

# Diagnosticar a Deficiência Mental: Sim ou Não?

MÔNICA DE C. MAGALHÃES KASSAR  
Professora do Centro Universitário de Corumbá —  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

<sup>1</sup> ORWELL, G. *A Revolução dos Bichos*. Trad. Heitor Ferreira. São Paulo: Edibolso, 1975. p.89.

<sup>2</sup> APPLE. Citado por FERREIRA, Júlio. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1992, p. 74.

*Todos os animais são iguais (mas, alguns animais são mais iguais do que os outros)<sup>1</sup>*

O diagnóstico educacional da Deficiência Mental tem sido um carço na garganta de muito educador, principalmente quando se trabalha na rede regular de ensino: no pré ou primeira série da rede pública.

Presenciamos, hoje, a intenção de garantir a matrícula dos chamados portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, pela política educacional adotada em diferentes localidades e estados. Nesse sentido, podemos citar os exemplos de São Paulo (SP), Santo André (SP), Ribeirão Preto (SP), Campinas (SP), e alguns estados, como Santa Catarina e Mato Grosso do Sul.

Alguns teóricos apontam para o forte aspecto segregador da prática de diagnosticar a deficiência, principalmente no caso da deficiência mental, e apresentam a problemática política e social desse processo:

*Não há “ajuda” que compense o ônus do rótulo de “desviado”. (...) A linguagem classificatória aplicada pela burocracia escolar não cumpre uma função psicológica ou científica tanto quanto gostariam de supor. Temos, (...) um ato moral e político e não um neutro ato de ajuda.<sup>2</sup>*

Ou, ainda:

*Embora o termo (DMA- Deficiência Mental) seja de origem médica e explicado em termos de sintomas, síndromes e desordens, o que está por trás são critérios sociais (...), sendo um termo de origem médica, é definido por critérios éticos, morais, legais, psicossociais (...). Estamos em presença de problemas ideológicos, econômicos e políticos.*<sup>3</sup>

Além destes trabalhos, específicos na área da Educação Especial, podemos considerar, também, valiosos estudos como os de GOFFMAN<sup>4</sup> que nos apresenta a pesada carga social do estigma. Sabemos que a expansão da rede pública escolar, ocorrida nas últimas décadas, e mais efetivamente nos últimos anos,<sup>5</sup> possibilitou o ingresso à escola de parte da população que, anteriormente, não tinha acesso a ela. Com a ampliação e diversificação da clientela surgem os problemas referentes às “dificuldades de aprendizagem por parte, (...), principalmente daqueles (alunos) pertencentes a uma classe social menos favorecida”.<sup>6</sup>

Em trabalho realizado no Estado de Mato Grosso do Sul, ANACHE (1991) confirma a citação, mostrando-nos que 76.0% das crianças freqüentadoras das classes especiais nesse Estado são provenientes de famílias de nível sócio-econômico baixo.<sup>7</sup>

Nesse sentido, o próprio poder público, reconhece essa característica das classes especiais:

*Geralmente os educáveis provêm de famílias de nível sócio-econômico-cultural médio-baixo, onde os fenômenos da aculturação, subnutrição, desarmonia nas relações familiares, rejeição, falta de condições higiênicas, etc., são mais frequentes.*<sup>8</sup>

Desta forma, estes e outros trabalhos<sup>9</sup> mostram-nos que, atualmente, a clientela das C.Es. é formada por alunos que não têm sido incorporados pelo ensino regular. Este, não podendo dar conta de sua população, repassa ao aluno a responsabilidade de seu fracasso, sustentando-se na ideologia das desigualdades naturais. Desta forma, a necessidade de eliminação de parte da clientela, para a manutenção da instituição escolar, tem sido transformada em doença, isentando a escola da responsabilidade de mudar e atender aos anseios da população. Usando as palavras de FERREIRA:

*A exclusão dos alunos D. M. E. das classes regulares parece restabelecer nelas a “harmonia” ameaçada, cri-*

<sup>3</sup> FERREIRA, Júlio, *op. cit.*, p. 112.

<sup>4</sup> Refiro-me especialmente a *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, onde o autor discute os aspectos referentes à identidade social dos “desacreditados” e dos “desacreditáveis”.

<sup>5</sup> Sobre este aspecto, ver SANFELICE, L. *Escola pública para todos: inclusive para os deficientes mentais. Cadernos CEDES*, n. 23. São Paulo: Cortez, 1989 ou FREITAS, L.C. *A dialética da eliminação no processo seletivo. Revista Educação e sociedade*, n. 39, Campinas, 1991.

<sup>6</sup> ANACHE, A. *Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul*, p. 28-9.

<sup>7</sup> ANACHE, A., *op. cit.*, p. 71.

<sup>8</sup> BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Citado por FERREIRA, J., *op. cit.* p. 97.

<sup>9</sup> Ver PASCHOALICK, W. *Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de primeiro grau da delegacia de ensino de Marília*. São Paulo, 1981; SCHNEIDER, D. *Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio*. Em: *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

<sup>10</sup> FERREIRA, J., op.cit., p. 112.

<sup>11</sup> HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 45-92.

<sup>12</sup> LÖWY, M. Ideologia e ciências sociais: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988.

<sup>13</sup> No enfoque adotado neste trabalho, o materialismo histórico entende-se que o concreto diferencia-se do empírico ou da simples constatação do fenômeno. Vale lembrar Marx: "O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade". Para maior aprofundamento deste aspecto, ver MARX, K. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 218-226.

*ando alternativas para as práticas de exclusão injustificada; simultaneamente, atende-se às pressões pela abertura de serviços especiais mais integradores e de responsabilidade do Estado e se exime o sistema educacional de adequar suas práticas e seus conteúdos à realidade de uma sociedade multicultural e dividida em classes.*<sup>10</sup>

Esses trabalhos reconhecem a pseudo-neutralidade dos instrumentos para avaliação diagnóstica. Gostaria, no entanto, de acrescentar à discussão mais alguns aspectos referentes à crítica em relação a não neutralidade dos instrumentos de avaliação.

O que seria uma função realmente psicológica ou científica? Buscando a historicidade da Ciência tal como ela é entendida hoje, podemos dizer que seus fundamentos encontram-se no século XVII, em Descartes. Em seu Discurso do Método estão as bases da ciência moderna que se propõe à busca do conhecimento a partir do sistema dedutivo. Um pensamento coerente e linear sustenta o desenvolvimento do conhecimento, das formas mais simples às mais complexas.

A partir daí, a ciência vem em crescente desenvolvimento, fortalecendo-se, engendradora no amadurecimento e estabelecimento do modo de produção capitalista. Portanto, a ciência moderna, nascida como legitimadora e sustentadora da nova classe em ascensão — a burguesia dos séculos XVII e XVIII, contra as formas de pensamento idealistas do modo de produção feudal, não pode ser entendida por uma abordagem a-histórica. Sua não neutralidade é parte constitutiva de sua formação e desenvolvimento.

A ciência, assim como a técnica (sua sistematização metodológica) precisam ser entendidas como um projeto social-histórico. Se assim percebida, não há como ela não ser ideológica, na medida em que seu processo de "coisificação"<sup>11</sup> é inerente à sua constituição histórica. Como um projeto social-histórico passível, portanto, de superação. Contextualizada historicamente, sofre, por isso, os vieses de sua época, portanto, não só ela é uma forma de ideologia, como a ideologia da classe que a produz circunscreve seus limites.<sup>12</sup>

A partir dos aspectos abordados acima, tentemos, agora, partindo do contato empírico, tentar apropriar-nos um pouco do concreto.<sup>13</sup>

## **ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MATO GROSSO DO SUL**

A posição do Estado de Mato Grosso do Sul, em relação ao atendimento ao Portador de Necessidades Especiais- PNE, também tem sido, como em outras localidades acima citadas, de tentar assegurar a freqüência desta

clientela na rede regular de ensino. Esta tendência é percebida através dos discursos dos técnicos da secretaria de Educação do Estado que pretendem, a médio prazo, a extinção das classes especiais nas escolas e a implantação de salas de recursos nas diferentes áreas: cognitiva, auditiva e visual, na tentativa de inserir a clientela, atualmente freqüentadora dessas classes, no ensino regular.

Para a análise que pretendo fazer agora, me deterei ao atendimento do chamado Deficiente Mental no município de Corumbá-(MS). Vemos, então, que o discurso norteador destes procedimentos é um discurso integrador, no sentido em que se propõe a atender o deficiente na rede regular de ensino. No entanto, um dos fatores desencadeadores desse redirecionamento à Educação Especial no Mato Grosso do Sul, parece ter sido a falta de clientela para as classes especiais. Na tentativa de analisar essa suposição foi elaborado, no município de Corumbá e sua jurisdição, um levantamento do número de crianças por classe especial desde a implantação desse serviço em 1977 até a matrícula do ano de 1992. A última sala a ser implantada para deficientes mentais "educáveis"- DME foi no ano de 1984, totalizando oito classes especiais para deficientes mentais-DM, numa rede de 45 escolas de primeiro grau na região, para uma população total de mais ou menos 80.000 habitantes.<sup>14</sup>

Desde o início do processo de implantação das classes especiais-CEs, de 1977 até 1987, o encaminhamento das crianças do ensino regular para as classes especiais dava-se a partir de decisão interna da escola, baseada, principalmente, nos anos de repetência. Não era utilizado nenhuma forma de diagnóstico sistematizado.

Durante esse período, a média de crianças por CEs, era de mais ou menos 14 crianças, com variações de 11 a 21 alunos por sala.

Entre os anos de 1988 e 1990 foi instituída a prática de diagnóstico sistematizado, por iniciativa e coordenação da secretaria de Educação do Estado. Esta prática atendeu inicialmente os alunos já freqüentadores das CEs e, posteriormente, a clientela encaminhada do ensino regular.

Para o encaminhamento destas crianças (do ensino regular para as CEs) o professor deveria solicitar e preencher uma ficha de triagem contendo explicações detalhadas da solicitação do encaminhamento da criança. Somente após a análise destas fichas é que essas crianças eram encaminhadas para o diagnóstico.

A análise destas fichas de triagem e o diagnóstico eram feitos por uma dupla de profissionais (um pedagogo e um psicólogo) da Agência Regional de Educação,<sup>15</sup> agora substituída pela Unida de Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico (UIAP).<sup>16</sup>

O diagnóstico, propriamente dito, consistia de uma bateria de testes aplicados na criança na própria escola. Os testes utilizados eram (não me proponho, aqui, a fazer qualquer análise dos testes abaixo relacionados):

<sup>14</sup> Baruki, L. et al. Onde estão os pedagogos? Campo Grande: Centro Universitário de Corumbá, 1992.

<sup>15</sup> Agência Regional de Educação (ARE), órgão representativo da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul responsável, por ocasião da elaboração do presente trabalho, pelo acompanhamento da educação nos municípios.

<sup>16</sup> O UIAP (Unidade Interdisciplinar de Apoio Pedagógico) é um grupo de profissionais vinculados administrativamente às AREs, que tem por objetivo, segundo a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, "assegurar o ensino formal de primeiro e segundo graus aos portadores de necessidades especiais, através de apoio psico-pedagógico às escolas estaduais da rede estadual de ensino".

Bender — teste de fundamentação gestáltica, não verbal, que consiste em cópias de traçados, e tem como objetivo detectar disfunções neurológicas;

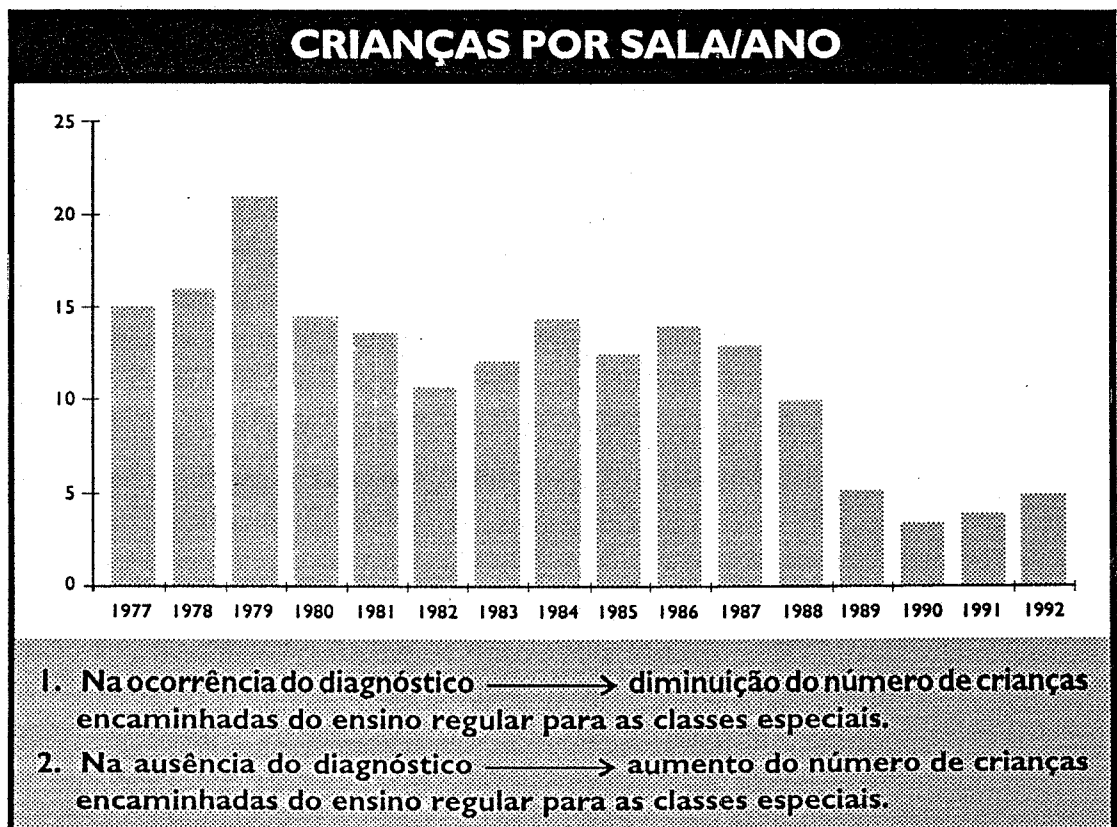
Wisc — Wechsler Intelligence Scale for Children, cujo objetivo é determinar a quantidade de informação geral que o sujeito abstraiu de seu meio, por ter como pressuposto a relação: informações adquiridas-capacidade intelectual, e assim determinar o escore referente, supostamente, à sua capacidade de inteligência;

Provas pedagógicas referentes ao conteúdo programático da primeira série — com a intenção de “checar” algumas das informações fornecidas pelo professor;

Provas de Piaget — para detectar a maturidade das elaborações conceituais referentes às noções de conservação, invariância, seriação, entre outras;

Ficha de informação social- respondida pela criança, solicitando dados sobre sua vida, seus gostos, seus interesses, suas atividades extra-escolares, etc.

Estes eram aplicados à criança em sessões individuais, na escola. Somavam-se a esses dados, informações colhidas da família sobre histórico da criança, constituição familiar, entre outros. Como resultado dessa prática, verificou-se uma diminuição considerável no número de crianças por classe especial. De uma média de 14 crianças por sala entre os anos de 1977 a 1987, passamos a uma média de 10 crianças em 1988 (ano do início das avaliações diagnósticas), 5.25 em 1989 e 3.5 em 1990 (ver gráfico) com a ameaça de fechamento de algumas salas por falta de clientela.



Por mudanças na administração estadual, foi suspensa momentaneamente a prática do diagnóstico pela Secretaria Estadual de Educação durante o ano de 1991. Pudemos presenciar, já neste ano, um pequeno aumento no número de crianças por sala, explicados, talvez, por dizeres como este:

*A gente, como professora, principalmente de dez anos de primeiro ano, em uma semana dá pra notar a diferença dos alunos... não totalmente, mas você já nota aquele que é mais ágil, aquele que pega mais rápido, aquele que desenvolve as coisas, que cria, sabe? Dali, a um mês, dá pra você ver realmente quem é lento por natureza, mas aprende mesmo, e quem é lento por que tem dificuldade, assim, mental... essa é a minha teoria, como dizem..." (depoimento de uma professora de primeira série da rede pública estadual).*

A partir da análise desses aspectos acima apresentados, apresento duas questões:

A primeira refere-se ao diagnóstico, propriamente, que parece existir mesmo quando não é feito de forma sistemática ou oficial, ou seja, quando não existe de forma sistematizado (como no período de 1988 a 1990, na experiência relatada) os profissionais da escola utilizam-se de outros meios para dar continuidade ao processo de exclusão.

E a segunda refere-se ao fato de que a proposta de extinção de classes especiais, neste contexto, vêm, em última instância, reconhecer que essas classes não estavam, na verdade, atendendo a clientela de PNE (especialmente os D.M.), mas estavam tentando amenizar os problemas das salas regulares em relação à uma clientela que a escola chama de crianças com "aprendizagem lenta" ou "problemas de aprendizagem", decorrentes, como já abordado acima, de uma não adequação de nossas escolas públicas em atender nossa clientela.

Parece-me que o chamado Deficiente Mental mais severo não tem sido atendido em nossas escolas públicas, e está perdendo agora um espaço físico que pelo menos lhe estava garantido — as classes especiais. Se alguns poucos ficaram (os supostamente detectados pelo diagnóstico), estes têm abandonado as escolas e procurado atendimento em instituições particulares especializadas, frente à pressão das escolas em utilizar as salas para o ensino regular e a má qualificação do professor para atendê-los adequadamente.

Não me parece ser a presença das classes especiais e do diagnóstico que segrega e estigmatiza o aluno. Recorro à obra de George Orwell para lembrar que, apesar das "boas intenções" dos discursos "integradores" na tentativa de práticas "igualitárias", é a nossa sociedade fragmentada e desigual que tem se utilizado destes instrumentos como legitimador de sua necessidade de segre-

<sup>17</sup> Entenda-se por ideologia uma “concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas”. Em: GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 16.

gação e exclusão. Portanto, a má utilização das classes especiais não me parece critério suficiente para a sua extinção.

Retomo, agora, a questão da “cientificidade” dos métodos para diagnóstico da D. M. Posso argumentar que acusá-los de não científicos por serem ideológicos, ou buscar formas de avaliação mais “neutras” ou menos ideológicas é, no mínimo, ingenuidade.

As formas de avaliação carregam, sim, uma ideologia,<sup>17</sup> e sempre carregarão, pois as produções de uma determinada sociedade são construídas a partir dos conhecimentos e de crenças de determinado contexto e momento. Carregam, portanto, uma visão de mundo própria das condições existentes em cada época e lugar. É preciso reconhecer esses aspectos e buscar formas de avaliação educacional da D. M. que seja forjada a partir de uma visão de mundo com compromissos bem estabelecidos, considerando-se politicamente as conseqüências de cada escolha. A solução para os problemas deve ser buscada, não com “pretensões eternas” mas, de modo mais adequado a cada momento e ocasião.

Para finalizar, considerando as condições existentes em nossas escolas públicas, gostaria de deixar algumas questões para discussão:

O baixo número de crianças por sala, após a prática do diagnóstico sistematizado (ainda que se reconheça inúmeras falhas nos processos utilizados até agora), não será indicativo de que nós ainda não conseguimos alcançar nossa clientela alvo?

Será que esta clientela não existe? O que explicaria, então, o grande número de crianças em lista de esperas nas instituições especializadas?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ANACHE, A. *Discurso e prática: a educação do “deficiente” visual em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 1991 (Dissertação de Mestrado — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)
2. BARUKI, L. et al. *Onde estão os pedagogos?* Corumbá: Centro Universitário de Corumbá — UFMS, 1992.
3. FERREIRA, Júlio. *A exclusão da diferença; a educação do portador de deficiência mental*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1992.
4. FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. *Revista Educação e sociedade*, v. 12, n. 39. Campinas, 1991.
5. GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981, p. 16.
6. HABERMAS, J. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 45-92.
7. LÖWY, M. *Ideologia e ciências sociais: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Cortez, 1988.

8. MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 218 a 226.
9. ORWELL, G. *A Revolução dos Bichos*. Trad. Heitor Ferreira. São Paulo: Edibolso, 1975.
10. PASCHOALICK, W. *Análise do processo de encaminhamento de crianças das classes especiais para deficientes mentais, desenvolvido nas escolas de primeiro grau da delegacia de ensino de Marília*, 1981. São Paulo (Dissertação de Mestrado — PUC).
11. SANFELICE, L. Escola pública para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos CEDES*, n. 23, São Paulo, 1989.
12. SCHNEIDER, D. *Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio*. Em: *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.