocesso nos avanços alcançados no que se refere aos processos avaliativos de alunos considerados com deficiência intelectual no município.

Sobre um laudo prevalecer sobre outro e sobre a avaliação pedagógica, cabe destacar o seguinte parecer:

Acho que é bem complicado. Agora, pensando mais a fundo, até a questão da equipe. Porque eu penso se a equipe, quando eu digo equipe, seria o quê? Professor, pedagogo, o neuro, o psicólogo. Acho que em alguns casos tem que ter quase uma discussão interminável e não às vezes prevalecer um (diagnóstico) como a professora disse. Eu não tive uma avaliação de neuro, mas [...] eu tive uma avaliação de psicóloga. Onde dizia que a criança não tinha deficiência intelectual, nós da escola discordamos daquilo e a prova está que esse menino, isso, já tem quatro ou cinco anos, esse menino está na mesma série até hoje. Em escola diferente, para não dizer que a nossa (escola), que a gente rotulou. A criança saiu. Só que prevaleceu o (diagnóstico) da psicóloga. Então, eu acho que alguns casos, não sei se é possível dizer, são mais evidentes, mas em alguns casos, acho que tem que ter uma discussão mais aprofundada. Por que a escola defende que aquela criança, no meu caso, se não tem deficiência intelectual, qual é o motivo que essa criança continua não aprendendo? (SUPERVISORA LOREN).

Nesse mesmo sentido, a professora Regina comentou sobre outro aluno que, ao ser avaliado, não foi diagnosticado com deficiência intelectual, também mudou de escola e continuou apresentando dificuldades significativas em seu processo de aprendizagem:

Um deles foi com uma avaliação. Deu que ele não tem problemas, mas ele continua e mudou de escola, a outra escola já detectou alguma coisa e na outra escola ainda continua? Alguma coisa tá acontecendo. Então deveria ser dado um outro olhar e não um laudo definitivo.

A fala de Regina traz à tona outra característica da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, que é o fato de ser possível adotar medidas de intervenção ao longo do processo avaliativo e, conforme foi possível observar em situações descritas anteriormente, elas resultam na conclusão de que o aluno não precisa de uma avaliação complementar. Assim, não é preciso chegar ao final da avaliação para que sejam indicadas intervenções que possam reorientar o processo de ensino-aprendizagem (PARANÁ (2013).

Destarte, as discussões a respeito das divergências entre pontos de vista sobre o aluno avaliado viabilizaram reflexões que resultaram em conclusões como:

- Eu acho que, às vezes, a gente aceita, aceita muito fácil um laudo diagnóstico que vem de um outro profissional e meio que desconsidera o saber da gente e às vezes não sabe argumentar muito bem e isso prejudica. Geralmente a gente aceita aquilo assim e a gente não vai perguntar: mas olha eu não estou te contradizendo, mas não está batendo muito bem. O que pode ser? O que mais que pode ser feito? Eu acho que a gente não toma, às vezes, essa posição (SUPERVISORA ANA CARLA).

- É verdade. Isso que a gente tinha que fazer (PROFESSORA REGINA).

Dessa forma, é possível constatar a importância da formação dos profissionais da educação sobre o tema avaliação dos alunos com deficiência para que o pedagógico ocupe o lugar que lhe cabe nesse processo e viabilize o direito à aprendizagem aos alunos considerados sob essa condição.

A divergência entre resultados da avaliação realizada pela equipe pedagógica e a avaliação dos demais profissionais envolvidos no processo avaliativo remete a um dado informado no início deste trabalho. Trata-se do fato de que, no ano de 2012, no município pesquisado, das 63 avaliações realizadas em alunos encaminhados pelas escolas para avaliação psicológica, em 28,57% dos casos, o que corresponde a 18 casos, a suspeita de deficiência intelectual não se confirmou. No ano de 2013, das 27 avaliações realizadas, em 88% dos casos, o que corresponde a 24 casos, o diagnóstico de deficiência não foi constatado. Cabe destacar que, em 2012, houve um processo de reavaliação dos alunos que frequentavam as extintas classes especiais para alunos com deficiência intelectual. Isso justifica a diferença entre o número de avaliações realizadas nos dois anos citados e a diferença entre o número de

casos de deficiência diagnosticados. Mas fica a pergunta: o que justifica tamanha discrepância entre o número de encaminhamentos e o número de alunos diagnosticados com deficiência intelectual? Qual o encaminhamento dado aos alunos não diagnosticados com deficiência intelectual? Apesar desses instigantes questionamentos, neste momento a análise dessa informação seguirá em outra direção: acerca do uso dos testes psicométricos nas avaliações psicológicas.

O uso dos testes psicométricos foi abordado pelas cursistas sob diferentes enfoques:

Pois é, falando em avaliação, porque a gente conhece bem essa avaliação no contexto que a gente faz na escola, mas até no último encontro que teve aqui (na SEMED), a psicóloga comentou que seria o WISC que chama, é americano, que tem perguntas que não são pertinentes, no caso, pergunta lá do Canadá. E como que é aplicado esse teste, então? Porque a realidade dele não é a nossa. Por que aplicar um teste americano, não existe brasileiro? (SUPERVISORA LAURA).

Sob tais circunstâncias, não tem como eu não lembrar e não me referir a uma situação que vivenciei profissionalmente: recordo-me da expressão de uma colega psicóloga ao sair de sua sala juntamente com um garoto no qual tinha aplicado um teste psicométrico, quando ele, ao perceber que estava chovendo, lamentou não estar com o seu guarda-chuva. Minutos antes, relatou minha colega, ele não soubera responder o que deveria ser usado quando chovia, se um lenço, uma bengala, uma árvore ou um guarda-chuva.

Reporto-me, agora, ao parecer de uma cursista favorável ao uso de testes:

É, ali a questão é bem complicada porque há casos muito complexos em que a linha é bem tênue entre ter a deficiência ou não ter. Eu acho que não tem. Não, tem! Então, por isso que tem os testes, os profissionais específicos na área para auxiliar, porque senão não dá. O professor não tem esse olhar clínico para dizer. Você acha que sim, daqui a pouco (acha que) não. Mas pensando bem, acho que não. Então, não tem como, sem o aval, sem uma [...]. Até eles (psicólogos), às vezes ficam numa questão. Por isso a importância dos testes e tudo. Porque bate uma insegurança. Você dar o diagnóstico, você bater o martelo que ele não tem. É bem complicado. Tem casos, assim, que é nítido. Tem casos que não (PROFESSORA RÚBIA).

Assim sendo, no contexto educacional, as críticas aos métodos quantitativos de identificação da deficiência parecem ser tão frequentes quanto o seu uso. Vygotski (1997) criticava o fato da deficiência ser tratada em termos quantitativos. Para o autor, seriam as especificidades da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade que distinguiam as crianças com deficiência das demais e não medidas quantitativas.

Sobre o uso de testes formais, a gestora do DEEIN, a respeito do modelo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, argumenta que ainda tem muita coisa para melhorar, inclusive na parte psicométrica. Ao seu parecer, esse é um assunto que ainda requer muita

discussão, muito estudo para ver se a avaliação psicométrica continua ou não a ser realizada, se a avaliação deve ser modificada.

Porque nem o MEC diz pra nós. O MEC diz quem é o aluno, quem é o público-alvo da educação especial. O público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quem é o aluno que vai para a sala de recursos. Tem que ser o aluno que tem deficiência intelectual. Como é que você vai ver a deficiência intelectual só com a parte pedagógica? A gente ainda não chegou nesse ponto. Como é que a gente chega nesse ponto? Ninguém diz para a gente ainda. E aí, quando você faz a avaliação psicométrica, as pessoas condenam a avaliação psicométrica.

“Nós precisamos estudar e estamos estudando”, complementa a gestora e destaca o enfoque dado à avaliação psicométrica pela equipe do CEAOP:

Qual a leitura pedagógica que nós damos para a nossa avaliação? Não é o resultado pelo resultado, mas como é que aquele aluno chegou naquela resposta. Quais foram as funções psicológicas que ele utilizou? Como estava a atenção dele? Mas, como é que está a atenção dele lá na sala de aula, quando o professor está falando e daí o professor diz que ele não aprende? Ele não aprende porque ele não está com a atenção? Por que o professor não fez o seu papel de chamar atenção desse aluno? Então, veja: nós ainda temos muita coisa, muito caminho para que a gente possa dizer: esse aluno é da Educação Especial. Nós ainda usamos os recursos que nós temos.

Entendo como coerente o posicionamento da gestora, uma vez que o Estado do Paraná adota o conceito de deficiência intelectual da AAIDD e, como já visto, os testes psicométricos estão entre os instrumentos indicados para o diagnóstico da deficiência intelectual nessa abordagem. Cabe lembrar que Petrechen (2006), Veltrone (2011) e Veltrone e Mendes (2011b) constataram incoerências entre o conceito de deficiência intelectual e os processos avaliativos adotados para a sua identificação nas instâncias em que realizaram suas pesquisas. Contudo, o que me traz ao tema é a contradição entre o que comumente encontra-se na literatura a respeito de rotulações e classificações que decorrem de seu uso e o fato da avaliação psicológica no município pesquisado ter evitado que um expressivo número de alunos fizesse parte do rol de alunos considerados com deficiência.

Padilha (1997), ao pesquisar sobre o encaminhamento de alunos de escolas públicas para classes especiais para alunos com deficiência intelectual constatou que, frequentemente, o que era uma hipótese do professor sobre um aluno transforma-se em verdade absoluta e incontestável que, incorporada como crença, desencadeia e consolida decisões a respeito do processo educativo.

Em outras palavras, é comum que alunos sobre os quais os professores levantam suspeita de deficiência tenham esse prognóstico confirmado. A autora exemplifica o fato ao mostrar que indícios da evolução de um aluno, reconhecidos pela própria escola, foram

ignorados em função do resultado indicativo de deficiência obtido pelo aluno em um teste psicométrico. Assim, os testes estariam a serviço da confirmação da hipótese do professor. Pesquisas como as de Schneider (1981) e Denari (1984) também evidenciam essa perspectiva.

Situações como a descrita dizem respeito à profecia que se cumpre por si mesma, cujo teorema básico, formulado pelo sociólogo W. I. Thomas, diz: “se os indivíduos definem as situações como reais, elas são reais em suas consequências” (MERTON, 1968 p.515). Para Merton (1968), a primeira parte do teorema constitui a lembrança de que as pessoas reagem não somente aos traços objetivos de uma situação, mas também ao sentido que a situação tem para elas. Atribuído o sentido à situação, sua conduta e algumas consequências dessa conduta são determinadas por esse sentido. Assim, o não aprender pode ser associado a uma deficiência, logo o professor agirá com o aluno como se o mesmo fosse um aluno com deficiência, o que, em geral, significa pautar-se numa concepção marcada pelo descrédito no aluno e pela crença na sua incapacidade de aprender. Com base nessa concepção, acontecerão as interações do/com o aluno no contexto escolar, espalhando-se para os demais contextos. O aluno passa a acreditar no que pensa e em como age o professor e sua conduta corresponderá a isso, confirmando a hipótese inicial do professor.

Os dados sobre o número de alunos diagnosticados como com deficiência pela avaliação psicológica no município onde ocorreu a pesquisa indicam que o fenômeno da profecia autorrealizável não está se configurando. Tal fato dá a entender que, na avaliação psicológica, os alunos avaliados não estão sendo significados pela limitação e pelo prisma da deficiência, da falta e da incapacidade de aprender. Parece que a interpretação dos testes está fundamentada nas possibilidades de desenvolvimento, uma vez que se sugere que a avaliação proposta pela AAIDD não se atenha apenas aos índices numéricos. Isso constitui uma importante quebra de paradigmas que, contudo, pode causar resistência em quem esperava ver sua hipótese confirmada.

Diante de todos esses impasses, compreendo que a transformação da concepção de deficiência também tem sido favorecida pelo fato de a avaliação no contexto escolar ocasionar mudanças na ação pedagógica direcionada a alunos entendidos como com suspeita de deficiência, como já descrito anteriormente. Não seria, por vezes, o aluno que deixa de ser visto pela escola como sendo um aluno com uma possível deficiência o mesmo que, sendo apenas submetido à avaliação por especialistas, geraria controvérsias acerca do diagnóstico caso não indicasse uma deficiência?

No entanto, é importante estar alerta ao que diz Patto (1997). A autora cita que os testes psicométricos têm sido criticados em níveis de profundidade que envolvem: os

conteúdos, a definição de deficiência em que se apoiam, o critério estatístico e adaptativo que lhes embasam, a situação de testagem propriamente dita e a teoria do conhecimento que lhes deu origem. Algumas respostas às críticas pautam-se no argumento de que o problema não está nos testes, mas na imperícia de quem os aplica e redige os laudos que deles resultam. Outros argumentos de defesa do uso dos testes usam como exemplos casos em que a submissão a testes resultou na retirada de alunos de espaços segregados para a inserção em classes comuns. Para a autora, em tais situações, que se assemelham ao que se apresenta no contexto da presente pesquisa, a superação do papel excludente dos testes é só aparente, pois, “na verdade, continua-se a afirmar que, em função dos resultados neles obtidos, é legítimo classificar crianças para fins de inclusão ou de exclusão em espaços escolares” (PATTO, 1997, s/n).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, optei por retornar ao início, destacando que em seu clássico livro sobre a história da deficiência mental, Pessotti (1994) afirma que a avaliação de alunos considerados sob esta condição é um problema permanente na área da Educação Especial. Reconhecido como um dos pioneiros nessa área, pode-se dizer que Itard inaugura a discussão sobre o tema ao questionar o diagnóstico de Pinel sobre Victor, o “Selvagem de Aveyron”.

Victor, abandonado à própria sorte em uma floresta ao sul da França, foi, quando sob responsabilidade do governo francês, observado por estudiosos, entre os quais estava o iminente médico Philippe Pinel. Em suas conclusões, Pinel afirmava que o abandono de Victor na floresta teve como motivo a sua idiotia e que educá-lo seria impossível (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Itard não concordou com o diagnóstico devastador, fundamentado nas faltas, traçado por Pinel e seu trabalho educativo com o garoto começou em oposição às declarações pessimistas sobre o seu futuro (PESSOTTI, 1984; BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, TEZZARI, 2009; TEZZARI; BAPTISTA, 2011).

Tinha início a Educação Especial e instalava-se a constante tensão entre os que focam o olhar sobre as possibilidades de desenvolvimento das pessoas consideradas com deficiência intelectual e os que focam sobre seus aspectos deficitários. Os processos avaliativos refletem essa realidade.

A palavra avaliação desperta nas pessoas as mais diversas reações. De modo geral, ninguém gosta de ser avaliado e experiências negativas acerca de avaliações são frequentes em vivências escolares, portanto, considero que esse não é um problema apenas da educação especial, mas da educação como um todo. A avaliação da aprendizagem ocupa um grande espaço nos processos de ensino. No entanto, pais, profissionais da educação, professores e os próprios alunos centram suas atenções mais na promoção de um ano escolar para o outro, nas estatísticas sobre aprovação e reprovação, do que em processos de ensino e aprendizagem. A avaliação tem sido vivida na escola como um processo classificatório, seletivo, autoritário, ameaçador, punitivo e, portanto, exclusivo (LUCKESI, 2006), em especial para alunos que, a partir desse processo, passam a ser considerados alunos com deficiência intelectual.

O advento da inclusão, ao estabelecer a escola comum como o local de aprendizagem de alunos considerados com deficiência intelectual e priorizar aspectos pedagógicos no processo avaliativo necessário para que esses alunos ingressem em programas de atendimento



educacional especializado na área da educação especial obriga que tais processos sejam repensados.

Assim, apresenta-se uma nova realidade em que as normais oficiais, que historicamente delegaram aos especialistas clínicos a função de avaliar alunos com supostas deficiências, passaram a atribuir essa função à escola. Contudo, pareceu-me que, no contexto pesquisado, alguns dos profissionais das escolas, envolvidos com o processo avaliativo, o reduziam a um ato burocrático realizado para viabilizar o acesso ao já citado atendimento especializado. Tal perspectiva foi o ponto de partida para que eu viesse a realizar a presente pesquisa.

Levantada a hipótese sobre a avaliação ser considerada um ato burocrático, inferi que as concepções que os profissionais da Educação têm de avaliação e da própria deficiência intelectual seriam as responsáveis por alicerçar essa situação.

O contato com as participantes do curso sobre avaliação pedagógica, temática relevante por ser um componente da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, ministrado durante a pesquisa, possibilitou a discussão sobre as suas/nossas concepções de deficiência. Perante um cenário de transformações decorrentes das políticas de inclusão adotadas pelo país, pode-se perceber que seus/nossos discursos são constituídos por uma mescla de conceitos provenientes de diferentes abordagens e teorias.

De certa forma, isso pode ser considerado positivo, visto que o discurso unicamente centrado no aluno vai cedendo lugar a visões pautadas em modelos sociais e interacionistas. Contudo, fica evidente a frágil fundamentação teórica que dá suporte ao novo discurso. Atribuo essa fragilidade à dificuldade em se abandonar a arraigada concepção da deficiência como algo intrínseco ao sujeito e determinante de sua não aprendizagem. Neste ponto, deve-se questionar o porquê dessa dificuldade.

Em primeiro lugar, credito a citada dificuldade à resistência que temos em alterar práticas cristalizadas ao longo do tempo. A dicotomia existente entre a educação denominada comum e a educação denominada especial determinava que alunos considerados com deficiência necessitavam de espaços diferentes para aprender (ou não aprender), com professores especiais e recursos especiais que deveriam se distinguir da realidade da escola ou da classe comum e, no que se refere às avaliações, o predomínio da visão clínica para determinar intervenções na área educacional. Construo esse parágrafo usando os verbos no passado ao me referir à dicotomia entre educação comum e especial, entretanto ela ainda existe, apesar do aumento do protagonismo das escolas comuns nos processos educacionais de alunos considerados com deficiência.

Em segundo lugar, entendo que mesmo que haja uma busca do professor por subsídios que proporcionem maior clareza sobre os fundamentos que embasam as políticas educacionais, o ecletismo teórico presente nos documentos oficiais, citado por Kuhnen (2016), e as conseqüentes contradições presentes nas normas que regem os processos avaliativos, evidenciados por Veltrone (2011), não favorecem o aprofundamento teórico. Mesmo ao buscar subsídios para sua prática pedagógica por meio do Portal do Professor do MEC, segundo pesquisa de Oliveira e Araújo (2016), o professor se depara com uma representação pejorativa e estereotipada da deficiência que, de acordo com as autoras, produz, por estar atrelada a uma concepção de educação normalizadora e patologizante, um efeito contrário aos pressupostos básicos de uma educação inclusiva.

Assim, a possibilidade de mudança está na formação crítica do professor. Seja a inicial ou a continuada, a formação dos professores deve proporcionar aporte teórico que oportunize coerentemente mudanças de concepções. Mais do que o repasse de conteúdos, faz-se necessário que as formações sejam espaços de reflexões sobre problematizações oriundas da prática social vigente, com a finalidade de compreendê-la por meio de uma instrumentalização teórica consistente, que viabilize a transformação dessa prática. O investimento em formação se faz mais importante quando direcionado a profissionais que estão iniciando em suas funções, como é o caso da maioria das participantes da presente pesquisa. A esse respeito usarei palavras não minhas, mas de uma das participantes do curso ao avaliá-lo:

[...] importantíssimo, eu acho assim que é uma formação básica para todos os professores, porque às vezes, a gente acha, quando está começando e te dão uma avaliação no contexto, que é só preencher um questionário. Olhou o aluno? Ele pulou corda? Sim! Às vezes, principalmente para quem está começando, você precisa dar um toque: gente é mais do que isso! Não é procurar cabelo em ovo, mas tem que ter um olhar a mais do que só olhar uma avaliação e dizer: sim ou não, ele pula, não pula. Mas o que é o pular ou não pular? Então, se nem o supervisor tem esse olhar, não é só por que ele não quer, é por falta de experiência. Falta conhecimento, falta tudo. É difícil, também, você passar esse olhar para o professor de sala de aula. Eu insisto, pelos direitos do que é para acontecer na sala de recursos, a coisa só acontece se funciona, se é necessário aquele tempo com os pais, com o professor (da classe comum), não dá para ficar quieto. Eu acho também que o resultado positivo de um trabalho em sala de aula, com os pais e na sala de recursos tem a ver com o funcionamento e, às vezes, só briga - no bom sentido - só luta pelos direitos quando se é mais conhecedora daquilo. Ah! A lei diz! Mas qual a importância disso para o teu trabalho? (SUPERVISORA LOREN).

Penso que, com mais propriedade do que eu poderia fazê-lo, ou do que qualquer renomado autor, a fala da supervisora legitima a necessidade de formação e a transformação que dela advém.

Ao mesmo tempo que evidencia a importância e a necessidade de formação de qualidade, a declaração da supervisora, associada às das demais cursistas, confirma a hipótese que levantei sobre a avaliação ser considerada um processo burocrático por alguns dos envolvidos nesse processo. Em outra fala, a supervisora dá mais evidências disso: “mas quando é pedido para a gente fazer uma avaliação no contexto escolar, assim, eu admito que era um questionário que a gente tinha que responder. Importante, mas um questionário. Cuidado, mas um questionário” (SUPERVISORA LOREN). Obviamente que as temáticas discutidas em um curso não são apreendidas por todos da mesma forma, entretanto a mobilização e a inquietação decorrem diante de novos conhecimentos e podem abrir espaço para novas concepções de uma forma lógica e sistematizada.

Entretanto, um curso não modifica apenas as concepções dos alunos envolvidos, mas também as do professor. Dessa forma, no que tange à formação oferecida durante a pesquisa, a maior proximidade com o contexto estudado, a troca de experiência com as participantes e o aprofundamento teórico sobre a temática das concepções que embasam os conceitos de deficiência intelectual e avaliação proporcionaram-me, no papel de pesquisadora, a possibilidade de redimensionar a importância de um referencial teórico coerente e consistente para a compreensão e para a possível transformação da problemática constituída acerca das pessoas consideradas com deficiência intelectual.

Assim, ao tecer as considerações finais sobre como estão ocorrendo os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual na perspectiva das professoras das salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares do município pesquisado e sobre suas concepções acerca da deficiência intelectual a avaliação, devo abordar o processo avaliativo nas instâncias que o abrangem, para que sejam entendidas as particularidades que nele se configuram.

As normas federais indicam que o documento que garante o acesso do aluno ao atendimento educacional especializado é o Plano de Atendimento Educacional Especializado elaborado pela professora especialista a partir de um estudo de caso. Durante o estudo de caso, julgando necessário, o professor do AEE pode articular-se com profissionais da área da saúde e o laudo médico será considerado um documento complementar, não obrigatório para o ingresso no AEE. Já no estado do Paraná, além da avaliação pedagógica que embasa o Plano de Atendimento Educacional Especializado, o laudo psicológico com o diagnóstico da deficiência intelectual é necessário para o ingresso em programas de atendimento educacional especializado.

Apesar das críticas ao uso de testes psicométricos, percebe-se coerência entre a sua aplicação e o conceito de deficiência intelectual da AAIDD, adotado no estado. Nas normas estaduais, tanto o conceito de deficiência, quanto as indicações sobre como avaliar aparecem claramente. No que diz respeito às normas de nível federal, as produções acadêmicas criticam a nebulosidade com que o tema é tratado e as incoerências encontradas nelas. Na entrevista com a gestora do DEEIN, ela explicou que o estado continua a adotar os testes psicométricos pela necessidade de a deficiência intelectual ser identificada, uma vez que o MEC determina quem são os alunos público-alvo da educação especial e também para fins de preenchimento de informações exigidas no censo escolar. Contudo, a gestora indica que a leitura a ser feita sobre os resultados dos testes não pode se prender aos aspectos quantitativos, mas sim aos aspectos qualitativos que envolvem saber como o aluno chegou ao resultado e quais as funções psicológicas que utilizou. Cabe destacar que a equipe do CEAOP, responsável pelos processos avaliativos no estado, permanecia estudando a possibilidade de continuarem ou não utilizando os testes psicométricos.

Retomados esses pontos, sabe-se que, no município em questão, a instância pesquisada segue as normas do estado, portanto faz uso dos testes psicométricos. Entretanto, contrariando o que se encontra na literatura, que, em geral, os testes psicométricos confirmam e legitimam a existência da deficiência já prevista pela escola, na rede pública municipal pesquisada, o movimento é contrário. A maioria das crianças indicadas para a avaliação psicológica por suspeita de deficiência intelectual não recebe esse diagnóstico, contrariando a teoria da profecia que se cumpre por si mesma. Assim, é nesse contexto que procurei compreender como estavam ocorrendo os processos avaliativos realizados no contexto escolar pelas supervisoras escolares e pelas professoras das salas de recursos multifuncionais, a partir das perspectivas das profissionais que exercem tais funções e participaram do curso de formação oferecido durante a pesquisa.

Pode-se constatar que, num primeiro momento, a partir de uma concepção de avaliação centrada no aluno e da dicotomia entre educação especial e educação comum, várias das cursistas apresentaram resistência em realizar a avaliação no contexto escolar, por se sentirem despreparadas. Elas acreditam que necessitam de ajuda de especialistas da área da educação especial que tenham mais experiência em avaliação e de especialistas das áreas clínicas. Por outro lado, uma menor parte das participantes percebia como positiva a participação da escola no processo avaliativo, pela oportunidade de discutir sobre o aluno que está apresentando dificuldades.

Nesse aspecto, a realização da avaliação no contexto escolar apresenta resultados significativos para a efetivação da inclusão escolar. Vários foram os relatos sobre alunos que, a partir da avaliação pedagógica realizada na escola, deixaram de ser encaminhados para a avaliação psicológica para possível identificação de uma deficiência. Em tais situações, tendo a oportunidade de ser protagonista do processo avaliativo de alunos com suspeita de deficiência intelectual, a escola revelou o seu potencial para ressignificar o processo de não aprendizagem dos seus alunos e para modificar suas concepções de avaliação e deficiência.

Nos casos citados, o ensino comum não transferiu, a partir de uma suspeita muitas vezes mal fundamentada, cuja existência foi constatada nesse mesmo contexto, a responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno avaliado para a educação especial. A avaliação não se constituiu como um elemento de seletividade, mas sim de inclusão. Algumas escolas passaram sozinhas por esse processo, outras precisaram do apoio da equipe da Secretaria da Educação. Contudo, infiro que as escolas não perceberam o alcance do seu feito. Como já afirmei anteriormente, presumo que, apesar de citarem que tiveram um olhar diferenciado sobre o aluno sob suspeita de deficiência, as cursistas não dimensionam a importância do redirecionamento da ação pedagógica nesses processos. Penso que atribuíram o não encaminhamento do aluno para a avaliação psicológica muito mais ao fato de terem “olhado melhor” e constatado que se enganaram ao supor a existência de uma deficiência, ou mesmo ao fato do aluno precisar de um “empurrãozinho” porque estava “atrasado” devido a alguma causa intrínseca a ele, do que às interações e práticas pedagógicas que ocorreram durante e em decorrência do processo avaliativo.

Dessa forma, compreendo que a escola necessita problematizar essa nova prática social que está se estruturando, para entender realmente o que está acontecendo, ou seja, nas palavras de Saviani (2012), passar de uma compreensão sincrética, para uma compreensão sintética desse processo. Caso contrário, muda-se a realidade aparente, porém não as concepções, o que seria necessário para uma ação consciente e transformadora.

Para tal, considero a importância dos envolvidos na educação de alunos com suspeita ou considerados com deficiência intelectual a se apropriarem do conceito de compensação de Vygotski (1997) e suas especificidades no que diz respeito à deficiência intelectual. Para o autor, a deficiência, ao representar limitações, cria dificuldades que estimulam ao avanço. Entretanto, crianças com atraso mental mostram-se acríicas a sua condição e necessitam, para que o processo compensatório ocorra, de oportunidades objetivas produzidas na coletividade (DAINEZ, 2014). Assim, a ação intencional do professor é primordial para o desempenho acadêmico do aluno. Dainez (2014), ao pesquisar sobre o assunto, cita autores que indicam a

necessidade de avaliação para que a organização do trabalho a ser desenvolvido ocorra a partir da análise das funções psicológicas superiores da criança, de condições adequadas do meio social e da interação organizada entre a criança e o adulto, além de destacarem a questão do afeto e da emoção como parte do funcionamento intelectual.

Acerca dos processos avaliativos que envolvem participação de profissionais de fora da escola, as cursistas indicam que seus pareceres sobre os alunos são desvalorizados. O modelo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar pauta-se na participação conjunta da equipe pedagógica da escola e da equipe multidisciplinar de fora da escola para as tomadas das decisões sobre os processos avaliativos. Porém, no contexto pesquisado, isso parece não acontecer. A partir dos relatos das cursistas, pressuponho haver uma hierarquia onde a avaliação médica se sobrepõe à avaliação psicológica e ambas se sobrepõem à avaliação pedagógica. À equipe escolar, cabe aceitar os resultados das avaliações realizadas fora da escola, isso porque, quando há divergências entre o resultado das avaliações que ocorrem fora da escola e a expectativa da escola, as explicações sobre por que o aluno não recebeu o diagnóstico são julgadas insatisfatórias, assim como as sugestões de intervenções para redirecionamento dos casos. Contudo, as próprias cursistas expressam que não possuem o hábito de argumentar com os demais profissionais sobre os resultados e se ressentem ao ter seu trabalho questionado. Diante dessa situação, muitas vezes, durante o curso, inferi que as professoras e supervisoras se sentem tão avaliadas quanto os alunos.

Sobre esses desencontros, cabe questionar se as condições de trabalho dos profissionais da escola e da equipe multidisciplinar responsável pelos processos avaliativos permitem uma efetiva interlocução que viabilize decisões conjuntas. Há espaço e tempo disponível para que as discussões acerca dos processos avaliativos aconteçam? Quem poderá mediar esse processo? Tal interlocução é muito importante e pode evitar casos como o relatado por uma dupla de professora e supervisora de uma mesma escola, sobre a matrícula de um aluno em sala de recursos multifuncionais apenas com base no laudo médico e sem que a avaliação psicológica tivesse sido concluída. A professora em questão questiona o laudo diante da rapidez com que o aluno se alfabetizou. Entendo essa situação como delicada e como um alerta sobre a possibilidade de retrocesso na realização de processos avaliativos já desenvolvidos no município. Não se trata de não atribuir importância ao laudo médico, trata-se de seguir as normas e validar todos os momentos do processo avaliativo, ou seja, o que acontece dentro e fora da escola e o que cada profissional realiza e de valorizar os aspectos pedagógicos por se tratar de uma situação dentro dessa área.

Ainda sobre a não atribuição de diagnósticos aos alunos encaminhados para avaliação fora da escola, outro aspecto se destaca: esses são os alunos que mais preocupam as cursistas, principalmente quando as intervenções sugeridas após a avaliação da equipe externa não surtem os efeitos desejados ou quando já eram efetivadas pelas escolas sem sucesso. A esse respeito, as cursistas sugerem que nem sempre os diagnósticos devem ser definidos imediatamente, pois algumas situações de ensino e aprendizagem demandam mais tempo para serem compreendidas e necessitam de um acompanhamento mais direto e intensivo.

Compreendo essa situação pois, pautada em minha experiência, entendo que várias crianças encaminhadas para avaliações não apresentam dificuldades intrínsecas para a aprendizagem, mas sim dificuldades decorrentes de fatores pedagógicos. No entanto, também percebo que, por vezes, certas dificuldades podem passar despercebidas durante processos avaliativos, em especial quando o avaliador não entende exatamente o porquê das atividades e procedimentos adotados durante a avaliação.

Refiro-me a situações que vivenciei envolvendo alunos já avaliados e não identificados como com deficiência que continuavam apresentando dificuldades na aprendizagem apesar das intervenções realizadas. Essa situação gerava tensão entre as escolas e a equipe avaliadora. As primeiras questionavam a precisão do processo avaliativo realizado fora da escola e, a segunda, a eficiência das intervenções pedagógicas efetivadas no âmbito escolar. Devido à pressão das escolas, alguns alunos eram submetidos a reavaliações, das quais, por vezes, eu participava.

A partir de suspeitas levantadas durante o processo avaliativo de alguns desses alunos, constatava a necessidade de encaminhá-los para outros profissionais como fonoaudiólogos e médicos. Tais profissionais detectaram questões como alterações no processamento auditivo central e otites de repetição que prejudicavam significativamente o processo de alfabetização e o acompanhamento das aulas, assim como problemas respiratórios que prejudicavam o sono do aluno, não lhe proporcionando o descanso necessário para que a aprendizagem se efetivasse. Contudo, insisto que foi a partir da avaliação pedagógica que indicativos dessas dificuldades foram percebidos, seja por meio das entrevistas com os professores e familiares ou mesmo nas atividades desenvolvidas com os alunos. Algumas situações foram percebidas já no momento do processo avaliativo, outras no decorrer do acompanhamento do aluno e na continuidade do contato com a família, após o momento da avaliação.

Situações como essas reforçam a importância de uma avaliação pedagógica minuciosa e da colaboração de outros profissionais durante o processo avaliativo. Contudo, essa experiência profissional, associada às expressões de insatisfação das cursistas com os

resultados, diagnósticos, devolutivas referentes aos processos avaliativos e o desempenho dos alunos, trouxe-me o entendimento sobre a necessidade de analisar seriamente as demandas acerca das dificuldades atribuídas aos alunos. Isso não implica a afirmação de que os alunos encaminhados para avaliação e não diagnosticados como com deficiências e que continuam apresentando dificuldades acadêmicas terão sempre déficits, distúrbios ou questões orgânicas que estejam impedindo o seu desenvolvimento, aliás, muito pelo contrário, como explico a seguir.

Uma vez que, na perspectiva vygotskiana, a deficiência se constitui nas interações que o aluno estabelece, entendo que as demandas da escola ou mesmo da família devem ser criteriosamente consideradas pelas equipes avaliadoras. Em uma situação de encaminhamento para uma avaliação, em que um dos objetivos é identificar a deficiência, é bem provável que alguém já esteja entendendo e interagindo com o aluno sob o prisma da deficiência suposta. Assim, ousou ponderar que o processo avaliativo só poderia chegar ao seu final quando as demandas de todos os envolvidos estivessem satisfeitas/resolvidas. Com isso, quero dizer que não basta avaliar e afirmar que a deficiência não existe. Esse resultado deve ser justificado e os envolvidos no processo avaliativo e educacional do aluno, convencidos satisfatoriamente, de modo que consigam ressignificar a questão. Em outras palavras, o processo avaliativo tem que cumprir o seu objetivo de indicar caminhos para a aprendizagem a todos os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno. Isso só é possível pelo caminho da transformação, da mudança de concepções. No caso da escola, do professor, ou mesmo da família não ter transformado o olhar sobre o aluno, é bem possível que o aluno se mantenha com dificuldades em seu desempenho escolar, em decorrência da concepção que se tem dele. Reitero, então, que o processo avaliativo não deve focar apenas o aluno, mas sim a forma como esse aluno se constitui aos olhos dos demais e, principalmente, aos seus próprios olhos, nas interações que vivencia, nos diversos contextos em que está inserido.

Sob essa perspectiva, considero que a realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar na rede pública municipal em questão, no que tange aos aspectos pedagógicos, vem se constituindo como uma oportunidade para a escola assumir suas obrigações e cumprir seus objetivos junto aos alunos com suspeita ou considerados com deficiência intelectual. Trata-se de uma possibilidade de romper com o paradigma imposto pela dicotomia existente entre educação comum e educação especial, ainda que tal fato, no meu parecer, não seja compreendido em sua real dimensão pelas suas próprias protagonistas, conforme salientado anteriormente.



Dessa forma, percebe-se a necessidade desse modelo de avaliação acontecer conforme os pressupostos de trabalho coletivo que o fundamenta, no qual as decisões sejam tomadas em conjunto, sem que os pareceres provenientes de uma área predominem sobre pareceres de outras. Cabe, portanto, aos profissionais da educação, conquistar espaço nesse processo que diz respeito exatamente à área em que atuam.

No decorrer do curso de formação oferecido às participantes da pesquisa, pôde-se constatar mudanças de concepções e a ressignificação da avaliação, especialmente no caso das cursistas que a consideravam um procedimento burocrático. Compreender a avaliação como um conjunto de procedimentos cujo foco não é apenas o aluno, mas sim um processo de ensino-aprendizagem para propor intervenções que se julguem necessárias acarreta toda uma mudança na concepção sobre deficiência intelectual. Percebe-se que, em cada escola, as supervisoras escolares e professoras das salas de recursos encontram-se em diferentes momentos de compreensão sobre esse modelo de avaliação e que orientações a respeito disso ainda são necessárias. No entanto, os avanços são evidentes e constata-se que esse é um caminho possível e transformador.

Nesse sentido, entendo que o modelo da formação oferecida durante a pesquisa foi fundamental, porque constituiu-se em um espaço de reflexão sobre as práticas desenvolvidas, em que professoras e supervisoras puderam expor seus pontos de vista e, coletivamente, ressignificar suas concepções acerca da deficiência intelectual, dos processos avaliativos e de outras temáticas discutidas. No decorrer desse processo, as cursistas evidenciaram não serem meras executoras, mas sim conhecedoras críticas de sua realidade e com o potencial de transformá-la. Entendo, no entanto, que a temática pesquisada não se esgotou e espero que este trabalho possa contribuir para que sejam desenvolvidas novas pesquisas a respeito dos processos avaliativos direcionados ao ingresso de alunos com suspeita de deficiência intelectual em programas de atendimento educacional especializado.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. (Org). Apresentação. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**; São Paulo: SE, 2012. p. 11-13.

\_\_\_\_\_. O Caminhar da deficiência intelectual e a classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência Intelectual: realidade e ação**; São Paulo: SE, 2012. p. 51-63.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual disability: definition, classification and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2007.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Tradução de Magda França Lopes. 10.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Orgs.) **A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARNES, C. The social model of disability: valuable or irrelevant? In Watson, N.; Roulstone, A. ; Thomas, C. **The routledge handbook of disability studies**. London: Routledge, 2012. p. 12-29. Disponível em: < <http://www.mcgill.ca/files/osd/TheSocialModelofDisability.pdf> >. Acesso em 07 maio 2015.

BITTAR, M; SILVA, M.R; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica em dois periódicos da área da educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, nº 3, p. 655-674, Nov. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a09.pdf> >. Acesso em: 25 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em 08 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEESP. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. Ed. Brasília: MEC, 2006. 92 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> >. Acesso em 08 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova

York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: <  
[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument)>. Acesso em: 11 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CNE/CBE. **Parecer 18/2012 de 02 de outubro de 2012**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11795-pecb018-12&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pecb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)> acesso em 18 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 08 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica Nº 4 de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em <  
<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 07 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Cidades**, 2016. Disponível em: <  
<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=412820>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto Legislativo 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6949 de 25 de agosto de 2009. 4. Ed., ver e atual. Brasília: Secretaria de direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com deficiência, 2012. Disponível em: <  
<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>> Acesso em: 29 ago. 2015.

BRIDI, F. R. de S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.

CAPES. **GEOCAPES** - Sistema de informações georreferenciadas. 2014. Disponível em: <  
<http://geocapes.capes.gov.br/geocapes2/>>. Acesso em 25 set. 2014.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down**: a deficiência mental como produção social. Campinas: Papyrus, 2008. (Série Educação Especial).

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas: autores Associados; Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas alternativas para a educação escolar. **Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n.44, p.383-398, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 14 jul. 2016.

CORDEIRO, M. P. Ativismo e deficiência: um estudo sobre os repertórios que dão sentido à vida independente. **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 114-131, ago. 2009. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a08.pdf> >. Acesso em 27 jan. 2017.

CORRÊA, T. C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina – PR**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CUCCOVIA, M. M. **Análise de procedimentos para avaliação de interesses baseado em um currículo funcional natural e seus efeitos no funcionamento geral de indivíduos com deficiência mental e autismo**. 2003, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

DAINEZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. 2014. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DENARI, F. E. **Análise de critérios e procedimentos para a composição de clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis**. 1984. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984. Disponível em: < [http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde\\_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1686&listaDetalhes%5B%5D=1686&processar=Processar](http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1686&listaDetalhes%5B%5D=1686&processar=Processar)>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos. Disponível em: < <https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-deficic3aancia.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais – entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, Brasília, v. 15, n.32, p.237-251, jan/jun, 2013. Disponível em: <[periodicos.unb.br/index.php/SER\\_social/article/download/9514/7088+&cd=hl=PT&PT&ct=cink&gl=br](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_social/article/download/9514/7088+&cd=hl=PT&PT&ct=cink&gl=br)> Acesso em 08 maio 2015.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em português da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, out, 2007. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/cps/v23n10/25.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cps/v23n10/25.pdf) > Acesso em: 06 ago. 2015.

EVANS, J. **Independent living and centers for independent living as an alternative to institutions**. Bruxelas: EDF AGA. 2001. Disponível em: < [disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/evans-Centre-Independent-Living-Alternative-Institutions.pdf](http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/evans-Centre-Independent-Living-Alternative-Institutions.pdf) > Acesso em: 06 ago. 2015.

FINKELSTEIN, V. **Re-thinking care in a society providing equal opportunities for all. discussion paper for the world health organization**. 1998. Disponível em: < <http://pf7d7vi404s1dxh27mla5569.wpengine.netdna-cdn.com/files/library/finkelstein-finkelstein2.pdf> > Acesso em: 06 ago. 2015.

FONTES, F.; MARTINS, B. S. Deficiência e inclusão social: os percursos da lesão medular em Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 77, p.153-172, jan./abr. 2015. Disponível em: < <http://revistas.rcaap.pt/spp/article/view/3293/4900#> >. Acesso em 07 maio 2015.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17, n.31, p.59-73, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, L. C. et. al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Coleção Fronteiras Educacionais).

GLAT, R. **Auto-defensoria/auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: [http://apaenet.org.br/images/apostilas/apostilas/artigos/auto\\_defensoria\\_auto\\_gestao.p](http://apaenet.org.br/images/apostilas/apostilas/artigos/auto_defensoria_auto_gestao.p) Acesso em: 01 fev. 2017.

GOES, R. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 2014. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10445> >. Acesso em 07 maio 2015.

GOFFMAN, Erwin. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Márcia B. M. Leite Nunes. 4. ed., Rio de Janeiro: ZAHAR, 1988.

GOMES, S. R. **A dificuldade de aprendizagem no contexto da inclusão escolar**. 2012, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

GONZALEZ, R. K. **Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça**. 2013, 258 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. Tradução de Válder Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. **Protocolo para coleta de dados bibliométricos em bases de dados**. 2011. (Mimeo).

HURST, R. **Disabled peoples' international: Europe and social model of disability**. 2005. Disponível em: < [disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-EMW-Chapter-5.pdf](http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-EMW-Chapter-5.pdf) > Acesso em: 06 ago. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> >. Acesso em: 23 jan. 2017.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n.2, p. 301-308, ago./dez. 2012. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173> >. Acesso em: 23 jan. 2017.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JESUS, D. M. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**. Porto alegre, v. 16, n.1, p. 37-49, 2004.

JESUS, D. M.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Educação Especial**. Santa Maria, v.25, n. 44, p. 399-416, 2012. Disponível em: < [https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6532/pdf\\_1](https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6532/pdf_1) > Acesso em 05 ago. 2013.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na Política de Educação Brasileira (1973-2014)**. 2016. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: < <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf> > acesso em: 01 fev. 2017.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de pós-graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.29, n.4, p. 718-737, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a06.pdf>. Acesso em 26 abr. 2016.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARCONI, A. I.; GRAMINHA, S. S. V. Análise do relatório de avaliação psicológica da clientela de classe especial para deficiente mental. **Paideia**, Ribeirão Preto v.3, p. 52-66, ago./jan. 1993.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: **29º Reunião Anual da ANPED**, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

\_\_\_\_\_. Deficiências, incapacidades e necessidades especiais. In \_\_\_\_\_. **Deficiência educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão socioeducacional. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002. p.15-24. (Cadernos de Pós-Graduação, n. 7)

MERTON, R. K. **Sociologia e estrutura**. Tradução de Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NEVES, T. R. L. **Educar para a cidadania**: promovendo habilidades de autoadvocacia em grupos de pessoas com deficiência. 2005, 202 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciência Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2938> > Acesso em: 01 fev. 2017.

OLIVEIRA, A. F. T. M; ARAÚJO, C. M. A representação cultural da deficiência nos recursos midiáticos do Portal do Professor do MEC. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 22, n. 1, p. 65-78, jan./mar., 2016. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000100065](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100065)> Acesso em: 14 jan. 2017.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In. ABRANTES, A.A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T.F. **Método histórico-social na psicologia social** – Vozes, 2005.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.10, n.3, p. 287-308, set./dez. 2004.

ONU. **Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente**. Nova Iorque, 1975. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf) > Acesso em: 06 ago. 2015.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 20/86**. Estabelece Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Curitiba, 1986.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 130 de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba, jul. 2010. Disponível em: < <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434917#434917> >. Acesso em 02 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 016/2011 de 22 de novembro de 2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional, tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, Nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Superintendência de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica. **Curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar**. Curitiba: SEED, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 07/2016 de 17 de outubro de 2016**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – SRM - deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede estadual de ensino. Curitiba, out. 2016.

PARANÁ; CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação do Paraná; Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Ensino Fundamental: proposições para a transição do 5º para o 6º ano no município de Curitiba. Curitiba: 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, jan. 1997. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107577/105996>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, n.2, p. 19-27, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a02>>. Acesso em 26 abr. 2016.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: TAQ: EDUSP, 1984.

PETRECHEN, E. H. **Inclusão escolar e a atuação de professores de deficientes mentais do estado de São Paulo**. 2006, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.



PODGURSK, E; PAN, M. **Avaliação no contexto escolar**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/515-4.pdf> >. acesso em: 02 dez. 2012.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, G. M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 465-482, set./dez. 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTA MARIA, M. R.; LINHARES, M. B. M. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200010&lng=pt&nrm=iso) >. Acesso em 03 nov. 2013.

SANTANA, B. B. S. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores**. 2009, 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: ano IX, mar./abr. 2005, p. 9-10. Disponível em: < [https://acessibilidadecultural.files.wordpress.com/2011/09/atualizac3a7c3b5es-semc3a2nticas-na-inclusc3a3o-de-pessoas\\_-deficic3aancia-mental-ou-intelectual\\_-doenc3a7a-ou-transtorno-mental\\_.pdf](https://acessibilidadecultural.files.wordpress.com/2011/09/atualizac3a7c3b5es-semc3a2nticas-na-inclusc3a3o-de-pessoas_-deficic3aancia-mental-ou-intelectual_-doenc3a7a-ou-transtorno-mental_.pdf) >. acesso em 14 jan. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: Velho, G. (Org.). **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SCHÜTZ, M. M. R. S. **A avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva**: desafios no cotidiano escolar. 2006, 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SILVA, M.R., HAYASHI, M.R. e HAYASHI, M.C.P. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, nº1, p. 110-129, 2013. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337> >. Acesso em: 25 nov. 2014.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.30, n. esp., p. 8-41, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SOUSA, G. M. B. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. 2007, 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

STELMACHUK, A. C. L.; HAYASHI, M. C. Análise bibliométrica sobre avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em serviços de educação especial. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. 2015, Madrid, v.13, n. 2, p. 27-49, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55138743002>. Acesso em: 7 fev. 2017.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009, 235 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial. In: CAIADO, K. R.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (orgs.) **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. 2. v. Cap. 2. p. 19-34.

UPIAS. **Fundamental principles of disability**. London: Union of Physically Impaired Against Segregation, 1976. Disponível em: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2015.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011, 193 f. Tese (Doutorado em educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011(a)

\_\_\_\_\_. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paideia**. Ribeirão Preto, v.21, n.50, p. 413-421, set./dez. 2011(b).

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. COLE, M. et al. (org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

**APÊNDICES****APÊNDICE A****ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORA DO DEEIN****FORMAÇÃO**

Ensino Médio: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

**EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

Tempo de atuação na área da Educação Especial: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenadora do **Centro Estadual de Avaliação e Orientação Pedagógica** do Departamento de Educação Especial e Educação Inclusiva da Secretaria da Educação do Estado do Paraná: \_\_\_\_\_

Outras funções desempenhadas na área da Educação Especial ou outras áreas:

\_\_\_\_\_

**PERGUNTAS**

1. Como você descreve o percurso histórico da avaliação de pessoas com deficiência intelectual para ingresso em programas de Educação Especial no estado do Paraná?
2. Qual a sua opinião sobre a avaliação psicoeducacional realizada no contexto escolar, modelo adotado pelo estado do Paraná?
3. Com o aumento significativo de sala de recursos multifuncionais no estado, como está ocorrendo a formação dos responsáveis por avaliar os alunos com suspeita de deficiência intelectual no que diz respeito a tal processo?

Quais são as maiores barreiras para que os municípios avaliem de acordo com o modelo proposto pelo estado? Como removê-las?

## APÊNDICE B

QUADRO 6 – Objetivos das teses e dissertações

| Autoras          | Objetivos das teses e dissertações  |
|------------------|---|
| CUCCOVIA (2003)  | Elaborar e implementar procedimentos de avaliação, dos interesses/preferências e habilidades do adulto com autismo e retardo mental severo, baseado no Currículo Natural Funcional, de derivação de itens de treino e monitoramento, desse repertório, em termos de aprendizagem.   |
| SCHÜTZ (2006)    | Investigar o uso dos resultados do processo de avaliação dos alunos com deficiência mental e/ou com déficit cognitivo pelas professoras dos anos iniciais do EF no planejamento e organização da prática pedagógica buscando compreender e identificar as possibilidades e os impasses gerados pela prática avaliativa na aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente os considerados deficientes mentais e/ou com déficit cognitivo. |
| PETRECHEN (2006) | Descrever o perfil dos professores da rede de ensino do estado de São Paulo especializados no ensino de deficientes mentais, e analisar a sua atuação acerca das atribuições apresentadas pela política de inclusão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, bem como da literatura condizente, segundo a percepção desses professores   |
| SOUZA (2007)     | Analisar como é feita a avaliação inicial do aluno com deficiência mental, que estuda na escola regular, dentro da perspectiva inclusiva e de que forma essa avaliação contribui para o processo de aprendizagem desse aluno.   |
| SANTANA (2009)   | Sistematizar e analisar depoimentos de professores do 1º ao 5º ano do ensino comum, sobre o que fazem com os alunos com deficiência intelectual que estão em sua sala de ensino regular.  |
| LOPES (2010)     | Analisar como vêm sendo processados a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o atendimento educacional especializado nos serviços da rede de apoio ofertado pela escola em uma cidade do norte do Paraná.  |
| VELTRONE (2011)  | Descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual do Estado de São Paulo.   |
| GOMES (2012)     | Conhecer e analisar os tipos de apoios prestados pelas salas de recursos a alunos com necessidades educacionais especiais da rede regular de ensino estadual e a seus professores.  |
| GONZALEZ (2013)  | Averiguar e analisar os motivos que embasam o encaminhamento dos alunos para salas de recursos da rede municipal de São Paulo, com recorte de gênero e cor/raça, cotejando-os com orientações e/ou critérios oficiais para o seu encaminhamento.  |

Fonte: Stelmachuk e Hayashi (2015)

## APÊNDICE C

QUADRO 7 – Objetivos dos artigos

| Autoras                               | Objetivos   |
|---------------------------------------|---|
| MARCONI;<br>GRAMINHA<br>(1993)        | Investigar os conteúdos dos Relatórios de Avaliação Psicológica das crianças que frequentam classes especiais para deficientes mentais da cidade de Ribeirão Preto, identificando as técnicas e instrumentos de avaliação utilizados e os resultados encontrados, os motivos do encaminhamento da criança, os exames já realizados por outros profissionais e as proposições de tratamento, a indicação quanto a classe que a criança deve frequentar e as orientações para o trabalho do professor junto ao aluno. |
| SANTA<br>MARIA;<br>LINHARES<br>(1999) | Avaliar aspectos do funcionamento cognitivo, dentro de uma abordagem de avaliação assistida, de crianças encaminhadas a serviços de Psicologia, com queixa de dificuldade de aprendizagem escolar e classificadas como deficientes mentais leves.   |
| JESUS (2004)                          | Evidenciar o processo de repensar a avaliação educacional de um aluno da segunda série.   |
| ANACHE;<br>MITJÁNS<br>(2007)          | Realizar um levantamento das pesquisas sobre deficiência mental e, a partir dessa caracterização, compreender o lugar que nela ocupam as pesquisas direcionadas ao processo de aprendizagem da população com deficiência mental.  |
| VELTRONE;<br>MENDES<br>(2011a)        | Descrever a caracterização dos profissionais da escola envolvidos na identificação da deficiência intelectual, bem com os procedimentos por eles utilizados.  |
| VELTRONE;<br>MENDES<br>(2011b)        | Descrever e analisar as recomendações do MEC para identificação da deficiência intelectual em escolares.  |
| BRIDI (2012)                          | Enfocar os processos avaliativos do grupo de sujeitos nomeados como “alunos com deficiência mental” no contexto escolar.  |
| POSSA;<br>NAUJORKS;<br>RIOS (2012)    | Discutir os efeitos de sentido que diagnóstico e avaliação operam nos processos que subjetivam a atuação do professor da Educação Especial, considerando a naturalização dessas práticas.   |
| DIAS;<br>OLIVEIRA<br>(2013)           | Revisar a construção histórica e social das concepções e práticas relativas à deficiência intelectual, ressaltando a força do modelo médico na caracterização das deficiências e destacando a contribuição da perspectiva histórico-cultural para a compreensão crítica do fenômeno. Analisar as condições de desenvolvimento associadas à transição para a vida adulta das pessoas com deficiência intelectual, considerando o paradigma do desenvolvimento adulto.  |

Fonte: Stelmachuk e Hayashi (2015)

## APÊNDICE D

## QUESTIONÁRIO PARA SUPERVISORAS ESCOLARES

## INSTRUÇÕES:

Antes de responder leia todo o questionário.

Marque apenas uma alternativa na questão A e quantas achar necessário nas questões B e C.

Ao final de cada questão, há um espaço para observações que pode ser preenchido se você achar necessário complementar ou comentar alguma resposta.

Entregue o questionário respondido em envelope lacrado para a diretora da sua escola ou para pessoa por ela indicada.

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professor: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como coordenadora pedagógica: \_\_\_\_\_

Você já atuou na área da Educação Especial? Em que função? \_\_\_\_\_

## FORMAÇÃO

Ensino Médio: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Cursos na área da Educação Especial: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## EM RELAÇÃO À SUA EXPERIÊNCIA COMO AVALIADORA:

a) Número de participações em processos avaliativos de alunos com suspeita de deficiência intelectual para o ingresso em sala de recursos multifuncionais:

Nenhuma ( )

Uma ( )

Duas ( )

De 3 a 5 ( )

De 5 a 10 ( )

Mais de 10 ( )

Obs.: \_\_\_\_\_

b) Que profissionais participaram dos processos avaliativos com você?

Eu fiz todas as avaliações sozinha ( )

Eu fiz várias avaliações sozinha ( )

Outros profissionais da escola ( )

Indique a função desses profissionais:

---

Profissionais que não atuam na escola ( )

Indique a função desses profissionais:

---

Obs.:

c) Em que fases do processo avaliativo você participou?

Entrevista/diálogo inicial com a professora da classe comum ( )

Entrevista inicial com os pais ( )

Análise do material escolar do aluno ( )

Observação do aluno em sala de aula ( )

Observação do aluno em outras situações escolares ( )

Quais:

---

Elaboração de material a ser utilizado no processo avaliativo ( )

Avaliação pedagógica do aluno ( )

Discussão do caso com outros profissionais envolvidos no processo de avaliação, para a conclusão do encaminhamento ou não do aluno para a sala de recursos ( )

Indique os profissionais:

---

Elaboração de medidas de intervenção ( )

Entrevista/reunião para comunicar o resultado da avaliação para o professor da classe comum ( )

Entrevista/reunião para comunicar o resultado da avaliação para outros profissionais da escola ( )

Indique os profissionais:

---

Entrevista para comunicar o resultado da avaliação para a família do aluno ( )

Obs.:

## APÊNDICE E

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS

## INSTRUÇÕES:

Antes de responder leia todo o questionário.

Marque apenas uma alternativa na questão A e quantas achar necessário nas questões B e C.

Ao final de cada questão há um espaço para observações que pode ser preenchido se você achar necessário complementar ou comentar alguma resposta.

Entregue o questionário respondido em envelope lacrado para a diretora da sua escola ou para pessoa por ela indicada.

## DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Idade: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação como professora: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação em sala de recursos multifuncionais: \_\_\_\_\_

Número de alunos que atende em sala de recursos multifuncionais: \_\_\_\_\_

Número de alunos com deficiência intelectual: \_\_\_\_\_

Exerceu outras funções além de professora de classe comum e de sala de recursos multifuncionais? Quais? \_\_\_\_\_

## FORMAÇÃO

Ensino Médio: \_\_\_\_\_

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Cursos na área da Educação Especial: \_\_\_\_\_

## EM RELAÇÃO À SUA EXPERIÊNCIA COMO AVALIADORA:

a) Número de participações em processos avaliativos de alunos com suspeita de deficiência intelectual para o ingresso em sala de recursos multifuncionais:

Nenhuma ( )

Uma ( )

Duas ( )

De 3 a 5 ( )

De 5 a 10 ( )

Mais de 10 ( )

Obs.: \_\_\_\_\_



b) Se você já participou de processos avaliativos de alunos com suspeita de deficiência intelectual, que profissionais participaram com você?

Eu fiz todas as avaliações sozinha ( )

Eu fiz várias avaliações sozinha ( )

Outros profissionais da escola ( )

Indique o cargo/função destes profissionais: \_\_\_\_\_

Profissionais que não atuam na escola ( )

Indique o cargo/função destes profissionais: \_\_\_\_\_

Obs.: \_\_\_\_\_

c) Em que fases do processo avaliativo você participou?

Entrevista/diálogo inicial com a professora da classe comum ( )

Entrevista inicial com os pais ( )

Análise do material escolar do aluno ( )

Observação do aluno em sala de aula ( )

Observação do aluno em outras situações escolares ( )

Quais: \_\_\_\_\_

Elaboração de material a ser utilizado no processo avaliativo ( )

Avaliação pedagógica do aluno ( )

Discussão do caso com outros profissionais envolvidos no processo de avaliação, para a conclusão do encaminhamento ou não do aluno para a sala de recursos ( )

Indique os profissionais: \_\_\_\_\_

Elaboração de medidas de intervenção ( )

Entrevista/reunião para comunicar o resultado da avaliação para o professor da classe comum ( )

Entrevista/reunião para comunicar o resultado da avaliação para outros profissionais da escola ( )

Indique os profissionais: \_\_\_\_\_

Entrevista para comunicar o resultado da avaliação para a família do aluno ( )

Obs.: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO PARA SUPERVISORAS ESCOLARES E  
PROFESSORAS

1. Qual a sua concepção de avaliação?

Se você não concorda com as normas vigentes na rede municipal de ensino para a avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual, responda à questão número 2. Caso concorde com as normas, responda à questão número 3.

2. Caso não existisse a norma, como deveria ser o processo avaliativo?

3. Se você concorda com a norma, justifique.