



A importância da avaliação da competência social em educandos com deficiência intelectual*

RESUMO

Ao analisar a avaliação da competência social em alunos com deficiência intelectual, essa contribuição dá continuidade aos estudos que um grupo de psicólogos vem realizando com o Inventário de Competência Social de Gunsburg, conhecido como PAC (Progress Assessment Chart), na APAE de Bauru. Seu objetivo se destina a verificar a importância da competência social, grupal e individual, de 30 alunos, de 3 a 21 anos e de vários graus de deficiência intelectual (termos esses adotados da Associação Inclusão Internacional que congrega as Federações das APAEs, em todo mundo). Os participantes do estudo são divididos em subgrupos de 10, conforme as três escalas do inventário. A partir dessas unidades são realizados cálculos sobre índices sociodemográficos e sobre dados da aplicação das referidas escalas. Os resultados comparativos intra e intergrupos indicam adequados subsídios para um melhor aprimoramento nas diversas áreas da competência social, a fim de facilitar aos alunos estudados sua inclusão no ensino regular ou no mercado de trabalho. Apesar da variabilidade dos achados, é possível detectar o grupo e o educando *de per se* mais, e também o menos, preparado para essa inclusão, em função do desempenho nas áreas do PAC.

ABSTRACT

When analyzing the evaluation of the social competence in students with intellectual deficiency, this contribution gives continuity to the studies that a psychologists' group is accomplishing with the Gunsburg Social Competence Inventory, known as PAC (Progress Assessment Chart) in APAE of Bauru. Its purpose to verify the importance of the grupal and individual social competence, from 30 students, among 3 to 21 years old, of several degrees of intellectual deficiency (terms adopted from the International Inclusion Association that congregates the Federations of APAE, around the world). The participants of the study were divided in sub-groups of 10, according to the three scales of the inventory. The comparative results intra and inter groups indicate appropriate subsidies for a better refining in the several areas of the social competence in order to facilitate the student inclusion in the regular education or the job market. In spite of the variability of the discoveries, it is possible to detect the most and also the least, prepared group for this inclusion, in function of the performance in the areas of PAC.

* Pesquisa cujos dados são fornecidos pela APAE, com anuência formal para sua publicação. Os autores lhe manifestaram seus agradecimentos de divulgar tais importantes informações. Ao mesmo tempo, transmitem agradecimentos às psicólogas Darlene Cristina Alves e Áurea Alice Zeferino, pela colaboração prestada a este trabalho.

Palavras-chave: competência social, deficiência intelectual, PAC, educação inclusiva.

Key-words: social competence, intellectual deficiency, PAC, educational inclusion.

Endereço para correspondência: Rua Pelágio Lobo, 107
CEP 05009-020 – Perdizes – São Paulo, SP – Tel.: (11) 3862-1087 – Fax: (11) 3675-8889 –
juanaidyl@terra.com.br

Aidyl M. Q. Pérez-Ramos

Co-autora e supervisora da pesquisa

Maria Ângela Bonifácio e Silva, Sibeles Neves Moreira e Sílvia Fornazari

Psicólogas da APAE de Bauru

INTRODUÇÃO

O foco da atenção no processo avaliativo do educando com deficiência intelectual tem se apresentado na competência social, em vez de colocar em evidência as carências cognitivas. Uma das razões na mudança de tal paradigma se baseia na necessidade da preparação desses alunos para o processo de inclusão ao ensino regular ou ao mercado de trabalho, exigindo, prioritariamente, habilidades de convivência, de independência pessoal e de outras mais, integradas no construto de competência social.

O presente trabalho procura atender a tal propósito, procedendo-se à avaliação grupal e individual de 30 alunos com deficiência intelectual, de 3 a 21 anos, freqüentando as unidades de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Profissionalizante da APAE de Bauru.

Para fins de fundamentação teórica da presente contribuição, são revistos o paradigma de Educação Inclusiva e suas principais raízes, a concepção e terminologia em vigência de deficiência intelectual e também de competência social. Tais conhecimentos acham-se inseridos na unidade de *contribuições bibliográficas* do presente trabalho. Prosseguem-se a esta seção, os *objetivos* do mesmo. Dada a sua importância, são eles dispostos em unidade à parte e categorizados em geral e específico: o primeiro diz respeito ao propósito básico da contribuição, concernente à importância da competência social na avaliação de um grupo de alunos com deficiência intelectual e, o segundo, às

metas operativas empregadas para alcançar tal finalidade.

A unidade seguinte, a da *metodologia*, contempla critérios de seleção e constituição dos integrantes da pesquisa, assim como as características do Inventário de Competência Social (PAC), de Gunsburg, com suas escalas. Dando prosseguimento, apresenta-se a unidade de *resultados*, cujo conteúdo compreende, primeiramente, uma análise sociodemográfica das principais variáveis que incidem no grupo de alunos em estudo e, posteriormente, um exame dos dados obtidos na aplicação do PAC, por meio de suas escalas.

A seguir, apresenta-se a unidade de *discussão*, na qual são efetuadas comparações com estudos congêneres, realizados em nosso meio, e uma apreciação do presente estudo quanto ao nível de complexidade e possíveis generalizações. Para terminar, são apresentadas as *conclusões* em termos do alcance dos objetivos propostos e da adaptabilidade do PAC, como instrumento de coleta e de interpretação dos dados, em função dos propósitos do estudo.

Espera-se que o trabalho apresentado venha contribuir efetivamente para a promoção do paradigma da Inclusão Educacional, mediante a relevância dada ao processo de avaliação dos educandos com deficiência intelectual, por uma apreciação mais otimista do seu desenvolvimento, ao voltar-se mais para suas competências do que para suas carências.

Contribuições bibliográficas

Com respeito à *Educação Inclusiva*, esta constitui a etapa mais atualizada do

movimento de incorporação dos educandos com necessidades especiais (no caso os portadores de deficiência intelectual), no sistema regular de ensino. Destacam-se nesse processo, a Teoria de Normalização, o *Mainstreaming* e o Método SIVUS como predecessores à etapa denominada pela epígrafe anteriormente referida. A primeira, a mais geral, inicia-se com as instituições de “portas abertas”, dando oportunidades aos reclusos nas mesmas, doentes mentais e/ou pessoas com deficiências intelectuais, para acesso à vida comunitária. Suas origens não são recentes, nasceram na década de 60, na Suécia, expandindo-se gradualmente por todo o mundo (Pérez-Ramos, 1997; Valle, 2000). Destacam-se dessa teoria seus princípios, similaridade, socialização, continuidade e integração, os quais, de uma forma ou de outra, antecipam-se ao paradigma da Educação Inclusiva. É evidente que para pô-los em prática há necessidade de romper barreiras, como as atitudinais e, por outro lado, preparar as pessoas com patologias mentais e/ou deficiências para conviver em um “mundo aberto”, centralizado, segundo o enfoque, na vida **normal** dessa população, semelhante aos demais.

Em um campo mais limitado, porém de forma mais incisiva e sistematizada, centralizada na área da educação formal, se apresenta o movimento do *mainstreaming* (corrente principal). O seu sentido é análogo a um rio grande que, em seu fluxo, incorpora todo tipo de pessoa, com maior ou menor capacidade ou habilidade para aprender. O educando com deficiência intelectual, como qualquer outro, participará também desse fluxo, concebido pelo “ensino regular” (Mantoan, 1998).

Dois processos se configuram com a finalidade de alcançar essa incorporação. Ao mesmo tempo em que se prevê mudança nessa “corrente principal”, para facilitar o ingresso de âmbito **integrador** a qualquer tipo de aluno, também se antecipa a preparação deste, isto é, do

integrante, para incorporar-se nesse processo. Por um lado, a implementação de currículos escolares, extensíveis, diferenciados e individualizados; recursos didáticos diversificados; professores preparados e ambiente físico e humano sem barreiras, constituem estratégias básicas para a preparação do “integrador”. Por outro, prevêem-se mudanças nas classes e instituições de educação especial, conforme os parâmetros gerais dessa abordagem no sistema regular do ensino, conjugado com o desenvolvimento do potencial adaptativo e das competências sociais do próprio educando (Pérez-Ramos, 1997, 2000).

O *Método SIVUS* (siglas de palavras suecas, que significam “indivíduo social desenvolvido da cooperação mútua”) destina-se, particularmente, ao desenvolvimento de padrões de convivência dos educandos portadores de deficiência com as pessoas comuns, por meio de estratégias graduais de interrelação: física, identificada pela presença daquelas nos espaços de uso geral; funcional, a interação de ambas; social, a participação mútua e integrativa, baseada em interesses comuns (Walujo, 1993).

Todos esses pressupostos e movimentos sociais que os acompanham foram se aperfeiçoando de forma a garantir sustentabilidade, operacionalidade e real incorporação entre as forças: integrante e integrador, configurando assim a *Educação Inclusiva*. Termos que têm origem na designação inglesa *full inclusion*, significando real incorporação de todas as pessoas, sejam elas quais forem, na vida social e educacional do ambiente que as cerca (Mantoan, 1998). Caracteriza-se pelo princípio de “educar para diversidade”, percebido como fator de enriquecimento de todos no processo educativo: alunos com menores e maiores diferenças individuais, gestores, coordenadores, professores, pais e outros mais que fazem parte do contexto educacional (Xavier, 2002).

Esse movimento vem se estendendo em nosso meio, em termos de divulgação e aprimoramento do conhecimento sobre o tema, além do desenvolvimento de propostas pedagógicas e preparação dos vários seguimentos das instituições educativas, regulares e especiais. Assim, vêm acontecendo mudanças na programação das APAEs, em termos da aplicabilidade de certas determinações legais, especificamente relacionadas com a Educação Básica. Como passo preliminar, trata-se da aplicação da Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11/09/2001, que destaca como apoio da Educação Especial à Educação Básica, a avaliação dos alunos com necessidades especiais, enfatizando seu potencial, de modo a favorecer a “ampliação de valores, atitudes, conhecimento e competências” (art. 4, item 11).

As considerações efetuadas sobre a Educação Inclusiva valorizam o presente trabalho como meta essencial no processo de incorporação dos educandos com deficiência intelectual no ensino regular, ao colocar em destaque na avaliação, o potencial de competência social.

Para fins de precisão das idéias contidas no trabalho, conceitua-se a designação *competência social*, junto com o posicionamento dos autores, face à população em estudo. Toma-se como base a conceituação de Del Prette, Z. A. e Del Prette, A. (1999) sobre esse construto, interpretado como sendo a capacidade das pessoas de expressar um desempenho tal que garanta, simultaneamente, a consecução dos objetivos de uma relação interpessoal e o seu equilíbrio nas trocas dessas relações. Deduz-se, desse conceito, a capacidade do indivíduo de manifestar adequadamente o seu ponto de vista e de ouvir o do outro, para compartilhar seus objetivos e refletir sobre as conseqüências positivas ou negativas nessas trocas. Deve-se considerar, no entanto, que o conceito de competência social não tem recebido um consenso geral entre os estudiosos. Alguns destacam o desempenho nas interações,

como é a posição de Del Prette, Z. A. e & Del Prette, A. enquanto outros priorizam nesse comportamento a independência pessoal e as habilidades de convivência com os demais.

O conceito que se utiliza, nessa contribuição, envolve, portanto, ambos pontos de vista, mas em termos do cotidiano, abrange cuidados pessoais, comunicação, ocupação e socialização, áreas avaliadas pelo PAC (Gunsburg, 1981), instrumento utilizado para coleta de dados e sua interpretação neste trabalho.

Acresce-se a referência da conceituação em vigor, sobre *deficiência intelectual*, elaborada pela Associação Americana de Deficiência Mental – AADM (1995), que a define como um *estado* (portanto de permanência não definitiva, dependendo especialmente das exigências sociais), com respeito ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações significativas do *comportamento adaptativo*, em pelo menos duas áreas do cotidiano: comunicação, cuidados pessoais, competência doméstica, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, habilidades escolares, lazer e trabalho. É sobre o *comportamento adaptativo* que o presente trabalho encontra apoio na conceituação de deficiência intelectual em vigência.

Em síntese, pode-se afirmar que a condução dessa contribuição encontra fundamentação teórica que a apóia, evidenciando a necessidade de dar continuidade aos conhecimentos que da mesma se derive.

OBJETIVO

O objetivo geral deste trabalho consiste na verificação da importância da competência social, como parâmetro no processo avaliativo de um grupo de educandos com deficiência mental. Os

objetivos específicos, dirigidos ao alcance da finalidade básica da investigação, atendem às metas destinadas à determinação do perfil sociodemográfico dos participantes e ao patamar do desenvolvimento de suas competências sociais, em três níveis de complexidade, conforme os apresentados nas escalas do PAC.

Para tal fim são feitas comparações inter e intra-subgrupos e também entre os resultados individuais com as normas estabelecidas pelo instrumento. Tais objetivos se apóiam na necessidade de apresentar propostas na área de educação especial, referente à inclusão educacional do aluno com deficiência intelectual e nas contribuições teóricas advindas da bibliografia específica.

MÉTODOS

Esta inclui a seleção e composição dos integrantes do trabalho, distribuídos

em subgrupos e em função das principais variáveis sociodemográficas que os caracterizam. Além disso, descreve-se o PAC junto com informações sobre seu uso em nosso meio.

O grupo de participantes constituiu-se de 30 alunos, selecionados por serem portadores de deficiência intelectual, sem a associação com outros quadros clínicos deficitários, e por frequentarem a APAE de Bauru por mais de um ano, em seus cursos de educação infantil, ensino fundamental e ensino profissionalizante.

Os educandos alvo do estudo são subdivididos em três agrupamentos, sendo 10 alunos para cada escala do PAC: P-PAC, PAC I e PAC II. Foram analisados em função das variáveis: sexo, idade cronológica (IC), idade mental (IM) e nível de escolaridade: educação infantil (EI); ensino fundamental (EF) e ensino profissionalizante (EP). Do conjunto dessas variáveis derivou o nível sociodemográfico do grupo estudado.

Tabela 1

Distribuição dos alunos pelas escalas do PAC (P-PAC, PAC I e PAC II), em função das variáveis: sexo, IC, IM e escolaridade.

VARIÁVEIS		P-PAC	PAC I	PAC II	Total
Sexo	(M/F)	7/3	8/2	5/5	20/10
I. C.	Média	6;0	10;8	18;6	11;7
	AV*	3;6/10	9;3/11;8	14;4/21;1	10;3/14
I. M.	Média	1;8	5;6		
	AV*	0;4/3;6	3;0/8;0	5;6/12;4	
Escolaridade	EI	8	----	----	7
	EF	2	10	----	13
	EP	----	----	10	10

* AV (amplitude de variação).

A Tabela 1 revela que 2/3 (20 alunos) do grupo estudado pertencem ao sexo masculino. Essa variável, como as de IM, IC e de escolaridade, não é controlada na seleção dos integrantes. Possivelmente tal superioridade numérica do gênero masculino se deva a influências culturais. As variações observadas nos dados referentes à IC e IM, seguem em aumento, conforme prosseguem as escalas do PAC. Diferenças acentuadas se observam entre IM e IC nos índices do P-PAC, para manter a IM inferior relativamente em 50% nos índices do PAC I e PAC II.

Especificam-se os dados sobre o Inventário de Competência Social utilizado no presente trabalho. Seu autor, Gunsburg, do Monyhull Hospital, de Brumingham (Inglaterra), realizou vários estudos para normatizar a prova, utilizando amostras de portadores de deficiência intelectual (Gunsburg, 1981), para os quais o instrumento em referência é destinado. Dada essa característica, entre outras próprias do Inventário, o mesmo foi traduzido em vários idiomas, inclusive português. A Sociedade Pestalozzi do Brasil o adaptou para o nosso meio e o vem utilizando, por vários anos, em seus programas. Tem sido empregado também por certas APAEs, inclusive a

de Bauru, para fins de avaliação e de orientação de seus programas educativos. Além disso, diversas pesquisas analisaram sua validade em nosso meio (Pereira, 1989; Lima, 1985) e outras o utilizaram para seguimento do processo evolutivo de crianças com síndrome de Down (Carpentieri, 1994 e Pérez-Ramos, 2000).

RESULTADO

Estes se derivam de dois blocos de dados. O primeiro é constituído por um detalhamento do perfil sociodemográfico elaborado (Tabelas 2, 3 e 4). Consiste em uma subdivisão de todo grupo de participantes, em função das escalas do PAC e das variáveis daquela natureza. O segundo, compõe-se de uma tabela-exemplo e várias figuras derivadas dos dados obtidos na aplicação do inventário: índices médios das frequências nas áreas (cuidados pessoais, comunicação, socialização e ocupação) em cada escala e, nessa mesma linha, o desempenho individual dos alunos participantes.

A análise das Tabelas 2, 3 e 4, relativas ao primeiro bloco de dados, demonstra aspectos importantes a assinalar.

Tabela 2
Perfil sociodemográfico dos alunos no PAC

Alunos nº	Sexo	IC	Nível desenv.	Nível Esc.
1	F	4,5	0,4	Ed. Inf.
2	M	5,5	1,0	Ed. Inf.
3	M	3,5	1,2	Ed. Inf.
4	M	4,0	1,2	Ed. Inf.
5	M	4,2	1,5	Ed. Inf.
6	F	5,0	2,0	Ed. Inf.
7	M	4,8	2,0	Ed. Inf.
8	M	7,3	2,5	Ens. Fund*
9	F	6,5	2,6	Ed. Inf.
10	M	9,0	3,6	Ens. Fund*
Média		5,4	1,8	
Desvio-padrão		0,7	0,9	

* Os indicadores 2,5 (nº 8) e 3,6 (nº 10) são referentes à IM.

Tabela 3
Perfil sociodemográfico dos alunos no PAC I

Alunos nº	Sexo	IC	Nível desenv.	Nível Esc.
1	F	11,8	3,0	Ens. Fund.
2	M	9,3	3,5	Ens. Fund.
3	M	11,0	3,8	Ens. Fund.
4	M	9,7	4,5	Ens. Fund.
5	M	11,3	5,3	Ens. Fund.
6	F	11,3	5,3	Ens. Fund.
7	M	10,8	7,0	Ens. Fund.
8	M	11,4	7,0	Ens. Fund.
9	M	9,8	7,5	Ens. Fund.
10	M	11,8	8,0	Ens. Fund.
Média		10,8	5,5	
Desvio-padrão		1,04	1,7	

Tabela 4
Perfil sociodemográfico dos alunos no PAC II

Alunos nº	Sexo	IC	Nível desenv.	Nível Esc.
1	M	20,5	5,6	Ens. Prof.
2	F	21,1	6,6	Ens. Prof.
3	F	19,0	7,6	Ens. Prof.
4	M	19,9	8,0	Ens. Prof.
5	M	16,6	10,5	Ens. Prof.
6	M	18,9	11,0	Ens. Prof.
7	F	14,4	11,3	Ens. Prof.
8	F	18,0	11,4	Ens. Prof.
9	F	18,5	12,4	Ens. Prof.
10	M	19,4	11,6	Ens. Prof.
Média		18,6	9,6	
Desvio-padrão		0,4	3,1	

Denota-se a prevalência do **gênero masculino** nas Tabelas 2 e 3, referentes aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental, para igualar-se no grupo da aprendizagem profissionalizante (Tabela 4). Quanto ao **IC**, observa-se que nos 10 alunos do P-PAC houve certa homogeneidade (DP: 0,7), com amplitude de 3;5 anos a 9;0, sendo que os alunos mais velhos freqüentam o ensino fundamental (2 deles). A média é representativa, correspondendo à idade de 5;4 anos, referência para a condução da aprendi-

zagem. Nas demais agrupações (Tabelas 3 e 4), percebe-se, também, uma adequada homogeneidade vista pelo cálculo dos desvios-padrão (DP): no grupo do PAC-I, as idades variam de 9;3 a 11;8 anos, caracterizando a segunda infância e, no PAC-II, de 18;0 anos a 21;0, indicando o período da juventude. Com respeito ao nível de desenvolvimento, é evidente um grau bem inferior nos participantes do P-PAC, já que a média alcança o índice 1;8 anos e, além disso, é considerada um valor representativo pelo DP, pouco va-

riável (0;9). Enquanto nos demais grupos, a IM é bem mais alta: 5;5, para o PAC-I, também com certa representatividade, e de 9;6 no PAC-II, mas de valor relativo, devido à expressiva variabilidade (D.P. 3;1), com amplitude de 5;6 a 11;6 anos. Com respeito à escolaridade, os grupos do PAC-I e PAC-II são totalmente homogêneos, sendo que o do P-PAC consta de 80% do nível da educação infantil.

Dados mais complexos e diversificados encontram-se no segundo bloco, em suas tabelas gerais e individuais, que

envolvem o desempenho dos alunos e os índices normativos derivados dos mapas do PEI (mapas de normalização do PAC). Tais índices foram escolhidos, para fins de comparação, pelos valores médios obtidos em cada uma das escalas e suas áreas. Assim, selecionaram-se os dados dos mapas referentes à idade de 6 anos para o P-PAC, os de 15 anos para os participantes do PAC-I e os referentes ao grupo B para os do PAC-II.

Os resultados das aplicações do PAC, iniciam-se pelos referentes ao P-PAC, na Tabela 5 e na Figura nº 1.

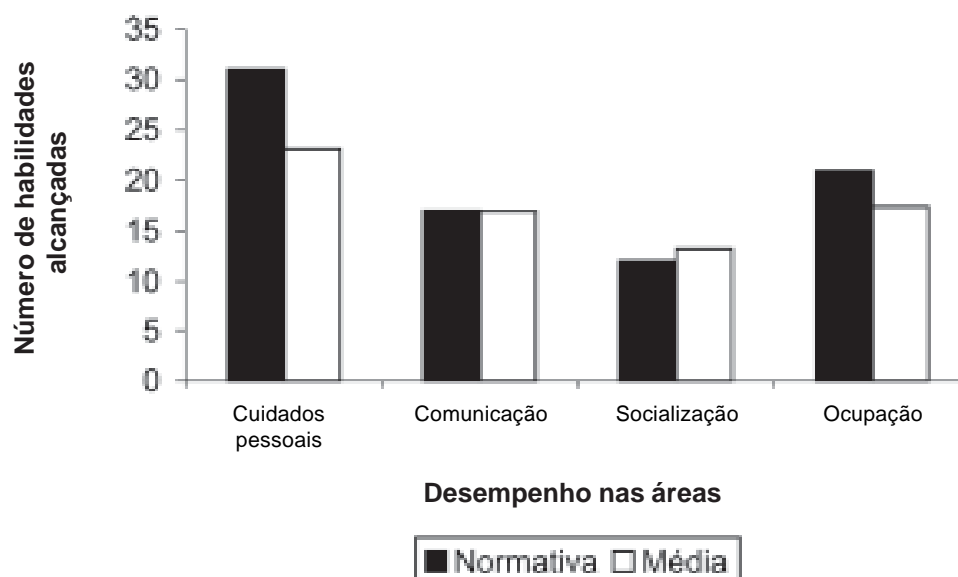
Tabela 5

Valores médios e índices do mapa normativo (6 anos) nas áreas do P-PAC

Áreas	Médias	Índices normativos
Cuidados pessoais	23,1	31,0
Comunicação	16,9	17,0
Socialização	13,2	12,0
Ocupação	17,4	21,0

Figura 1

Valores médios e índices do mapa normativo (6 anos) nas áreas do P-PAC



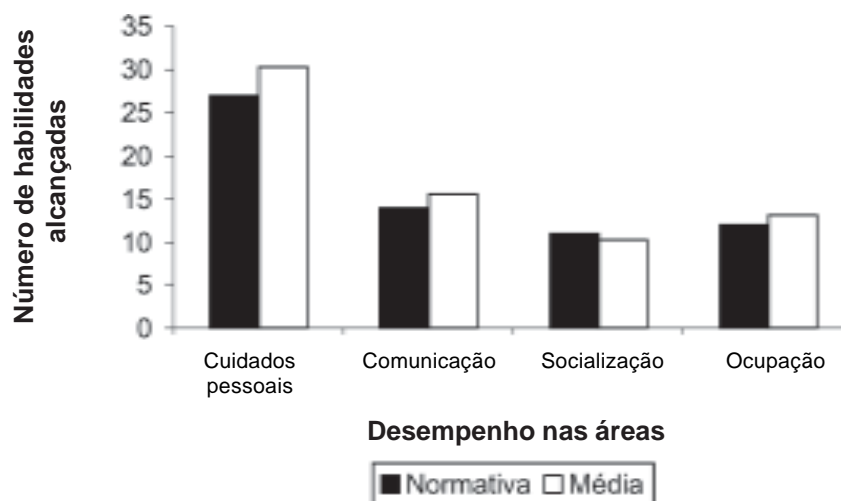
Da análise da tabela supracitada e da figura correspondente, deduz-se que o desempenho dos alunos no P-PAC, comparado aos índices normativos, é adequado em **comunicação** e em **socialização**, mas deficitário nos **cuidados pessoais**, embora este seja bastante produtivo, e também em **ocupação**. Tendo em vista o nível de educação infantil, a IC média de 5;4 anos de idade e IM baixa (1;8 anos), há necessidade de incidir a aprendizagem na área de **cuidados pessoais**. Destaca-se que essa divisão é a de maior

frequência nos índices normativos e também no desempenho dos alunos desse grupo, como nos demais, que tendem a acompanhar aqueles valores.

Seguindo esse mesmo procedimento na composição das tabelas, referentes aos grupos PAC-I e PAC-II, são apresentadas apenas as figuras correspondentes (Figuras 2 e 3). Denota-se que os valores do PAC-I se mostram semelhantes na frequência numérica dos alunos participantes com as dos índices normativos e, ainda, superiores na área de **cuidados pessoais**.

Figura 2

Valores médios e índices do mapa normativo (15 anos) nas áreas do PAC I



Situação diferente é a que se encontra nos dados apresentados na Figura 2, correspondentes ao grupo do PAC-II. Nesse caso, o desempenho dos participantes é, de alguma forma, inferior nas diversas áreas, excetuando na de **ocupação**, na qual se observa leve superioridade. É razoável esse aumento na referida área pelo fato de que os alunos desse grupo são jovens e estão em preparação para o trabalho, necessitando, naturalmente, de certo desenvolvimento nas outras.

Em síntese, o exame das informações supracitadas indica que, a julgar pelas normas, a produção dos alunos do PAC-I é a melhor e mais ajustada, seguida de certo, pelo programa de ensino aos mesmos proporcionado. No P-PAC, os valo-

res médios obtidos indicam maiores *déficits* na área de **cuidados pessoais**. No entanto, no grupo do PAC-II, composto de jovens e em processo de profissionalização, suas deficiências são várias, ainda que pouco expressivas, devendo ser compensadas para facilitar o seu ajustamento integral, tanto na faixa etária em que se encontram, como na futura. Um aprimoramento nas áreas de **cuidados pessoais**, incluindo as condições na aparência, da **comunicação** e da **socialização**, poderá proporcionar-lhes convivência adequada com os demais. Constituirão, portanto, competências essenciais para o ajustamento na vida adulta, inclusive no mercado de trabalho, podendo facilitar-lhes até seu primeiro emprego.

Figura 3

Valores médios e índices do mapa normativo (grupo B) nas áreas do PAC II

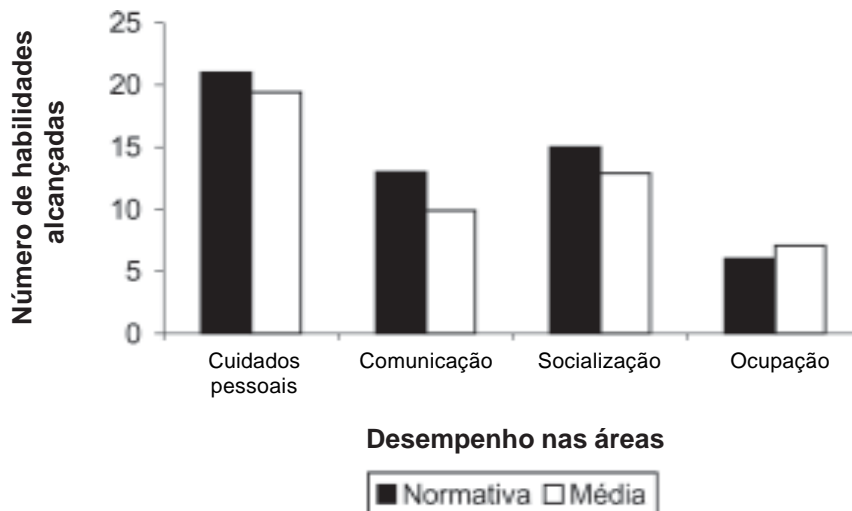
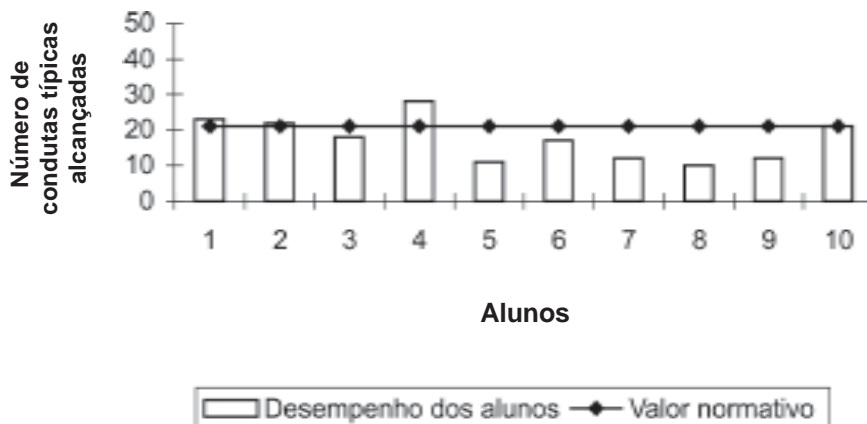


Figura 4

Desempenho individual do P-PAC, área de ocupação e seu índice normativo



Discussão

Apesar da variabilidade existente nos dados obtidos, especialmente nas diferentes áreas do PAC que refletem o patamar das competências sociais, foi possível encontrar certas tendências, tanto na comparação intragrupos, quanto na intergrupos, sempre tendo em vista a atenção individualizada do desempenho de cada aluno participante. Assim, parece haver tendência progressiva na competência ocupacional, confirmada pelos

dados gerais e também individuais, sobretudo nos grupos do PAC-I e PAC-II, caracterizados na sua maioria por pré-púberes (11 a 12 anos), no primeiro caso, e por jovens (18 a 21 anos), no segundo.

A aprendizagem pré-vocacional, possivelmente incluída no programa do ensino fundamental, no qual se encontra o grupo PAC-I, e o ensino profissionalizante justificam o desenvolvimento de tal competência. Percebe-se tendência regressiva nas áreas de **comunicação** e de

socialização, à medida que se dirige a observação a partir do desempenho dos participantes do PAC-I ao do PAC-II.

Com o aprimoramento nas competências citadas, sobretudo nas que se apresentam inferior aos índices normativos, ter-se-á a preparação do **integrante** ao **integrador** (escola regular e, por extensão, mercado de trabalho) na concepção do *mainstreaming*, de forma a facilitar a concretização do paradigma da Educação Inclusiva.

O referido aprimoramento, sobretudo nas competências mais limitadas, encontra seu apoio, como já citado, em determinadas variáveis sociodemográficas que caracterizam o grupo e seus subgrupos em estudo. Reiteram também a possibilidade de melhor desenvolvimento dos trabalhos congêneres, a citar os de Carpentieri (1994) e de Pérez-Ramos (2000). Ambas contribuições, resultados de pesquisa longitudinal efetuada com crianças portadoras de síndrome de Down, comprovam que o desempenho nas áreas consideradas menos produtivas no presente trabalho, indicam melhor rendimento no P-PAC e PAC-I e, além disso, seguem em aumento com o evoluir da idade.

CONCLUSÃO

Esta unidade contempla não só a apresentação das inferências resultantes do desenvolvimento da pesquisa, mas também sugestões de caráter científico e prático, delas derivadas. As primeiras dizem respeito à consecução dos objetivos da pesquisa e à aplicabilidade do PAC como instrumento de coleta e interpretação dos dados. As segundas, referem-se às recomendações para incentivar a continuidade de estudos como este e às propostas psicopedagógicas dirigidas aos educandos *de per si* e às instituições que os atende.

Em termos de conclusão, evidencia-se que o direcionamento dado à avalia-

ção dos educandos com deficiência intelectual, em função de competências sociais, abre caminhos promissores à sua valorização pessoal e à diminuição da discriminação social, promovendo a inclusão à “corrente principal”, de âmbito educacional ou profissional. Essa inferência é suficiente para comprovar a importância e necessidade de avaliação das competências sociais do grupo dos educandos, alvo deste estudo, e outros mais com necessidades educacionais especiais.

Comprova-se, também a efetividade do PAC em suas áreas, na obtenção do patamar das competências sociais dos alunos portadores de deficiência intelectual, considerando suas diferenças individuais devido, principalmente, à IC, IM e nível de escolaridade.

No entanto, muitas questões podem ser levantadas a partir deste trabalho, indicando diretrizes para novas pesquisas, utilizando-se até mesmo dos dados já coletados. É válido, por exemplo, um estudo mais aprofundado das informações individuais, obtidas nesta contribuição, para fins de atendimento pessoal a cada educando; da extensão na abrangência das áreas do PAC, para uma visão mais completa das diferentes competências por elas avaliadas; além do enriquecimento dos programas educacionais da instituição em referência e outras assemelhadas. É oportuna a extensão de propostas psico-pedagógicas de enriquecimento sobre cuidados pessoais, comunicação e socialização, sobretudo aos alunos jovens, cujas carências mais se confirmaram no presente estudo.

Espera-se que, com a presente investigação, possam surgir novos caminhos para a promoção do bem-estar e qualidade de vida dos educandos com deficiência intelectual, finalidade básica de trabalhos que, como este, se realizam no campo da inclusão educacional.

Encaminhado em 25/04/03

Aceito em 08/07/03

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação Americana sobre Deficiência Mental [AADM] (1995). *Manual estatístico e diagnóstico de transtornos mentais*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Carpentieri, N. M. (1994). *Modelo Transacional de Avaliação: Intervenção mediante enfoque longitudinal – Seguimento de caso portador de Síndrome de Down nos primeiros dez anos de vida* (p. 227). Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Conselho Federal das APAEs (2001). Resolução CNE/CEB, n. 2, 11/09/2001. Brasília, DF.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gunsburg, H. C. (1981). *Social competence & mental handicapped*. London: Ballière, Tindall & Cassel.
- Lima, M. R. (1985). *Avaliação do descobrimento da Competência Social PAC-I e PAC-II em portadores de Síndrome de Down*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mantoan, M. T. E (1998). Educação escolar e deficientes mentais: problemas para a pesquisa e desenvolvimento. *Cad. CEDES, 19* (46).
- Pereira, O. S. (1989). *Avaliação da Competência Social – PAC-I e PAC-II*. Rio de Janeiro: Anais. Seminário da Associação Brasileira para o Estudo da Deficiência Mental, 2001, Rio de Janeiro.
- Pérez-Ramos, A. M. Q. (1997). Temas de normalização. *Integração, 7* (19), 17-19.
- Pérez-Ramos, A. M. Q. (2000). Contribuições à pesquisa de caso único. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 19* (1/00), 68-79.
- Valle, T. G. M. (2000). *Reciprocidade sócio-afetiva da criança com fissura labio-palatal e sua família* (p. 170). Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Xavier, A. G. P. (2002). Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. *Integração, 14* (24), 18-21.
- Walujo, S. (1992). Grupo dinâmico do método Sivus. *Revista Pestalozzi, (24)*, 417-419.