

ZÁIRA FÁTIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL

**"A DIFICULDADE NO INTERIOR DA ESCOLA: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE O PROCESSO DE
ENCAMINHAMENTO DE CRIANÇAS PARA CLASSES
ESPECIAIS DE DEFICIENTES MENTAIS"**

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Luis Gutierrez

UNESP/MARÍLIA

1997



CLASS: 371.92
L 436d
TOMBO: 816

ZÁIRA FÁTIMA DE REZENDE GONZALEZ LEAL

SVE

**"A DIFICULDADE NO INTERIOR DA ESCOLA: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO SOBRE O PROCESSO DE
ENCAMINHAMENTO DE CRIANÇAS PARA CLASSES
ESPECIAIS DE DEFICIENTES MENTAIS"**



Dissertação apresentada à
Faculdade de Filosofia e Ciências
da Universidade Estadual
Paulista, Campus de Marília,
para a obtenção do título de
Mestre em Educação (Área de
Concentração: Ensino na
Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Luis Gutierrez

UNESP/MARÍLIA

1997

1410000816



Às minhas filhas: Nayara, Lorena

Aos alunos: razão de ser da escola



AGRADECIMENTOS

- Ao professor Dr. Gustavo Luís Gutierrez, pela sua contribuição decisiva e pelo apoio para a realização deste trabalho.
- À Secretaria de Educação do Município de Maringá, pela autorização que tornou possível a realização da pesquisa nas escolas municipais e pelo fornecimento das informações necessárias.
- À Tânia, que, desde o início, incentivou e apoiou a realização deste trabalho, oferecendo contribuições fundamentais.
- Ao Eduardo, pela sua colaboração, na definição inicial da pesquisa.
- Ao Toninho, meu marido, por sua ajuda e companhia neste percurso.
- Ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos, nos anos de 1994 a 1996.
- A todos que, de alguma forma, estimularam o trabalho e suavizaram a trajetória percorrida.

INTRODUÇÃO

“Existem crianças com necessidades especiais.

Entretanto, o universo de crianças normais que são transformadas em doentes, por uma visão de mundo medicalizada, da sociedade em geral e da instituição escola, em particular, é tão grande que tem nos impedido de identificar e atender adequadamente as crianças que realmente precisam de uma atenção especializada, seja em termos educacionais, seja em termos de saúde.”
(COLLARES e MOYSÉS, 1996: p.7)

A transformação de um aluno que, no cotidiano escolar, só se defronta com dificuldades, das mais variadas, naquele que necessita de atenção especializada, concretizada através das **classes especiais**, é uma preocupação bastante atual e que justifica a abordagem do problema do encaminhamento de alunos para essa modalidade de ensino.

Um dos grandes problemas da escola pública, de hoje, é o fracasso escolar, representado pelos altos índices de evasão e repetência e que atinge, de maneira significativa, as camadas mais baixas da população.

Durante o processo ensino-aprendizagem, principalmente nas séries iniciais, alguns alunos se destacam por apresentarem falhas na aprendizagem e por não alcançarem resultados positivos.



Com o passar do tempo, essas deficiências se ampliam e se cristalizam, evidenciando, de certa forma, a dificuldade da escola em lidar com a aprendizagem, de maneira facilitadora, para conduzir os alunos à terminalidade escolar.

Na realidade, muitos ficam pelo caminho e outros são desviados para um caminho diferenciado, que conduz ao ensino especial; porém, nem todos precisam dele.

A partir dos entraves demonstrados no rendimento do aluno, são acionados mecanismos escolares que conduzem à sua avaliação e ao consequente remanejamento para outras turmas.

A preocupação central deste trabalho é a compreensão dos elementos que identificam um aluno como “aluno-problema”, ou que o identificam como portador de dificuldades de aprendizagem que justificam sua inclusão em classes especiais de ensino.

Desta forma, em uma situação bastante complexa como o processo ensino-aprendizagem, não atingir os objetivos propostos pela educação se transforma em problema pessoal, individual. A escola exime-se, portanto, de sua parcela de responsabilidade na situação.

Para que se compreenda melhor essa problemática torna-se importante conhecer os mecanismos do cotidiano escolar que conduzem à identificação, seleção e encaminhamento de alunos, caracterizados como portadores de necessidades educativas especiais. Conhecendo-se esse processo,

pode-se compreender melhor os mecanismos de produção da dificuldade de aprendizagem, ou do fracasso escolar, como preferem alguns autores.

A escola, através de uma prática seletiva, realiza a separação entre os que sabem e os que não sabem, entre os aptos e os inaptos, cristalizando as dificuldades do aluno, através das avaliações psicoeducacionais.

Por ser este um problema bastante sério e abrangente, busca-se, a partir deste trabalho, investigar, debater e analisar questões que conduzam à sua compreensão e, sem pretender esgotar todas as questões, buscar novos elementos que ampliem a discussão e apontem outros caminhos.

SUMÁRIO

Introdução.....	04
Sumário.....	07
Índice de Tabelas.....	09
 CAPÍTULO 1 - Algumas Considerações sobre o Fracasso Escolar.....	10
1.1 - Da Repetência ao Fracasso Escolar (definindo um conceito).....	10
1.2 - Entre as Explicações Individuais e Sociais.....	33
1.3 - O Saber e o Não-saber.....	47
 CAPÍTULO 2 - Do Ensino Regular para o Especial: como se dá essa passagem. 71	
2.1 - Identificando o Candidato a Sapo.....	71
2.2 - A Educação Especial na Legislação e na Prática.....	76
2.3 - O Encaminhamento Sem Critérios.....	85
 CAPÍTULO 3 - Avaliação Psicoeducacional: seu papel na dinâmica escolar.....	93
3.1 - As Diferenças Individuais e a Prática da Classificação.....	93
3.2 - A Psicologia e a sua Participação na Prática da Avaliação na Escola.....	108
3.3 - Questionando o Modelo Atual.....	115
 CAPÍTULO 4 - A Rede Municipal de Ensino de Maringá e o Aluno que se Transforma em “Especial”.....	130
4.1 - Conhecendo a Rede Municipal de Ensino de Maringá.....	130
4.2 - Sobre a Educação que se Propõe.....	139

4.3 - Como o Aluno se Transforma em “Aluno Especial”.....	148
CAPÍTULO 5 - Considerações Finais e Conclusão.....	173
Referências Bibliográficas.....	184
Anexos.....	189
Anexo 1a.....	189
Anexo 1b.....	192
Anexo 1c.....	195
Resumo.....	198
Abstract.....	199

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - Resumo dos Resultados Finais da Rede Municipal de Ensino de Maringá - 1990-1995 Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) - (a).....	136
TABELA 2 - Resumo dos Resultados Finais da Rede Municipal de Ensino de Maringá - 1990-1995 Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) - (b).....	138
TABELA 3 - Índice de Encaminhamentos.....	159
TABELA 4 - Índice de Queixas formuladas em Relação aos Alunos.....	161
TABELA 5 - Processo de Triagem de Alunos para Avaliação Psicoeducacional.....	165
TABELA 6 - Desdobramento dos Encaminhamentos Justificados.....	167
TABELA 7 - Resultado Final do Processo de Triagem.....	169
TABELA 8 - Resultado Final do Ano Letivo dos Alunos Não-avaliados ou que Permaneceram no Ensino Regular.....	171

CAPÍTULO 1

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

1.1 - DA REPETÊNCIA AO FRACASSO ESCOLAR (definindo um conceito)

"Pouco a pouco o desinteresse toma conta das crianças e se alia à visão negativa e preconceituosa que as professoras têm a respeito das suas capacidades intelectuais e das qualidades morais de suas famílias. As avaliações negativas são inculcadas dia-a-dia, apoiadas, implacavelmente, no desencontro e no desconhecimento. O resultado não poderia ser diferente: a escola pública de 1º grau falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança como ela é, e a criança não aceita a escola tal como ela funciona". (MELLO, in PATTO, 1984, p.XI)

É possível perceber a existência desse processo de exclusão, ao analisar os índices de reprovação e de evasão dos alunos das séries iniciais, 1ª a 4ª séries, das escolas públicas; fato que representa um dos problemas centrais do ensino no Brasil. Segundo o Ministério da Educação (CENPEC, 1997) desperdiçam-se, todo o ano, 57% das matrículas com evasão e repetência e apenas

33 alunos em cada 100 matriculados, na 1ª série, chegam à 8ª série, fazendo esse percurso em uma média de dez anos.

A escola falha em sua “proclamada” tarefa de alfabetizar e ensinar às crianças das camadas populares, passando a realizar uma seleção dos que se adaptam a ela e excluindo aqueles que se distanciam do padrão ideal.

De maneira geral, o desafio de garantir não só o acesso à educação, mas, principalmente, a permanência do aluno e um ensino de qualidade não tem sido aceito e enfrentado. Portanto, é através do não enfrentamento desta questão que os alunos, por não conseguirem vencer os conteúdos da escola e garantir sua aprendizagem, vão “ficando pelo caminho”, sendo excluídos da escola.

Se por um lado o acesso à educação vem sendo ampliado, por outro os problemas continuam. “No início dos anos 60, apenas 45% dessa população (na faixa entre 7 e 14 anos) frequentava escola; em 1980, o percentual elevou-se para 80% e, em 1990, atingiu 86,9%.” (MEC, 1993, p.19), no entanto, “calcula-se que em 1990, 292 mil crianças da faixa etária de 7 a 14 anos encontravam-se fora da escola.” (MAINARDES, 1994, p.20)

Houve elevação nos índices de acesso, porém o próprio governo expressa sua responsabilidade na elevação dos índices de aproveitamento, como se pôde verificar no “Plano Decenal de Educação Para Todos” (MEC, 1993, p.20), quando fala que a redução dos gastos públicos aumenta a heterogeneidade dos padrões de oferta escolar, favorecendo a repetência e levando a dificuldades em concluir o ensino fundamental, de forma proveitosa.



Pode-se até assumir a culpa pelos problemas da educação, quando se constata que “ o sistema educacional vem mostrando incapacidade de associar o acesso à permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais” (MEC, 1993, p. 33), o que, no entanto, não tem servido para efetivar transformações, uma vez que os índices de evasão e repetência continuam altos, como se pode verificar através dos dados oficiais publicados.

Para MAINARDES (1994, p.20), um outro indicador da ineficácia do sistema de ensino paranaense é o problema da distorção entre idade e série cursada. Para ele, isto aponta para a precariedade de um sistema que retém os alunos em seu interior, sem oportunizar a sua promoção.

DOTTI (1995, p.22) afirma que o fenômeno do fracasso escolar apresenta vários aspectos extremamente negativos: representa um desperdício de verbas devido ao estrangulamento na oferta de vagas nas séries iniciais; revela a baixa capacidade da escola em trabalhar com as classes populares; é prenúncio da exclusão, pois as reprovações levam o aluno a pensar que a escola não é para ele; limita as vagas para outras crianças, pois os repetentes permanecem na escola por mais tempo; aumenta os custos da sociedade e, acima de tudo, produz “fracassados sociais, crianças condenadas a subempregos, mal-remunerados , à margem da cidadania”.

Com o alto índice de reprovação dos alunos e a consequente retenção nas séries iniciais, ao se juntar aos alunos iniciantes, o número de turmas a serem formadas aumenta, havendo um congestionamento nestas séries. Não

havendo um fluxo normal de percurso pelas séries, aumenta o custo da educação, pois mais verbas ficam retidas, desta forma, nas séries iniciais e a eficiência da escola fica comprometida.

Além desses efeitos mencionados, há também os efeitos negativos sobre a auto-estima do aluno, que recebe a mensagem de sua incapacidade para a aprendizagem escolar e do seu fracasso.

MAINARDES assinala, ainda, que o problema da ineficácia do sistema educacional aumenta o desperdício dos recursos disponíveis para a educação, apresentando esse problema, através de dados relativos ao Paraná:

“O percentual de reprovação em 1989 foi de 14,9% e o de evasão 22%, demonstrando elevada taxa de desperdício escolar. Ainda em termos do rendimento, na última década, dos 393.044 alunos que ingressaram na 1ª série em 1980, apenas 142.681 (36,3%) concluíram a 4ª série em 1983 e 58.421 (14,8%) concluíram a 8ª série em 1987. Isso significa que para cada 100 alunos que ingressaram na 1ª série em 1980, apenas 15 concluíram o 1º grau em 1987. As taxas de conclusão da 8ª série, em relação aos alunos que entraram na 1ª série (em 1981 e 1982), estão lentamente elevando-se: 16,81% para os alunos que ingressaram em 1981 e 17,44% para os alunos que ingressaram em 1982. Ainda assim, não deixam de evidenciar a ineficácia do sistema.” (MAINARDES, 1994, p. 20/21)

Esses dados podem ser confirmados também por MINTO e MURANAKA (1995, p. 63/64) que apresentam os índices de evasão, repetência e promoção, no ano de 1991, salientando que as taxas, altíssimas, revelam o “cunho elitista” do sistema e os “pontos de exclusão” criados, como se vê na tabela abaixo.



**Percentuais de Repetência, Evasão e Promoção no Ensino Fundamental
Brasil - 1991**

Indicadores de eficiência	Séries							
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Repetência	23,6	21,6	16,4	13,0	23,0	18,5	15,0	10,0
Evasão	14,9	10,0	8,9	8,3	17,6	14,7	13,9	11,7
Promoção	61,5	68,3	74,7	78,7	59,3	66,8	71,0	78,4

Fonte: MEC/SAG/CPS/CSEE - Sinopse Estatística - Educação Fundamental,
Brasília, set. 1994

Segundo estes autores (1995, p. 64), seria importante que o sistema avaliasse e considerasse melhor as causas desta situação que mantém uma média de “desempenho” escolar (evasão + repetência) péssima, em torno de 30%, no ano de 1991, no ensino fundamental.

Não se trata apenas de melhorar o acesso e permanência dos alunos na escola, mas de garantir uma permanência com sucesso.

Assim, através desta seleção realizada pela escola, o insucesso dos alunos que não se saem bem, de acordo com os resultados esperados pela escola, tem como consequência sua reprovação ou mesmo a evasão, pois se distanciam das metas estabelecidas pela escola. Frente a esta situação que reforça o confronto constante com o insucesso, o aluno vai se distanciando cada vez mais de uma escola, onde ele não se reconhece e que está longe de responder aos seus anseios e expectativas.

Esse distanciamento se dá em função de que, devido às dificuldades encontradas no processo de aprendizagem escolar, a escola passa a representar para o aluno um local onde são reforçadas as suas defasagens, suas dificuldades.



Como esse aluno só se defronta com as dificuldades, sem conseguir apropriar-se realmente da escola, ou dos conteúdos veiculados por ela, em seu favor, o sentido da escola se esvazia para ele.

Esse mecanismo de seleção dos alunos, presente na escola pública, classificando-os a partir dos seus resultados nas atividades escolares gera um dos maiores problemas enfrentados hoje na educação - o chamado fracasso escolar.

De certa forma, essa situação fica mais evidente na escola pública, porque abrange um contingente bastante grande de alunos das camadas mais baixas, em termos econômicos e sociais, o que não significa que não exista também algum tipo de seleção nas escolas da rede particular, se bem que, de forma um tanto velada.

Enquanto na rede pública, os índices de evasão e repetência aumentam, tornando-se um problema social e alimentando as pesquisas; na rede particular, o problema não se apresenta com grandes proporções, pois os mecanismos utilizados pela escola são mais sutis e os alunos são forçados a buscar meios alternativos para enfrentar as suas dificuldades.

A manutenção do fracasso escolar, em índices tão altos, é um problema que, embora continue mobilizando educadores, pesquisadores, sociedade e faça parte dos discursos dos políticos, ainda não encontrou uma solução definitiva que levasse à sua resolução.



Algumas alternativas têm sido tentadas no sentido de alterar essa situação, como por exemplo, em termos de Paraná¹, a implantação do Ciclo Básico, que tem como objetivo a eliminação da reprovação, ao final da 2ª ou da 4ª etapa. Conforme MAINARDES (1994: p. 21/22), isso poderia ser considerado como uma medida viável e correta para a universalização do sistema, descongestionando-o ao abrir mais vagas e elevando progressivamente o rendimento escolar do ensino de 1º grau.

Para ele, no entanto, embora a medida fosse teoricamente acertada, a forma como a SEED a implantou e encaminhou, bem como a falta de condições ideais nas escolas - sem espaço para contraturno, com classes numerosas, professores sem assessoramento, falta de co-regente, rotatividade excessiva de professores -, a desvalorização do professor e o descaso com as séries iniciais, a municipalização do ensino, bem como a rejeição e resistência dos professores quase negaram a tese da validade do sistema.

Sem pretender aprofundar esta discussão, mas a título de exemplo, torna-se interessante registrar esta alternativa implantada pelo Governo, que se mostra como uma possível solução, mas que na verdade não avança e não modifica substancialmente o quadro geral da educação. MAINARDES (1994, p. 24), relata que esta medida eleva as taxas de aprovação na 1ª série, mas diminui estas taxas na 2ª série:

“A implantação do CBA em 1988 e 1989 em algumas escolas (atingindo em 1988, 30% de alunos ingressantes e em 1989, 65% de alunos

¹ Estou referindo-me ao Paraná em especial por ser este o Estado em que se realiza este trabalho, mas esta foi uma alternativa buscada também em outros estados.



ingressantes) elevou a taxa de aprovação da 1ª série em 4% em 1988 e em 7% em 1989, em comparação com os índices de 1987. Em contrapartida, a taxa de aprovação da 2ª série apresentou um decréscimo de 2% em 1989 e elevou também em 2% a taxa de reprovação. Esses poucos dados apontam que no período da implantação inicial obteve-se um ganho na 1ª etapa e perda na 2ª etapa. Esse é o fenômeno do 'adiamento da reprovação' da 1ª para o final de CBA de 2 anos. (...)

As taxas de progressão de alunos da 1ª para a 2ª etapa, revelam as mesmas tendências: um número maior de alunos passa para a 2ª etapa porém, a passagem para a 3ª série cai em 2%.”

Outra alternativa que foi implantada, posteriormente, ainda para resolver o problema da retenção de alunos e do desperdício de verbas ocasionado pela distorção idade/série foi o Projeto de Correção de Fluxo, iniciado a partir de 1995, dentre uma série de ações da SEED.

Esse projeto apresenta, como objetivo, a eliminação da defasagem existente entre a idade e a série, que existe na rede estadual de ensino do Paraná e, dessa forma, cria condições para que os alunos multirrepetentes possam retomar o percurso regular de sua escolarização, voltando a frequentar a série prevista à sua idade. (CENPEC, 199-, p.5)

A orientação foi para que todas as escolas da rede estadual criassem turmas diferenciadas para atender ao objetivo de corrigir a distorção idade/série dos quase 230 mil alunos nesta situação, número que representa 37,28% dos alunos matriculados no primeiro grau desta rede de ensino. O ponto central deste projeto é pôr em dia a vida escolar dos alunos que ultrapassam, em 2 ou mais anos, a idade prevista para a série que estão cursando. O ensino, nestas turmas, terá uma abordagem pedagógica inovadora que tornará o aluno capaz de

frequentar a série adequada a sua idade, no próximo ano. (EDUCAÇÃO, 1997, p.3)

Esta foi outra alternativa encontrada para enfrentar o problema da evasão e repetência, bem como o consequente desperdício de verbas decorrente desta situação. Os dados, que influenciaram na criação e implantação deste projeto, demonstram a seriedade da situação atual da educação do Paraná.

Conforme os dados oficiais (EDUCAÇÃO, 1997, p.3), 36,37% dos alunos matriculados no primeiro grau estão fora da série adequada à sua faixa etária. No período de 1987 a 1994, foram excluídos do sistema escolar 248.598 alunos, o que representa 70,49% de evasão no período, considerando os alunos que ingressaram na primeira série em 1987 e concluíram a oitava série em 1994. O tempo médio gasto pelos alunos para concluir as oito séries do primeiro grau foi de 11 anos e meio, o que significa 44% mais que o tempo mínimo. A economia que se prevê com esse projeto, levando-se em consideração o custo anual de cada aluno, é de R\$ 210.722.516,00, caso todos os alunos, fora de fluxo, sejam adequados à sua idade-série.

A escola contribui para a inserção social dos indivíduos, através dos conteúdos que veicula e, pensando-se que, para a maioria da população, a escola pública é o principal meio de acesso ao conhecimento, por isso, é necessário que ela cumpra sua função e que possa ser realmente utilizada por essa população.



É esta situação que gera o Projeto de Correção de Fluxo no Estado do Paraná, experiência que se assemelha às iniciadas também em São Paulo e Rio Grande do Norte.

A partir destes exemplos, percebe-se tentativas de lidar com a questão da seletividade do sistema escolar: Ciclo Básico, que ainda não ocasionou alterações significativas no panorama geral da educação e o Projeto de Correção de Fluxo que está apenas começando e não é possível, ainda, avaliar seus resultados.

Permanece, ainda, o problema da seletividade da escola e do fracasso escolar, questões que têm sido, atualmente, discutidas em nossas escolas, devido a sua abrangência.

Na literatura educacional são encontradas inúmeras pesquisas e textos produzidos, em diferentes locais e situações, escritos por autores diversos, demonstrando uma busca em compreender quais são realmente os mecanismos presentes, nesse processo.

Embora haja uma ampla discussão em torno desse problema, buscando-se alternativas técnicas ou metodológicas para sua solução, como a inserção e utilização de novas teorias na educação ou mesmo alterações na estrutura formal do sistema de ensino, os índices de evasão e repetência, nas séries iniciais, das escolas públicas, continuam altos.²

² Isto pode ser exemplificado a partir da criação e implantação do Ciclo Básico de Ensino, tanto em São Paulo como no Paraná, utilização do referencial teórico construtivista, dos estudos de Emília Ferreiro e, mais recentemente, os estudos dos soviéticos liderados por Vygotsky, que integram a teoria histórico-cultural.



Tanto CARRAHER (1983), quanto MELLO (1988) ao analisarem o problema do fracasso escolar, tentam ampliar o olhar que se dirige à questão, deslocando-a do indivíduo para focalizar também o contexto. É necessário analisar os fatores sociais, econômicos, culturais que conduzem à seletividade da escola.

Ao ingressar no sistema escolar e defrontar-se com a forma em que ali se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, alguns alunos se destacam por suas dificuldades sistemáticas em aprender como o esperado pela escola. Com o passar do tempo, essas falhas se ampliam, sendo identificadas como algo próprio do aluno, cristalizando-se como “não-saber” ou mesmo deficiências. Inicia-se aí um processo de individualização do problema com a consequente responsabilização e culpabilização do próprio aluno.

A partir da constatação, pela escola, de que o problema se situa no aluno, buscam-se soluções e recursos que possam dar conta desse aluno. O encaminhamento médico e psicológico, a sua identificação como um “portador de dificuldades de aprendizagem” ou ainda “portador de deficiência mental” culmina no consequente encaminhamento para as Classes Especiais de ensino.

A descrição desse percurso está um pouco simplificada. Na verdade, o caminho, em geral, é longo e complexo, envolvendo preconceitos, estereótipos, limitações na compreensão do problema, dificuldades em perceber os reais determinantes do problema, enfim, fatores que culminam com a personificação do problema no próprio aluno.



Para COLLARES e MOYSÉS (1996, p.26), os preconceitos permeiam o cotidiano escolar, definindo as concepções sobre os alunos e suas famílias, tornando-os independentes das evidências concretas. Desta forma, as explicações sobre a questão do fracasso incidem sobre os pais e os alunos (distanciando-se da escola), ficando as justificativas presas à pobreza, raça, origem, caráter e coisas desse tipo. A idéia geral é de um sistema educacional perfeito, onde a criança concreta, real, parece não se encaixar.

Entre as alternativas que a escola adota para lidar com o problema e trabalhar com esse aluno, encontram-se os remanejamentos de turmas, buscando-se a homogeneização dos alunos, a criação de grupos de reforço, ou ainda, os encaminhamentos para as Classes Especiais para Deficientes mentais.

Esta forma de enfrentar o problema, adotada pela escola, reduz a questão ao nível individual, mas, aprofundando-se um pouco na compreensão desse problema, constata-se que a questão é bem mais ampla e não é, como se tenta muitas vezes fazer parecer, um problema individualizado.

Em relação a esse aspecto, MOYSÉS e COLLARES (1992, p.39) relacionam ao reducionismo biológico, presente no sistema, a tendência a explicar e reduzir as questões a características individuais e, desta forma, retira-se a responsabilidade do próprio sistema sociopolítico. Assim, o indivíduo seria o único responsável por seu destino. Essas autoras referem-se a Ryan (1971) que descreveu esse processo como a “culpabilização da vítima”.

Essa maneira de explicar o problema preserva a idéia geral da democratização da escola, presente nos discursos oficiais e na legislação,

permitindo o distanciamento da escola, ou seja, o não reconhecimento de sua participação na questão.

Para COLLARES e MOYSÉS (1996), a sociedade prega uma igualdade entre os homens, porém se constrói na desigualdade, instaurando crenças e preconceitos que situam, nas pessoas, a responsabilidade por essa diferença, o que é fundamental para a manutenção do sistema.

Esse distanciamento é importante em termos da escola, pois, devido às características da formação do professor, há limitações em compreender os fatores sociais, econômicos e políticos do problema do fracasso, ficando a idéia de que o obstáculo está no aluno, porque, de outra forma, poderia ser visto como dificuldade do professor, confrontando-o em sua competência.³

A escola é vista como democrática e “promotora de igualdade social”, mesmo considerando-se a realidade dos altos índices de evasão e repetência que demonstram a seletividade da escola, como se pode ver em MELLO (1988, p.44):

“O ideário pedagógico brasileiro tem sua matriz no pensamento liberal. A escola é apresentada como promotora da igualdade social na medida em que garante a todos as mesmas oportunidades de ascensão individual. O suposto básico desse modo de *aparecer* da escola vem a ser o princípio de que a posição que cada um ocupa na sociedade depende de suas características e dons pessoais, e não de condições objetivas de vida, decorrentes do fato de nascer e crescer pertencendo a uma classe ou grupo social determinado.

Esse *aparecer* da escola brasileira sempre coexistiu com a seletividade econômica que ela operou e opera na sua clientela. Há pelo menos quatro décadas, de cada 1000 crianças ingressantes na 1ª série

³ Para melhor compreensão acerca dessa questão ler MELLO (1988).



da escola elementar, cerca de 600 não conseguem passar para a 2ª série; são reprovadas ou abandonam a escola.”

Os altos índices de fracasso escolar parecem sugerir não ser um problema específico do aluno, o que demonstraria haver todo um segmento da sociedade incapaz de acompanhar a educação formal e desenvolver sua aprendizagem escolar.

Em lugar de se entender como superioridade de uma classe social, frente à inferioridade da outra classe social mais desfavorecida, esses dados deveriam conduzir à reflexão sobre os determinantes que fazem com que todo um segmento social viva, na escola (assim como na sociedade) uma história de “fracasso”.

O que causa estes índices tão elevados? Por que nas camadas populares é que se concentram as maiores taxas? Quais são as causas desse problema? Estão os educadores preparados para compreender e responder a estas questões? Não seria esse despreparo dos professores, condicionado pelas limitações de sua formação e pelas limitações impostas pela própria sociedade que estaria facilitando a individualização do problema?

Frente a diferentes explicações dadas ao problema do fracasso escolar, CARRAHER (1982) acena com a possibilidade de que esse problema reflita o fracasso da própria escola, quer dizer, é esta escola que aí está, na forma como está estruturada e com as limitações que lhe são peculiares, que não está conseguindo lidar, a contento, com as dificuldades encontradas, sem conseguir apresentar uma alternativa para a questão.



Segundo CARRAHER (1982, p.86):

“Dentro deste contexto, o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado a) na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; b) no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento e c) na incapacidade de estabelecer uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e o conhecimento prático do qual a criança, pelo menos em parte , já dispõe.”

Nesta perspectiva, o problema se desloca do aluno para a escola, ou ainda, para a estrutura escolar, que lida com o aluno de uma maneira preconcebida e que dificulta, na verdade, o processo de aprendizagem. Quer dizer, se não é o aluno, só pode ser a escola e isto facilita o deslocamento do problema para o professor, o que não resolve plenamente a questão.

Além do mais, o problema da seletividade da escola não afeta apenas as crianças que estão na escola e não conseguem acompanhá-la, mas também outras que nem sequer chegam à escola.

DOTTI (1995, p.23) refere-se às crianças que, em primeiro lugar, não conseguem entrar na escola e, em segundo lugar, àquelas que entram e não alcançam o sucesso, não concluindo sua escolarização. Segundo ela, 1/4 da população no país é analfabeta e 1/3 das crianças, de 7 a 14 anos, não chega à escola.

E na raiz do problema do fracasso escolar e da seletividade da escola pública, encontram-se diversos fatores como: a própria estrutura escolar, inadequada para trabalhar com situações diferenciadas, a falta de material apropriado e em quantidade insuficiente, as metodologias também inadequadas,

despreparo do professor, baixos salários, questões políticas. O que acontece, no entanto, é que há uma tendência em “culpar” quem na verdade é vítima, criando uma situação de inferiorização e desvalorização dos alunos.

HICKEL (1995, p.54) atribui também essas questões ao tipo de diálogo mantido entre as áreas médica e psicológica e a educação, que levou ao descompromisso do aspecto pedagógico onde os problemas escolares passaram a ser enfocados do ponto de vista patológico, centrado no aluno. O diagnóstico, portanto, se torna simples - se o aluno não aprende é porque possui um problema neurológico, um distúrbio emocional ou, ainda, nutricional.

Dessa forma, o local adequado para resolver esses problemas é fora da escola, deixando-se de lado o contexto escolar e as relações estabelecidas no processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto é o “parecer” que encaminha os alunos para Classes Especiais, apoiados em uma “deficiência” do aluno.

Como se percebe, portanto, há uma tendência generalizada em se localizar o problema no aluno, fato esse que encontra sustentação em várias áreas, como citado acima.

A situação, por vezes, se assemelha a uma batalha em que, para se preservar uma parte, torna-se necessário atacar a outra. Portanto, para resguardar a escola, o professor e ainda o sistema, é necessário localizar, no aluno, a causa de suas dificuldades, como se essa fosse a explicação óbvia e natural.

A questão, no entanto, é fugir à tendência de achar culpados para um problema que tem assumido grandes proporções, afetando uma parcela



bastante grande da população e que gera consequências que vão além da vida escolar, atingindo sua vida como um todo.

O que importa é tentar entender os diversos fatores envolvidos nesta questão, mudando-se o enfoque que tem sido dado, até hoje e buscando soluções ou formas de encaminhamento que possam levar a uma superação desta situação.

O caminho mais fácil tem sido o de individualizar o problema, pois relaciona o sucesso (ou insucesso) às capacidades individuais do sujeito, justificando-o a partir das características pessoais e das diferenças individuais.

O fato de haver alunos que fracassam na escola passa a fazer parte da rotina da realidade escolar, tornando-se natural que nem todos cheguem ao mesmo nível de realização, pois as pessoas não são iguais e, se uns são mais capazes que os outros, é natural que o desempenho seja diferente.

Isto acontece porque há uma tendência, em nossa sociedade, de naturalização, quer dizer, atribuir um caráter de “natural” aos fenômenos, sem compreender suas raízes e determinantes. O insucesso ou fracasso frente à escola é natural, pois está baseado no fato de que as pessoas são formadas por diferentes talentos e aptidões e a possibilidade de realizar, bem ou mal, uma tarefa está na própria pessoa, uma vez que as oportunidades são iguais para todos.

Assim, como uma pessoa é diferente da outra e por não haver na natureza duas pessoas iguais, é natural considerar que os desempenhos serão também diferentes.



Para lidar com este problema é necessário uma mudança de enfoque, realizando-se uma quebra nessa concepção naturalizante, buscando-se compreender os determinantes sociais e econômicos desse fenômeno. Isso é necessário para que se possa avançar nas proposições de mudança da situação.

NOVAES (1992, p.16/17) chama a atenção para que se olhe para além das incapacidades individuais, considerando-se também a dimensão social e política:

“Pais e educadores deveriam entender o fracasso escolar além das incapacidades pessoais, remetendo-o para uma dimensão mais ampla, social e política, a fim de se esforçarem para transformar a realidade educacional e da escola (mera reprodutora de desigualdade social ou, ainda, não possibilitadora de produção de conhecimento): professores novos e inexperientes, rotatividade de professores, escolas com superpopulação de alunos, jornada escolar reduzida, dentre outros, são ingredientes da prática ineficaz de ensino.

Sem dúvida, a escola tem se eximido de sua função de propiciar a produção de conhecimentos e, o que ainda é mais sério, de repensar a sua responsabilidade na perpetuação da injustiça social.”

Dessa forma, segundo NOVAES (1992, p.81), o insucesso ou fracasso no processo de escolarização pode significar, na verdade, muito mais do que as incapacidades ou limitações do aluno, mas sim, uma reflexão da irresponsabilidade política, ou seja, questões institucionais como a desorganização, falta de competência e motivação, tanto de educadores como da escola, na busca de soluções e meios pedagógicos para ajudar os alunos.



Essa idéia é importante no sentido de retirar do aluno a raiz do problema, situando os fatores externos ao aluno e os outros aspectos que podem estar funcionando como determinantes dessa problemática.

Quando se fala, no entanto, em modificar a visão sobre o problema, deixando de localizar as causas apenas no aluno e considerando esses outros fatores, políticos, econômicos e sociais, bem como essa questão da “competência”, é importante que se faça um resgate histórico das questões relativas à educação e de todo o processo pelo qual a escola passou, até o momento atual, para que a compreensão sobre a situação seja favorecida.

Assim, o que se convencionou chamar de fracasso escolar, condicionado pelas altas taxas de evasão e repetência escolar, na verdade traduz um processo de exclusão praticado pela sociedade, pois além do acesso ser dificultado por uma série de fatores e obstáculos, os mecanismos internos da escola também restringem a permanência do aluno.

Esta tentativa de contextualização do problema dos altos índices de evasão e repetência, ou fracasso escolar, significa um avanço em relação a uma explicação que tradicionalmente recaía apenas no aluno.

Neste sentido, LEITE (1988) relata que as explicações oferecidas pelos educadores, em relação ao problema do fracasso escolar, seriam: o baixo QI, a subnutrição, a imaturidade e os problemas emocionais, todos aspectos localizados no aluno, porém ele aponta como sendo as verdadeiras causas do fracasso escolar dois grandes determinantes que são: os fatores extra e intra-escolares.

Os fatores extra-escolares estão, segundo ele, vinculados à realidade sócio-econômica da população brasileira, que se caracteriza pela condição de pobreza, sofrendo todas as consequências desta situação.

O fracasso escolar estaria, portanto, sendo propiciado devido aos empecilhos concretos que dificultam uma criança pobre a ter uma escolaridade regular.

Os fatores intra-escolares, que integram o próprio sistema escolar, seriam, segundo este autor, o confronto entre a escola e a população atendida, as dificuldades da formação e treinamento do professor, motivação para o trabalho, as expectativas do professor em relação aos alunos, a rotatividade de professores, a percepção do professor sobre sua atividade profissional, os programas e práticas escolares e a burocracia pedagógica.

Desta forma, percebe-se que frente a uma tendência tradicional em situar as causas do problema do fracasso escolar no aluno, surge uma outra postura que busca situar essas causas dentro da própria instituição escolar ou mesmo relacionando-a às questões sociais e políticas, próprias da nossa sociedade atual.

Essa é uma mudança de enfoque importante, porque possibilita uma melhor compreensão do problema, podendo levar a um maior envolvimento na busca de alternativas de solução, pois, se considerarmos o problema como do aluno, só restam os encaminhamentos (muitas vezes médicos), remanejamentos ou coisas deste tipo que não alteram as proporções do problema, mas passam a funcionar como justificativas. Considerando-se o problema de uma maneira mais

geral, enraizado na estrutura da própria sociedade e mesmo da escola, então se pode pensar em outras alternativas de enfrentamento do problema, resguardando-se o aluno das consequências da visão individualizante do fracasso escolar.

MELLO (1988, p.15) declara que a escola está contribuindo para a reprodução da desigualdade social, disfarçando o viés político desse mecanismo:

“As condições escolares *são hoje* mecanismos de seletividade poderosos. (...) Essas condições escolares contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo : o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o *aparecer* apenas técnico do modo de operar da escola dissimula seu sentido político.”

O problema da seletividade da escola é preocupante na medida em que impede a uma parcela significativa da população que se aproprie do conhecimento transmitido pela escola, utilizando-se dele. As consequências não só acadêmicas, mas também sociais são enormes.

Neste ponto, é interessante que se reflita sobre o que LEITE (1988, p.529) ressalta em relação à função da escola, que seria a formação do “indivíduo crítico, transformador, solidário, criador, enfim, do homem consciente de seu papel no processo de construção da história e de uma sociedade mais justa”.

Para garantir-se isso, segundo LEITE (1988), torna-se necessário que os educadores se conscientizem de seu papel na formação do cidadão, assumindo uma postura de agentes de transmissão de valores, refletindo constantemente sobre essa ação. Seria necessário uma ação imediata dos

educadores no nível dos fatores intra-escolares, pois a partir do redimensionamento desses fatores que se poderia minimizar os efeitos do fracasso escolar. Por exemplo, para se enfrentar o problema da repetência seriam necessárias transformações internas nesses mecanismos escolares, realizando-se revisão de objetivos, modificação nas práticas de ensino e, conseqüentemente, nos processos de avaliação subsequentes.

Embora esse seja um aspecto importante, não se pode esquecer a abrangência do problema em termos da educação como um todo e de sua inserção social, pois essas transformações devem estar aliadas a uma concepção de homem e de mundo que se reflitam na concepção de educação adotada.

A esse respeito, é interessante observar a necessidade da conscientização do educador a respeito de sua tarefa como educador e de que indivíduo pretende formar, como bem ressalta DUARTE (1996, p. 51):

“Analisemos inicialmente o caso do educador. Ele precisa, para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Em outras palavras, não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos.”

Portanto, não se trata apenas de encontrar explicações ou justificativas para a questão da seletividade da escola e do fracasso escolar, mas sim compreender os determinantes do problema para que se encontrem as alternativas possíveis.



Dessa forma, segundo COLLARES e MOYSÉS (1996, p.217), não se resolve a questão centrando as causas do fracasso em algum dos segmentos, pois na verdade eles são vítimas (seja a criança, a família ou o professor). Isso não muda e não constrói nada. Constitui-se como um empecilho ao avanço das discussões, dificultando a busca de propostas de transformação da instituição escolar e do “fazer pedagógico”.

O que importa, realmente, é avançar em direção às realizações possíveis, ao que pode ser modificado e à melhoria do panorama geral que apresenta a educação pública no país.



1.2 - ENTRE AS EXPLICAÇÕES INDIVIDUAIS E SOCIAIS

Após sua entrada na escola pública, o aluno, oriundo geralmente de uma classe econômica e social baixa, que hoje representa a clientela por excelência dessa escola, defronta-se com uma estrutura nem sempre adequada à sua realidade. Esta situação deve-se ao fato de que, mesmo após a reforma do ensino realizada na década de 70, não houve transformações profundas na escola que viessem, realmente, a dar conta do contingente de alunos que passaram a ter o acesso garantido à escola.

Mesmo com as mudanças no sistema de ensino, a obrigatoriedade do ensino na faixa de 7 a 14 anos, mudanças curriculares e ensino técnico profissionalizante a nível de 2º grau, entre outras medidas, a “permanência” na escola e o “sucesso escolar” dessa população não foram alcançados.

Portanto, para aqueles que ingressam na escola, mas que, em termos gerais, estão distantes do “padrão” esperado pela escola enquanto aluno, o caminho que percorrem nem sempre é fácil. Em geral, começam a surgir dificuldades em relação ao que lhe é solicitado, dificuldades nem sempre sanadas no princípio e, com a organização progressiva dos conteúdos, aumentam dificultando ainda mais a apreensão desses conteúdos.



Um aspecto da situação, nas escolas públicas, parece ser o confronto estabelecido, em geral, com a clientela. Quer dizer, nas escolas públicas, as camadas mais baixas da população se acham em permanente confronto entre dois mundos diferentes, onde a escola, em geral, desvaloriza o conhecimento informal que a criança possui, seus valores culturais, sua linguagem, valorizando apenas o conteúdo formal transmitido na escola, de acordo com os valores culturais e linguagem dominantes. A situação agrava-se, porque nem o saber informal, próprio do grupo ao qual a criança pertence, é aceito, nem o saber formal, veiculado pela escola, é bem trabalhado. Embora o discurso da escola seja o da apropriação do conhecimento para utilização em benefício do sujeito, isso não é garantido e, por vezes, nem sequer possibilitado pela escola.

A forma como se estabelece a relação entre o que o aluno já possui e o que a escola trabalha dificulta mais o processo, pois, embora a função da escola seja de ampliar os conhecimentos e garantir a transmissão do conhecimento científico, o processo se dá pela desvalorização do aluno que se encontra “culturalmente” distante do modelo esperado, generalizando essa desvalorização para outros setores da vida, além do aspecto simplesmente escolar.

A diferença entre o que o aluno possui e o que a escola oferece, localizada no ponto de partida do processo de escolarização, não tem sido adequadamente trabalhada. Apesar da escola possuir um discurso de equalização e de mostrar um objetivo de educação para todos, sem discriminação, essas diferenças iniciais vão se complexificando e impedindo o acesso dos alunos ao

saber acadêmico. Esses alunos aumentarão o número dos reprovados e evadidos do sistema, evidenciando o seu “fracasso individual” em cumprir as exigências acadêmicas devido às suas dificuldades específicas de aprendizagem.

O fundamental, entretanto, é a possibilidade de produzir um desenvolvimento melhor, que deveria ser a preocupação dos educadores e da escola em geral. DUARTE (1996, p.104/105), afirma que isso não é feito de forma espontânea, mas necessita intervenção direta do professor para alcançar esse objetivo:

“O controle da atividade da criança não é visto pela psicologia histórico-cultural como uma espécie de mal inevitável ao processo escolar, mas sim como algo indispensável à elevação da criança a níveis superiores do seu desenvolvimento psíquico. Em termos pedagógicos, ao invés de termos educadores preocupados em não interferir negativamente num desenvolvimento que ocorreria de forma ótima se não fosse necessária a aprendizagem escolar, temos, na ótica da Escola de Vigotski, educadores voltados para o conhecimento de como produzir esse desenvolvimento ótimo, que não é o ponto de partida do ensino escolar, mas sim o ponto de chegada que se quer atingir.”

A educação possui um discurso democratizante e equalizador que, no entanto, não está garantindo realmente o acesso e permanência dos alunos, na escola e nem mesmo a qualidade para aqueles que concluem, pelo menos, o ensino fundamental. É nesse sentido que se fala da necessidade de se atingir esse desenvolvimento ótimo, no ponto de chegada da escolarização.

Com as reivindicações pela universalidade da educação, vista pelas classes trabalhadoras como um importante instrumento a seu favor, torna-se necessário que as explicações para a seletividade escolar permaneçam no nível

individual, diminuindo as possibilidades de conflito. Desta forma, as explicações construídas procuram manter o caráter natural das diferenças individuais, que levam às desigualdades, mas que disfarçam o seu caráter de determinação social.

Também em relação à questão dos méritos individuais, em oposição aos determinantes sociais, é interessante observar o que diz ESTEBAN (1992, p.77):

“O desempenho escolar das crianças se articula ao processo de seleção e exclusão social, que tem um de seus eixos na oferta/negação de oportunidades de trabalho. Cria-se a ideologia de que os bons alunos alcançarão as melhores posições sociais, em função de seus méritos pessoais. Pela mesma lógica se responsabiliza os que fracassam pelo seu próprio fracasso. Fracassam por falta de méritos individuais.”

Assim, para simplificar a questão, adota-se a perspectiva individualizante e naturalizante, que historicamente está relacionada à constituição do sistema capitalista e que surgiu no bojo dos conflitos e transformações sociais que reestruturaram a sociedade neste novo modelo econômico.

Para melhor compreender a educação e o problema da seletividade e do fracasso escolar, buscando-se alternativas para enfrentar a situação, é necessário desmistificar a afirmativa das diferenças individuais, situando-a de acordo com sua real origem. Para LEONTIEV (1978, p.274):

“Mas a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades na natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.”

Portanto, a partir da concepção de que a desigualdade entre os homens se deve às suas diferenças biológicas naturais, é que se montaram as justificativas para a pirâmide social, para as diferenças sociais e para as diferenças de rendimento escolar. Aceitando a concepção de que as pessoas são diferentes, têm quocientes de inteligência e aptidões diferentes, aspectos que encontram apoio na produção científica, como por exemplo, através da Psicologia, aceita-se conseqüentemente que seus desempenhos serão diferentes e que isto pode ser verificado e quantificado. Assim, se as pessoas não rendem de maneira uniforme e como o esperado, a resposta está na própria pessoa, é nela que se deve procurar a causa dessas diferenças.

Uma das mais fortes explicações para a questão do fracasso escolar origina-se nas diferentes aptidões entre os homens, tendo essa concepção recebido uma importante contribuição da Psicologia, a partir da Psicologia das Diferenças Individuais e da Psicometria, avaliando, quantificando, justificando... Essa área do conhecimento tornou-se importante nas explicações sobre os indivíduos, influenciando concepções educacionais, através de suas teorias.

No momento em que a Psicologia se constituiu como Ciência, passou a oferecer explicações que serviram muito mais para dissimular as desigualdades sociais do que para sanar algumas das dificuldades que as crianças das classes trabalhadoras enfrentam nas escolas, contribuindo desta forma com os interesses dominantes.

Para PATTO (1993, p.36), a Psicologia, ao tornar-se científica, gerada em laboratórios de fisiologia experimental, recebendo fortes influências da



teoria da evolução natural e do cientificismo marcante da época, tornou-se apta a desempenhar o que se constitui seu primeiro, e principal, papel - “descobrir os mais e os menos aptos a trilharem a ‘carreira aberta ao talento’ supostamente presente na nova organização social”. Colaborou, desta maneira, para a crença em uma vida nova, fundada na justiça.

Para esta autora, a Psicologia ocupou uma posição de destaque entre as ciências que serviram ao propósito de esconder as desigualdades sociais, vestindo-as com uma roupagem de desigualdades pessoais e, portanto, determinadas biologicamente, como uma forma de isentar o sistema de sua responsabilidade.

Assim, em PATTO (1993, p.40), a Psicologia veio contribuir para a sedimentação de uma concepção de mundo em que se acreditava que as oportunidades eram iguais e estavam ao alcance de todos, na medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo em geral os mais ricos, reforçavam a idéia de que os melhores lugares sociais eram ocupados pelos mais capazes.

Esse tipo de explicação localiza os problemas educacionais no campo subjetivo, desconsiderando a influência dos determinantes históricos e sociais. Assim, a concepção subjacente a essas idéias leva a uma possível desvalorização do educando, considerando-o a partir de suas diferenças individuais; diferenças essas que o inferiorizam frente aos outros.



Desta forma, uma teoria que contribua para a sedimentação dessa visão acerca dos problemas escolares tende a colaborar com a manutenção desses problemas.

FERREIRA (1986, p.71) afirma que a Psicologia pode ajustar-se aos propósitos da classe dominante, a partir das concepções que adota, quer dizer:

“A Psicologia que a partir de uma visão da natureza do homem, tenta explicar os processos da relação homem-natureza, indivíduo-sociedade, sujeito-objeto, hereditariedade-meio, através das definições de aprendizagem sem o seu suporte material e social que se encontra encravado na sociedade, termina por se ajustar aos propósitos da classe dominante.”

Neste ponto é interessante mencionar que não é apenas através da atuação da Psicologia que se faz nas escolas - a Psicologia Escolar - que se contribui para a individualização do problema. Isso se deu também através da Psicologia da Educação, das teorias da aprendizagem, do ideário transmitido ao educador durante sua formação.

Torna-se necessário, pois, conhecer e compreender, de forma contextualizada, as explicações e justificativas que influenciaram o ideário educacional em relação ao fracasso escolar, buscando-se a raiz de preconceitos e estereótipos que hoje se acham presentes no meio educacional e que se encontram ligados à própria constituição dessas explicações e justificativas fornecidas pelas ciências da época, entre as quais a Psicologia se destacou.

PATTO (1993), em seu trabalho “A Produção do Fracasso Escolar”, analisa esta questão, possibilitando a contextualização e a compreensão



das justificativas para o problema, sendo por isso utilizado, como referência, esse trabalho. Não se pretende, aqui, aprofundar a análise, mas sim esboçar essa contextualização.

O princípio da questão se encontra a partir da mudança de sistema e da ascensão da burguesia, que passa a afirmar a igualdade dos homens e a questão do mérito pessoal, contrapondo-se aos privilégios hereditários e à diferença herdada em virtude da estratificação social.

A partir daí, o século XIX começa a presenciar uma crise social, que se origina pela contradição de uma sociedade que se propõe igualitária, mas que segrega o trabalhador braçal, dificultando cada vez mais sua ascensão, mas que mantém a crença em uma sociedade igualitária. As Ciências Humanas, de forma geral, assumem a tarefa de justificar as diferenças de classe existentes nesse período, bem como a concentração de renda.

O fato do sucesso estar ligado ao mérito pessoal, uma vez que ficam abolidos os privilégios herdados, confirma uma visão de mundo em que esse sucesso depende fundamentalmente do indivíduo.

Surge a crença na educação como instrumento de equalização, de ascensão, ou seja, de solução da crise e de fortalecimento da sociedade. A escola passa a ser vista como uma instituição redentora da humanidade.

Com o século XX, a crença no poder redentor da escola é abalada, pois as desigualdades persistem, bem como a tirania e a opressão. A partir da Primeira Guerra Mundial, com essa crença abalada, passa-se a criticar a pedagogia tradicional, buscando-se uma pedagogia que promovesse o ser humano.



Como as desigualdades permanecem, torna-se necessário justificá-la, sem invalidar a tese da igualdade de oportunidades, mas traduzindo essas desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais, fato esse para o qual muito contribuiu a Psicologia.

Com a expansão do acesso à educação, surge a necessidade de se explicar, por um lado, as diferenças de rendimento escolar e, por outro, o acesso desigual aos níveis mais avançados, sem no entanto desacreditar a concepção de mérito pessoal. Um importante instrumento, nesse sentido, são os testes psicológicos e a possibilidade de mensuração das capacidades individuais, focalizando a explicação no indivíduo e não no social.

Dessa forma, o sistema fica preservado e a estrutura escolar é considerada correta e boa, uma vez que os problemas são dos indivíduos. As explicações para a situação educacional, com seus problemas, se diversificam e se transformam, influenciadas pelas questões que surgem em cada época.

Quando surge o movimento da Escola Nova, como uma tentativa de fazer frente aos problemas existentes, as diferenças entre os indivíduos são enfatizadas, enfocando-se a necessidade de adaptar a educação a estas diferenças. De um objetivo inicial de se construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, passou-se a enfatizar a importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos, devido às diferenças dos indivíduos quanto à capacidade para aprender. Estas mudanças nos objetivos geraram a necessidade de avaliar essas potencialidades, reduzindo as explicações sobre as

dificuldades de aprendizagem ao nível individual. Esse tipo de explicação contribuiu para a legitimação da exclusão dos alunos.

A partir do movimento de higiene mental escolar, que procurava trabalhar preventivamente na correção dos desajustamentos infantis, originaram-se várias clínicas psicológicas escolares e paraescolares em que se realizavam diagnósticos e tratamento das crianças. Esse movimento influenciou a prática da realização de diagnósticos médico-psicológicos dos alunos que não correspondiam às expectativas da escola, estabelecendo-se, a partir da década de 40, uma rotina de quantificação em vários países.

A importância da hereditariedade e da raça diminui e a explicação passa a ser cultural. Conceitos da Antropologia Cultural são utilizados pela Psicologia Diferencial na explicação sobre o menor rendimento na escola e nas avaliações dos grupos e classes sociais mais pobres.

Nesta perspectiva, frequentemente se consideram primitivos, atrasados e rudes, grupos ou classes sociais que pouco participam da cultura dominante, tomando-se como indicativo do atraso cultural a ausência de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, surgindo a afirmação da existência de culturas inferiores ou diferentes, grupos familiares patológicos e ambientes sociais atrasados que produziram crianças desajustadas e problemáticas.

Na década de 60, surge a teoria da carência cultural e, com ela, a educação compensatória. Através de pesquisas realizadas no âmbito da vida familiar, valendo-se de testes e outros procedimentos de medida psicológica,



concluiu-se que as crianças iam mal na escola, porque eram portadoras de muitas deficiências em seu desenvolvimento biopsicossocial.

Nesse momento, a pesquisa educacional contribuiu para criar uma imagem negativa da criança de “classe baixa”, que seria portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimento. Afirmava-se que essas crianças viviam em ambientes familiares que não favoreciam um desenvolvimento psicológico saudável, adequado.

A idéia transmitida por essas pesquisas era que a deficiência das crianças devia-se ao fato de suas famílias e ambientes familiares serem deficientes, sendo, portanto, a deficiência da criança. A igualdade de oportunidades é prometida através dos programas de educação compensatória que partem do pressuposto de que essas crianças são menos aptas à aprendizagem escolar. Estes programas favorecem as esperanças na justiça social, pela suposição de que as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas das classes baixas serão diminuídas ou revertidas.

Esse foi um primeiro momento da explicação científica da questão: as causas dos problemas de aprendizagem escolar encontravam-se na criança, por ser portadora de atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, linguístico, cognitivo, emocional, deficiências que a levariam a não ter a prontidão necessária à alfabetização. Na avaliação, os resultados obtidos nos testes de inteligência eram ruins, acusando um QI muito baixo. Firma-se a concepção de alunos carentes ou deficientes culturais, contribuindo para

sacramentar crenças, preconceitos e estereótipos acerca das classes subalternas (e da origem de sua “subalternidade”).

De acordo essa concepção, a pobreza ambiental, nas classes baixas, produziria deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, causando dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. Com isso generalizou-se a visão da escola pública primária como palco de um desencontro cultural, pois a realidade sócio-psicológica do aluno marginalizado culturalmente não era considerada, o que não poderia eximir a escola de certa responsabilidade pelo seu fracasso. O fracasso é explicado pela via da disparidade cultural.

A preocupação em explicar o fracasso escolar evoluiu, posteriormente, para outra posição: o termo “deficiência cultural” (tão carregado negativamente) foi substituído por “diferença cultural”. A criança pobre não é mais considerada carente ou deficiente e sim “diferente” da criança das classes média e alta.

Afirma-se que as crianças das camadas populares não têm deficiência de linguagem, mas falam uma linguagem diferente; resolvem problemas de formas diferentes e têm experiências de vida diferentes da experiência de vida da criança das classes média e alta. As dificuldades de aprendizagem, nesse contexto, se dariam pelo fato da escola não levar em conta essas diferenças. Surge a necessidade de adequar a escola à realidade dessa criança, à sua maneira de ser, às características da “subcultura” das classes populares.

Durante a década de 70, a pesquisa do fracasso escolar distingue-se do que vinha sendo feito pela investigação crescente da participação do próprio sistema escolar, na produção do fracasso, atentando-se para os chamados fatores intra-escolares verificando-os em suas relações com a seletividade social operada na escola. O que se procura verificar é a contribuição das próprias práticas escolares na produção do fracasso escolar das crianças das escolas públicas, nas regiões pauperizadas das cidades.

Se enquanto predominava a teoria da deficiência cultural, os aspectos intra-escolares tiveram pouca atenção e se com a teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola limitou-se à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas avançavam, de forma mais crítica, desvendando aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, em lugar de se superar a tendência a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar, esta foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino oferecido a essas crianças.

Assim, para encerrar esta contextualização⁴, em que foram utilizadas as idéias de PATTO (1993), vejamos o que ela diz sobre as modificações das explicações oferecidas à questão do fracasso escolar.

“No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam de natureza biológica, psíquica ou cultural.” (PATTO, 1993, p.123)

⁴ Para ver este assunto na íntegra e aprofundar o estudo desta questão ver “A Produção do Fracasso Escolar” (PATTO, 1993).



O que se percebe, portanto, é a existência de um processo, onde as causas são buscadas, sempre, na própria criança e, quando esta perde sua oportunidade na escola, se exime da responsabilidade, atribuindo o problema à criança e à sua família. O que acontece, pois, é um processo de desvalorização social dessa clientela, ou dessa parcela da população, atribuindo-lhe uma baixa capacidade intelectual.



1.3 - O SABER E O NÃO-SABER

De uma maneira geral, a escola tem se estruturado bastante em função de um aluno ideal e não do aluno real. Desta forma, a escola se empenha com aqueles alunos que seguem o seu ritmo, apresentando facilidades e não dificuldades. Os alunos considerados "problema" vão, aos poucos, sendo afastados. Para isso se fazem os remanejamentos, numa tentativa de homogeneização que possa facilitar ao professor o trabalho. Os professores tentam, assim, livrar-se dos alunos indesejáveis. Não que isso se dê de maneira consciente ou perversa, mas que, na prática cotidiana do professor, acontece, através das atitudes e estratégias utilizadas por ele.

↙ CUNHA (1988, p.337/338) observou, em seu trabalho com professores, que muitos admitem que alguns alunos das classes regulares de ensino, muitas vezes, ao não conseguirem aprender a ler e escrever, bem como a operar com a matemática, são marginalizados do processo educativo, sendo, segundo ela, “ ‘despejados’ na classe de educação especial como se fossem deficientes mentais” e que, ainda, em geral, esses alunos são oriundos das camadas pauperizadas da população. ↘

Conforme ESTEBAN (1992, p.84), essa separação de alunos entre os que sabem e os que não sabem encontra sua função na discriminação e exclusão dessas camadas populares:

“Separar-se os que sabem dos que não sabem cumpre um papel no processo histórico de discriminação e exclusão das classes populares. A separação impede a interação, o que dificulta o avanço e a construção de novos saberes, pela troca, confronto, cooperação, negação, superação, reconstrução do que por cada um e coletivamente é trazido.”

O que se percebe, portanto, é que a escola se propõe democrática, afirmando dar oportunidades a todos mas, via de regra, através de mecanismos sutis (ou nem tanto), pratica a exclusão sistemática dos alunos, em geral da classe baixa, através da rotulação e identificação desses alunos como "inaptos" para o saber escolar.

Esses alunos, aceitando-se como incapazes para o estudo, acabam por generalizar essa mensagem de incapacidade, fazendo com que ela se cristalice e criem uma tendência ao conformismo, pois acabam julgando que nada há a se fazer, pois o problema está mesmo na pessoa.

As desigualdades, portanto, ficam justificadas e a exclusão não é vista como tal. A escola pode seguir com seu trabalho, comodamente estruturada, empenhando-se com os alunos que "aprendem", aqueles que "foram feitos para o estudo".

De acordo com PATTO (1993), as professoras tentam se livrar dos alunos indesejáveis por diferentes motivos, seja porque contribuem para o aumento dos índices de reprovação da turma, seja porque perturbam a ordem

estabelecida e também a professora, mobilizando-a. De certa forma, essas crianças são empurradas de uma sala para outra, impulsionadas pelos sentimentos negativos que despertam nos outros. Esta situação favorece os estereótipos e preconceitos, dos quais se torna extremamente difícil libertar-se.

Uma vez que determinados rótulos são imputados, torna-se difícil para a criança quebrar as expectativas que se estabelecem e tudo o que faz passa a confirmar o que dela se espera.

PATTO (1993) diz, ainda, que os remanejamentos, juntamente com outras práticas realizadas pela escola, têm em comum uma certa desconsideração pelas crianças, levando a um processo de “coisificação”, pois não valoriza os sentimentos e desejos delas e as tratam como objetos, o que justifica as mudanças repentinas de turmas.

Esse processo responde ao desejo do professor de homogeneização das turmas, camuflado pela justificativa de que as necessidades das crianças são melhor atendidas, através deste mecanismo que, no entanto, serve para dificultar a interação dos alunos e o seu processo de apropriação do conhecimento.

Na verdade, a tão promulgada igualdade de oportunidades, na escola, demonstra, na prática, ser “mais igualdade” para uns do que para outros. O que acontece, realmente, é um favorecimento da discriminação, através da prática da classificação dos alunos.

Na citação de ESTEBAN (1992, p.77):

“ As crianças das classes populares encontram enormes barreiras no cotidiano escolar. Seu comportamento é associado à falta de educação, seus

valores são contraditórios ao que é proposto pela escola, seus conhecimentos não são considerados ou são tratados como desconhecimento, sua realidade deve ser deixada de lado para que em seu lugar uma outra, sob o modelo das classes dominantes, seja construída. Na escola, cotidianamente, a criança vai se reconhecendo como o *não saber*, portanto, aprendendo e vendo justificada a subalternidade a que é submetida.”

A autora (*idem*, p.77) afirma que a compreensão sobre os fatores que levam ao sucesso de alguns e fracasso de outros, na escola, se dá a partir da consideração de como o *saber* e o *não saber* são vividos no dia-a-dia escolar. Os mecanismos utilizados pela escola facilitam a que alguns alunos se convençam de sua superioridade e inteligência, pois o seu *saber* vai sendo confirmado. Outros, no entanto, vão se convencendo de sua inferioridade, pois identificam-se com o *não saber*. Assim, *saber* e *não saber* são encarados como categorias antagônicas, considerando-se o conhecimento a partir de um único referencial. O *saber*, nesta perspectiva, é a coincidência entre o que a criança diz e o que é ensinado, sendo que tudo que foge a isso é considerado *não saber*.

De certa forma acaba-se esquecendo que a escola é justamente o lugar de convívio entre o *saber* e o *não saber*, pois se todos já detivessem o saber, não haveria lugar para a escola.

Afinal, qual é a função da escola senão a de transmissão do saber acumulado historicamente, de forma sistematizada? Assim, convivendo com o saber sistematizado, objeto da escola, está o não saber do aluno, pois a procura do conhecimento, da educação se dá em função de uma falta, falta essa que é o ponto de partida da escola.



Essa desvalorização do erro, do *não saber*, serve à função de reforçar a desvalorização social dessa parcela da população, através da identificação desses alunos com o erro, como forma de “desconhecimento” ou como insucesso. Assim, essa parcela da população vai sendo discriminada e distanciando-se da escola, por não lhe ser possibilitado reconhecer-se nesta escola, uma vez que não lhe é possibilitado apropriar-se do conhecimento produzido no espaço escolar.

Para HICKEL (1995, p.74/75), compete à escola um tipo de aprendizagem que, por ser mais complexa, exige sistematização e planejamento. São aprendizagens que abrangem muitos aspectos, dentre os quais estão as aprendizagens lógicas que constituem o campo das ciências. Para ele, porém, “restringir a atuação da escola a esta esfera é uma mutilação, aliás mutilante, porque impossível.” Deve-se, portanto, evitar a compartimentalização, considerando que na escola se aprende elementos de várias dimensões, como a lógica, a afetiva, a social, a política, a ética, estética ou de expressão.

Parte-se desta falta, desse “des-conhecimento” que está no ponto de partida para caminhar em busca da apropriação do conhecimento formal estruturado que é o ponto de chegada da escolarização, da educação formal.

Partindo desse ponto, o que deveria ser encarado como natural, como parte integrante do processo, que é o *não saber* - ou “ainda não saber”, passa a ser estigmatizado como algo ruim, nocivo e que discrimina as crianças, não mais porque faça parte do processo, mas sim, porque é visto como parte da criança: uma criança que não sabe e que não aprende.



ESTEBAN (1992, p.78) em seu artigo "Repensando o Fracasso Escolar", demonstrou, através do exemplo de um aluno, de que forma esse *não saber* se cristaliza. Isto se daria porque, no cotidiano escolar, a idéia presente é que a aprendizagem se dá em função da repetição e identificação do erro como fracasso; "a escola faz do não saber a única possibilidade para a maioria."

Para exemplificar essa situação, a autora descreve como um aluno modifica sua atitude, no decorrer do ano letivo, assumindo como característica sua o "não saber", ou seja, identificando-se com ele.

No início, esse aluno encontrou uma professora que lhe dava certa autonomia, ele falava e desenhava bastante. Nesse período, quando lhe foi sugerido que escrevesse algo, respondeu: "isto eu *ainda não sei*". Com uma mudança de professora e consequente mudança no trabalho pedagógico, o aluno passou a ser visto como tendo "dificuldades de aprendizagem" e, ao ser solicitado a escrever sobre o seu desenho, respondeu: "eu *não sei* escrever".

Desta forma, para esta autora, fica evidente que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se interrompe, a partir do momento que a criança incorpora, como seu, o *não saber*. A afirmação *não sei* encerra a possibilidade de movimento, tornando-se paralisadora, reforçando a impossibilidade de superação do desconhecimento. Ao ser internalizada pela criança, como sua responsabilidade, passa a refletir a "sua" incompetência, transformando-se, ela própria, em *não saber*, projetando para fora de si o *saber*, que passa a ser visto como meta impossível, como algo que não se atinge.

“Afirmando *ainda não sei*, revelava o entendimento de que o *não saber* é parte do processo de aprendizagem, momento possível de ser superado, especialmente pela crença em sua possibilidade de fazê-lo. Mostrava confiança em sua capacidade de superar dificuldades. O desconhecido era aprendido em sua positividade, não impeditivo da aprendizagem, uma vez que vivido como parte de um processo que apontava para o atingimento de um novo saber.

A palavra *ainda* traz o sentido de movimento, de vir a ser, e, sobretudo, traz implícita a possibilidade de superar e de atingir um novo saber. *Ainda* sintetiza, nesse caso, o espaço de desenvolvimento real da criança e as possibilidades que nela se anunciam. Estimulado pela aprendizagem, como processo interativo, o desenvolvimento potencial pode se tornar real, criando um novo patamar de desenvolvimento e redimensionando a relação conhecimento/desconhecimento.

(...) A palavra *ainda* anuncia a articulação e o movimento entre presente/passado/futuro, na perspectiva de superação dos limites alcançados. No entanto, a potencialidade desse processo frequentemente não é percebida e explorada pelo professor.” (ESTEBAN, 1992, p.79)

E é justamente nessa “impossibilidade” de atingir o saber, nesse distanciamento do conhecimento que se fundamenta a seletividade da escola e aí que se justifica a desvalorização social dos indivíduos que, na escola, só encontram fracasso.

É quando a escola deixa de considerar a “falta” como parte do processo ensino-aprendizagem, encarando-a, antes, como problema ou dificuldade, desvalorizando o erro e inviabilizando o “*ainda*” como o espaço das possibilidades.

Embora a função da escola seja justamente conduzir à aprendizagem dos alunos, levando-os a se apropriarem de um conhecimento que

ainda não possuem (ou aperfeiçoar os que já têm), os que apresentam dificuldades são vistos de maneira negativa, afastando-os cada vez mais do processo. Não aprender se transforma em incapacidade, sendo assim internalizada pelo sujeito, levando-o a uma posição de subalternidade frente aos considerados mais capazes que ele e que, sendo mais capazes, merecem realmente as melhores posições sociais. Esse mecanismo ajuda a amainar possíveis conflitos, através da concepção do mérito pessoal.

No cenário da educação brasileira, com índices elevados de fracasso escolar, o professor é apenas mais um dos atores, mais um coadjuvante dessa peça que é encenada, diariamente, da qual já conhecemos o final, mas sobre a qual precisamos compreender o enredo, ou melhor, a trama.

Deve-se considerar que o problema afeta a ambos, embora o peso maior fique com o aluno. MELLO (1988, p.95) afirma que o fracasso do aluno afeta também o professor, atingindo-o em sua auto-imagem, colocando em questão sua competência:

“Dado o envolvimento afetivo que o professor (melhor diríamos, a *professora*) acaba tendo com sua prática profissional, é inevitável que o fracasso de seus alunos acabe por atingi-lo em sua auto-imagem, colocando em questão sua própria competência. Na medida em que não consegue articular este fato à falta de assistência técnica, à instabilidade funcional, aos baixos salários, à ausência de recursos didáticos, e à própria má qualidade de sua formação, ele tem apenas as alternativas, ou de assumir também o fracasso, ou de buscar entre os indicadores mais imediatos os supostamente responsáveis. E o que mais diretamente ganha visibilidade para ele é a situação de carência dos alunos com os quais se defronta a cada dia em sala de aula. Assim, ao invés de por em questão o modo de operar da escola, a própria organização burocrática do

sistema de ensino, do qual é também vítima, ao professor é mais cômodo jogar para fora dos muros escolares as causas do fracasso dos alunos, que ele partilha quer queira quer não.”

Para MELLO (1988, p.98/99), seria necessário uma melhor preparação profissional do professor para que se possa reconhecer as dificuldades e também as possibilidades da escola em solucionar o problema do fracasso escolar. Segundo ela, essa estratégia de se culpar os próprios alunos pelos problemas poderia ser um “recurso para justificar as dificuldades materiais e técnicas com as quais esses professores se defrontam no trato com crianças que não apresentam o perfil de aluno com o qual eles foram preparados para trabalhar.”

Esta preparação poderia favorecer, também, ao profissional a assumir um papel na superação das dificuldades, colocando-se não no lugar da culpa, mas no da ação para a superação.

Não se pode pensar a formação do professor apenas como aquilo que o professor traz para sua prática diária e que foi construída nos cursos do Magistério e nos de Licenciatura. Conforme GIOVANNI (1996), não se pode considerar que a formação se reduza aos espaços formais e escolarizados, mas deve-se concebê-la como podendo se dar antes, durante e depois do processo formal, pensando-a como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Tem-se, portanto, que encarar a formação profissional como um processo que se inicia no momento da escolha da profissão, mas que leva em conta a história de vida, as experiências e contextos que antecederam a escolha da profissão. Percorre os cursos de formação inicial, as ações de formação continuada, considerando-se



todos os momentos de exercício profissional, incluindo novos cursos, projetos e programas de formação, bem como as condições e os contextos em que estes momentos se efetivam.

Não bastam cursos para acúmulo teórico de conhecimentos, quando se pensa em alterações ou mudanças na situação de ensino e quando se pensa na formação profissional. Esta formação se dá também pelo aprendizado e exercício, tanto individual quanto coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho, “oportunizando reconstrução da identidade profissional e pessoal”.

“Trata-se, ainda, de reconhecer a importância do ‘saber da experiência’ e das oportunidades de troca de experiências ou ‘partilha de saberes’ como ponto de partida para um novo profissionalismo dos agentes em serviço. Ponto de partida, sobretudo, para se desencadear e manter o esforço de apropriação ativa de conhecimentos teóricos que subsidiem e orientem a competência para agir na prática.” (GIOVANNI, 1996, p.2)

Pensando-se, ainda, em alterações ou mudança na situação de ensino mostram-se importantes e mais eficazes as práticas colaborativas possibilitadas por pesquisas, que levam à reflexão e nova ação sobre os problemas, com o objetivo de encontrar alternativas e soluções para os mesmos.

Fala-se tanto, a partir das novas teorias em educação, na criança construindo e sendo sujeito do conhecimento e, para DIAS-DA-SILVA (1994) há que se considerar que o professor também precisa ser reconhecido como sujeito de seu fazer cotidiano, sendo necessário, para isso, que ele tenha condições de construir seu conhecimento sobre o trabalho que realiza.



DIAS-DA-SILVA (1996), diz que é necessário reconhecer que o professor, sendo sujeito da prática pedagógica, centraliza o saber na escola, podendo proceder a uma elaboração crítica ou a-crítica. É o professor que realiza a mediação entre o aluno e o sistema social. “Sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos.” (p. 5)

Esse professor desempenha um papel central na escola pública, devendo ser considerado quando se pensa na revitalização dessa escola, pois, uma vez que é sujeito, é também capaz de transformar a realidade de que faz parte.

Ainda para esta autora, o professor não pode simplesmente ser encarado como um “algoz incompetente”, uma vez que os problemas educacionais são bastante amplos e abrangentes e não são exclusivos do Brasil, pois afligem também países como a Espanha, Suíça e Canadá.

“É fundamental registrar que o descaso ou indiferença pelo magistério, o desinteresse pelo estudo aprofundado de (novos) conhecimentos até a agressividade de alunos ou pais, a sobrecarga de trabalho, o enfraquecimento do poder do magistério ou mesmo a baixa expectativa com relação à escola, parecem características deste ‘ofício’ neste final de século e não simples ‘defeitos’ dos ‘algozes e incompetentes’ professores brasileiros.” (1996, p.7)

Para MARIN (1996), o quadro geral da educação, que se apresenta hoje, demonstra não haver um insucesso generalizado, mas representa, sim, a existência de desafios não só para o Brasil mas também para outros países do mundo, os quais devem ser enfrentados para que a situação se modifique.

DIAS-DA-SILVA (1996) situa o professor como fruto de um sistema que, ao menosprezar a Educação, coloca seus agentes formais, os professores, em segundo plano, com formação precária e limitada e que esse profissional, muitas vezes, dá muito mais do que recebeu. Os estudos realizados por ela e outros autores revelaram que o professor se ressentia pelo fracasso dos alunos, ficando desesperançado, sem saídas e solitário. Não há investimentos em sua qualificação e nem há tempo adicional para cuidar dela. "... a maioria destes profissionais demonstra avidez por mudanças, porém desconhecem propostas alternativas de trabalho". (p.4)

COLLARES e MOYSÉS (1992, p.25/26), em sua análise do fracasso escolar, também situam a questão da formação deficitária do professor como importante fator nas dificuldades de lidar com o problema. Para elas a formação do professor é precária e "desvinculada da realidade e do saber fazer pedagógico", sendo influenciáveis por outras áreas do conhecimento, com as soluções emanadas dessas áreas. Apresentam uma grande dificuldade em perceber as variáveis do mau rendimento e evasão escolar, encarando a situação como imutável, sem perceber as possibilidades de mudança.

Diante dessa situação, os professores foram sendo rebaixados na escala social, tiveram seus salários rebaixados a níveis críticos, foram convencidos por vários mecanismos de sua incapacidade, retirando-se de seu espaço. De um outro lado, encontram-se os profissionais da saúde que, sem conhecer realmente a escola, sua estrutura e como se dá o processo ensino-aprendizagem, apresentam-se como a voz da competência e como os portadores

das soluções. Além de tudo isso ainda há as questões políticas e os interesses governamentais.

Percebe-se, portanto, que de um lado encontram-se os profissionais da educação que, limitados por fatores entre os quais se encontra sua formação, vislumbram, fora da escola, tanto as causas como as soluções para um problema que é escolar, quer dizer, as causas encontram-se na criança e a solução, em encaminhamentos médico-psicológicos. De outro lado estão os profissionais da saúde que, limitados também por fatores como sua formação, bem como pelo desconhecimento das questões educacionais e que aceitam a função de realizar esses encaminhamentos.

Limitando essas duas categorias há um sistema político-econômico que, devido à sua estrutura, mantém essas dificuldades, beneficiando-se da visão parcializada do problema e da individualização das justificativas oferecidas, que situam as causas nos próprios indivíduos.

Portanto, para lidar com essa questão de uma maneira mais abrangente, torna-se necessário conhecer melhor o cotidiano escolar, bem como seus determinantes.

Assim, COLLARES e MOYSÉS (1992, p.26) enfocam que é necessário que se conheçam as “tramas do viver e do fazer pedagógico”, que se dá na rotina das escolas, para que possam compreender de que forma se articulam e se concretizam as causas do fracasso escolar. Para isso é preciso conhecer a realidade das crianças, seu ambiente sociocultural, suas habilidades, necessidades e dificuldades. Este deve ser o ponto de partida do ato pedagógico.



Aceitar a diferença, a diversidade, como coisas que podem ser trabalhadas, como possibilidades e não como impedimentos; trabalhar pelo objetivo final, que é a apropriação do conhecimento pelo aluno e perceber que isso, em geral, é possível; isso não só é possível como deve ser a meta, quer dizer, garantir a apropriação do conhecimento para que a partir daí se dê a superação desta situação adversa de desvalorização social dos indivíduos.

ESTEBAN (1992, p.80) afirma que é importante considerar que as diferenças existentes entre os alunos de classes sociais distintas não significam a capacidade de uns e incapacidade de outros, mas que indicam a necessidade de se incorporar essa heterogeneidade, trabalhando com ela. A busca da homogeneidade esconde o fato de que crianças diferentes, criadas em contextos e realidades diferentes, desenvolvem habilidades e conhecimentos relacionados aos seus contextos e, portanto, distintos. Não se pode falar, a partir destas questões, que uns sejam capazes de aprender e outros não, mas significa que há necessidade de um trabalho escolar que possa, justamente, incorporar essa heterogeneidade uma vez que ela constitui o real.

Se uma criança é capaz de aprender a falar, o que, segundo CAGLIARI (1985), é uma atividade bastante complexa, comunica-se bem em seu meio, usando conceitos abstratos, é capaz de aprender os conceitos, valores e cultura de seu meio, é capaz de aprender brincadeiras, mesmo com regras, é capaz de confeccionar brinquedos, pipas e coisas assim, enfim, é capaz de realizar atividades diversas de rotina e contribuir para sua própria sobrevivência, como é

possível dizer que essa criança não seja capaz de aprender, quando vai para a escola?

Será que o problema, então, se localiza na criança, ou estará localizado na escola? No entanto, mais fácil do que ampliar a compreensão acerca da dificuldade da criança é o seu encaminhamento para outros profissionais, transferindo, assim, as suas responsabilidades para com esta criança.

Essa transferência de responsabilidade serve ao propósito não só de camuflar o problema, mas também de acalmar a angústia dos professores, como relatam COLLARES e MOYSÉS (1992, p.27). Os professores, em lugar de trabalhar pela resolução dos problemas educacionais, apenas triam e encaminham alunos para especialistas de saúde, o que acalma as angústias, deslocando o eixo das preocupações do coletivo para o particular. Dessa forma, escamoteia-se e mascara-se o processo pedagógico, a partir do diagnóstico e do tratamento singularizados, que localiza o “mal” no aluno e, por fim, o que se faz é a “culpabilização da vítima”.

Para estas autoras, ainda (*idem*, p.27/28), pode-se observar, facilmente, que as crianças que apresentam dificuldades na escola são rotuladas e que isto não afeta apenas sua vida escolar, mas sim todo o desenvolvimento de sua personalidade, sua auto-estima. Esse processo de rotulação liga-se cruelmente à vida do indivíduo, que passa a considerar-se doente, introjetando uma doença que lhe é imputada.

A escola, de certa forma, serve ao propósito de separar os alunos, classificando-os, dividindo-os entre fortes e fracos, aptos e inaptos. Os

agentes desses diagnósticos são os professores que, a partir de sua experiência prévia, dos contatos anteriores com outros alunos e de seus próprios julgamentos, acham-se capazes e prontos a preverem os que alcançarão sucesso e os que fracassarão frente ao processo educacional.

Quando o destino do aluno corresponde ao julgamento inicial, isso reforça esses juízos formulados, dando respaldo ao professor para que realize esses seus “diagnósticos”.

Um outro fator que se liga a essa questão é que o aluno passa também por uma avaliação indireta, de acordo com as expectativas e julgamento do professor, que influenciará no destino desse aluno.

Segundo COLLARES e MOYSÉS (1996, p.59) afirmam que logo no 1º bimestre identificam-se as crianças que vão fracassar ou que são *destinadas a fracassar* (grifo das autoras). Isso foi observado por elas, em sua pesquisa, em algumas escolas, sendo que o fato não é isolado. Para elas, os professores realmente acreditam em sua capacidade de previsão e desconsideram a influência dessas previsões sobre a relação. A identificação daqueles que irão aprender legitima a exclusão e torna a escola a “instância competente” para “avalizar” essa exclusão.

TAPAJÓS (1987, p.10), analisando esse aspecto, diz que, no primeiro dia de aula, o professor profetiza: “esses vão dar certo, aqueles, não”, começando aí uma das mais perigosas práticas educacionais que se desenvolvem na escola. Para essa profetização, segundo ela, basta um único olhar do professor

sobre sua turma, logo no primeiro dia de aula e, como se possuísse uma bola de cristal, determina o futuro escolar das crianças ali presentes.

“Afinal, como diz Adélia G., 50 anos, vinte como professora de escola pública: ‘Depois de um tempo de Magistério, você bate o olho e sabe quem vai ser aplicado e quem não vai. É uma espécie de sexto sentido que a gente vai desenvolvendo’.

Parece normal. Mas, na verdade, por trás do inocente palpite do professor esconde-se uma das práticas mais perigosas - e mais comuns - exercidas na escola: a da chamada profecia auto-realizadora. Através dela, o destino do aluno é selado de forma implacável e, na maioria das vezes, irreversível.” (TAPAJÓS, 1987, p.10)

Essas "profecias auto-realizadoras", fenômeno estudado por JACOBSON e ROSENTHAL (in PATTO, 1983), na década de 60, realizam-se sem chances para a criança modificar esse prognóstico do professor, pois estas expectativas irão interferir na interação entre o professor e o aluno, levando-o a procurar confirmar seu primeiro julgamento.

Conforme esses autores, as pessoas formulam algumas profecias destinadas a se realizar - as “profecias auto-realizadoras”- fundamentadas nas expectativas de uma pessoa em relação ao comportamento de outra. Dessa maneira, o que acontece em relação aos professores é que, quando esperam que uma criança se desenvolva, isso acaba acontecendo. O mesmo sucede em relação às expectativas negativas. Quando consideram que um aluno não irá aprender, isso também se confirma. Essas “profecias”dirigem o comportamento e as atitudes, após formuladas.

Assim, o trabalho escolar se dá muito em função de expectativas e da confirmação destas, bem como em função de preconceitos e estereótipos.



Essa questão das expectativas do professor, a partir de um julgamento inicial impregnado de preconceitos, é considerada também por MELLO (1988, p.77), quando analisa o trabalho do professor e constata que ele aprende a esperar o fracasso de seus alunos oriundos das camadas populares.

Para MELLO (1988), a experiência prévia do professor, com diferentes crianças, sustenta suas representações e expectativas, sendo muito importante na sua produção. De certa maneira o professor está sempre em contato com o fracasso das crianças das camadas populares, na escola, tal qual está organizada, sem muita reflexão acerca dos reais motivos dessa situação. Quando ele se defronta com outras crianças carentes, ele passa a esperar o fracasso, porque é isso que tem observado em seu dia-a-dia. Dessa forma, seu julgamento se confirma, baseado em dados de realidade (como dito anteriormente, sem refletir sobre as causas reais disso).

Isto quer dizer que, como em sua experiência profissional ele está “acostumado” a ver as crianças das camadas populares fracassarem, se torna sua própria expectativa frente às crianças, alimentando essa situação e, desta forma, naturalizando essa questão. Se, em sua experiência rotineira, ele se acostuma a verificar o fracasso dos alunos, vivido como dificuldades pessoais, passa a achar que a dificuldade de aprendizagem é característica dessa classe de educandos.

Tal situação de naturalização leva a uma confusão entre as dificuldades apresentadas pelos alunos e a própria capacidade de aprendizagem, favorecendo a caracterização dessas dificuldades como uma situação de



“incapacidade”, fator esse que generaliza uma questão acadêmica para outras situações, refletindo em outros aspectos da vida da criança.

Um fato que pode tornar-se comum na escola, como diz VALLA (1992) é que as questões sobre a repetência e o desempenho escolar podem levar a uma tal confusão que se corre o risco de confundir os problemas de aprendizagem e repetência com a capacidade para aprender. Isto contribui para que a situação de fracasso a que são submetidas as crianças das classes populares, na escola, seja a “afirmação” de que essas crianças, na verdade, possuem uma incapacidade para aprender e desenvolver-se.

E desta forma se estabelece a diferença básica, oferecida pela escola, que justifica as diferenças ou desigualdades sociais, vistas então como pessoais. Esta situação propicia a dominação, pois essa generalização da incapacidade possibilitada pela escola justifica uma situação de inferiorização, garantindo a superioridade e dominação de uns sobre os outros.

CAGLIARI (1985, p.51) cita que:

“As atividades da escola acompanham de perto as atitudes da sociedade. Fora da escola, a sociedade revela preconceitos sociais através da discriminação da cor, do sexo, dos costumes, da origem das pessoas, etc. e na escola a sociedade se apega a preconceitos que cria, manipulando fatos linguísticos, culturais, intelectuais, etc. Fora da escola o poder do dinheiro decide quem domina e quem é dominado; na escola o poder do saber decide quem é inteligente e quem é ignorante, quem tem distúrbios de aprendizagem e quem simplesmente cometeu um ou uma seriezinha de enganos casuais.”

Desta forma, CAGLIARI (1985, p.52) questiona essa generalização, pois considera que utilizar apenas a ótica da escola para se formar



um juízo sobre a capacidade intelectual, cognitiva, de uma pessoa é inadequado. Para ele, a vida é muito mais ampla e a escola é “apenas uma situação de vida muito restrita”.

Devemos considerar como situação restrita, pois também há aprendizagem fora da escola, embora a sistematização seja diferente, bem como o encaminhamento das questões. Restrita, porque a escola ocupa apenas uma parcela da vida e, desde o nascimento até a morte, estamos envolvidos em situações de aprendizagem.

Pelo fato da escola trabalhar com um conteúdo formal, sistematizado, com conceitos científicos, suas exigências diferem daquelas do ambiente extra-escolar, levando as pessoas a revelarem um comportamento diferente, nestes dois ambientes. Neste sentido, a estrutura escolar impõe alguns limites aos alunos e como funciona em função do *saber* e do *não saber*, ou ainda, do *acerto* e do *erro*, cobra dos alunos as respostas adequadas e coerentes com suas expectativas. Esta situação pode levar a uma certa intimidação do aluno, principalmente se o erro for considerado algo ruim, se o *desconhecimento* não for tomado como “falta”, mas sim como “impossibilidade”.

Além do mais a escola, como tem um conteúdo rígido, organizado, um padrão de resposta certo, exige um tipo de atitude e atividades que nem sempre encontram paralelos fora dela. Para avaliar um aluno é necessário conhecê-lo amplamente, em atividades formais, informais, em sua rotina. Conhecer suas explicações, seu raciocínio, para que se possa ter um conhecimento mais geral sobre ele, sem focalizar apenas o aspecto escolar, mas



antes verificando como está seu desenvolvimento em todas as áreas e a existência de problemas em outras. Muitas vezes, o aluno possui dificuldades que só aparecem no contexto escolar e que, em outras situações de vida, não são percebidas.

O aluno, muitas vezes, encontra estratégias em sua rotina diária para enfrentar os problemas com os quais se defronta e, na escola, ao encontrar os mesmos problemas colocados de forma teórica e, por vezes, descontextualizadas, não consegue resolvê-los.

Isso é percebido em crianças que trabalham, que estão realizando outros tipos de atividade fora da escola, que conseguem, por exemplo, realizar operações matemáticas, lidar com dinheiro e que, na escola, não se saem bem nessa área.

Um exemplo disso é a história de um certo menino, que será chamado aqui de Joaozinho, sobre o qual havia várias queixas de dificuldades de aprendizagem, principalmente em matemática. Joaozinho era sorveteiro em seus momentos de folga e por isso faltava muito às aulas (o que aumentava suas dificuldades na escola). Em sua atividade prática, Joaozinho aprendeu a lidar com dinheiro e fazer troca, sem se enganar, (o que implicaria em prejuízo material para ele). Sua estratégia era, a cada venda, separar sua parte da parte do “patrão”, em bolsos separados, para poder controlar seu lucro ao final do dia. Assim, sem saber porcentagem, sem dominar a matemática, Joaozinho era capaz de trabalhar e contribuir com sua família, mas, na escola, apresentava problemas de aprendizagem.

Esse aluno, na situação escolar, apresentava dificuldades, mas fora da escola, era capaz de trabalhar para ajudar no sustento da casa; era capaz de percorrer a cidade vendendo sorvetes e, depois, voltar para casa; era capaz de achar uma estratégia para solucionar um problema concreto de vida; era capaz de lidar com dinheiro, realizando adições, subtrações, multiplicações, para fazer o troco e o acerto de contas; enfim, era um aluno com dificuldades de aprendizagem para a escola, mas era "esperto" e integrado em seu meio, com habilidades marcantes, porém, a escola só queria saber quais seriam as respostas certas para as questões por ela formuladas.

De certa forma a escola não era interessante para o Joaozinho, mas, por outro lado, ele também não era interessante para a escola.

CARRAHER (1989, p.111) chama a atenção para o fato que, em situações fora da escola, as crianças de classes populares demonstram ser capazes de solucionar problemas que envolvem as mesmas competências que a escola precisa, porém de maneira diferente.

CAGLIARI (1985, p.59):

“Dificuldades de aprendizagem todas as pessoas tem e por muitas razões e causas. Essas dificuldades aparecem em função do que se tem para fazer. Atribui-se uma síndrome da dificuldade de aprendizagem às crianças carentes não porque elas sejam *burras*, mas porque elas são levadas a fazer coisas muito estranhas na escola. Não é verdade que as crianças carentes tem uma dificuldade de aprender generalizada.

Nessa história, é preciso rever não só os preconceitos sociais, a insensatez científica mas ainda e sobretudo, o trabalho escolar.”



O autor afirma que, de maneira geral, a escola ensina a quem consegue seguir o seu caminho, sem maiores dificuldades. Aqueles que não conseguem acompanhar as atividades programadas, a escola não ensina. Há uma tendência à uniformização que impede que as diferenças existentes sejam consideradas.

De certa forma é possível perceber, nas queixas dos professores, que a escola considera-se vítima, que o aluno se torna culpado de uma situação penosa que é a não aprendizagem - o fracasso. É como se a escola não fosse lugar para aquele aluno que não sabe.

COLLARES e MOYSÉS (1996) referem-se a este aspecto quando dizem que a escola parece estar preparada apenas para ensinar “crianças ideais”, mas quando se depara com as crianças reais, com suas dificuldades e problemas, ela se coloca como uma vítima a mercê de uma “clientela inadequada”.

Portanto, considerando-se todas essas questões anteriores, percebe-se a necessidade de conhecer realmente o que acontece na escola, qual o currículo existente, que proposta pedagógica é adotada, que metodologia se segue, de que forma as questões pedagógicas são encaminhadas e como se dão as relações interpessoais em seu interior e, ainda, como se procedem as avaliações escolares, entre outros fatores.

A partir de todas essas questões pode-se concordar com CARRAHER (1983, p.17) quando diz que é necessário conhecer melhor o que de



fato acontece na escola, como o currículo, as relações interpessoais, a avaliação escolar, etc .

E, para finalizar, é importante dizer que:

“Enquanto o poder estratificar a sociedade, haverá um pretexto para se discriminar as pessoas. A história das pessoas discriminadas na escola é uma versão às avessas da estória do Sapo que virou Príncipe. Certamente, uma mãe pobre se sente orgulhosa quando vê seu filho ir para a escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu príncipezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo, ou melhor, num burro". (CAGLIARI, 1985, p.62)



CAPÍTULO 2

DO ENSINO REGULAR PARA O ESPECIAL: COMO SE DÁ ESSA PASSAGEM

2.1 - IDENTIFICANDO O CANDIDATO A SAPO

Como será que começa a saga de principezinho transformado em sapo? Qual é a mágica que possibilita isso? São questões que, para serem respondidas, exigem que se faça um esforço para enxergar além dos preconceitos e chegar ao início dessa história.

É o que tentaremos fazer, neste capítulo, mostrar de que forma o aluno se torna um candidato a "sapo", ou melhor, descrever o caminho que percorre o aluno regular, matriculado na escola, até a formalização do processo de avaliação que definirá o seu futuro - ser um Príncipe ou tornar-se um Sapo (ser um aluno regular ou integrar as Classes Especiais de Educação).⁵

“Para que o mercado pareça livre,
natural e acessível a todos é importante que se
produzam bodes expiatórios para os quais deve ser

⁵ Essa metáfora refere-se àquele aluno forçado a conviver com o estigma do fracasso. Não podemos negar que para uma pequena porcentagem de alunos as classes especiais são necessárias, pois seu nível de dificuldades supera o que o ensino regular lhe pode oferecer.



dirigida a violência que desviará as atenções e energias de seu motor perverso (...). Uma sociedade que precisa de bodes expiatórios produz uma gama grande de marginais, doentes, incompetentes, seres que representam o "outro" fora da normalidade, que de tempos em tempos são tirados da sombra para serem vitimizados. E é também necessário que a vítima sintasse vítima de si própria, de suas incapacidades (...)" (ALMEIDA, 1992, p.6)

É esse mecanismo de "expição", através do qual se rotulam alguns alunos como "alunos problemas", que irá possibilitar, com o passar do tempo, que esses alunos tornem-se "alunos especiais", mesmo sem o serem, pois carregarão a "culpa" ou os erros de um sistema escolar que não consegue lidar com as diferenças, com a heterogeneidade.

Tratando-se do sistema escolar, esses "bodes expiatórios" eleitos, vítimas de suas incapacidades, são aqueles alunos que destoam dos demais e, portanto, tornam-se candidatos às Classes Especiais para Deficientes Mentais, o que, sendo confirmado pelos diagnósticos médicos ou psicológicos, legitimam o processo.

CORRÊA (1992) relata que o processo de legitimação da dificuldade do aluno e, conseqüentemente, de sua "deficientização" se inicia quando o aluno demonstra estar abaixo dos limites estabelecidos pela escola, ou abaixo do ponto que a escola tem como o seu "ponto de partida".

O que acontece no dia-a-dia escolar é uma tentativa de nivelamento, a busca da homogeneidade. Os professores procuram ter classes uniformes, homogêneas, onde os alunos aprendam em um mesmo ritmo, segundo

os padrões normais de aprendizagem e se possa cumprir o programa estabelecido, seguindo o cronograma previsto.

Os alunos que não conseguem seguir esse programa, dentro do cronograma, despertam um sentimento de desconforto e de inadequação no professor, passando a incomodá-lo, mobilizando-o e fazendo com que ele procure novamente o equilíbrio da turma, o que é tentado geralmente pela prática dos remanejamentos.

Aqueles que quebram o "ritmo" vão ficando cada vez mais para trás e, em geral, o relato da professora é de que não pode "prejudicar a maioria, os alunos que acompanham, por causa daqueles que não aprendem" e assim continua seguindo o seu ritmo normal de ensino, deixando-os para trás ou encaminhando-os para trabalhos de reforço ou para o processo de avaliação para classes especiais.

PASCHOALICK (1981, p.1) afirma que a importância de se considerar o processo de encaminhamento de alunos para as Classes Especiais deve-se não só à inadequação de alguns procedimentos adotados em relação à seleção das crianças, como também às consequências dessa situação à vida futura do indivíduo.

Em relação a essas consequências, MACHADO (1994) afirma que a criança submetida a esse processo passa a carregar essa marca, o que impede a sua circulação. "A criança vai ter sempre o desejo capturado ao fato de ser especial. A circulação fica impedida, seu lugar determinado." (p.75) Estabelece-se, em relação a esse aluno, uma certeza que interfere em suas



possibilidades, que é a de que “ele já foi - ou é - de classe especial”, o que justifica, a partir de então, todos os seus atos.

E é nesse processo que o príncipe perde seu encantamento, sua beleza, transformando-se em um enrugado sapo, à espera de que alguém recupere o seu encanto. Recuperar seu encanto no sentido de restaurar sua auto-imagem, seu desejo, sua potencialidade como indivíduo capaz.

Aqui se tem que estabelecer a diferença entre a intenção (ou justificativa) e a realidade. Quando se fala em encaminhar esses alunos que fogem ao padrão normal para um atendimento em Classe Especial o que se explica, o que se justifica, é que, dessa forma, os alunos serão melhor trabalhados, receberão um atendimento especializado e mais individualizado. Isto não seria possível, nas salas regulares, devido ao número grande de alunos, às exigências do programa, à falta de recurso das salas e dos professores.

O encaminhamento, portanto, se daria em benefício do aluno.

O que se percebe, no entanto, é que os alunos são separados, ao primeiro sinal de dificuldade. A existência da Classe Especial se torna um atrativo para o professor, que vê nela uma boa oportunidade de mandar para lá aqueles alunos que dificultam seu trabalho, justificando que não é possível atendê-los adequadamente e que se beneficiarão desta alternativa.

O objetivo formal da Classe Especial é atender àquela parcela de alunos que demonstram efetivamente possuir deficiência mental, o que dificultaria seu atendimento em uma classe regular, devido às suas limitações reais.



Não é isso que está em questão, neste trabalho, mas sim o fato da existência da Classe Especial servir como uma “válvula de escape”⁶ para o alívio das tensões provocadas, nas salas regulares, pelos alunos que apresentam dificuldades em responder às expectativas do professor.

O que acontece, na verdade, para muitos alunos, é que recebem o beijo fatídico, de que fala CAGLIARI (1985, p.62), que o transformará em sapo. Sua carreira de sapo fica garantida, mas seu retorno a príncipe... pode não acontecer nunca.

⁶ Essa expressão foi usada por Beatriz B. B. Cunha em sua dissertação de mestrado “Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade”, da Universidade de São Paulo, 1988.



PRÁTICA

2.2 - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEGISLAÇÃO E NA

“A educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. A principal preocupação da educação, desta forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

A educação especial, que obedece aos mesmos princípios de educação geral, deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo.” (BRASIL, 1994, p.37)

Portanto, dentro dos princípios legais, estabelece-se a importância da educação a todos os indivíduos, como requisito para garantir sua cidadania. Postula-se que sua inserção na sociedade, de maneira produtiva, se dá a partir da educação, que deve ser democrática e garantir o acesso de todos.

É nesse sentido que se estrutura a educação especial, com o objetivo de garantir o atendimento às potencialidades (e diferenças individuais) dos educandos. Assim, a educação escolar estrutura-se em dois níveis - o ensino regular e a educação especial.

O Ensino Regular se destina a todos os alunos regularmente matriculados na escola, enquanto que a Educação Especial se destina ao aluno

que apresenta necessidades específicas, diferentes dos outros alunos, em relação aos conteúdos curriculares próprios para sua idade e, portanto, precisa de “recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”. Esses alunos são chamados de “portadores de necessidades educativas especiais”, classificando-se em portadores de deficiência - mental, visual, auditiva, física ou múltipla -, portadores de condutas típicas⁷ - problemas de conduta - e portadores de altas habilidades - superdotados . (BRASIL, 1994, p. 13)

Assim, por determinação do BRASIL (1994, p.17) a educação especial faz parte do sistema educacional em vigor, está de acordo com a finalidade de formar cidadãos conscientes e participativos, fundamenta-se “ em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado” e é abrangente, considerando diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

A partir da estruturação do ensino nestes níveis diferentes, busca-se com a educação especial possibilitar a integração do indivíduo à sociedade e eliminar a discriminação presente na sociedade. Quando se começa a luta pela igualdade de direitos e oportunidades, incluindo-se entre as preocupações pelas pessoas deficientes, começou a mudar a história da educação especial.

A pessoa portadora de necessidades especiais:

“... é a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência

⁷ “Condutas típicas: manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado.” (MEC/SEESP, 1994: p.13/14)

física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.” (BRASIL, 1994, p.22/23)

Esses alunos, portanto, identificados como “portadores de necessidades educativas especiais” encontram disponíveis, atualmente, na educação, modalidades de ensino diferentes que procuram garantir o atendimento, a superação de suas dificuldades e a integração na sociedade de que fazem parte.

Em 1972, quando foi formulado o I Plano Setorial de Educação, estabeleceu-se como prioridade a educação especial, procurando garantir o atendimento pedagógico aos alunos que necessitassem. Criou-se o Centro Nacional de Educação Especial - o CENESP. Isto marca o início da sistematização dos trabalhos nesta área, ampliando a atuação da educação, no Brasil.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED⁸) organizou um material que se propõe a estabelecer diretrizes para a Educação Especial no estado, que são os “Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial”. Segundo esse material, para que sejam consolidados, na prática, o que está disposto nas leis, é necessário que haja abertura e expansão de programas especializados na escola e comunidade, apoiando-se tanto os alunos que permanecem no ensino comum, quanto aqueles inseridos em escolas

⁸ A partir deste momento, sempre que me referir à Secretaria de Estado da Educação do Paraná recorrerei à sigla SEED.



especiais. Também se torna importante a habilitação e capacitação de professores, a difusão de fundamentos teóricos que subsidiem o processo ensino-aprendizagem e também a aquisição de materiais pedagógicos adequados. (PARANÁ, 1994)

Há várias modalidades que podem servir aos indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino, cada qual estruturada de forma a desenvolver as diferentes necessidades dos educandos.

“No contexto da escola pública, os portadores de necessidades educacionais especiais podem frequentar classes comuns, classes especiais, centros de atendimento especializado, salas de recursos, o *Programa de Escolaridade Regular com Atendimento Especializado*, conforme Resolução Secretarial 963/93, ou ainda a Educação Especial Supletiva, para jovens e adultos, prevista na Resolução Secretarial 964/93.” (PARANÁ, 1994, p.18)

No Paraná, para que um aluno, seja ele de escola da rede privada ou pública (tanto municipal quanto estadual), ingresse em um programa de Educação Especial, é indispensável que seja submetido a diagnóstico multidisciplinar realizado por equipe constituída de profissionais habilitados, com pelo menos um psicólogo e um pedagogo, credenciados pela SEED, e toda avaliação realizada deve ser apresentada aos profissionais da referida Secretaria, através dos Núcleos Regionais de Ensino para que se verifique a sua correção, bem como o diagnóstico e encaminhamento dos alunos à modalidade de atendimento que deverá seguir, de acordo com as necessidades ou potencialidades do aluno.



Um fato bastante interessante e significativo é que as classes especiais estão presentes, apenas nas escolas públicas e a clientela é formada por aquelas crianças que não conseguem acompanhar o ensino regular.

Para CORRÊA, os alunos que são encaminhados a essas classes passam a ser considerados deficientes mentais, embora nem todos o sejam. Segundo ela, foram encaminhados por apresentarem-se de forma diferente daquela estabelecida pela escola, com desempenho aquém do esperado. A forma que surge como mais conveniente e prática para solucionar essa questão é o afastamento dessas crianças do ensino regular.

Este fato sugere que, embora o objetivo dessas classes seja o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais, devidamente diagnosticadas por profissionais habilitados, elas se tornaram, em algumas situações, alternativas para remanejar alunos que apresentam problemas ou dificuldades em sala.

A Deliberação 020/86 do Conselho Estadual de Educação do Paraná estabelece, em seu artigo primeiro, que:

"A Educação Especial tem como finalidade básica proporcionar às pessoas portadoras de excepcionalidade condições que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades, visando sua auto-realização, aprendizagem, integração social e independência". Em seu parágrafo único, estabelece que "consideram-se pessoas portadoras de excepcionalidade os indivíduos que apresentam deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física não-sensorial, distúrbios emocionais severos, distúrbios de aprendizagem, múltipla deficiência e superdotação". (CEE, 1986, p.1)

Nas escolas regulares do Sistema de Ensino, as modalidades de atendimento disponíveis são as classes comuns, salas de recursos e classes especiais, cada qual com programas, equipamentos, instrumentos e formas de trabalho diferentes. Além dessas modalidades, ainda há as Escolas Especiais para onde são encaminhados os alunos que apresentam um nível maior de comprometimento.

A **classe comum** é um ambiente regular de ensino-aprendizagem, onde também podem estar matriculados, de forma integrada, portadores de necessidades especiais que tenham condições de acompanhar e desenvolver as atividades do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos regulares. (BRASIL, 1994, p.19)

A essas classes são encaminhados os alunos cujas limitações que decorrem de suas deficiências não prejudiquem sua aprendizagem. O Decreto 2325/93, que altera o regime escolar para o continuum de quatro anos, favorece educacionalmente os “portadores de necessidades especiais que apresentam características específicas de aprendizagem”. (PARANÁ, 1994, p.18)

A **classe especial** é uma sala de aula localizada em escolas de ensino regular, organizada para que se constitua em um ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem dos alunos da educação especial. Os professores são capacitados e selecionados para essa função, “utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos.” (BRASIL, 1994, p.19)



Elas se caracterizam pela realização de um atendimento especializado para alunos que, devido ao seu comprometimento, não conseguem acompanhar as salas comuns ou atingir o término dos estudos.

“As classes especiais são indicadas, por alguns autores, como uma possibilidade de integração dos portadores de necessidades educacionais especiais na escola comum, e outros, ao contrário, consideram-nas como ambientes segregativos.”
(PARANÁ, 1994, p. 18)

Alguns profissionais da área consideram benéfica a separação em Classes Especiais para que o aluno seja adequadamente atendido e que as atividades desenvolvidas ali podem facilitar a integração dos alunos destas classes com os outros alunos, podendo haver um núcleo comum de atividades.

Por outro lado, outros profissionais consideram essas classes como um fator de segregação, pois os alunos são separados dos outros, ficam em um ambiente separado, com atividades diferenciadas e isso acaba facilitando a rotulação, o preconceito.

A SEED adota uma postura de manutenção destas classes por considerar que não é o fato dos alunos encontrarem-se agrupados, segundo algumas características, que leve à segregação, isto podendo acontecer, também, se os alunos forem inseridos em ambientes onde não tenham as mínimas condições de interação com os colegas, com o professor ou de seguir satisfatoriamente o processo ensino-aprendizagem. Isto sim pode segregar, marginalizar e estigmatizar. (PARANÁ, 1994, p. 18)

A **sala de recursos** é um “local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do

alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum”. O aluno, nesta sala, é atendido individualmente ou em pequenos grupos, por um professor especializado e em contraturno. (BRASIL, 1994, p.21)

Nestas salas, situadas em escola regular, há materiais e equipamentos especiais, através dos quais o professor oferece apoio ao aluno, para que se facilite sua permanência na classe comum. Também se faz necessária a orientação ao professor da classe comum e à família. (PARANÁ, 1994, p.18/19)

Os **centros de atendimento especializado** atendem aos portadores de necessidades educacionais especiais para a habilitação, reabilitação, avaliação diagnóstica, encaminhamento a programas compatíveis com suas necessidades, apoio à escolaridade e também para fomentar as campanhas de prevenção e identificação da excepcionalidade. (PARANÁ, 1994, p.19)

A **escola especial** é uma instituição especializada que se destina ao atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, sendo desenvolvidos e utilizados currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, através de profissionais qualificados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos. (BRASIL, 1994, p.20/21)

Estas modalidades de atendimento tentam dar conta dos alunos que são identificados como deficientes ou portadores de necessidades especiais. Havendo essa possibilidade de encaminhamento para um programa de educação



especial, as escolas em geral, ou os professores, procuram homogeneizar suas turmas livrando-se dos problemas, ou seja, identificando os alunos que não aprendem como suspeitos de alguma deficiência e, assim, indicando-os para avaliação psicoeducacional.

Esta situação faz com que um programa importante, criado para atender alunos com problemas reais e necessidades especiais, seja também utilizado como uma “válvula de escape”, como disse CUNHA (1988), que realiza a função de aliviar a sala de aula daqueles alunos que demandam maior trabalho por parte dos professores, por apresentarem um nível maior de dificuldades.



2.3 - O ENCAMINHAMENTO SEM CRITÉRIOS

Embora haja uma legislação sobre a forma de avaliação e sobre as modalidades de atendimento em Educação Especial, não há nada, nessa mesma legislação, especificando os critérios de encaminhamento para avaliação. A recomendação da SEED é de que a triagem para a avaliação seja feita com os alunos com mais de duas reprovações, o que pode fazer com que a escola aguarde as reprovações e baseie-se apenas nelas para fazer o encaminhamento.

O fator desencadeante do processo de avaliação está na observação, pelo professor, daquele aluno que, segundo o seu trabalho e os seus padrões, não acompanha a turma, tem dificuldade em seguir o "ritmo" ou "aprender" da forma como é ensinado.

Para CUNHA (1988, p.27), os alunos reprovados são, na maior parte das vezes, oriundos das camadas populares da sociedade e vão integrar as classes especiais para deficientes mentais. São alunos que, embora enfrentando frustrações e insucessos, permanecem firmes no objetivo de estudar, sem abandonar a escola. Resistem à evasão e, persistindo na escola, aumentam o contingente daqueles “alunos excepcionais”.

E assim o destino desses alunos vai sendo traçado, sua saga de príncipe transformado em sapo vai se concretizando. Um futuro que se preenche,



muitas vezes, de frustrações e humilhações. Um aluno que persegue o objetivo da educação, mas que encontra, como prêmio, a frustração.

O fato do aluno permanecer anos na escola sem avançar, sem apresentar progressos, faz com que a escola pense na possibilidade da deficiência do aluno e não na possibilidade da escola ter falhado em seu trabalho.

De uma maneira geral, a idéia de deficiência circula livremente pela escola, influenciando os professores em sua maneira de ver os alunos e suas dificuldades. A idéia de uniformidade e de uma turma que seja dirigida sem grandes esforços impera.

Um fato que desperta interesse é que a criança se mostra como um problema ou uma "criança-problema", apenas ao entrar na escola e, então, torna-se candidata à classe especial. Na maioria das vezes, essas crianças, em casa, são crianças integradas e que não destoam dos outros de seu meio. No entanto, quando entram na escola e se defrontam com um mundo diferente do seu, com experiências que não fazem parte do seu dia-a-dia, com as atividades acadêmicas, começam a apresentar dificuldades.

Em geral, os próprios pais se surpreendem por seu filho apresentar esses problemas e ser encaminhado para avaliação, pois, em casa, é considerada criança esperta, capaz de ajudar nas atividades domésticas, capaz de cuidar de irmãos, de brincar, de se locomover sozinho pelo bairro ou cidade, enfim, em casa não é considerado "deficiente".

MELLO (in PATTO, 1993, p.XI):

“Para os pais, as professoras cometem equívocos quando avaliam seus filhos: muitas vezes não há parecença alguma entre a criança da sala de aula

e aquela de casa. Esperteza e maturidade para desempenhar tarefas variadas e complexas são parte natural do cotidiano das crianças em suas casas.”

CUNHA (1988) afirma que a realidade mostra uma faceta do problema, que é a “intenção oficial”, presente na legislação que regulamenta a Educação Especial, que fala no desenvolvimento pleno do educando e a situação concreta em que, embora se fale em integração, as medidas tomadas não a favorecem, como por exemplo, currículo diferente e omissão quanto às formas de integração. Estes fatores, bem como evidências percebidas na fala das professoras e nas condições físicas das salas, estariam mascarando um aspecto segregacionista que cumpriria a função de “ ‘aliviar’ as classes regulares dos seus alunos ‘mais difíceis’ ”.

CUNHA (1988) relata, ainda, que alguns estudos indicam ser a escola a primeira agência a apontar esses alunos como sendo excepcionais, fato não percebido pela comunidade até então.

Isto nos faz pensar que apenas quando se defronta com o saber especializado, que é função da escola, que esse aluno é identificado como excepcional. Portanto, essa excepcionalidade não seria uma característica do indivíduo como um todo, mas algo relacionado com a especialização da escola, ou ainda com a forma como a escola desenvolve esse saber.

MACHADO (1994, p.53) relata que para a maioria dos professores a existência da classe especial é boa, porque pode atender aos alunos que não conseguem aprender o que é ensinado por eles. Acabam se tornando uma “válvula de escape” ao ensino público, que, por vezes, fracassa e mostra-se

inadequado. Os professores acreditam nessas classes, pois, em virtude do número pequeno de alunos, estes podem receber uma atenção especial que auxilia na resolução de algumas dificuldades das crianças.

Isso está relacionado à idéia que, se o problema apresentado pela criança é individual, é bom que haja um lugar para ela, uma vez que a sala regular não é o seu lugar, pois não há espaço para os problemas “inatos” das crianças.

CUNHA (1988), em sua pesquisa, coletou dados que apontam para a necessidade de rever a posição da Psicologia em relação à sua intervenção junto às classes de educação especial, superando falhas hoje existentes. Para ela, a questão das diferenças individuais e a concepção das aptidões naturais serviram como justificativa e impulso para a criação das classes especiais:

“É exatamente a valorização das aptidões naturais, transformadas em objeto de estudo da psicologia das diferenças individuais - ponto base da escola nova - juntamente com a crença na transformação da sociedade através da educação de todos os seus elementos, conforme suas potencialidades, que justificaram e impulsionaram a criação das escolas e classes de educação especial.”

CUNHA (1988) observou nas entrevistas que realizou com professoras de classe especial que, quando um aluno, por qualquer razão, não se ajusta ao ensino regular, ele é encaminhado à classe especial para deficientes mentais. Com isso a classe transforma-se em um local de “despejo” das diferenças e desajustes sociais.



MACHADO (1994, p. 51) considera que muitos diagnósticos realizados, decisivos para o destino da criança, não tem levado em conta o “território institucional onde essa criança que vai ficando para trás é produzida”.

Para MOYSÉS (1992, p.46) é um erro pensar que será possível entender a saúde, a partir do estudo da doença. Também não é pelo estudo do erro ou do distúrbio que se entenderá o processo ensino-aprendizagem. Assim, segundo ela:

“Um erro grosseiro, decorrente da visão positiva, é imaginar que se entenderá o que é saúde estudando a doença. Talvez resida aí um dos problemas fundamentais da educação hoje. Perceber que não será por meio do estudo do erro, da doença, de um teoricamente possível porém raro distúrbio de aprendizagem, que se entenderá o processo ensino-aprendizagem. O problema da escola brasileira não se resolverá, com certeza, pela transformação do espaço pedagógico, do sadio, do prazer, em espaço clínico, da doença, da rotulação. Cabe à educação a tarefa, o desafio de retomar seu próprio campo de conhecimento, seja em nível teórico, seja na atuação, no cotidiano da sala de aula.”

E esse é um ponto fundamental, essa transformação do espaço escolar em fonte de medo, pois é onde impera o erro, a doença. É possível perceber, na escola, uma preocupação em uniformizar os alunos e em detectar os "problemas", classificando-os e separando-os, isolando-os em locais apropriados, como se faz com os doentes. Essa idéia está muito presente na constante necessidade de remanejar. É comum o professor separar os alunos, tentar nomeá-los e agrupá-los por categorias. Assim é com as "turmas dos fracos", a "fila dos lentos" e coisas desse tipo.

De certa forma o professor está preparado para lidar com o certo, com o sadio, com o "bom aluno" - aquele que aprende. Se o aluno não realiza as expectativas do professor, se encontra dificuldades, isso esbarra na forma como o professor está acostumado a lidar com isso.

Às vezes, parece que a escola de forma geral e o professor em especial mudaram de função, pois apenas querem lidar com aquele aluno que aprende facilmente, "sem problemas", ou seja, aquele para o qual não se exigem esforços. Mas a escola não está aí para ensinar a todos? O professor não deverá preocupar-se, mais, justamente com aqueles que encontram dificuldades? Por que, então, ele procura simplesmente retirar os alunos de sua turma, encaminhando-os para avaliações, para a classe especial, para fora de sua turma?

Para CUNHA (1988, p.4):

“As classes especiais consistem em um processo exacerbado do que ocorre na escola como um todo, especialmente quanto à seletividade de ensino e à exclusão de determinadas camadas sociais da escola, processo esse que está em andamento, de forma um pouco mais sutil, nas salas de aula como um todo.”

Para o professor, se o problema localiza-se na incapacidade ou deficiência do aluno, nada mais correto ou mais justo do que encaminhá-lo a outros profissionais para que solucionem o problema

De acordo com essa idéia geral, MACHADO (1994) relata em seu trabalho que os psicólogos têm sido os profissionais procurados para o atendimento de crianças com problemas escolares. O encaminhamento se dá por vários aspectos, como: crianças que criam problemas em sala de aula, com dificuldades para aprender ou que se comportam de maneira agressiva e outros.

Neste ponto, devo concordar com MACHADO (1994, p.62), questionando a postura dos encaminhamentos: "Não questiono a eficiência dos diagnósticos e nem a existência de deficiências, mas sim a postura dos encaminhamentos que alimentam a produção do fracasso escolar no ensino público."

Encaminhamentos feitos, muitas vezes, para facilitar o trabalho do professor, para que não tenha que lidar com a "dificuldade" do aluno. Em geral, o primeiro fator ou o primeiro critério para encaminhamento dos alunos é o seu baixo rendimento escolar ou não conseguir acompanhar a turma, segundo os padrões do professor. Outro critério, subsequente a este, é a reprovação.

PASCHOALICK (1981) verificou, em seu trabalho, que o processo de encaminhamento de crianças para as classes especiais norteia-se pela dinâmica das relações na estrutura escolar, sem critérios pré-estabelecidos, sendo acionado por "motivos" que são extraídos das próprias crianças, devido a patologias que lhes são imputadas e que seriam a causa da não aprendizagem. Essas crianças são institucionalizadas nas classes especiais para deficientes mentais, sendo excluídas do ensino regular. Desta forma, é atribuído ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso na escola, tanto pelos critérios clínicos que definem a Deficiência Mental, como também pela ausência de critérios definidos para o encaminhamento dessas crianças.

Esse, portanto, é um caminho fácil para o professor, em particular e para a escola, em geral, pois a questão se encerra no aluno. Sendo o aluno diagnosticado, comprovando-se a "sua" deficiência, fica justificada a sua

não-aprendizagem. Mais fácil, porque não há culpas ou responsabilidades, pois o aluno não aprende, porque tem, em si, um problema que justifica a sua dificuldade - a sua própria deficiência.

Uma vez que se percebiam as dificuldades escolares como características pessoais dos alunos, como dificuldades suas, o seu encaminhamento como deficiente parece bastante natural, sendo uma alternativa frequentemente utilizada pelo professor.



CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL: SEU PAPEL NA DINÂMICA ESCOLAR

3.1 - AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E A PRÁTICA DA CLASSIFICAÇÃO

Uma das primeiras questões em relação à avaliação psicoeducacional na escola é saber a que ela serve. Sua existência estaria servindo aos alunos, beneficiando-os, através de uma melhor compreensão de suas dificuldades? Estaria servindo a um modelo de eficiência e adaptação comum a nossa sociedade? Seria apenas para justificar a situação de desigualdade nas escolas, individualizando o problema e aumentando o fracasso escolar?

É importante que se faça este tipo de reflexão, ampliando a compreensão acerca desta questão e de outros problemas da escola, para que a intervenção se dê de forma mais crítica no espaço escolar.

É necessário conhecer a prática da Avaliação Psicoeducacional, na escola, seus fundamentos, objetivos, a forma como se constituiu e como está



sendo desenvolvida, hoje, para que se possa compreender sua abrangência e refletir sobre o destino das crianças que são por ela atingidas.

Um dos pontos a se pensar sobre essa questão é que a existência de problemas na escola para os quais, por diversos fatores, não se encontram soluções, associado à concepção acerca das diferenças individuais e à existência legal das Classes Especiais, amplia as possibilidades de sua utilização.

MARCONI e GRAMINHA (1992, p.141) questionam a forma como é feita a Avaliação Psicológica , sua função na vida escolar da criança e a contribuição que isso pode dar a ela, considerando ser essa avaliação um critério legal para a inclusão do aluno nas classes especiais para deficientes mentais e desperta um questionamento sobre a forma como é realizada e a contribuição que pode oferecer a nível educacional. Outra questão é se realmente essa exigência tem sido cumprida e se as crianças têm mesmo sido avaliadas, antes de sua inclusão na classe.

É possível perceber, portanto, que essas não são questões simples de se responder, pois envolvem muitos fatores. O fato importante, nesta discussão, é que a Avaliação Psicológica (a qual estas autoras se referem), ou a Avaliação Psicoeducacional (na forma como é indicada no Estado do Paraná), na estrutura do ensino atual, é o marco divisório entre a aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem, entre o “sadio” e o “doente” . Desta forma, ela se constitui em um mecanismo bastante sério de que a escola lança mão.



Atualmente, a organização do sistema educacional em Ensino Regular e Ensino Especial facilita a divisão dos alunos e possibilita que a prática de encaminhamentos e de classificação seja, de certa forma, rotina nas escolas.

A Deliberação 020/86, em seu artigo 16, dispõe sobre o ingresso em programas de Educação Especial, ressaltando ser indispensável que o educando seja submetido a diagnóstico multidisciplinar, realizado por profissionais habilitados e credenciados pela SEED, para que lhes seja garantido o atendimento adequado às suas necessidades.

Isto quer dizer que o objetivo é o aluno, o atendimento às suas necessidades ou, melhor dizendo, à sua individualidade, às suas diferenças. É justamente o conceito de diferenças que embasa essa postura diferenciadora. O princípio, aqui, é o de igualdade de oportunidades, de que todos têm direito à educação que os desenvolvam como cidadãos.

Isto pode ser percebido, na Política Nacional de Educação Especial, quando dispõe sobre o papel da educação especial, ressaltando a importância que esta assume, a cada ano, dentro da perspectiva de atendimento às exigências crescentes desta sociedade, que se propõe democrática, o que será possível apenas quando todas as pessoas tiverem garantido o seu direito à informação, ao conhecimento e aos meios necessários à formação do cidadão.
(BRASIL, 1994)

E é devido ao princípio da igualdade e da cidadania que a segregação e a discriminação passam a ser praticadas no interior das escolas e, dessa forma, abrem caminho para a exclusão.



Neste aspecto é que se torna importante a identificação do aluno e a necessidade de avaliação, que confirme sua condição “especial”, para que possam ser atendidos os princípios da educação, encaixando-o em uma modalidade de ensino adequada às suas condições.

Conforme ALMEIDA et al. (1995, p.118), no ideário do liberalismo encontra-se a concepção das deficiências e desajustamentos devendo ser adaptados pela educação. Desta forma, as causas para as dificuldades devem ser buscadas nos indivíduos, pelo exame das características físicas, genéticas, cognitivas, psicológicas e familiares.

Assim, na estrutura escolar atual, cabe muito bem a separação dos alunos em “regulares e especiais”, devido às suas condições pessoais específicas, distribuídos em diferentes modalidades de ensino. Esta idéia, presente na escola o tempo todo, orienta decisões e condutas institucionais. Para que se realize essa seleção dos alunos, adaptando-os a uma modalidade adequada, entra em cena a Avaliação Psicoeducacional.

Há uma série de fatores mencionados como positivos na questão da identificação do aluno especial, salientando-se as vantagens pessoais para, com a sua colocação em uma modalidade de ensino mais adequada, possibilitando um desenvolvimento mais completo, sendo atendido em suas necessidades especiais.

A preocupação, no entanto, é com uma prática escolar que, ao menor sinal de dificuldade do aluno, já realiza o seu encaminhamento, alertando para a forma como isso ocorre.



MARCONI e GRAMINHA (1992, p.144) alertam para a necessidade de cautela na realização dos encaminhamentos, buscando-se a comprovação da incapacidade do aluno em acompanhar uma classe de ensino regular e somente após ter colocado à disposição dos alunos todas as oportunidades possíveis dentro da escola, em termos de aprendizagem.

Na opinião das autoras, deve-se investigar também as razões que contribuem para o fracasso do aluno, observando os fatores que contribuem para isso, verificando-se tanto aqueles ligados à própria criança quanto aos relacionados ao sistema educacional a que ele pertence.

Não se deve julgar apenas a criança, pois se ela não consegue acompanhar o ensino regular, não pode ser, também, porque o ensino regular não consegue atender a ela?

Isto vem sendo muito discutido, demonstrando uma necessidade em se compreender o problema da dificuldade de aprendizagem em relação não só aos fatores individuais do aluno, mas também em relação aos fatores intra-escolares. Porém a corrente que busca solucionar a questão, através da investigação das causas no próprio aluno, ainda é forte e tem raízes bastante antigas.

Vamos encontrar essas raízes em Galton (MASINI, 1981; PATTO, 1984a), apontado como um marco da psicologia devido ao início dos estudos sobre as diferenças individuais, com a instalação de seu laboratório. Foi essa preocupação em estudar as diferenças individuais, na tentativa de selecionar



e classificar os alunos, que levou à necessidade da mensuração psicológica nas escolas.

“Na tentativa de identificar os psicologicamente mais capazes - entendendo-se por capacidade a posse de aptidões e traços de personalidade compatíveis com a manutenção da ordem social em vigor - criou instrumentos de medida da inteligência e da personalidade, precursores das escalas, baterias, testes e provas que constituiriam, mais tarde, o principal instrumento de trabalho dos psicólogos nas escolas e nas fábricas.” (PATTO, 1984a, p. 96)

Esse mecanismo é impulsionado por Binet e Simon, em 1904 (MASINI, 1981; PATTO, 1984a) quando criam instrumentos de medida da inteligência, escalas, objetivando a classificação e a seleção das crianças que deveriam receber atendimento especializado. Desta forma lançam as bases do que se tornaria a principal atividade dos psicólogos a partir daí - a classificação dos indivíduos.

Assim, segundo PATTO (1984a), a atividade de avaliar, classificar e, conseqüentemente selecionar, passou a ser uma das principais atividades do psicólogo, atividade ainda muito forte, atualmente.

Os testes psicológicos entraram de maneira bastante firme na história da psicologia, sendo que o conceito de QI (Quociente de Inteligência) foi uma das medidas de aptidões que mais fez sucesso e se popularizou.

A partir do momento em que se torna possível mensurar o Quociente de Inteligência, possibilitando a classificação e seleção dos indivíduos, visando a sua adaptação, a tarefa de avaliar (através da testagem com padrões objetivos) torna-se uma constante e um elemento imprescindível nas escolas.



A função de mensurar as habilidades do indivíduo, classificando-o quanto à sua capacidade de aprender e obter sucesso na escola, tornou-se a primeira função exercida pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, em diversos países, como aponta PATTO (1984, p. 99).

Esta foi uma das grandes contribuições que deu a Psicologia, pois conseguiu traduzir em medidas objetivas um aspecto subjetivo e não observável. A partir de então, ficaram garantidas, uma vez que científicas, as justificativas para as diferentes aptidões entre os sujeitos. São as diferenças intelectuais, portanto individuais, que justificam as diferenças de rendimento e o consequente “sucesso” pessoal.

Ao analisar esta questão pode-se perceber que esta forma de trabalho eximiu a escola de pensar sobre sua parcela de responsabilidade em relação às dificuldades escolares.

Alguns autores identificam a questão da avaliação com a própria questão do fracasso escolar. SCHIFF diz que, “desde sua origem, os testes estão ligados diretamente ao fracasso escolar, a detecção precoce e à segregação dos alunos.” (1993, p.62)

Segundo o autor, passa-se facilmente à “prova”de uma inferioridade biológica:

“(…) O que seria, inicialmente, nada mais do que uma constatação do funcionamento na área escolar, logo se tornou uma estimativa do potencial genético dos indivíduos, das classes sociais e das “raças”. Binet, que desenvolveu o primeiro teste, tinha constatado que crianças dos bairros ricos eram mais bem sucedidas, em seu teste, do que as dos bairros pobres. Da constatação de uma diferença cultural,

passou-se logo à “prova” de uma inferioridade biológica.” (idem, p. 09)

Para Schiff, “do ponto de vista social, veremos que os testes têm por função essencialmente justificar a segregação social na escola e as desigualdades sociais”. (idem, p.8)

Este aspecto do sistema escolar é analisado por outros autores, que concordam também com Schiff. Dentre alguns desses autores, destacamos MELLO (1988, p.22), segundo a qual o problema do fracasso escolar ou social é individualizado, sendo explicado por traços ou características de cada um. Desta forma, o que é universal em nossa sociedade, que é a exploração econômica realizada, que produz condições de vida que não comportam o sucesso, passa a ser transferido para o nível particular, pessoal.

A situação da avaliação na escola, principalmente quando ela se baseia fundamentalmente na aplicação de testes e em seus resultados numéricos e objetivos é uma situação bastante complexa.

Os criadores dos testes, bem como uma grande parte de profissionais que os utilizam acreditam em suas vantagens e em seus resultados como um fator positivo no auxílio aos alunos, na melhoria das condições de ensino para esses alunos.

Por outro lado, há muitas críticas feitas aos testes, identificando-os com questões ideológicas que atuam na produção do fracasso e no mecanismo de exclusão dos alunos.

Assim, a todo momento, lida-se com estas duas vertentes, uma contrária e outra favorável aos testes. Há ainda outra posição possível, que é a que

compreende as limitações destes instrumentos, mas que tenta extrair deles as suas vantagens. De certa forma a concepção que subjaz à utilização dos testes está ligada à idéia de eficiência e adaptação.

“Por um lado, sabemos que os efeitos das dificuldades não diagnosticadas a tempo são cumulativas e, a despeito da competência dos professores e eficácia dos métodos de ensino, os alunos permanecem “problema” e, por outro que, quanto mais específicas forem as informações do diagnóstico, mais exatas e eficientes poderão ser as medidas corretivas.

A utilização de testes e medidas apropriadas como: questionários, escalas de avaliação de escolaridade, entrevistas, possibilitarão a análise das áreas e dificuldades, bem como o levantamento das aptidões de cada aluno fornecendo dados precisos para uma orientação válida.” (NOVAES, 1986, p.84)

Para CARRAHER e SCHLIEMANN (1983, p.5), utilizar testes para quantificar a inteligência, baseia-se em uma concepção de inteligência como faculdade mental, sendo que os indivíduos podem ser mais ou menos dotados, o que dependeria de diversos fatores. Nesta perspectiva, a inteligência demonstrada, em um determinado momento, seria resultante tanto de fatores genéticos, como também do ambiente e da personalidade. Assim, ambiente e personalidade podem interferir na realização plena do potencial intelectual e também, por outro lado, não seria possível ir além do potencial geneticamente determinado.

Vemos, portanto, que há várias questões em relação à utilização dos testes, às concepções que eles desenvolvem e à postura que assume a Psicologia ao se fundamentar basicamente neste instrumento, difundindo a idéia das diferenças individuais de aptidão, como sendo fruto de diferenças biológicas e hereditárias.



Passo a apresentar, aqui, um resumo das questões levantadas por SETOGUTI em seu trabalho “Reflexões sobre a Psicologia Diferencial”(1991), em que faz uma análise do surgimento e desenvolvimento da Psicologia Diferencial, profundamente quantificadora, bem como às críticas feitas a este segmento da Psicologia, interessado basicamente nas diferenças individuais entre as pessoas.

Para ela, a Psicologia estaria presa à concepção biológica do homem e à metodologia das ciências naturais, perdendo, dessa forma, a dimensão do ser humano, a partir do momento em que se limita a falar nele, pela via das diferenças individuais.

A partir do final do século XIX, começa a predominar, em Psicologia, uma abordagem quantitativa que culmina com a criação da primeira Escala de Inteligência, pelos franceses Alfred Binet e Theodore Simon.

Com a publicação de Hereditary Genius, por Francis Galton, em 1869, inicia-se oficialmente o exame das diferenças naturais entre os indivíduos, do ponto de vista quantitativo, reforçando-se assim, a idéia da desigualdade entre os homens. A questão das diferenças individuais, objeto dos testes mentais, entusiasma psicólogos e educadores que, acreditando possuir um instrumental científico, objetivo e seguro, passam a utilizá-lo na avaliação dos mais diversos sujeitos.

Em meio aos conflitos econômicos, sociais e políticos que refletiam as crises de superprodução, do final do século XIX, nasceu a Psicologia



Diferencial, como uma contribuição da Psicologia às explicações centradas no indivíduo e não na sociedade.

Enquanto a crise se intensificava, gerando descrença na forma de organização existente, contraditoriamente surgia um clima de euforia e boas expectativas em relação ao futuro da humanidade, devido ao desenvolvimento e às descobertas das ciências naturais e exatas.

O desenvolvimento da tecnologia, da ciência e da indústria levava à crença na harmonia e equilíbrio geral, vislumbrando-se, a partir desse desenvolvimento, abundância e riqueza para todos os segmentos sociais.

Essa expectativa foi sendo desfeita pela realidade concreta, pois havia o desemprego em massa, as falências aumentavam, as greves aconteciam e a idéia da “perfeição natural” da sociedade capitalista começava a desfazer-se.

Desta forma, a explicação para o comportamento de normalidade ou anormalidade, de competência ou incompetência humana, baseia-se em uma concepção que encara a natureza como se possuísse uma essência independente de interferência humana.

Em meio a esses conflitos, a Psicologia Diferencial se desenvolve, a partir de explicações naturalistas, negando o homem como ser social e histórico, recorrendo a conceitos das ciências naturais e métodos das ciências exatas.

“... a incorporação pela Psicologia Diferencial da noção de processo e de movimento de uma perspectiva evolutiva, pode revelar-se também conservadora se comparada com as propostas de transformações que estavam neste momento sendo formuladas. Enquanto a classe operária, organizada, está a questionar o status quo, propondo a

transformação de toda a sociedade e de si própria, a Psicologia Diferencial, ao adotar os conceitos do evolucionismo e ao se ajustar às idéias de Malthus e de Spencer que vêem as diferenças sociais como naturais, retira do homem a possibilidade de interferência na desigualdade social, econômica, existente.” (SETOGUTI, 1991, p.38)

Considerando, pois, o homem como um ser essencialmente biológico e natural e com o auxílio da estatística, a Psicologia Diferencial enfatiza a possibilidade de conhecer o homem, através dos testes mentais.

Assim, a idéia é a de um homem cuja essência é determinada somente pela natureza, pela evolução natural da espécie, independente das relações de trabalho ou de produção estabelecidas. Parte-se, portanto, do pressuposto de que o homem:

“Traz naturalmente um potencial físico e psíquico diferenciados em quantidade. Estas características, por sua vez, conferem ao homem uma natureza desigual em relação a seus pares, desigualdade esta passível de ser captada quantitativamente através de instrumentos criados especificamente para este fim, que são os testes.” (SETOGUTI, 1991, p.42)

Para a Psicologia Diferencial, as diferenças existentes no interior da sociedade moderna explicam-se em decorrência das diferenças biológicas e naturais entre os homens. Deixando de lado o homem enquanto ser social e considerando-o apenas do ponto de vista orgânico, a natureza humana foi reduzida à expressão máxima do biologismo evolutivo. O que se produziu foi uma naturalização de situações de pobreza, miséria e riqueza, favorecendo a concepção naturalista da desigualdade.

Desta maneira, consolida-se a idéia de homem independente das leis sócio-humanas, o que leva à conclusão de que as desigualdades existentes na sociedade também são independentes da história. Chega-se, assim, a uma concepção naturalizante na análise da realidade social.

O conceito de aptidão natural, como conceito científico, passa a ser muito utilizado nos trabalhos teóricos e práticos das áreas de seleção profissional e educacional.

À medida que a classe operária tem acesso às escolas, surge o problema das diferenças de desempenho, que são causadas pelas diferenças de condição econômico-social, mas que são negadas, enquanto diferenças sociais, pela Psicologia Diferencial, sendo encaradas como diferenças biológicas naturais e deixando de lado sua vinculação com o “social”, quer dizer, com as relações sociais e a história dos homens.

Após esse resumo das idéias expressas por SETOGUTI (1991), em seu trabalho, foi possível acompanhar um pouco da história do desenvolvimento deste segmento da Psicologia que é a Psicologia Diferencial e dos seus instrumentos, os testes.

A análise feita por esta autora é bastante interessante por contextualizar a questão das diferenças individuais, do desenvolvimento e utilização dos testes, bem como da concepção naturalizante da Psicologia, em relação aos determinantes sociais, da época em que se deu o seu desenvolvimento.

Não basta, portanto, criticar a utilização dos testes pura e simplesmente, como instrumentos em si mesmos, mas é importante que a

compreensão sobre eles se dê, a partir da sua contextualização, ampliando-se o debate.

Não podemos simplesmente achar que os testes são falhos e que são apenas as limitações do instrumento que se tornam problema. Não podemos olhar somente para as questões de padronização, de diferenças sociais ou culturais, mas precisamos olhar para o significado dessa prática, dentro da nossa organização social. É preciso olhar, também, para os objetivos dessa prática quantificadora e classificatória.

SETOGUTI (1991) considera necessário avançar na análise da questão dos testes, pois, geralmente, as críticas recaem sobre o aspecto técnico, moral ou ético, permanecendo no campo puramente técnico ou moral não se coloca em questão a própria Psicologia Diferencial e a utilização dos testes para medir as diferenças individuais.

“Vítimas de sua formação profissional, ou antes, de sua deformação, a maioria dos psicólogos só consegue pensar em sua atividade em termos individuais. As árvores das diferenças individuais escondem-lhes a floresta das desigualdades sociais e eles acreditam, com a maior boa fé, prestar serviço às crianças a quem testam. Lancemos um olhar mais social sobre os testes. Então, veremos que, por uma miraculosa coincidência, a desigualdade social diante dos testes é quase a mesma desigualdade social diante da escola primária.” (SCHIFF, 1993, p.62)

Assim, vemos que nesta perspectiva, WECHSLER (1989: p.83) sugere que o instrumento psicológico, no caso o teste, seja usado de forma inquestionável, sendo considerado como possuidor das melhores respostas sobre a maneira como o indivíduo funciona. Esse instrumento é utilizado como se

somente ele pudesse explicar os motivos das dificuldades de aprendizagem de uma criança.

Diante da questão da avaliação, COLLARES e MOYSÉS (1996, p.95) consideram um desrespeito aos valores e ao grupo social da criança o fato de se utilizar instrumentos padronizados e normatizados em outro estrato social. Assim:

“Como ignorar que os instrumentos para avaliar a cognição e o desenvolvimento intelectual foram padronizados e normatizados em outro estrato social, com valores diversos ou mesmo conflitantes? Essa forma de proceder não pode ser considerada uma avaliação real da criança, mas, acima de tudo, um desrespeito a seus valores e a seu grupo social, cujos resultados são totalmente previsíveis e se prestam a avaliar ‘cientificamente’ a ideologia da superioridade de uma classe social sobre outra, de um povo sobre outro, e por aí afora.”

Fazendo isso, deixa-se de olhar para o todo e focaliza-se apenas o olhar para um aspecto, individualizando-o. Além do mais, transfere-se o poder de decisão para o exterior, objetivando-o. Quer dizer, não é o profissional que pensa ou acha que o sujeito não é capaz. O “teste” é que está demonstrando isso, através de seu resultado. E, sendo o teste um instrumento científico, não há porque se duvidar deste resultado.



3.2 - A PSICOLOGIA E A SUA PARTICIPAÇÃO, NA PRÁTICA DA AVALIAÇÃO, NA ESCOLA

PATTO (1984a, p.85):

“(...) A ciência não é neutra nem desinteressada; mas há interesses que facilitam o desvelamento da realidade e interesses que o dificultam. Toda ciência nasce ligada a interesses históricos, ou seja, toda ciência é motivada historicamente, embora sua natureza científica não resida nesta motivação.”

Para melhor compreensão sobre as questões da avaliação, na escola, é preciso situar a posição estratégica que ocupa a área da Psicologia, pois não só a prática de mensurar e classificar nasce com a Psicologia, mas que também, hoje, o encaminhamento de um aluno só se faz após a avaliação, com o diagnóstico do psicólogo.

A partir desta constatação, vê-se a importância do papel do psicólogo e de sua área de atuação, no cenário da educação, no que diz respeito às dificuldades escolares dos alunos e à constituição da educação especial nas escolas.

A queixa da dificuldade de aprendizagem está sempre aliada à expectativa, pela escola, da avaliação do aluno. Na concepção corrente, busca-se sempre, no aluno, a causa para suas dificuldades. Assim, sempre se espera que a

partir da avaliação do aluno se encontrará uma explicação para suas dificuldades e que se encontrará o melhor caminho para o aluno.

Além disso, essa avaliação está fundamentada, geralmente, entre outras coisas, em uma bateria de testes que inclui os testes de inteligência, e é a partir da classificação de QI que se chega a eleger um aluno para o encaminhamento à educação especial.

Portanto é da análise destes fatores e desta situação que se precisa partir para entender o que acontece e inclusive pensar em alguns aspectos que facilitam ou, influenciam o quadro do que se convencionou chamar de fracasso escolar na educação.

Para TANAMACHI (1992, p.7), os esforços em explicar as questões relativas ao processo ensino/aprendizagem tem sido centrado ora nas abordagens “medicalista”, com enfoque nos aspectos físicos e genéticos, ora “psicologista”, com enfoque nas medidas da capacidade intelectual, emocional e de aptidão, ora “culturalista”, priorizando a influência do meio. Assim, estas abordagens atribuem as causas dos problemas de aprendizagem aos indivíduos ou grupos de indivíduos, descaracterizando como possível determinante das dificuldades de seus alunos o próprio processo de ensino. Com isso reforça, também, uma concepção liberal de educação dominante entre os educadores.

Percebe-se, portanto, que a Psicologia, quando passa a participar da escola e de sua rotina, através da Psicologia Escolar, apresenta uma contribuição que tem se mostrado importante, mas que tem sido muito mais no



sentido da adaptação e eficiência (conceitos tão comuns em nossa sociedade), do que no sentido da superação das questões escolares, como o fracasso escolar.

Como pudemos ver, anteriormente, a inserção da Psicologia enquanto área de conhecimentos na escola está, desde sua origem, ligada à legitimação da situação de desigualdade. Caberia, portanto, verificar até que ponto é possível avançar nesta situação ou até que ponto se cristalizam apenas as justificativas.

PATTO (1984a, p.87) relata que a maneira como a Psicologia se constituiu e desenvolveu, indica ser ela “instrumento e efeito das necessidades geradas nesta sociedade, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*”, objetivando o aumento da produtividade, o que ficou bastante marcante nas áreas da psicologia do trabalho e psicologia escolar.

TANAMACHI (1992, p.1) observa que há um descompasso entre a Psicologia Escolar e a realidade do local de trabalho dos psicólogos que os faz buscar a explicação para os problemas de aprendizagem, nas características individuais dos alunos, realizando diagnósticos, psicoterapia, técnicas de modificação de comportamento..., com amparo em um referencial teórico e prático que os distancia da educação escolar, que é o objetivo com que deveriam se ocupar.

WECHSLER (1989, p.83) aproxima-se desta idéia, analisando que as dificuldades de aprendizagem são consideradas problema do aluno, sem se procurar compreender ou analisar o relacionamento com o professor, a metodologia utilizada ou as deficiências institucionais como parte do processo



Há limitações em termos de formação profissional que fazem com que o psicólogo se apoie no instrumental que conhece, como os testes utilizados para o diagnóstico individual, pois, em termos de formação geral, o enfoque é para o indivíduo e seus problemas.

Isso nos faz pensar em que medida o profissional, devido à sua formação, consegue perceber de maneira mais crítica e abrangente as dificuldades presentes na escola, ou até que ponto acaba se prendendo às capacidades do indivíduo em relação à aprendizagem.

“Considerando os dados históricos e as múltiplas facetas que compõem o fracasso escolar e os vários determinantes das dificuldades manifestas pelo aluno, no seu processo de aprendizagem, pergunta-se em que medida os psicólogos que atuam no processo ensino-aprendizagem tem uma visão crítica da realidade social e institucional e uma concepção teórica que os permita atuar, de forma significativa e efetiva, na promoção do sucesso escolar dos alunos.”
(ALMEIDA et al., 1995, p.117)

Ainda para estes autores (idem: p.131), o fato da Psicologia estar inserida na área da saúde estaria relacionado à concepção subjacente às práticas psicológicas realizadas no contexto educacional. Pensar em saúde faz pensar também em doença, sendo que o paradigma saúde x doença tem impregnado a atuação do psicólogo, na escola. Pode-se perceber isto através das concepções sobre dificuldades de aprendizagem e das formas de intervenção desenvolvidas ao nível da prevenção e do atendimento.

Portanto, o modelo de formação acadêmica recebido pelo psicólogo não oferece ou oferece poucas oportunidades para que haja elaboração e apropriação dos conhecimentos teóricos e metodológicos que o levem a situar-

se como um profissional que seja capaz de exercer suas atividades “fora do eixo saúde-doença”. (ALMEIDA et al., 1995, p.131)

As expectativas em relação ao profissional e à própria Psicologia, no sentido da resolução dos problemas apresentados pelos alunos, de forma individualizante, também influenciam a atuação, de maneira geral, mantendo essas concepções.

Espera-se, frequentemente, que o profissional seja capaz de partir de uma queixa sobre um aluno, atendendo-o e solucionando suas dificuldades, “devolvendo-o”, depois, à sala de aula, bem integrado e sem problemas.

Assim, não só a escola não tenta realizar uma leitura mais abrangente e crítica sobre sua realidade, como também esse novo profissional que passa a fazer parte da escola, o psicólogo, não consegue, devido às suas limitações de formação, contribuir para que isto aconteça. Estas questões estão intimamente relacionadas à estrutura da sociedade e às relações socialmente estabelecidas.

“A Psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no *fenômeno* psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade de adaptação, levada à cabo através da *seleção* e da *orientação* no trabalho e na escola.”
(PATTO, 1984a, p.96)

MASINI (1981) alega que, no ambiente escolar, o psicólogo é solicitado a trabalhar como selecionador, orientando professores quanto aos meios de lidar com os alunos, auxiliando crianças que apresentem problemas.



Assim, para esta autora, as funções de psicometrista e de clínico, assumidas pelo psicólogo, são vistas como impróprias às necessidades do indivíduo no processo educacional. Nesse sentido, os alunos passariam a ser diagnosticados ou “rotulados”, o que orientaria o psicólogo em seus encaminhamentos. Dificilmente, portanto, há esforço em examinar em que condições a criança apresenta problemas e não se tenta verificar se as “condições oferecidas contribuem para o problema observado”. (1981, p.8)

Na forma atual de trabalho há um privilegiamento dos processos subjetivos dos alunos. FERREIRA (1986, p.8) observa:

“A psicologização da educação através do privilegiamento dos processos internos ao aluno e dos aspectos psicopedagógicos na escola tem impedido uma compreensão mais ampla do processo educacional em suas inevitáveis articulações com a dinâmica da sociedade.”

Portanto, para alcançar essa compreensão, mais ampla, seria necessário um conhecimento maior sobre as questões gerais da educação, da história da educação, sobre a organização da sociedade e sua dinâmica, o que não acontece devido à constituição da Psicologia como uma ciência voltada ao estudo do indivíduo e, de certa forma, por uma tendência da própria Psicologia a fechar-se nas clínicas, consultórios e gabinetes.

Para FERREIRA (1986, p.66):

“Cabe, portanto, à psicologia educacional o tratamento da sua unidade de análise, ou seja, a relação indivíduo-sociedade como sendo de natureza concreta, isto é, determinada a partir das contradições que se estabelecem nas relações sociais de produção. Isto significa tomar como ponto de partida no estudo dos fenômenos psíquicos a sua dimensão exterior.”

“Para uma possível redefinição da psicologia que supere as concepções predominantes, deverá considerar como fundamental a sua unidade de análise indivíduo-sociedade, a partir das configurações históricas que são provenientes da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção que, por sua vez, configuram tanto a sociedade quanto o indivíduo.” (idem, p.82)

DEL PRETTE (1993, p.131) concorda com estas questões levantadas anteriormente, atribuindo à formação generalista do psicólogo, à falta de padrões mais exigentes de regulamentação da sua atuação na escola, bem como à predominância do modelo clínico, uma atuação voltada ao atendimento apenas parcial das necessidades reais da escola, lidando com a demanda aparente, como os problemas de ajustamento e adaptação do aluno.

Assim, a contribuição oferecida por esta área de conhecimento pode ser um tanto limitada (e tem sido), atingindo apenas superficialmente as questões, sem conseguir aprofundá-las criticamente. Desta forma, não se tem contribuído realmente para a superação dos problemas existentes, mas para a sua manutenção.



3.3 - QUESTIONANDO O MODELO ATUAL

Quando se fala em avaliação de alunos, em encaminhamento para classes especiais de ensino, o modelo utilizado para o diagnóstico ainda é aquele baseado na mensuração quantitativa das capacidades intelectuais, apegando-se à “segurança” de um resultado objetivo, presente nos testes.

Testes desenvolvidos e estruturados, com fundamentos nas mesmas premissas de anos atrás, quando da constituição dos primeiros testes, presos à concepção de inteligência como um traço fixo e estável.

É possível perceber que, mesmo em meio a todas as críticas e questionamentos referentes aos testes e a esse tipo de avaliação quantificadora, esse método ainda é bastante utilizado e sustenta a prática de muitos profissionais.

Observa LUNT (1994, p.219):

“A prática da avaliação na psicologia e, portanto, na educação, tem sido, desde muito tempo, dominada pelos paradigmas teóricos ocidentais derivados de uma tradição positivista e reducionista, e, em particular, da tradição psicométrica, exemplificada pelos testes de QI. (...)Essa tradição psicométrica depende do que foi denominado de formas de avaliação “estática” e baseadas na média ponderada.”

Em termos educacionais, no entanto, tem-se percebido que várias escolas têm buscado utilizar os pressupostos da teoria histórico-cultural, baseada nos autores russos que tem o psicólogo Vygotsky como seu maior

expoente. Tem ocorrido uma proliferação de livros, na área educacional, que contemplam os estudos nesta teoria, assim como vários cursos, tanto em escolas isoladas como nas redes oficiais de ensino⁹.

Neste sentido, como resposta às críticas feitas às avaliações tradicionais e em contraposição a elas, buscando-se a superação de suas limitações e, conseqüentemente, mudando-se o enfoque da questão, surge um outro modelo de avaliação, tido como mais dinâmico, derivado das formulações da teoria histórico-cultural.

Ainda LUNT (1994, p.219/220):

“...existe uma consciência crescente acerca dos problemas inerentes aos procedimentos de avaliação estática tradicional, no que diz respeito a suas funções descritivas, prognósticas e prescritivas. A avaliação dinâmica, que em seus últimos avanços deriva, de maneira substancial, explícita e implicitamente, das formulações teóricas de Vygotsky, oferece uma abordagem alternativa para a complexa tarefa da avaliação, com potencial para superar alguns dos problemas inerentes às formas ‘estáticas’ tradicionais.”

Enquanto se avança nas reflexões e críticas sobre as questões educacionais, buscando-se uma teoria que melhor dê conta do processo ensino-aprendizagem, dentro do atual movimento da sociedade, continua-se preso a um modelo estático e quantificador, em relação ao encaminhamento dos problemas de aprendizagem.

“O desenvolvimento individual não é visto, portanto, como resultante de uma ‘propriedade’ ou ‘faculdade’ primitivamente existente no sujeito (definidas por razões divinas ou biológicas), nem como

⁹ Isso tem acontecido, por exemplo, na rede estadual de ensino do Paraná e também na rede municipal de ensino de Maringá-Pr.



puro reflexo de condicionamento externos, não é imutável e universal, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, neste paradigma, parte constitutiva da natureza humana, já que a formação das características psicológicas individuais se dão através da internalização dos modos e atividades psíquicas historicamente determinados e culturalmente organizados.” (REGO, 1996: p.93)

Desta forma, nesta perspectiva teórica não cabe a concepção de inteligência como um traço, como algo acabado. Um conceito importante é o de interação, sendo que a cultura assume uma grande proporção. LUNT (1994, p.221) enfatiza o fato de que a aprendizagem é mediada pelas interações sociais e que os processos e o desenvolvimento cognitivo resultam das interações com o grupo social e os valores culturais, sendo que os processos psicológicos estabelecem-se primeiro no plano social para depois se individualizarem.

Nesta perspectiva, ficam de fora as diferenças individuais de base biológica e perde sentido a tentativa de classificar e rotular os indivíduos. O olhar não pode se voltar apenas para o indivíduo, mas sim para o sujeito em seu meio, em suas interações e experiências de vida; deve-se olhar para a constituição do indivíduo enquanto tal, suas experiências, sua história.

O modelo de avaliação baseado em testes intelectuais, que quantificam e mensuram aquilo que o indivíduo adquiriu, identificando essa aquisição como a sua “capacidade” perde validade. Desta forma, teria mais importância a avaliação do potencial de aprendizagem e não do desempenho. Percebe-se que, na forma atual, o que se avalia, na realidade, é o desempenho da

criança e não sua capacidade ou o seu potencial. Avalia-se o que ela já adquiriu e não o que seria capaz de adquirir.

O indivíduo, neste sentido, não é considerado como algo dado, a partir de suas características genéticas, mas sim o fruto de suas interações com seu meio, com seu grupo e com a cultura.

A psicologia contemporânea tende a considerar que as características dos indivíduos não são definidas a priori ou determinadas por pressões sociais, mas que se formam, a partir das interações dos indivíduos com seu meio, que compreendem os contextos físico e social, incluindo as dimensões interpessoal e cultural. É nesse processo que o indivíduo estabelece trocas com o meio, internalizando formas culturais, transformando-as e intervindo no universo circundante. (REGO, 1996: p.92)

“... as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.” (LEONTIEV, 1978: p.267)

Entendendo o ser humano, desta maneira, muda-se, logicamente, a compreensão acerca do processo ensino-aprendizagem, mudando-se também o enfoque dado às dificuldades, neste processo presente no cotidiano escolar.

Se o indivíduo não é um ser estático e uniforme mas sim dinâmico, a avaliação, conseqüentemente, também tem que ser dinâmica e contemplar os caminhos possíveis, sem cristalizar as dificuldades existentes.

LUNT (1994, p.223/224) observa que, apesar de ter sido muito debatido e criticado o uso do QI como medida da inteligência, por suas limitações, principalmente para crianças de contextos diferentes daquelas para as quais os testes foram criados (quer dizer, de classe média e ocidentais), este índice ainda é muito utilizado. Esses testes, na verdade, pressupõem a existência de características fixas, mensuráveis e previsíveis. A idéia presente é da aptidão como característica estável do indivíduo, determinando sua aprendizagem futura.

Neste sentido, busca-se uma alternativa em relação à avaliação, que possa avançar em relação à mecanização do modelo anterior e que aponte para as possibilidades de atuação e de superação das dificuldades, orientando os educadores em relação ao trabalho a ser feito. Esta alternativa concretiza-se pela avaliação do potencial de aprendizagem em lugar da avaliação do desempenho, que representa mais o conhecimento adquirido.

Conforme LINHARES (1995: p.24), a partir dos questionamentos em relação aos testes padronizados que medem habilidades e desempenho, estudiosos soviéticos, sob a liderança de Vygotsky, propuseram outra forma de avaliação - a avaliação do potencial de aprendizagem. Esta forma supera a avaliação do desempenho real, que reflete apenas o conhecimento já acumulado pelo indivíduo.



Sobre o conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’

vejam as considerações de DUARTE (1996; p.95):

“VYGOTSKI apresenta esse conceito no interior de uma análise das relações entre o ensino e o desenvolvimento intelectual na idade escolar. Ele inicia mostrando que ao analisar-se o desenvolvimento de uma criança é necessário não se deter naquilo que já amadureceu, também é preciso captar aquilo que ainda está em processo de formação. Assim, propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo. Diz que o desenvolvimento atual de uma criança é aquele que pode ser verificado através de testes nos quais a criança resolve problemas de forma independente, autônoma. Já a zona de desenvolvimento próximo abarca tudo aquilo que a criança não faz sozinha , mas consegue fazer imitando o adulto.”

Nesta perspectiva, torna-se importante conhecer não o que a criança já faz ou o limite inferior de seu funcionamento, mas sim o que ela pode conseguir com ajuda ou o limite superior. Para LINHARES (1995: p.24), esse conceito conduz à avaliação a partir do que a criança pode fazer com ajuda, que é seu nível de desempenho adicional e que é justamente o ponto onde as avaliações tradicionais terminam. Tradicionalmente, as avaliações padronizadas vinculam-se ao limite inferior do funcionamento cognitivo.

Trata-se de um trabalho diferente, com uma conotação bastante diversa da tradicional, onde o que importa é a maneira como se tenta solucionar os problemas, havendo um investimento maior em relação ao conhecimento que está em vias de se alcançar.

Uma forma possível de realizar a avaliação, no contexto educacional, é a “Avaliação Assistida”, que se mostra como uma forma de



trabalho que busca realizar a avaliação dentro de uma perspectiva Vygotskyana. Tentando superar as falhas do modelo anterior, busca justamente conhecer esse nível em que a criança pode solucionar os problemas com ajuda, ou o potencial de aprendizagem.

Nesta concepção, considera-se desinteressante trabalhar aquilo que já está estabelecido e, por outro lado, percebe-se a perda de tempo em trabalhar aquele conteúdo que está longe de ser alcançado. Os esforços devem ser feitos com aqueles conteúdos que estão próximos de se conseguir realizar, os que se realizam com ajuda.

Assim, a Avaliação Assistida é descrita por LINHARES (1995: p.24) como:

“Uma avaliação dinâmica interativa, que inclui o ensino durante o processo de avaliação. Caracteriza-se por um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando as condições da situação de avaliação para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas.

Diferentemente de uma avaliação padronizada, dita estática em contraposição à dinâmica, a avaliação assistida inclui a prática guiada de assistência, pautada por diretrizes de ensino-aprendizagem, provendo de diferentes formas uma situação de aprendizagem cooperativa direcionada para revelar níveis mais altos de desempenho do examinando.”

Percebe-se, portanto, que, nesta forma, não se trata de dar tarefas à criança, esperando por sua resposta certa ou errada e comparando seu padrão de respostas ao padrão de outras crianças de sua faixa etária,

estabelecendo-se a sua classificação. Trata-se, antes, de acompanhar a criança e verificar em que situação ela se encontra, frente ao processo ensino-aprendizagem, que estratégias utiliza e de que forma incorpora novas informações.

LINHARES (1995: p.24/25) estabelece uma diferenciação entre a avaliação assistida e a avaliação tradicional:

“Pode-se salientar nesse ponto a diferença entre uma avaliação que utiliza instruções padronizadas, como por exemplo, testes psicométricos de inteligência, e uma avaliação assistida. A primeira tem sido caracterizada como estática por: (a) ter instruções padrões de como o examinador deve agir, isto é, ter o seu comportamento pautado por intervenções previsíveis; (b) avaliar produtos de aprendizagens realizadas até então pelo examinando, enfatizando as oportunidades passadas de aprendizagem; (c) obter escores e comparações do indivíduo com seu grupo de referência. A segunda tem sido designada dinâmica por: (a) haver flexibilidade das instruções durante a avaliação, regulada pelo desempenho do examinando, incluindo-se um componente de ensino, de instruções adicionais e, portanto, havendo uma verificação de mudança em função da aprendizagem; (b) avaliar mais como o examinando adquire o conhecimento e resolve problemas, focalizando mais a oportunidade presente de aprendizagem; (c) obter indicadores do processo de aprendizagem do indivíduo, sendo o indivíduo seu próprio controle.”

Para a autora, a diferença entre esses dois tipos de avaliação (dinâmica e estática) reside no fato de que, na apreciação dos resultados da primeira, o desempenho é interpretado como estimativa do potencial para aprender e não como medida de erros.



Outro fator que diferencia esses dois modelos reside no fato de que, no modelo estático, a interação entre avaliador e criança não é permitida, sendo que as atitudes e comportamentos do avaliador devem seguir o padrão estabelecido. Já no modelo dinâmico essa interação é fundamental.

Para LUNT (1994: p.227/228) há muitos problemas em relação à avaliação estática, como a artificialidade da situação em que a criança é colocada, sendo que as respostas produzidas, nesta situação, são consideradas significativas, sem se levar em conta a descontextualização em que a criança se encontra:

“Suas reações, cognitivas e metacognitivas, afetivas e qualitativas, são bastante individuais e idiossincráticas e dependem de sua gama pessoal de experiências anteriores e de suas características e, apesar disso, essas reações são comparadas com uma ‘norma’, que pressupõe que um indivíduo teve oportunidades para aprender as habilidades específicas exigidas no teste ou que esse assunto é de pouca relevância. As respostas produzidas em uma única situação estática ‘definitiva’ são tidas como representativas da ‘aptidão’ da criança, igualando, assim, o rendimento em uma tarefa específica à aptidão ou potencial de aprendizagem futuros.”

Ainda LUNT (1994, p.228), outro fator de diferenciação é que as técnicas da avaliação estática concentram-se no produto da aprendizagem, estabelecendo-se níveis de competência, usados como medida de potencial. Na avaliação dinâmica, a partir da interação, explora-se o processo de aprendizagem, investigando-se as suas estratégias, podendo oferecer sugestões sobre o ensino, uma vez que revela informações importantes sobre as formas de aprendizagem do sujeito.

Assim, portanto, o que importa é conhecer as estratégias e os processos usados na atividade, coisas que podem ajudar, inclusive, na programação de trabalhos com essas crianças.

Percebe-se, portanto, que são formas diferentes em seus princípios e fundamentos, pois a concepção de homem e de aprendizagem que as embasa é bastante diversa.

Para LINHARES (1995, p.28):

“Devido ao fato de a avaliação dinâmica se concentrar mais na habilidade para adquirir conhecimentos do que no conhecimento em si que ela se torna um procedimento útil com crianças que tiveram menos oportunidades educacionais, que apresentam problemas de aprendizagem ou deficiência cognitiva (Glutting & Mc Dermort, 1990). A avaliação assistida pode ter então um papel importante no diagnóstico psicológico por constituir-se em fonte adicional de informação que ajuda a identificar as variações intra-grupos dessas crianças.”

Portanto, se uma das críticas feitas à forma tradicional de avaliação é quanto à discriminação que ela possibilita, ou seja, de que as camadas minoritárias ou culturalmente diferentes acabam por ser prejudicadas, esta outra forma de avaliação tenta superar essas dificuldades, uma vez que facilita a interação e se concentra mais nos processos de aprendizagem e não na aprendizagem já adquirida.

“Pode-se salientar que a avaliação assistida, ao transcorrer em condição de suporte instrucional de ajuda, apresenta um caráter de apoio e incentivo à criança. O examinador, ao dar oportunidades para a criança melhorar seu desempenho durante o processo de avaliação, pode estar ao mesmo tempo promovendo seu sentimento de competência. Jensen (citado em Mearig, 1987) notou que se a criança percebe sua incompetência cedo na aprendizagem e

começa antecipar fracasso, pode haver um fechamento prematuro do esforço para sucesso provavelmente diante de tarefas percebidas como difíceis; isso acarreta dificuldade na absorção da informação essencial ou mesmo na consideração de todas as alternativas para a resolução de problemas. Nesse sentido, a avaliação assistida pode garantir um ambiente facilitador para a criança demonstrar sua competência na resolução de tarefas.” (LINHARES, 1995, p.29)

Enquanto a avaliação tradicional procura, através da mensuração, apenas confirmar e classificar os sujeitos, essa perspectiva da avaliação assistida procura conhecer realmente o potencial do sujeito e possibilitar seu desenvolvimento.

“Sugere-se, aqui, que os procedimentos de avaliação dinâmica oferecem uma perspectiva eficaz para a nossa compreensão da aprendizagem das crianças e sobre o papel da instrução na facilitação da aprendizagem, bem como informações úteis e importantes para a realização dos objetivos da avaliação.” (LUNT, 1994, p.231)

Ainda segundo LUNT (1994, p.232), nesta forma de avaliação, encontra-se presente a idéia de uma avaliação mais prospectiva, enfatizando-se a compreensão sobre a forma como a criança aprende, do que retrospectiva, enfatizando-se o que a criança já aprendeu. Esse tipo de enfoque origina-se da teoria proposta por Vygotsky, principalmente no que diz respeito à relação entre aprendizagem e desenvolvimento (ou a influência da primeira sobre a segunda), sobre o papel da mediação do adulto na compreensão da criança e sobre o papel fundamental da zona de desenvolvimento proximal no desenvolvimento cognitivo da criança.

“Assim, de acordo com Vygotsky, para obter uma avaliação abrangente do funcionamento cognitivo de um indivíduo, é necessário que nos

ocupemos da atividade colaborativa e investiguemos esse tipo de atividade, em que um indivíduo mais competente (adulto) conduz' ou 'medeia' o desenvolvimento do aluno. A investigação dessa atividade colaborativa (na zona de desenvolvimento proximal) jogará um facho de luz sobre a natureza das estratégias cognitivas do aluno e sobre aquelas funções que estão prestes a se desenvolver (e que podem estar presentes tanto na atividade colaborativa como assistida). É por meio da investigação da situação do adulto 'conduzindo' o aluno na atividade cognitiva, que aparentemente está além do nível que o aluno consegue atingir sem ajuda, que somos capazes de começar a entender como um aluno está se desenvolvendo e que estratégias poderiam ser úteis para facilitar um desenvolvimento mais profundo". (LUNT, 1994, p.237/238)

Nesta forma dinâmica de avaliar, há diferentes práticas que mantêm, em comum, a ênfase na avaliação dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem e no potencial de mudança. Dentro destes dois aspectos, aqueles que trabalham com os processos da aprendizagem buscam informações qualitativas enquanto os que trabalham com potencial de mudança buscam informações quantitativas. (LUNT, 1994)

"Na avaliação assistida deve-se levar em conta quatro dimensões importantes para sua caracterização: a *interação*, o *método*, o *conteúdo* e o *foco* (Campione, 1989; Lunt, 1994)." (LINHARES, 1995, p.25)

LINHARES (1995) diz: "através da interação viabiliza-se a mediação da aprendizagem com ajuda parcial ou total à criança". Inicialmente, a partir de um objetivo específico, busca-se descobrir o que a criança é capaz de realizar de maneira independente, a partir das instruções iniciais e, posteriormente, inicia-se a assistência, ajudando-se a criança desenvolver um

novo conceito, habilidade ou forma de pensar ligado ao objetivo formulado a princípio. Isso pode envolver:

“fornecimento de pistas para organizar a tarefa; feedback durante e após a solução; fornecimento de pistas específicas; instrução passo a passo; modelos; demonstrações; sugestões; adicionais verbais de memória (repetições, autoverbalizações); adicionais concretos de memória (materiais de apoio); fornecimento e indicação de material; tolerância ao erro, permitindo novas tentativas e oportunidades para correção; tolerância no tempo; verbalização antes e durante a solução; análise das estratégias de solução; justificativa de respostas, entre outras formas de ajuda.”
(LINHARES, 1995, p.25)

Dentro da Avaliação Assistida o método pode ser clínico ou estruturado. Na primeira forma, as intervenções do examinador são menos sistematizadas, oferecidas de maneira mais livre e flexível, permitindo uma análise qualitativa geral, sem possibilitar comparações antes e depois da ajuda. Na segunda forma (método estruturado), as intervenções são mais sistematizadas, com fases separadas, sem e com assistência, prevendo-se a direção que se tomará na fase de ajuda. “O método estruturado pode apresentar diferentes delineamentos, a saber: (a) assistência - pós-teste; (b) pré-teste - assistência - pós-teste (ou manutenção da aprendizagem); (c) pré-teste - assistência - pós-teste (ou manutenção da aprendizagem) - transferência (ou generalização da aprendizagem)”. (LINHARES, 1995, p.25/26)

Em relação às fases de pré e pós teste, mantém-se uma atitude mais neutra, sem fornecer instruções adicionais. Na fase de assistência, pode-se fornecer outras instruções, possibilitando a melhoria das condições de realização



da tarefa e observando se há melhoria do desempenho do sujeito. Na fase de transferência, procura-se estimar a capacidade de generalização do conhecimento adquirido e das estratégias de solução dos problemas para novas situações. (LINHARES, 1995)

O conteúdo, na avaliação assistida, “refere-se ao tipo de habilidades que estão sendo levadas em conta na avaliação. Essas podem ser habilidades específicas e processos relacionados ao currículo ou a áreas de domínio específico, ou habilidades e processos mais gerais e globais”. (LUNT, 1994, p.241)

“Na avaliação assistida de habilidades de domínio cognitivo, têm sido utilizadas tarefas estruturadas que: envolvam habilidades incluídas em testes de inteligência englobando raciocínio geral (Raven, Cubos de Kohs, completar séries, sequências temporais lógicas), tais como analogia, indução, relação parte-todo, análise-síntese (Brown & Ferrara, 1985; Campione & cols., 1985; Hamilton & Budoff, 1974; Lidz & Thomas, 1987; Lindenberg & Linhares, 1993, 1994) ou que tenham uma solicitação para desenvolver e implementar estratégias ativas de processamento de informação e raciocínio de exclusão através de perguntas de busca com restrição de alternativas (Barton, 1988; Courage, 1989; Denney, Jones & Krigel, 1979; Linhares, 1991, 1994)”. (LINHARES, 1995, p.27)

Esta forma de avaliação permite um conhecimento mais global do indivíduo a ela submetido, fornecendo pistas para o trabalho posterior com esse sujeito.

“Segundo Haywood e cols. (1990), a avaliação dinâmica fornece três tipos de informação: (a) desempenho de base, isto é, sem assistência; (b) quantidade e tipo de ajuda necessária para atingir um nível de desempenho mais alto; (c) resposta à ajuda,

isto é, em que extensão um sujeito aprende princípios e estratégias e depois aplica a novos problemas que tenham as mesmas exigências cognitivas. Avalia-se se houve mudança com a ajuda e como se processou, se houve manutenção e transferência de aprendizagem e como se dá a responsividade à instrução, isto é, qual a quantidade e a natureza da instrução necessária para se obter a mudança de desempenho do examinando durante o processo de avaliação.” (LINHARES, 1995, p.27/28)

Assim, o foco, na avaliação assistida, é o desempenho potencial que é revelado pela assistência fornecida, o que permite identificar a região de sensibilidade à instrução do examinando, a velocidade de aprendizagem e amplitude de transferência, diferenciar crianças com bom desempenho já na fase de pré-teste, aqueles que melhoram o desempenho após a assistência e os que não melhoram mesmo após ajuda, bem como estimar a localização do desempenho potencial na zona de desenvolvimento proximal. (LINHARES, 1995)

“Para concluir, poderíamos dizer que tanto os procedimentos de avaliação dinâmica clínica como padronizada levantam questões polêmicas e diferentes no debate sobre a avaliação, e ambos permitem uma reavaliação radical dos princípios da avaliação individual e fornecem indicadores promissores para o desenvolvimento de métodos de avaliação mais construtivos, úteis e abrangentes. (...) O desafio dos anos 90 será desenvolver outros procedimentos de avaliação dinâmica, que combinem os pontos fortes das descrições qualitativas dos processos de aprendizagem com as informações quantitativas sobre diferenças individuais e que produzam informações práticas e adequadas para os programas instrucionais.” (LUNT, 1994, p.247)



CAPÍTULO 4

A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ E O ALUNO QUE SE TRANSFORMA EM “ESPECIAL”

4.1 - CONHECENDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ

A Rede Municipal de Ensino de Maringá atende atualmente 14035¹⁰ alunos, distribuídos em 38 escolas, sendo 10375 alunos de pré a 4ª séries, 3520 alunos de 5ª a 8ª séries e 140 alunos no ensino especial. Das 38 escolas, 01 destina-se ao ensino especial para deficientes visuais, atendendo 80 alunos; 01 é destinada ao ensino profissionalizante (porém ainda não foi colocada em funcionamento) e 02 destinadas apenas ao ensino pré-escolar, todas estas situadas na zona urbana.

Das 34 restantes, 02 estão localizadas em distritos pertencentes ao município, sendo que uma abrange todo o ensino fundamental, incluindo o atendimento especial na área mental para educandos com necessidades especiais; a outra atende apenas o ensino de pré a 4ª séries.

¹⁰ Dados coletados, no relatório de matrículas, do mês de junho de 1997.



Há 06 escolas localizadas na zona rural, todas atendendo ao ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries. Destas, 05 escolas possuem classes especiais para o atendimento, na área mental, de educandos com necessidades especiais. Apenas 03 possuem turmas de ensino pré-escolar. O deslocamento dos alunos até essas escolas é feito, através de ônibus escolares do município.

Na zona urbana, localizam-se 26 escolas destinadas ao ensino fundamental, sendo que 09 atendem de pré a 4ª séries e, dessas, 01 inclui uma sala de recursos para o atendimento de deficientes visuais; 03 atendem de 1ª a 4ª séries; 12 atendem todo o ensino fundamental e, destas, 08 atendem também o ensino pré-escolar e 03 possuem classe especial para o atendimento, na área mental, de educandos com necessidades especiais. Das duas escolas restantes, 1 atende apenas até a 6ª série e a outra até a 7ª série. As 09 escolas que possuem classes especiais atendem a um total de 60 alunos.

Para garantir o funcionamento e o atendimento a todas as escolas, com qualidade, há vários profissionais, em funções diferenciadas, distribuídos pelas escolas, serviços de apoio e Secretaria de Educação.

Durante o ano de 1996¹¹, a Secretaria de Educação do Município contou com 1163 funcionários, sendo 791 professores, distribuídos em 5 níveis diferentes, segundo sua formação e concurso, 14 supervisores educacionais, 23 orientadores educacionais, 07 psicólogos escolares, 30 auxiliares administrativos, 34 agentes administrativos, 02 assessores administrativos, 01 assistente administrativo, 21 auxiliares de cozinha, 192 auxiliares de serviços

¹¹ Os dados utilizados referem-se ao ano de 1996 por se encontrarem sistematizados no Relatório do período 93-96, não estando disponíveis os dados referentes a 97.



gerais, 02 assistentes sociais (01 atendendo a escola especial para deficientes visuais e 01 atendendo a escola especial para deficientes auditivos), 01 fonoaudiólogo (atendendo a escola especial para deficientes auditivos), 01 nutricionista, 01 instrutor de artes, 01 instrutor de ofícios, equipe de manutenção escolar com 6 funcionários, equipe de transporte com 33 motoristas.

A distribuição dos profissionais que atendem diretamente às escolas obedece a uma classificação, ou seja, o porte (que é definido pelo tamanho, número de turmas e de alunos).

A quantidade de auxiliares de serviços gerais está relacionada ao tamanho da escola, de acordo com a área construída, e a de auxiliares de cozinha é determinada pelo número de turmas.

Os especialistas educacionais são lotados em função do número de alunos, obedecendo ao seguinte critério: para escolas com até 300 alunos há apenas 01 especialista (Orientador Educacional ou Supervisor Educacional); acima de 300 alunos, há 02 especialistas (01 Orientador Educacional e 01 Supervisor Educacional).

Esses profissionais compõem a equipe técnica da escola, juntamente com o Diretor. Este é escolhido através de eleição em que participam, como eleitores, professores e funcionários da escola - a comunidade, através dos pais de alunos - e alunos de 7ª e 8ª séries. O Diretor deve pertencer ao quadro próprio do magistério, o que significa que será sempre um professor, em princípio.



Além dos professores regentes, nas turmas de pré a 4ª séries, existem professores auxiliares em todas as escolas, em quantidade definida pelo número de turmas, sendo 01 professor auxiliar para até 06 turmas, 02 professores auxiliares de 07 a 10 turmas, 03 professores de 11 a 15 turmas, 4 professores de 16 a 20 turmas e 05 professores para mais de 20 turmas. Esses professores permanecem, na escola, auxiliando o professor regente, no trabalho com a turma, realizando atividades paralelas com os alunos (trabalho individualizado ou de reforço) e substituindo o professor regente, quando necessário.

Os professores são lotados nas unidades escolares segundo alguns critérios referenciais, como colocação em concurso, tempo de serviço na rede municipal, etc, o que define uma classificação que lhe dá direito de escolha. A prestação de serviços por profissionais, não lotados, também segue os mesmos critérios.

Para dar suporte ao trabalho realizado pelas escolas, a Secretaria exerce uma coordenação geral, com as questões pedagógicas a cargo da Divisão de Ensino que conta com o auxílio das outras divisões para abarcar todas as questões referentes ao funcionamento da rede.

Esta Divisão é composta por vários profissionais que assumem a função de coordenação pedagógica, atendendo às diversas áreas de ensino. São as Coordenações de Pré-escola, de 1ª e 2ª séries, de 3ª e 4ª séries, de Educação Especial, de Educação Religiosa, de Língua Inglesa, de Língua Portuguesa, de História, de Geografia, de Matemática, de Ciências, de Educação Artística e de Educação Física.



A função dessas Coordenações Pedagógicas é garantir o encaminhamento da proposta de ensino do município, orientando as escolas, centralizando as diretrizes e planejamentos de trabalho, investindo na formação dos professores, através de reuniões periódicas e cursos de aperfeiçoamento.

Paralelo ao trabalho desenvolvido pela Divisão de Ensino, as outras divisões existentes, em suas especificidades, encaminham diversas questões referentes ao projeto educacional do qual todos fazem parte. Desta forma, há também outros serviços que dão sua contribuição, como o Serviço de Iniciação Profissional, Serviço de Orientação Educacional, Serviço de Psicologia Escolar, Serviço de Informática Aplicada à Educação, também ligados às questões pedagógicas.

O quadro organizacional das unidades escolares, de acordo com o Regimento Escolar das escolas municipais, é composto de:

- 1- Conselho Escolar;
- 2 - Direção;
- 3 - Equipe Pedagógica - Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Conselho de Classe (Professores);
- 4 - Equipe Administrativa - Agente Administrativo (Secretário), Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Cozinha, Serviços Gerais;
- 5 - Órgãos Complementares - APM (Associação de Pais e Mestres), Grêmio Estudantil (em escolas de 5ª a 8ª séries)¹².

¹² As definições, atribuições, direitos e deveres de cada componente da estrutura organizacional da escola podem ser encontradas no Regimento Escolar de cada unidade de ensino da rede municipal.



Ainda em relação ao pessoal que atua nas escolas, a quantidade de agentes e auxiliares administrativos também é definida em função do número de alunos.

A equipe de manutenção é responsável pelos consertos, reparos e manutenção dos prédios e instalações escolares. A equipe de transporte é responsável pelo transporte de professores e alunos, necessário nas escolas rurais e dos distritos.

Toda a estrutura da Secretaria de Educação, brevemente esboçada aqui, reflete o objetivo principal de “tentar reverter o quadro do ‘fracasso escolar’, buscando estratégias eficazes para diminuir a evasão e repetência”. (MARINGÁ, 1996: p.116) Assim, torna-se interessante observar os resultados que vem sendo alcançados, através do trabalho realizado, expressos pelos índices atingidos pelos alunos, organizados nas tabelas 1 e 2 .



TABELA 1

**Resumo dos resultados finais da Rede Municipal de Ensino de Maringá
1990-1995 Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) (a)**

Ano	Nº de Escolas	Nº de Alunos (0)	Percentual de Sucesso (PS)%	Reprovação (AR)%	Evasão (AD)%
1990	19	4575	80,69	14,88	4,41
1991	22	6768	79,71	16,16	4,12
1991*	01	654	73,39	26,29	0,30
1992	08	1648	85,55	12,74	1,69
1992*	15	6820	81,27	15,92	2,80
1993	21	8959	78,64	15,91	5,43
1994	26	9654	84,22	12,07	3,69
1995	29	10837	85,12	11,76	3,10
1993	26 (Diurno)	8650	79,54	15,95	4,49
	02 (Noturno)	309	53,39	14,88	31,71

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Maringá

* Escolas Cooperativas

LEGENDA:

0 - Número de Alunos

AR - Alunos Reprovados

ADM - Alunos Admitidos

MI - Matrícula Inicial

AD - Alunos Evadidos ou Desistentes

PS - Percentual de Sucesso

AT - Alunos Transferidos

Observa-se, nesta tabela, que os anos de 91 e 92 demonstram, separadamente, os dados das escolas sob a administração direta da Prefeitura - através da Secretaria de Educação - daquelas sob a gestão cooperativa - escolas

terceirizadas. O objetivo da Secretaria ao fazer essa separação é justamente mostrar a diferença nos índices alcançados pelos dois blocos de escolas.

Nos anos de 91 e 92, o percentual de sucesso foi maior nas escolas administradas pelo município, bem como seu índice de reprovação foi menor. O índice de evasão é baixo em 91, nas escolas cooperativas, porém representou o índice de apenas 1 escola; quando o número de escolas, sob a gestão cooperativa, aumentou, também o índice de evasão cresceu.

O que se percebe, a partir da tabela, é que o Percentual de Sucesso alcançado no ano de 95 só foi menor que o de 92, porém com bastante diferença no número de escolas e de alunos atendidos¹³. O índice de reprovação, no entanto, foi o menor até agora. O índice de evasão esteve entre os mais baixos, perdendo apenas para o ano de 92, nos dois blocos de escola e o de 91 na escola sob a gestão cooperativa.

¹³ Além disso, vale considerar que as 08 escolas atendidas, em 92, pelo município estavam situadas na zona rural e nos distritos.



TABELA 2

***Resumo dos resultados finais da Rede Municipal de Ensino de Maringá
1990-1995 Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) (b)***

Ano	Nº de Alunos (MI+ADM)	Alunos Aprovados (AP)	Alunos Reprovados (AR)	Alunos Transferidos (AT)	Alunos Desistentes (AD)	EXCL/REM (EXCL)
1990	5025	3692	681	449	202	01
1991	7843	5395	1091	908	279	167
1991*	689	480	172	33	02	02
1992	1850	1410	210	197	28	07
1992*	8004	5543	1086	1139	191	45
1993	10627	7046	1426	1253	487	415
1994	11648	8131	1166	1828	357	166
1995	12234	9225	1275	1321	337	76

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Maringá

LEGENDA:

MI - Matrícula Inicial

ADM - Alunos Admitidos

AP - Alunos Aprovados

AR - Alunos Reprovados

AT - Alunos Transferidos

AD - Alunos Desistentes

EXCL - Alunos Excluídos ou Remanejados



4.2 - SOBRE A EDUCAÇÃO QUE SE PROPÕE

Para se entender algumas práticas presentes, na rede municipal de ensino de Maringá, é necessário que se compreenda que cidadão se quer formar e, portanto, que educação se propõe; o que pode ser verificado através da proposta pedagógica em vigor.

O Currículo Básico, adotado pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Maringá, foi elaborado e produzido, na segunda metade da década de 80, tornando-se um documento em 1988, sendo aprovado e homologado pelo Departamento de Ensino de 1º Grau, SEED - Paraná, oficializando-se.

Esta Proposta Curricular ainda está em vigor e, juntamente com o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, serve de apoio, ponto de partida e documento referencial para as discussões que buscam avançar, na construção de uma nova proposta.

Embora ainda esteja em vigor, não corresponde mais, exatamente, ao que se faz hoje. Sofreu mudanças, transformações e está em contínuo processo de reformulação.

O enfoque mudou um pouco, em termos de teoria, pendendo mais para a teoria histórico cultural, o que tem norteado as reflexões e estudos, reorientando as práticas realizadas.



O trabalho conduzido pela Secretaria de Educação, durante a gestão 93-96, teve por compromisso a defesa e garantia da escola pública, gratuita, universal e de qualidade para todos, o que orientou todas as ações pedagógicas, deste período e que norteou o trabalho realizado.

Cabe aqui uma informação que ajuda a compreender algumas das metas e programas estabelecidos pela Secretaria. Nos anos de 91 e 92, foi implantado um sistema de terceirização de escolas, desvinculando-se do município a sua administração, que passou a ser assumida por uma cooperativa de funcionários. A manutenção das escolas era garantida por verba da Prefeitura, estabelecida em função de um custo estimado por aluno, sendo esse valor repassado a partir das matrículas efetivadas. Além dessa verba, a Prefeitura repassava, também, alguns materiais de consumo.

Esse sistema atingiu apenas uma escola no ano de 91, ampliando-se para praticamente todas as escolas urbanas no ano de 93, totalizando quinze escolas. Causou muitas demissões e insatisfação entre os funcionários que continuaram vinculados à Secretaria de Educação.

Com esse processo, houve uma certa diluição da proposta pedagógica vigente, tornando-se difícil exercer o controle sobre a sua aplicação e a metodologia utilizada.

Deve-se a esse fato a ênfase na retomada da administração direta das escolas e a preocupação com a defesa da escola pública, universal e gratuita.



Defender esse objetivo significou, para essa equipe, defender a democratização da educação, o que implica inicialmente na democratização do acesso e, em seguida, na garantia de permanência e qualidade do ensino.

Democratizar o acesso significa considerar o direito de todos a participar de um processo bastante significativo que é a escolarização, possibilitando-lhe, a partir da aquisição de conhecimentos, movimentar-se pelos bens que a sociedade criou. Para se alcançar a cidadania, é necessário apropriar-se do conhecimento, o que é um dos direitos fundamentais do homem. A dificuldade de acesso à educação atua, pois, contra a cidadania.

Nesta concepção, não há como se pensar em uma educação democrática, sem ampliar a oferta da escola, embasada em um projeto comprometido com a educação da maioria e tendo por finalidade a democratização do saber.

Nesta busca da escola pública de qualidade, houve todo um processo de reflexão em que se utilizou o referencial teórico crítico, repensando a função e objetivos da escola, a significância das disciplinas, o processo de planejamento, a seleção dos conteúdos, as formas de organização do ensino, quer dizer, a educação como um todo e a escola relacionando-as ao contexto social, pleno de contradições, conflitos, necessidades..., próprios de uma sociedade em crise. (MARINGÁ, 1996, p.57)

O objetivo da democratização também envolve a permanência e terminalidade. O aluno deve ter condições de chegar à escola e nela permanecer,

concluindo seu aprendizado, atingindo um nível significativo tanto individual quanto socialmente.

Para garantir essa permanência e terminalidade tornou-se necessário a implantação de medidas que contribuíssem para o processo de escolarização:

“A análise dos fatores internos e externos à escola, que interferem no afastamento do aluno, o acompanhamento sistemático do processo ensino-aprendizagem, a análise do desempenho escolar, o contato constante com as famílias e o desenvolvimento de propostas alternativas para recuperação dos alunos com dificuldades na aprendizagem, bem como a reestruturação constante do currículo, a partir de uma abordagem crítica do conhecimento, são práticas essenciais a uma proposta que busca garantir a todos o acesso e permanência numa escola pública de qualidade.” (MARINGÁ, 1996, p.58)

Outro aspecto destacado por essa proposta, também considerado importante em relação à educação, é a **qualidade do ensino**, relacionada à apropriação do conhecimento veiculado na escola.

A Secretaria de Educação assumiu a responsabilidade da proposição e incentivo aos estudos e reflexões enquanto prática coletiva, através do que se procurou novos encaminhamentos para as questões educacionais. Neste sentido, caberia à escola pública o exercício da reflexão crítica, assim como a produção, reelaboração e socialização dos conhecimentos sobre a realidade.

Dessa forma, tornou-se fundamental para a elaboração de uma proposta democrática de educação, a existência de espaços para a reflexão e estudo coletivos, proporcionando envolvimento global.



A proposta elaborada por essa gestão da Secretaria teve por compromisso a luta pela gratuidade e qualidade da escola, posicionando-se, desta maneira, contra a exclusão social, a injustiça e a desigualdade, uma vez que a escola pública é destinada, essencialmente, aos filhos da classe trabalhadora.

Para garantir as metas estabelecidas na proposta de trabalho, foram elaborados vários programas (MARINGÁ, 1996, p.61):

1 - Retomada da Administração Direta das Escolas da Rede Municipal de Ensino

2 - Garantia do Padrão de Qualidade de Ensino

3 - Universalização do Acesso e Permanência do Aluno na Escola

4 - Municipalização da Merenda Escolar

5 - Melhoria e Aperfeiçoamento Administrativo

6 - Descentralização e Expansão do Laboratório de Informática Educacional

7 - Intercâmbio de Informações, Experiências e Competências

Dentro do Programa de Garantia do Padrão de Qualidade de Ensino foram elaborados os projetos (MARINGÁ, 1996: p.96)

1 - Atualização Permanente dos Profissionais da Educação

2 - Reestruturação Curricular

3 - Melhoria do Rendimento Escolar

4 - Melhoria de Condições de Trabalho equipando e reequipando escolas



4.1 - Implementação da biblioteca do professor da Rede Municipal

4.2 - Implementação da biblioteca e videoteca das escolas da Rede Municipal

4.3 - Produção e aquisição de recursos audiovisuais

5 - Arte/Educação

6 - Educação de Jovens e Adultos

7 - Psicologia Escolar

A qualidade do ensino está diretamente relacionada à formação e atualização profissional, que esteve dentro das políticas da Secretaria de Educação. Assim, constaram em calendário escolar os espaços para cursos e estudos, sem prejuízo da carga horária prevista para os alunos.

Além desses espaços proporcionados e coordenados pela Secretaria, houve também momentos previstos, com carga horária definida, nas próprias unidades escolares, com temas obedecendo às necessidades de cada unidade, objetivando um melhor desempenho dos profissionais.

Esses momentos de reflexão são importantes por considerar-se que é “a prática da reflexão-na-ação que torna os profissionais da educação pesquisadores”, além de que é através da “atualização constante, respaldada pelo conhecimento científico, que torna o professor um crítico da realidade e de sua prática possibilitando-lhe avançar”. (MARINGÁ, 1996, p.97)

“Acreditando que só no processo ação-reflexão-ação é possível avançar nas discussões que permitem a reestruturação curricular, a Secretaria estimulou o processo de pensar, discutir, contrapor e reafirmar para que os conhecimentos curriculares

fossem sendo aprofundados coletivamente e reestruturados periodicamente, sem perder de vista os princípios da proposta pedagógica: histórico-crítica, que defende e luta pela sua efetivação, através do acompanhamento e avaliação das práticas desenvolvidas pelas escolas da rede.”(MARINGÁ, 1996, p.114)

Houve uma valorização do fazer coletivo, através de debates, discussões e reflexões, a partir de vários momentos de encontro como Seminários, Congresso, Cursos de Atualização, Sessões de Estudos, que favoreceram a reestruturação curricular necessária em face das metas traçadas.

Outro aspecto priorizado foi a questão do “fracasso escolar”, buscando reverter através de estratégias, mais eficazes, o combate à evasão e repetência, como: cursos para melhoria da qualificação dos profissionais da educação, a implementação periódica de recursos materiais necessários às atividades pedagógicas, sessões bimestrais de estudos com Supervisores e Orientadores para definição de ações pedagógicas dentro das diretrizes estabelecidas; sistematização de planejamento bimestral, subsidiado pela coordenação Pedagógica da Secretaria, garantindo ação pedagógica organizada e a ação mediadora do professor entre o conhecimento científico e o aluno real; realização de Conselhos de Classe bimestrais, avaliando o processo ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno e definindo procedimentos adequados a cada caso. (MARINGÁ, 1996, p.116)

A partir dessas preocupações, foram propostas e realizadas várias práticas com objetivo de recuperação de alunos com problemas de



aprendizagem, destacando-se, entre elas, o reforço escolar em contraturno, recuperação imediata paralela ou atividade de monitoria.

Estratégias como a recuperação imediata e paralela e o reforço escolar são entendidas como ações mais individualizadas e diversificadas de ensino-aprendizagem, que contribuem para o desenvolvimento contínuo, onde o aluno dispõe de condições mais adequadas para a apreensão dos conteúdos básicos.

A atividade de reforço seguiu um planejamento específico, realizado em conjunto pela Supervisão, Orientação, professor da turma e professor encarregado pela sua execução, considerando os conteúdos básicos a serem atingidos e os exigidos pela série em questão. Essa atividade seguiu um esquema de rodízio, com dias e horários alternados para cada grupo. A participação em reforço terminava sempre que o aluno conseguisse apropriar-se dos conteúdos básicos necessários.

A organização dos grupos e séries atendidos seguiram as prioridades da escola, em função das dificuldades existentes e dos objetivos traçados.

Além dessas, outras alternativas foram tentadas para atingir os objetivos, como estudos de caso¹⁴ de alunos com grande defasagem de aprendizagem, por Supervisores, Orientadores, Psicólogos e Coordenadora de Educação Especial; acompanhamento de atividades pedagógicas das escolas pelas Coordenadoras de Área, de acordo com o planejamento; acompanhamento,

¹⁴ Essa atividade de estudo de caso é o objeto de estudo deste trabalho, descrito como “Processo de triagem e encaminhamento de alunos para Classe Especial”.



através da análise e interpretação dos quadros de notas das turmas, por séries, bimestralmente, discutindo-se posteriormente os encaminhamentos.

Foram essas ações que possibilitaram alcançar os índices atuais em relação aos resultados dos alunos, expressos na tabela 1 (vide página 97).

“O índice de evasão das escolas da rede municipal - 3,10% em 1995 - está bem abaixo da média nacional que é de 12,5% (FONTE: MEC - 1994). Porém é importante ressaltar que, por mais que a escola tenha preocupação de impedi-la, os fatores sócio-econômicos, como a luta pela sobrevivência, falam mais alto e levam alunos e famílias a priorizarem o trabalho e não a educação, fugindo, dessa forma, à escola, a capacidade de solucionar o problema.

Em relação à repetência, se comparada ao índice nacional de 17,6% (FONTE: MEC - 1994), as escolas da rede municipal em 1995, também estão abaixo da média - 11,76%. No entanto, por ser ainda significativo, reduzir este índice continua sendo preocupação de todos.” (MARINGÁ, 1996, p.118)

Assim, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos alunos, procurou-se realizar um acompanhamento contínuo do processo ensino-aprendizagem “consciente de que os alunos das camadas populares que chegam à escola, por vários motivos (sócio-político-econômico-culturais) enfrentam dificuldades para a apropriação regular dos conteúdos”. (MARINGÁ, 1996: p.165)

Dessa forma, o principal esforço enfatizado por essa equipe da Secretaria de Educação “na manutenção da permanência (do aluno) foi a garantia da qualidade do ensino ofertado.” (idem, p.165)



4.3 - COMO O ALUNO SE TRANSFORMA EM “ALUNO ESPECIAL”

O objetivo formal da escola é a aprendizagem, mas, apesar disso, convive-se o tempo todo com a não-aprendizagem, expressa através das dificuldades dos alunos. Há uma certa tendência a relacionar os problemas de aprendizagem existentes às características individuais das crianças. Deixa-se de lado as considerações sobre a metodologia utilizada e o trabalho pedagógico realizado na escola, vinculando-se o *não-aprender* à própria criança, vista como deficiente, deslocando-o da estrutura escolar.

Essa problemática é vivida dia-a-dia e há a necessidade de se buscar alternativas para enfrentar os problemas que surgem. Uma maneira possível de enfrentar o problema seria a reorganização do trabalho escolar, modificando as práticas escolares de maneira a contribuir para a sua solução, porém, é uma alternativa que nem sempre é levada à frente, o que se utiliza com certa frequência é o encaminhamento dos alunos para as classes especiais.

Há, no entanto, alguns caminhos que poderiam ser mais interessantes para as crianças, mas que envolvem maior disponibilidade da escola, bem como condições adequadas (que nem sempre dependem exclusivamente da escola) e que seriam formas de se tentar soluções internas para o problema, sem retirar o aluno da sala regular.



Contudo, o que por vezes se escolhe é a Avaliação Psicoeducacional - um processo que pode ser considerado uma das formas de legitimar o caminho que a escola traça, desde a entrada de alguns alunos até sua exclusão, culminando com o encaminhamento de crianças para as Classes Especiais para Deficientes Mentais.

Em razão da avaliação ser buscada, antes mesmo de se esgotarem todas as possibilidades de trabalho na escola, torna-se importante conhecer e compreender melhor como se dá o processo de seleção (ou eleição) de alunos encaminhados do ensino regular para o ensino especial, em um “ambiente especial”.

Torna-se necessário compreender se este processo contribui para a segregação e discriminação dos alunos e, se isto acontece, em que medida se dá, que relações pode ter com o problema da exclusão de alunos e do fracasso escolar, de que maneira influencia na problemática escolar, na vida das crianças ou mesmo na rotina diária da escola.

Para isto, analisar-se-á o *processo de triagem e encaminhamento de alunos para Classe Especial*, na forma como acontece, na rede municipal de ensino de Maringá.

Embora exista uma certa preocupação, por parte das coordenadoras da Secretaria de Educação do Município de Maringá (SEDUC), em relação ao atendimento dos alunos que não conseguem acompanhar o processo ensino-aprendizagem, procedendo a orientações que visem à melhoria do atendimento prestado, através da modificação das estratégias, buscando



esgotar-se todas as possibilidades de trabalho na escola, verifica-se que os encaminhamentos nem sempre seguem essa orientação. Por vezes, são crianças que não necessitam desse encaminhamento, mas isso reflete a tendência em se procurar solucionar o problema, remetendo-o a outras instâncias, fora da atuação direta do professor.

Talvez pelo fato da Rede Municipal de ensino contar, em seu quadro funcional, com psicólogos treinados e credenciados pela SEED para avaliar alunos - sendo esta uma de suas várias tarefas - além do fato de estar presente no ideário educacional a concepção de que as dificuldades de aprendizagem das crianças devem-se a suas características individuais, à suas aptidões naturais, o encaminhamento seja um recurso bastante procurado pelos professores, que enxergam, nesse caminho, uma maneira de lidar com a “pressão” que sofrem pelo *fracasso* de seus alunos.

Esse *processo de triagem*, na forma como acontece atualmente, foi formalizado, no ano de 1994, quando começaram a surgir dificuldades na realização das avaliações dos alunos.

A princípio, os psicólogos faziam parte da escola, havendo um profissional, em cada unidade escolar. Desta forma, o trabalho era acompanhado, diariamente, de forma direta e a avaliação só era realizada após esgotarem-se as possibilidades existentes na escola. Com a diminuição no número de psicólogos, ocasionada por demissões relacionadas à mudança de política do município para a área da educação, associado ao aumento do número de escolas a serem atendidas, mudou-se a estrutura de trabalho do Setor de Psicologia. Cada psicólogo passou a



atender vários estabelecimentos, permanecendo por curto período em cada uma e algumas ficaram sem atendimento. Isso fez com que o acompanhamento, por parte dos psicólogos, às dificuldades dos alunos se reduzisse.

As escolas, por sua vez, frente ao aumento no número de problemas, frente ao crescimento da população atendida e frente às pressões sofridas, passaram a procurar mais a Avaliação.

Essa situação originou a necessidade de realizar uma triagem inicial, centralizada na Secretaria, buscando-se diminuir as avaliações realizadas, discutindo, com a escola, caminhos alternativos

Como os pedidos de avaliação passaram a ser constantes e, não havendo mais o psicólogo na escola, tornou-se difícil saber quais alunos deveriam realmente passar pela Avaliação Psicoeducacional. O *processo de triagem*, com a prática de discussão de casos de alunos indicados para avaliação, com registro formal dessas discussões, foi criado para lidar com essa questão, auxiliando na busca de alternativas de trabalho e na diminuição das avaliações.

Em um primeiro momento são selecionados (ou eleitos) aqueles alunos que não correspondem às expectativas da escola quanto à aprendizagem - fato esse que pode se dar por diversos motivos, mas que, neste momento, fica relacionado apenas à capacidade da própria criança.

O processo começa com o professor, que identifica o aluno em sua turma, desencadeando o processo de encaminhamento.

Os critérios que fazem com que um aluno, e não outro, seja encaminhado, não são muito claros, quem os estabelece é o próprio professor,



segundo suas concepções de educação, aprendizagem e do que significa, para ele, as dificuldades do aluno. Isso não é privilégio da Rede Municipal, na Rede Estadual acontece o mesmo. Não há critérios definidos que indiquem os comportamentos ou dificuldades que devam ser observados.

Os problemas e dificuldades apresentados pelos alunos ou, pensando melhor, “as queixas que a escola tem em relação aos alunos” são bastante variadas. Entre as queixas formuladas e que justificam os encaminhamentos aparecem problemas de comportamento diversos, dificuldades de leitura e escrita, de aprendizagem, lentidão na realização de atividades, excesso de faltas, dificuldades de fala, de atenção e concentração, de coordenação motora, recusa em fazer atividades, problemas de memorização, dificuldades de assimilação, fixação e retenção de conteúdos, dificuldades em matemática, falta de interesse, dificuldades auditivas, desorganização do material, dislexia, dificuldades na produção de textos e organização das idéias, instabilidade, problemas médicos ou psicológicos e problemas de higiene.

Após ser identificado como "aluno-problema", como os próprios professores falam, o aluno em geral é encaminhado para o Serviço de Orientação Educacional, para que se inicie o seu encaminhamento ao processo de triagem, a partir da coleta de maiores informações.

Os pais, ou a mãe, são chamados para uma entrevista, em que a Orientadora coleta dados sobre o aluno e realiza a anamnese, reconstituindo, com a mãe, a história de vida da criança. Nesta entrevista, a conversa é direcionada para as dificuldades apresentadas na escola.



Paralelo a isso, o professor preenche uma Ficha de Referência sobre o aluno, que contém dados sobre o motivo do encaminhamento, o que já foi feito para atender as dificuldades do aluno, o seu comportamento na escola, a sua situação social (hábitos de vida e higiene), processos auditivos, visuais e noções temporais, comportamento motor e habilidades acadêmicas (leitura, qualidade da leitura, interpretação, escrita, ditado, matemática).

Com a Ficha de Referência preenchida e a anamnese realizada tem-se os dados mais gerais, que deverão justificar o encaminhamento realizado. Essa é a primeira etapa a ser vencida para a avaliação psicoeducacional e, a partir daí, o aluno é encaminhado para a Secretaria de Educação, através do Setor de Psicologia, para que seja agendada uma data para a discussão do caso com a equipe da Secretaria e, objetivando decidir que providências serão tomadas.

Na data marcada para “discussão do caso”, a Orientadora ou Supervisora Educacional deve levar os documentos do aluno (anamnese, ficha de referência, e a produção do aluno) até a Secretaria de Educação e, juntamente com uma equipe formada pelas coordenadoras de Psicologia, de Educação Especial, buscar uma alternativa de trabalho. A discussão pela equipe tem o objetivo de analisar a produção do aluno, o material encaminhado pela escola, todos os dados coletados, as atividades realizadas com o aluno, as tentativas efetuadas pela escola para que, a partir dessa análise, se possa decidir o encaminhamento que será dado ao caso.

Analisa-se os argumentos, verifica-se a queixa e os procedimentos adotados, com o objetivo de selecionar os alunos que realmente



deverão passar pela avaliação, eliminando os casos que podem ser trabalhados na própria escola.

Esse processo surgiu da necessidade de se triar melhor os alunos para avaliação, uma vez que, pela falta de critérios do professor, muitos alunos são encaminhados sem necessidade. Seus problemas, muitas vezes, refletem mais a dificuldade da escola em trabalhar com eles. O critério do professor para encaminhar uma criança não segue um padrão de classificação, mas seu próprio modo de pensar e de encarar a educação. Neste sentido, a escola deve ser orientada para assumir sua responsabilidade e garantir um trabalho adequado.

A seleção é feita, porque muitas crianças têm sido encaminhadas com queixas de dificuldades de aprendizagem, mas sua história escolar e o material produzido por elas demonstram, por vezes, que as dificuldades se relacionam a diversos fatores não vinculados às capacidades intelectuais da criança, como: trabalho inadequado realizado pela escola, aluno faltoso, comprometendo seu rendimento, necessidade de reforço paralelo para a sistematização do conteúdo, alunos que não realizam atividades ou tarefas escolares, fatores emocionais interferindo em sua aprendizagem, necessidade de orientação à família. Estes aspectos indicam muito mais as limitações da escola do que uma dificuldade individual do aluno que justificaria a avaliação.

Desta forma, diminuem-se os casos para avaliar e orienta-se a escola sobre sua responsabilidade em lidar com as dificuldades que são produzidas em seu interior.



Tem-se percebido que, muitas vezes, o aluno é indicado para avaliação sem que antes tenham sido esgotadas todas as possibilidades e alternativas, na própria escola, no trabalho diário.

Entre as alternativas que poderiam ser tentadas pela escola estão as atividades que serão chamadas, aqui, de **práticas escolares** e que se referem a atividades que podem ser desenvolvidas, na própria escola, para fazer frente às dificuldades das crianças. Atividades como um trabalho pedagógico sistematizado, mais individualizado, com planejamento específico às necessidades do aluno; integração do aluno em um grupo de reforço, com planejamento adequado, diferenciado e coerente com as dificuldades do grupo; melhor orientação, por parte da equipe técnica, à professora para que possa realizar as mudanças necessárias com o aluno; orientação à família para que possa colaborar com o trabalho da escola, tomando as atitudes necessárias com a criança em casa e alterando os aspectos que têm reflexos na aprendizagem do aluno; discussões de casos com coordenadores de área para, juntos, encontrarem soluções para as dificuldades dos alunos; atividades diferenciadas para os alunos em sala de aula. Essas práticas escolares são soluções possíveis para os problemas que, ao serem adotadas em relação aos alunos, podem modificar o quadro de dificuldades apresentado e fazem parte das orientações realizadas nas discussões de caso.

Há também alternativas que envolvem outros setores além da escola e que serão chamadas aqui de **práticas extra-escolares**: são os encaminhamentos de alunos para Psicoterapia, para tratamento Fonoaudiológico,



Médico ou outros semelhantes, que também fazem parte das alternativas buscadas na discussão do caso.

Os professores e a própria escola justificam o encaminhamento, por se julgarem incapazes de dar conta das dificuldades do aluno e, estando presente a concepção de que estas dificuldades se ligam a problemas individuais e internos à criança, buscam a solução na avaliação.

Sendo a dificuldade apresentada pelo aluno do tipo ‘escolar’, originada no processo ensino-aprendizagem, nem sempre existente em outras situações de vida, é preciso compreender as vinculações com este processo, buscando-se as soluções, no interior da própria escola.

Após a discussão de casos e a análise de todas as informações disponíveis sobre o aluno, muitas crianças são rejeitadas para a Avaliação Psicoeducacional, devendo ser trabalhadas pela própria escola. Isto talvez demonstre não haver consenso entre a escola e a Secretaria de Educação sobre o problema do aluno, uma vez que não há concordância quanto ao problema estar localizado inteiramente no aluno. Isto aponta para o fato de que, na ótica da equipe da Secretaria de Educação, a escola não cumpriu totalmente sua tarefa com o aluno, não esgotou ainda todas as possibilidades de trabalho.

Se as alternativas possíveis já foram utilizadas pela escola, sem progressos do aluno, havendo uma suspeita maior em relação às suas dificuldades, o processo de avaliação formal é iniciado.

A avaliação é iniciada por uma psicóloga e uma pedagoga, obedecendo-se a um padrão pré-estabelecido, definido pelo Departamento de



Educação Especial (DEE) da Secretaria de Estado da Educação, seguindo as normas nacionais e deliberações estaduais, incluindo a aplicação de testes formais, atividades informais, análise da produção do aluno, entrevistas e observações do aluno em diferentes situações da rotina escolar.

A orientação da SEED é de que:

"Na área da deficiência mental, o modelo de avaliação diagnóstica adotada é o psicoeducacional, realizado individualmente, no mínimo, por dois profissionais: um com formação em psicologia e outro em pedagogia, que utilizam métodos, técnicas e instrumentais formais e informais para avaliar o desenvolvimento global do educando e, principalmente, o seu estilo próprio de aprender, seus pontos fortes (facilidades), pontos fracos (dificuldades) e habilidades. A investigação e análise das informações e ou dados sobre o porque o avaliando não aprende ou o que causa a dificuldade, neste modelo de avaliação, tem como objetivo principal ajudá-lo na aquisição de novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas habilidades.

Dentre os vários modelos de avaliação diagnóstica psicoeducacional, o adotado pela SEED/DEE avalia as seguintes áreas do desenvolvimento: sensorial (visual - auditiva), sócio-emocional, habilidade mental, psicomotora, linguagem e área acadêmica." (PARANÁ, 1994, p.35)

De acordo com a orientação da SEED/DEE é importante avaliar a área sensorial auditiva e visual, pois as perdas sensoriais podem prejudicar o indivíduo, alterando características pessoais, sociais e escolares. Na área social são utilizados instrumentos formais e informais, coletando informações sobre a criança, família, escola, lazer, socialização, auto-cuidados, locomoção, independência e interesses. Em relação à habilidade mental são utilizados testes formais de inteligência, padronizados. Na área psicomotora, investiga-se a

coordenação motora global, dinâmica e estática, coordenação motora fina, coordenação viso-motora e dominância lateral. Em relação à linguagem, avalia-se as características verbais. Na área acadêmica, avalia-se conceitos de esquema corporal, lateralidade, noções espaço-temporal, quantidade, tamanho, forma, cores e conteúdos do Currículo Básico. (PARANÁ, 1994, p.35)

Além da observação sistemática do comportamento do aluno, pode-se utilizar instrumentos formais e informais¹⁵, bem como outros recursos técnicos para uma ampla investigação sobre o desenvolvimento do educando.

Esse modelo de avaliação tornará evidentes os problemas do aluno - sua natureza e extensão, seu desenvolvimento, as habilidades, potencialidades, interesses, dificuldades e necessidades, facilitando as indicações de procedimentos que atendam às características do aluno avaliado. (PARANÁ, 1994, p.36)

Após realizada a Avaliação Psicoeducacional, analisam-se todos os resultados obtidos e, tendo-se chegado a um diagnóstico, encaminha-se o aluno para a modalidade de atendimento mais adequada a ele.

Mesmo as crianças que apresentam uma suspeita maior que justifica a Avaliação, nem sempre são confirmadas como deficientes e seu problema pode estar localizado em outros fatores, como na própria escola, e não nelas mesmas. Tem-se percebido, portanto, que as escolas encaminham mais casos que o necessário. Por que?

¹⁵ Para conhecer os instrumentos formais e informais que podem ser utilizados no processo de avaliação psicoeducacional ver os "Fundamentos Teórico-Metodológicos para a Educação Especial" (PARANÁ, 1994)



Vários casos são triados, nem todos são avaliados e, dos que são avaliados, nem todos vão para o ensino especial.

Este trabalho estruturou-se, portanto, a partir do levantamento das crianças encaminhadas para o *processo de triagem e encaminhamento de alunos para a Classe Especial*, durante os anos de 1994, 1995 e 1996, na Rede Municipal de Ensino de Maringá, observando-se os resultados desse processo e analisando-se alguns fatores relacionados a ele.

A partir dos dados coletados e da análise dos mesmos, busca-se compreender melhor esse processo, as possíveis relações com a exclusão dos alunos da escola e a questão do fracasso escolar, bem como a sua influência na problemática escolar, na rotina diária da escola e mesmo na vida das crianças.

Durante os três anos em que o *processo de triagem e encaminhamento de alunos para Classe Especial* vem acontecendo e sendo analisado, foram encaminhados 165 alunos, com pequenas variações nos índices apresentados em cada ano, sendo que o menor número de alunos submetidos a esse processo foi no ano de 1996 (conforme se vê na tabela 3).

TABELA 3

Índice de encaminhamentos

Encaminhamento	1994	1995	1996
Avaliação Psicoeducacional	26	19	26
Ensino Especial	03	03	--
Ensino Regular	29	34	25
Total de Casos	58	56	51



A variação nos índices de encaminhamentos, nos anos de 94 e 95, é pequena, sendo que os totais, nestes dois anos, ficaram bem próximos, sendo em torno de 3% menor em 95. No ano de 96, essa diferença aumenta, sendo em torno de 12% menor que 94, tendo havido, portanto, um decréscimo desde o ano em que foi implantado esse sistema.

É possível perceber, a partir desses dados, que a escola mantém uma expectativa em relação às dificuldades dos alunos que não é totalmente satisfeita, pois nem todos os casos encaminhados são referendados pela equipe que participa de sua discussão. No ano de 94, 50% dos alunos foram rejeitados para a Avaliação, permanecendo no ensino regular. Esse índice aumenta em 95, passando para 60% os alunos que permaneceram no ensino regular, recebendo outros encaminhamentos e não seguindo para Avaliação. Em 96, 49% dos alunos também não passaram pela Avaliação.

Embora os índices não sejam muito expressivos, comparados à população total atendida pela rede municipal, é interessante perceber a discrepância entre os alunos encaminhados pela escola, sobre os quais pesa a “suspeita” de uma deficiência e os alunos que realmente apresentam indícios de necessitar de Avaliação.

Um outro dado interessante é a variedade das queixas apresentadas pela escola em relação aos alunos encaminhados (ver tabela 4).



TABELA 4

Índice de queixas formuladas em relação aos alunos

Queixas	1994	%	1995	%	1996	%
Problemas de comportamento	14	25	19	12,8	23	17,2
Dificuldades na leitura e escrita	09	16	29	19,6	32	23,8
Dificuldades de aprendizagem	09	16	14	9,4	11	8,2
Lentidão e não realização de atividades	03	5,4	18	12,2	11	8,2
Excesso de faltas	02	3,5	08	5,4	07	5,2
Dificuldades de fala e audição	05	8,9	12	8,1	03	2,2
Dificuldades de atenção, concentração e memória	06	10,7	17	11,5	20	14,9
Dificuldades de coordenação motora	01	1,8	01	0,7	--	--
Dificuldades de assimilação, fixação e retenção de conteúdos	--	--	10	6,7	05	3,7
Dificuldades em matemática	02	3,5	08	5,4	09	6,7
Falta de interesse	01	1,8	01	0,7	02	1,5
Em tratamento psicológico	01	1,8	--	--	01	0,7
Tratamento neurológico e uso de medicação anticonvulsiva	--	--	05	3,3	03	2,2
Dificuldades de produção de textos e organização de idéias	--	--	02	1,4	04	3,0
Outros	03	5,4	04	2,7	03	2,2
Total de queixas	56¹⁶		148		134	

Essas queixas são justamente o elemento desencadeante do processo de triagem dos alunos e, como se viu na tabela 4, são as mais variadas

¹⁶ No ano de 94, não foi possível classificar todas as queixas, porque várias fichas de discussão de casos não foram localizadas, o que torna o índice de queixas bem menor que no ano de 95 e 96.

possíveis, sendo que uma das quatro queixas mais frequentes é relacionada a *problemas de comportamento*. Dentro desta categoria, encontram-se vários comportamentos considerados inadequados e problemáticos como: timidez, agressividade, apatia, nervosismo, falta de amigos e dificuldades de relacionamento, comportamentos estranhos, medo, indisciplina, desobediência, agitação, impaciência, choro frequente, teimosia, brigas, falta de cooperação, apossar-se de material dos outros, insegurança, risos imotivados, falta de vontade, destruição de materiais, tiques, comportamento assustado, alheamento da realidade, falta de iniciativa, gestos obscenos, andar desengonçado, dançar, cantar e rolar na aula, imitar animais e não conversar. Essa categoria representou o maior índice de queixas apresentados no ano de 94, representando 25% do total de queixas formuladas. Nos anos de 95 e 96, essa categoria esteve em segundo lugar, representando 12,8% em 95 e 17,2% em 96.

Outra queixa frequente relaciona-se a *dificuldades na leitura e escrita*, categoria que engloba elementos como: não conhecer todas as letras do alfabeto, não fazer junções de letras, não conseguir escrever, usar letras aleatoriamente, só reconhecer algumas palavras, só reconhecer palavras simples, dificuldades na cópia, no traçado das letras ou espelhamento das mesmas. Essa categoria, que esteve em segundo lugar no ano de 94 em termos de frequência, representou 16% das queixas formuladas, subindo para o primeiro lugar nos anos de 95 e 96, representando respectivamente 19,6% e 23,8% dos totais apresentados.



Já a categoria *dificuldades de aprendizagem*, que aparece desta forma genérica, sem especificação quanto ao que representa na concepção das escolas e professores, no ano de 94, fica também em segundo lugar, representando uma frequência de 16% entre as queixas e, no ano de 96, aparece em quarto lugar, com uma frequência de 8,2%.

Outra preocupação das escolas é quanto a *lentidão na realização das atividades, não realização de atividades ou atividades incompletas*, quando o aluno simplesmente começa, sem persistir na atividade e não as concluem. Há também aqueles alunos que não fazem tarefas de casa. Esta categoria esteve em terceiro e quarto lugar, respectivamente, nos anos de 95 e 96, representando uma frequência de 12,2% em 95 e 8,2% em 96.

As preocupações das escolas e professores também ficaram em torno das *dificuldades de atenção, concentração e memória*, englobando aqueles alunos que são apontados como distraídos, dispersos, que não conseguem memorizar os conteúdos apresentados. Essa categoria aparece em terceiro lugar, nos anos de 94 e 96, representando uma frequência de 10,7% e 14,9% respectivamente. No ano de 95, aparece em quarto lugar, com uma frequência de 11,5%.

Essas são as cinco categorias que apresentam maiores índices de queixas. Dentro das queixas que aparecem na categoria *outros* estão problemas como instabilidade - alunos que ora conseguem ler e ora não conseguem, problemas de higiene, desorganização dos materiais, dislexia e troca de letras,



aluno que sofre de convulsões, aluno que não se expressa nem pelo desenho e nem pela escrita ou, ainda, aluno que já teria passado por avaliação em APAE.

Essas queixas formuladas por professores e escola representam o motivo pelo qual o aluno está sendo encaminhado, significando para a escola a justificativa da necessidade de avaliação. Estão diretamente ligadas às concepções sobre os alunos que podem permanecer nas salas regulares e àqueles que necessitam de outros encaminhamentos. É nessas queixas ou motivos de encaminhamento que as escolas se apoiam para buscar a avaliação dos alunos e para justificar sua suspeita em relação a eles, como possíveis alunos especiais.

Durante esse *processo de triagem*, a partir da discussão de cada caso encaminhado pela escola, procura-se encontrar alternativas de encaminhamento para esses alunos. Se as necessidades de avaliação não se confirmarem, a partir da análise do material do aluno, procura-se a sugestão de alternativas para que a escola continue o trabalho com o aluno, para que a responsabilidade da escola não se esgote, a partir do momento em que a Secretaria de Educação assume a discussão e análise do problema do aluno.

Assim, na tabela 5 encontram-se os primeiros resultados da triagem, representando o primeiro momento, que é o da separação entre os alunos que serão avaliados, aqueles que serão encaminhados diretamente para o ensino especial e aqueles para os quais terão que ser buscadas outras alternativas.



TABELA 5

Processo de triagem de alunos para Avaliação Psicoeducacional

Encaminhamento	1994	1995	1996
Avaliação Psicoeducacional	26	19	26
Escola Especial	02	03	--
Programa de Condutas Típicas	01	--	--
Práticas Escolares	23	36	20
Práticas Extra-escolares	11	12	10
Total de Casos ¹⁷	58	56	51

Pode-se perceber que, embora a escola tenha encaminhado vários alunos para análise e discussão de caso, após o estudo de cada um deles, a equipe da Secretaria de Educação só concordou com alguns encaminhamentos. Apenas 44,8% dos casos encaminhados no ano de 94 apresentavam elementos que embasavam as queixas formuladas pela escola e, portanto, necessitavam de maior investigação para se chegar à conclusão em relação ao atendimento necessário. Ainda neste ano, 5,1% apresentavam problemas que justificavam seu encaminhamento diretamente para o ensino especial, tendo sido encaminhado um caso para escola para deficientes auditivos, outro para APAE e outro, ainda, para o Programa de Condutas Típicas.

Os outros 50% dos casos receberam outros encaminhamentos, com orientações para a própria escola trabalhar ou encaminhar o aluno a outros

¹⁷ Alguns casos receberam mais de um encaminhamento, o que explica por que a soma dos encaminhamentos não corresponde ao total de casos triados.



profissionais. Essas alternativas foram divididas em duas categorias diferentes, de acordo com a responsabilidade pela busca da solução para o problema, que são as práticas escolares (alternativas organizadas ou assumidas pela escola) e práticas extra-escolares (alternativas assumidas ou organizadas por outros profissionais).

No ano de 95 houve uma diminuição nos casos selecionados, em relação ao ano anterior, com apenas 33,9% dos casos devendo passar pela Avaliação Psicoeducacional. Dos casos triados, 5,3% receberam encaminhamento diretamente para escola especial para deficientes auditivos. O restante dos casos, 60,8% receberam outros encaminhamentos, divididos entre as práticas escolares e extra-escolares, com possibilidades de serem solucionados sem seguir para o ensino especial.

No ano de 96, houve o maior índice de alunos selecionados para Avaliação Psicoeducacional, significando 50,9% dos casos triados. Nesse ano, não houve casos encaminhados diretamente para o ensino especial. O restante dos casos triados, 49,1% dividiram-se entre as práticas escolares e extra-escolares.

A partir desses dados, percebe-se que uma parcela dos alunos deve ser melhor investigada para se concluir sobre o melhor encaminhamento e, a outra parcela, metade ou mais dos casos triados, denuncia uma situação na qual não foram, ainda, esgotadas todas as alternativas e possibilidades de trabalho pela escola.

Dos casos triados e encaminhados para Avaliação Psicoeducacional, nem todos foram avaliados ou confirmados como alunos que necessitassem efetivamente de Classe Especial (ver tabela 6).



TABELA 6

Desdobramento dos encaminhamentos justificados

Encaminhamento	1994	%	1995	%	1996	%
Classe Especial	12	46,2	11	57,9	16	61,6
Sala de Recursos	03	11,6	--	--	03	11,5
Escola Especial	06	23,1	01	5,3	03	11,5
Programa de Condutas Típicas	01	3,8	--	--	--	--
Centro de Atendimento Profissionalizante	--	--	01	5,3	--	--
Ensino Regular	01	3,8	02	10,5	02	7,7
Não Avaliado	01	3,8	04	21	02	7,7
Desistente	02	7,7	--	--	--	--
Total de Casos	26		19		26	

Observando-se a tabela 6, verifica-se que o número de crianças efetivamente avaliadas não corresponde ao total de crianças triadas para avaliação, pois dois alunos se evadiram da escola antes de se concluir o processo e um não foi avaliado.

Do total de crianças avaliadas no ano de 94, apenas um, o que representa 3,8% dos casos, permaneceu no Ensino Regular e três alunos, ou 11,6%, foram encaminhados para uma Sala de Recursos - paralela ao ensino regular - por apresentarem algumas dificuldades que a escola não teria condições de solucionar com sua metodologia.

A maior parte dos casos avaliados, 46,2%, foi encaminhada para uma classe Especial, enquanto 23,1% dos casos foram encaminhados para Escola

Especial e apenas um caso, 3,8%, foi encaminhado para o Programa de Condutas Típicas, por apresentar problemas de comportamento.

No ano de 95, a porcentagem de crianças que permaneceram no Ensino Regular aumentou, representando 10,5% dos casos. Aumentou também o número de crianças que não foram avaliadas, quatro alunos ou 21% dos casos.

A maior parte dos encaminhamentos foi para Classe Especial, num total de 57,9% dos casos e apenas um aluno, 5,3%, foi encaminhado para Escola Especial. Outro aluno, 5,3%, por sua idade e nível de dificuldades, foi encaminhado para um Centro de Atendimento Profissionalizante.

No ano de 96, o número de alunos que permaneceram no Ensino Regular foi o mesmo que em 95, porém representando um percentual menor, apenas 7,7% do total de casos triados. Esse também foi o percentual de alunos não avaliados.

Esse ano apresentou o maior índice de encaminhamentos para Classe Especial, com um total de 16 alunos ou 61,6% dos casos. O número de alunos que permaneceram no Ensino Regular, com um atendimento paralelo em Sala de Recursos, foi o mesmo daqueles que foram encaminhados para Escola Especial, ou seja, três alunos em cada uma destas modalidades, o que representou 11,5% dos casos para cada uma.

Assim, observando o processo todo, desde o primeiro momento, que é o da triagem, até o segundo momento, que é o da avaliação propriamente dita, percebe-se que a maioria dos alunos que passam por esse sistema permanece no Ensino Regular, como se pode ver na tabela 7.



TABELA 7

Resultado final do processo de triagem

Encaminhamento	1994	%	1995	%	1996	%
Ensino Regular	30	51,7	36	64,2	27	52,9
Classe Especial	12	20,7	11	19,6	16	31,4
Sala de Recursos	03	5,2	--	--	03	5,9
Escola Especial	08	13,8	04	7,2	03	5,9
Programa de Condutas típicas	02	3,5	--	--	--	--
Centro de Atendimento Profissionalizante	--	--	01	1,8	--	--
Não Avaliados	01	1,7	04	7,2	02	3,9
Desistentes	02	3,5	--	--	--	--
Total de Casos	58		56		51	

De todos os alunos que passaram por esse processo de triagem, nas escolas municipais, nos anos de 94, 95 e 96, percebe-se, de forma geral, que mais da metade permaneceu no Ensino Regular, representando 51,7% dos casos em 94, 64,2% em 95 e 52,9% em 96. Além desses casos, há também aqueles que permaneceram no ensino regular, porém com trabalho paralelo em Sala de Recursos e que foram 5,2% em 94 e 5,9% em 96, elevando os índices de permanência no ensino regular.

O ano em que houve mais casos encaminhados para Escola Especial foi o de 94, com um total de 8 alunos ou 13,8% dos casos. Esse total diminuiu um pouco em 95, passando para 7,2% dos casos e diminuiu novamente em 96, representando 5,9% dos casos triados.

O maior índice de encaminhamentos para Classe Especial foi no ano de 96, com um total de 16 alunos ou 31,4% dos casos. Nos anos de 94 e 95, esses índices estiveram bem próximos, sendo 20,7% e 19,6% respectivamente.

Apenas no ano de 94, houve encaminhamentos para o Programa de Condutas Típicas e apenas em 95 houve encaminhamento para o Centro de Atendimento Profissionalizante.

Nos três anos, houve casos que terminaram não sendo avaliados, sendo um caso ou 1,7% em 94, quatro casos ou 7,2% em 95 e dois casos ou 3,9% em 96. Apenas em 94 houve dois casos ou 3,5% não avaliado por evasão do aluno da escola.

Um aspecto que chama a atenção, neste processo, é o resultado, ao final do ano letivo, dos alunos que não passaram pela avaliação ou que, tendo sido submetidos a ela, permaneceram no ensino regular.

A tabela 8 nos mostra esses dados, considerados importantes para se compreender melhor o destino dessas crianças, na escola. É necessário que se lance alguma luz sobre esse processo, para que se possa trabalhar melhor com ele, reformulando-o se necessário.



TABELA 8

Resultado final do ano letivo dos alunos não-avaliados ou que permaneceram no Ensino Regular

Resultado Final	1994	%	1995	%	1996	%
Aprovados	12	33,4	14	35	03	9,4
Reprovados	17	47,2	22	55	26	81,2
Transferidos	04	11,1	04	10	03	9,4
Desistentes	03	8,3	--	--	--	--
Total de Casos	36		40		32	

Observando-se os dados da tabela 8, percebe-se que eles não são muito animadores. Há uma alta incidência de reprovação entre os alunos que passaram pela triagem, sendo que os índices cresceram a cada ano.

Em 94, houve a menor taxa de reprovação, ficando em 47,2% dos casos triados. Em 95, este número elevou-se, passando para 55% dos casos, subindo ainda mais em 96, chegando a 81,2%. Índices crescentes, apesar de todos os casos discutidos receberem orientações sobre as estratégias de trabalho.

As taxas de aprovação foram menores, ficando próximas nos anos de 94 e 95, atingindo 33,4% e 35%, respectivamente. No ano de 96, esse índice despencou, chegando a 9,4%.

O índice de transferência ficou próximo dos 10% nos três anos, sendo 11,1% em 94, 10% em 95 e 9,4% em 96. Somente no ano de 94, houve desistência de alunos, atingindo 8,3% dos casos.

Esses dados são bastante significativos por apontarem um pouco para a trajetória que o aluno faz, de uma dificuldade inicial até uma reprovação final, passando pela avaliação psicoeducacional.



CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

A questão central em torno da qual estrutura-se esse trabalho é a compreensão, que se faz necessária, sobre o processo de triagem e encaminhamento de alunos para as Classes Especiais de ensino. A existência desse processo e a forma como ele se desenvolve nas escolas, faz parte de um problema, ou de sua solução?

Por problema pode-se entender a situação em que a existência da Classe Especial predispõe, de certa maneira, a uma busca, pelos professores, dessa alternativa de ensino como forma de lidar com as dificuldades em sala de aula. Essa concepção faz com que inúmeros alunos sejam encaminhados, embora muitos não necessitem realmente dessa alternativa.

A possibilidade de remanejamento tem feito com que os índices de encaminhamento cresçam e, em algumas circunstâncias, sejam realizados sem se aprofundar muito em relação a suas causas, sem muitas tentativas de solução no interior da própria escola.

Neste sentido, pode-se identificar o processo de triagem e encaminhamento de alunos como parte de um problema que afeta as escolas e contribui, também, para a exclusão dos alunos e o fracasso escolar.

Como solução deve-se considerar que todos os alunos têm direito à educação, que lhe garanta condições de exercer a cidadania e, portanto, aqueles que possuem dificuldades, que se interpõe entre eles e o alcance desse objetivo, merecem uma alternativa de ensino que lhes assista efetivamente.

Assim, a possibilidade de atender em uma Classe Especial àqueles alunos portadores de necessidades educativas especiais é muito importante, porém esses alunos representam uma minoria nas escolas, comparado ao número de matrículas.

Eles se confundem, nos encaminhamentos realizados, com outros que possuem, na verdade, dificuldades escolares, que podem ser sanadas de outras maneiras, como, por exemplo, através de reorganização da própria escola.

Portanto, o que se apresentaria como solução pode transformar-se em problema, quando cria situações em que essa possibilidade concreta aumenta o número de alunos marcados com o rótulo da **não-aprendizagem**.

Tem-se observado que aqueles que não aprendem, incorporam o **não-saber**, que se torna algo individual, descaracterizando-se como um aspecto do processo ensino-aprendizagem. Esse mecanismo dispara o processo de avaliação, que contribui, muitas vezes, com a sua rotulação.

A partir dos resultados deste trabalho percebe-se que, embora tenham havido alguns cuidados, por parte da Secretaria de Educação, através do



Setor de Psicologia Escolar e do Setor de Educação Especial, no sentido de desmistificar a questão da não aprendizagem e diminuir os encaminhamentos realizados pelas escolas, tal não aconteceu.

Isso fica claro quando se constata que, nos três anos em que o processo foi analisado, cerca de metade dos alunos encaminhados foram rejeitados para a Avaliação Psicoeducacional. Este fato demonstra que a preocupação dos setores competentes em estabelecer maiores critérios, bem como um processo amplo, em que se analisam e se discutem os materiais e informações referentes a cada aluno, é bastante procedente. Demonstra, também, que as escolas tendem a encaminhar mais alunos que o necessário, buscando, desta forma, resolver seus problemas, sem lidar diretamente com eles.

Esta situação aponta para a necessidade de que não só os critérios do encaminhamento sejam revistos, como, também, de que a escola reveja suas condições reais de atendimento a esses alunos. Desta forma, pode-se enfrentar melhor o fenômeno da exclusão, para o qual essas práticas contribuem, quando focalizam apenas a criança, como a escola tem feito e como muitos profissionais da Psicologia confirmam, ao justificar como pessoais desigualdades que são, na verdade, sociais.

Em geral, tratam-se de alunos com uma experiência escolar tumultuada, onde aparecem falhas da própria escola, dificuldades familiares e situações nada favorecedoras. Essa é uma característica significativa entre os alunos analisados.



Como separar, portanto, esta situação do resultado dos testes? Como tirar conclusões a partir da própria criança, sem considerar o contexto escolar, social, familiar? Sem considerar todas as variáveis possíveis?

Pode-se dizer que, se o que se está buscando é o melhor caminho e o melhor atendimento para essas crianças, isso não é possível. Não se pode focar apenas a criança e basear-se, simplesmente nos testes.

O conhecimento da rotina escolar e a prática com esses alunos tem mostrado que, na análise de seus casos, aparece, muitas vezes, dificuldades da escola, em termos de metodologia e uma estrutura escolar inadequada, que não consegue dar conta de suprir as necessidades do aluno e ajudá-lo a superar os obstáculos existentes. Encontram-se, muitas vezes, dificuldades familiares, de ordens diversas, que requerem uma orientação maior à família. Aparece, com certa frequência, problemas de comportamento, como disparador do processo, situações em que a aprendizagem está sendo prejudicada por questões relacionadas ao comportamento e não pelas condições do aluno em aprender.

Todo o processo de triagem e encaminhamento de alunos para Classes Especiais, que passa necessariamente pela discussão individual de cada caso, tem a preocupação de verificar os encaminhamentos realizados pela escola, buscando corrigir possíveis distorções e evitar avaliações desnecessárias.

Contudo, percebem-se vários aspectos, que podem ser considerados como falhas. Um dos aspectos que pode ser mencionado é que, embora se consiga reduzir o número de avaliações realizadas, orientando-se para



outras possíveis alternativas para o enfrentamento das dificuldades, não se tem facilitado o sucesso dos alunos.

Quando se analisa todo o processo, percebe-se que grande porcentagem dos alunos, que permanecem no ensino regular, sem passar pela avaliação, ou após essa avaliação, reprovam em suas séries. Isso levanta um questionamento: onde está a falha? Por que esse fato acontece?

Não parece que as respostas a essas questões sejam simples. Esse problema necessita de uma investigação maior e aponta para a necessidade de se cuidar, não só do processo de encaminhamento dos alunos, mas, também, de sua inserção no ensino regular, bem como dos mecanismos que se criam após a suspeita de **atraso mental**, que disparam a necessidade de avaliação. É necessário que se observe e se acompanhe melhor esse aluno, após ter passado pela triagem. É necessário que se criem condições para que ele possa superar as dificuldades, que se tornaram mais claras, após a discussão e análise de seu caso.

Desta forma, a existência de critérios é importante para o processo, pois facilita a percepção do professor e pode funcionar como um mecanismo de diminuição da rotulação, levando a escola a enfrentar as dificuldades encontradas.

Outro fator importante é a presença da equipe que, juntamente com o pessoal da escola, discute e analisa cada caso surgido, verificando a necessidade real de avaliação e buscando caminhos alternativos para a solução das dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, muitas soluções podem ser



pensadas em conjunto. Contribui-se, desta maneira, com a diminuição das avaliações e da consequente rotulação dos alunos.

É possível concluir que o trabalho não pode ser isolado. Não são só os setores de Psicologia e de Educação Especial que devem se preocupar com a forma de lidar com o problema e lutar pela não rotulação dos alunos. Também os profissionais da escola, a Equipe Técnica e a própria Secretaria de Educação devem se preocupar com isso, juntando esforços para criar condições de atender a todos os alunos, lutando pelo seu sucesso e enfrentando o problema da exclusão.

A intervenção da Psicologia Escolar, em relação à exclusão, passa pelo conhecimento amplo, de maneira mais crítica, sobre o processo educacional, como ele se dá no interior da escola e suas articulações com o contexto mais geral da sociedade.

É preciso que se deixe de lado uma postura onipotente, do profissional, bem como uma postura de “endeusamento” de instrumentos, como os testes, confiando-se exclusivamente em seus resultados, esquecendo-se de outras variáveis. O diagnóstico expresso pelo resultado direto nos testes de inteligência conduz, de certa forma, a uma idealização, com a consequente transferência do conhecimento sobre a criança para o próprio instrumento. É como se o conhecimento que se adquire pela criança, no dia-a-dia, na relação com ela, conhecimento esse que se produz no processo educacional, devesse ser “transferido” para os testes, como únicos instrumentos confiáveis no fornecimento de informações sobre o aluno.



Percebe-se, através deste trabalho que, em relação à avaliação de alunos, a intervenção dos psicólogos, através do Setor de Psicologia Escolar, tem sido no sentido de evitar a rotulação dos alunos, procurando orientar os profissionais da escola e os familiares, buscando atender as necessidades dos alunos na escola, evitando-se as avaliações desnecessárias.

Quando, no entanto, se faz necessário avaliar, realiza-se uma ampla coleta de informações sobre a criança, observando-a em diversas situações, analisando toda sua produção em sala e com as examinadoras, utilizando-se instrumentos formais e informais, enfim, realizando uma série de atividades, com o objetivo de conhecer melhor o aluno e suas dificuldades. O encaminhamento final, portanto, depende de uma análise geral de todas as informações sobre a criança, em uma discussão entre todos os participantes do processo de avaliação (sempre realizado, no mínimo, por uma psicóloga e uma pedagoga), juntamente com a equipe da Secretaria de Educação, buscando-se o melhor caminho.

Esse processo todo traduz a preocupação dos setores de Psicologia Escolar e Educação Especial, em conter as indicações desnecessárias, feitas pelas escolas, em encaminhar apenas aqueles alunos que tenham dificuldades e que se beneficiarão do ensino em Classe Especial. Todos aqueles que tiverem condições de permanecer no ensino regular, deverão se manter aí.

Ao se pensar no número total de matrículas nas quatro séries iniciais da Rede Municipal de Ensino, a quantidade de alunos que passaram pelo processo de triagem e encaminhamento de alunos para Classes Especiais não é tão



significativo, pois fica bem abaixo da estimativa de que 10% da população seria portadora de deficiência.

O que interessa, no entanto, é perceber que, no total de encaminhamentos realizados, cerca da metade não necessita ser avaliada, devendo permanecer no ensino regular, como se vê na tabela 3. Isto significa que, mesmo com todo trabalho de orientação realizado, ainda se busca a avaliação, sem se esgotar todas as possibilidades de trabalho com o aluno, na escola.

Esta situação torna aparente uma certa discrepância entre professores, equipe técnica das escolas e psicólogos escolares, juntamente com coordenação de Educação Especial. Mostra não haver acordo entre o que alimenta as suspeitas de atraso mental que pesam sobre o aluno. Há uma diferença entre o que pode ser considerado específico do aluno e o que são, na verdade, dificuldades escolares.

Outro dado interessante que pôde ser observado, é a variedade de comportamentos, eleitos como indicadores de “problemas” do aluno, ou como indicadores de seu “atraso mental”.

Entre as maiores queixas das escolas encontram-se os problemas de comportamento, com expressões das mais diversas. Essas manifestações, em geral, incomodam muito os professores, mas estão relacionadas à conduta dos alunos e não à sua capacidade para aprender. Podem, muitas vezes, refletir dificuldades na dinâmica da sala ou na própria metodologia.



Por que, no entanto, essas dificuldades fazem com que se pense em “incapacidade” do aluno para aprender? Será que são causa, ou são simplesmente sintomas?

Outra queixa frequente é em relação a dificuldades na leitura e escrita, que são expressas, também, de forma variada. Aqui, cabe a mesma pergunta: seriam essas dificuldades a causa dos problemas de aprendizagem dos alunos? Ou seriam simplesmente os sintomas - ou reflexos - de algo mais?

As dificuldades de aprendizagem, que aparecem entre as queixas, não são esclarecidas. Aparecem sem conceitualização ou maiores explicações. Significam, apenas, que os alunos não aprendem e ponto final.

Aparecem várias situações. Às vezes, pelo fato do aluno estar em tratamento psicológico, usando medicação anticonvulsiva ou mesmo ser infrequente, já recaem sobre ele as suspeitas da escola.

Muitas das queixas, após serem submetidas a uma investigação maior, para que se obtenha maior conhecimento da situação, se dissipam. O que antes era um indicador do atraso do aluno, pode passar a ser uma informação, que deverá ser utilizada para reorganizar o trabalho com ele.

O que se percebe, neste processo, é que grande parte dos casos necessitam de uma reorganização da escola, que passa pela criação ou melhoria do atendimento paralelo ao aluno, trabalho de reforço, orientação ao professor quanto a alternativas de trabalho, elaboração de atividades diferenciadas, enfim, uma série de práticas escolares, que podem auxiliar o aluno.



Em outras situações, são necessárias orientações à família, no sentido de auxiliar a escola, encaminhamento dos alunos a outros profissionais, que caracterizam práticas extra escolares, quer dizer, alternativas que não dependem exclusivamente da escola.

Procura-se, a partir desta sistemática de trabalho, auxiliar a escola a encontrar formas de lidar com o problema, sem transferi-lo para outras esferas. Surge, então, a seguinte questão: isto tem sido suficiente?

Se observarmos a tabela 8, com o número de alunos que não foram avaliados ou que, mesmo sendo avaliados, permaneceram no ensino regular, veremos as implicações desta pergunta e a necessidade de se refletir melhor sobre as possíveis respostas a ela.

Observa-se que, nos três anos analisados, o resultado, ao final do ano letivo, alcançado por esses alunos, não é nada animador. O índice de reprovações cresceu significativamente, neste período, mostrando a imensa dificuldade de lidar com o aluno, que não segue os padrões da escola. Este quadro mostra bem a existência da dificuldade no interior da escola.

Como lidar com esses alunos? O que, realmente, tem sido feito para ajudá-los? Qual a contribuição que se pode oferecer nestas circunstâncias? Estas questões são importantes e não são nem um pouco simples serem respondidas. Mereceriam uma investigação maior, mas é importante que se reflita sobre elas.

Considerando-se todos esses fatores, pode-se concluir que a existência de critérios bem definidos para o encaminhamento de alunos é



importante, bem como todo o processo de análise e discussão dos casos. Percebe-se, porém, que o trabalho não pode ser isolado, pois desta forma ele não é suficiente. Todos esses procedimentos, sem um acompanhamento posterior, não tem possibilitado o avanço e superação da situação.

Se, no início, a preocupação era com a alta incidência de fracasso escolar nas escolas, encarando-se o encaminhamento de crianças para as classes especiais como uma faceta deste problema, se havia uma preocupação com os encaminhamentos realizados indevidamente, se um dos questionamentos era relacionado às avaliações inadequadas, realizadas apenas quantitativamente e sem muita crítica, chega-se, ao final, a questionar se houve contribuição positiva, no sentido da superação do problema.

Está sendo possível combater a exclusão? Isto é possível? Ou será que, apesar de tudo, os alunos continuam sendo excluídos, ficando à margem do processo de escolarização? Até que ponto esses alunos que, ao final, foram reprovados, não se beneficiariam da avaliação? Será que são deixados de lado?

Há, ainda, muitos fatores que precisam ser conhecidos e, talvez, modificados para que se possa enfrentar esse problema, com melhores condições e maiores chances.

- BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, S. F. C. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.11, n.2, p.117-134, mai./ago. 1995.
- BOARINI, M.L. **Unidades Básicas de Saúde: uma extensão da escola pública?** São Paulo, 1993. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, USP.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- CAGLIARI, L.C. O príncipe que virou sapo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.55, p.50-62, nov. 1985.
- CAMPOS, M.M.M. "O Conflito na Escola". **Revista da ANDE**, v.1, n.2, p.15-
- CARNEIRO, E. G. P. & FERREIRA, I. da C. N. "Avaliação da Inteligência nas Pesquisas Brasileiras Segundo Diferentes Modelos: a situação atual. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 44, n. 3/4, p. 157-194, jul./dez. 1992.
- CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. Fracasso Escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.45, p.3-19, mai. 1983.
- CARRAHER, T.N. et al. Na Vida Dez, Na Escola Zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p.79-86, ago. 1982.
- CARRAHER, T.N. **Sociedade e inteligência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- CEE - Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Indicação 001/83**, aprovada em 07/03/83. Indica normas para a Educação Especial de Sistema Estadual de Ensino. Relatora: Dorothy Gomes Carneiro. Câmara de Ensino de 1º grau. Processo 136/83.
- CEE - Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação 020/86**, aprovada em 21/11/86. Dispõe sobre normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Relatora: Chloris Casagrande Justen. Sistema Estadual de Ensino. Processo 497/86.



- CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. **Projeto de Correção de Fluxo: impulso inicial.** CENPEC, [199-]
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.23-29, 1992.
- COLLARES, C. A. L. ; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.** São Paulo: Cortez, 1996.
- CORREA, M. A. M. De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.69-74, 1992.
- CUNHA, B.B.B. **Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade.** São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, USP.
- DEL PRETTE, Z. A. P. A Identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.10, n.2, p.125-138, mai./ago.1993.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, São paulo, n.89, p.39-47, mai. 1994.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. Araraquara: UNESP, Comunicação pessoal, [199-].
- DOTTI, C. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, E. P. (org) **Paixão de Aprender.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- EDUCAÇÃO. Curitiba: Secretaria da Educação, n.9, mar. 1997.
- ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.75-86, 1992.
- FERREIRA, M. G. **Psicologia educacional: análise crítica.** São Paulo: Cortez, 1986.
- FREITAG, B. Piagetianos em desacordo? Contribuição para um debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.53, p.33-44, mai. 1985.



- FREITAS, L. B. de L. **A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino de língua escrita na sala de aula.** São Paulo: Cortez, 1991.
- GIOVANNI, L. M. **Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da Universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças da escola.** Araraquara: UNESP, Comunicação pessoal [199-].
- GROSSI, E.P. ; BORDIN, J. **A Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- HICKEL, N. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. In: GROSSI, E. P.(org) **Paixão de Aprender.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- JACOBSON, L.; ROSENTHAL, R. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- LEITE, S. A. da S. O fracasso escolar no ensino de 1º grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.69, n.163, p.510-40, set./dez. 1988.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para avaliação psicológica. **Psicologia: teoria e pesquisa.** Brasília, v.11, n.1, jan./abr., 1995.
- LUNT, I. A prática da avaliação. In DANIELS, H. (org), **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** Campinas: Papirus, 1994.
- MACHADO, A. M. **Crianças de classes especiais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MARCONI, A. I. e GRAMINHA, S. S. V. Relatório de Avaliação Psicológica da Clientela de Classe Especial para Deficiente Mental. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3/4, jul./dez. 1992, p. 140-156.
- MARIN, A. J. **Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares.** Araraquara: UNESP, Comunicação pessoal, [199-]
- MARINGÁ. Secretaria de Educação de Maringá. **Relatório 1993-1996. 2º Plano Comunitário para Maringá,** Maringá, 1996.



- MASINI, E. S. **Ação da Psicologia na Escola**. São Paulo: Moraes, 1981.
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**, Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida.
- MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1988.
- MOYSÉS, S. M. A. Por entre a invisibilidade dos muros das dificuldades de leitura e escrita. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.63-68, 1992.
- MOYSÉS, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, p.31-47, 1992.
- NOVAES, M. H. **Psicologia Escolar**, Petrópolis: Vozes, 1986.

_____ **Psicologia da Educação e Prática Profissional**, Petrópolis, Vozes, 1992.

- O SUCESSO Escolar: um desafio pedagógico. **Cadernos CEDES**, Campinas, n.28, 1992.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos teórico-metodológicos para a educação especial**. Curitiba: 1994.
- PASCHOALICK, W. C. **Análise do Processo de Encaminhamento de Crianças às Classes Especiais para Deficientes Mentais Desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Marília**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 1981, PUC.
- PATTO, M. H. de S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

_____ **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

_____ A Criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Revendo a Proposta de Alfabetização**, São Paulo, SE/CENP, p.13-21, 1985.

_____ A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p.3-11, nov. 1984.

- _____ **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

- REGO, T. C. A Indisciplina e o Processo Educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: AQUINO, J. G. (org) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- SCHIFF, M. **A inteligência desperdiçada : desigualdade social, injustiça escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SETOGUTI, R. I. **Reflexões históricas sobre a psicologia diferencial**. Campinas, 1991. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.
- TANAMACHI, E.de R. **Psicologia Escolar: Tendências e avanços da Psicologia na Educação Escolar**. Marília, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP.
- TAPAJÓS,L. Como se Escreve (por linhas tortas) o Fracasso Escolar de uma Criança.**Nova Escola**, n.17, p.10-14, nov. 1987.
- VALENTE, M. L. C. **Fracasso Escolar: problema de família**. São Paulo: HVF Arte & Cultura, 1995.
- WECHSLER, S. M. Usos e Abusos da Avaliação Psicológica nas Escolas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.6, n. 2, p.75-87, ago./dez.1989.



ANEXO 1a

***Processo de Triagem e Encaminhamento de Alunos para Classe Especial -
Registro de Discussão dos Casos - 1994***

Data	Aluno	Série	Escola	Encaminhamento	Resultado
23.02.94	R. P. M.	1ª	E1	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
23.02.94	W. C. J.		E1	Prog. Cond. Típicas	Prog. Cond. Típicas
30.05.94	L. C. S.	1ª	E1	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
30.05.94	A. L. S.	1ª	E1	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
24.02.94	R. A.	2ª	E2	Psicoterapia	Desistente
24.02.94	V. A. M.	2ª	E2	Psicoterapia	Reprovado
06.09.94	L. F. B.	2ª	E2	Avaliação Psicoed.	Desistente
06.09.94	W. C. A.	1ª	E2	Orientação Familiar	Aprovado
03.03.94	D. D. S.	1ª	E3	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
14.07.94	M. H. D.	1ª	E3	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
14.07.94	F. S.	1ª	E3	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
14.07.94	F. R. C.	1ª	E3	Trabalho Pedag.	Aprovado
09.03.94	V. S. J.	1ª	E4	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
09.03.94	J. S. J.	1ª	E4	Reforço Escolar	Reprovado
16.03.94	B. C. S.	2ª	E5	Psicoterapia	Aprovado
07.04.94	E. S.	1ª	E5	Avaliação Psicoed.	Desistente
18.03.94	A. C. S.	1ª	E6	Avaliação Psicoed.	Sala Rec./ Aprovado
18.03.94	J. C. C. P.	1ª	E6	Psicoterapia	Reprovado
21.03.94	A. P. N.	2ª	E6	Trabalho Pedag.	Transferida
21.03.94	L. C.	2ª	E6	Orientação Familiar	Aprovado
21.03.94	F. R. S. G.	2ª	E6	Orientação Familiar	Aprovado

21.03.94	M. B. R.	3 ^a	E6	Psicot./ Trab. Pedag.	Transferido
21.03.94	J. A. A. F.	3 ^a	E6	Orientação Familiar	Transferido
21.03.94	R. F. R.	4 ^a	E6	Psicot./Cons.Tutelar	Transferido
25.05.94	J. C. M.	1 ^a	E6	Trabalho Pedag.	Aprovado
25.05.94	T. L. P.	2 ^a	E6	Orientação Familiar	Reprovado
23.09.94	A. C. S.	2 ^a	E6	Psicoterapia	Reprovado
23.09.94	A. A. S.	2 ^a	E6	Psicoterapia	Reprovado
23.09.94	F. T. C.	2 ^a	E6	Trabalho Pedag.	Reprovado
18.03.94	P. B. S.	1 ^a	E7	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
14.04.94	J. S.	1 ^a	E8	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
05.09.94	A. J. S.	1 ^a	E8	Aval. Psic./Psicot.	E. R. - Reprovado
05.09.94	R. S. C.	1 ^a	E8	Trabalho Pedag.	Aprovado
05.09.94	C. S. P.	2 ^a	E8	Aval. Psic./ O. Fam.	Classe Especial
18.04.94	F. R. G.	2 ^a	E9	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
18.04.94	T. S.	2 ^a	E9	Trab. Pedag./O. Fam	Reprovado
06.06.94	J. S. S.	2 ^a	E9	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
18.04.94	J. A. P.		E10	Escola Especial	Escola Especial
18.04.94	M. C. S.	1 ^a	E10	Avaliação Psicoed.	Sala Rec./Reprov.
22.04.94	E. F. S.	2 ^a	E11	Avaliação Psicoed.	Sala Rec./Aprovado
22.04.94	J. O.	2 ^a	E11	Reforço Escolar	Aprovado
22.04.94	L. M.	1 ^a	E11	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
22.04.94	A. L.	2 ^a	E11	Avaliação Psicoed.	Reprovado
22.04.94	M. B. C.	2 ^a	E11	Orientação Familiar	Reprovado
22.04.94	S. J. S. L.	2 ^a	E11	Orientação Familiar	Aprovado
04.05.94	D. S. L.		E12	Escola Especial	Escola Especial
31.05.94	E. S.	1 ^a	E13	Avaliação Psicoed.	Escola Especial

09.06.94	E. R. S.	1ª	E14	Trabalho Pedag.	Reprovado
09.06.94	C. R.	1ª	E14	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
06.09.94	A. S. O.	1ª	E14	Trabalho Pedag.	Reprovado
09.06.94	C. E. R.	2ª	E15	Avaliação Psicoed.	Prog. Cond. Típicas
10.06.94	V. B.	1ª	E16	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
10.06.94	D. L. W.	1ª	E16	Psicoterapia	Reprovado
06.09.94	A. S. N.	1ª	E17	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
06.09.94	R. M. S.	1ª	E17	Trabalho Pedag.	Reprovado
06.09.94	L. R. S.	1ª	E17	Orientação Familiar	Reprovado
06.10.94	M. O. L.		E18	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
06.09.94	S. F. F.	2ª	E19	Trabalho Pedag.	Aprovado

LEGENDA:

Avaliação Psicoed.: Avaliação Psicoeducacional

Aval. Psic.: Avaliação Psicoeducacional

Prog. Cond. Típicas: Programa de Condutas Típicas

Trabalho Pedag.: Trabalho Pedagógico

Sala Rec.: Sala de Recursos

Psicot.: Psicoterapia

Cons. Tutelar: Conselho Tutelar

Reprov.: Reprovado



ANEXO 1b

***Processo de Triagem e Encaminhamento de Alunos para Classe Especial -
Registro de Discussão de Casos - 1995***

Data	Aluno	Série	Escola	Encaminhamento	Resultado
23.02.95	M. S. O.	1 ^a	E1	Or. Fam./Trab.Ped.	Reprovado
23.02.95	E. S. O.	1 ^a	E1	Trabalho Pedag.	Aprovado
23.02.95	M. A. V. C.	1 ^a	E1	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
23.02.95	F. C.	2 ^a	E1	Reforço Escolar	Transferido
16.03.95	A. M. S.	1 ^a	E2	Trabalho Pedag.	Aprovado
16.03.95	A. M. S.	1 ^a	E2	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
16.03.95	M. S. C.	1 ^a	E2	Or. Professor	Aprovado
11.04.95	R. R. S.	1 ^a	E3	Trabalho Pedag.	Reprovado
11.04.95	K. R. O.	1 ^a	E3	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
11.04.95	S. C. L. A.	2 ^a	E3	Avaliação Psicoed.	Classe especial
09.03.95	L. F. S.	1 ^a	E3	Escola Especial	Escola Especial
19.09.95	L. C. B.	1 ^a	E3	Disc. Coord. Área	Aprovado
12.04.95	C. H. L.	3 ^a	E4	Trab. Ped./ Psicot.	Reprovado
12.04.95	C. H. R.	1 ^a	E4	Trabalho Pedag.	Reprovado
17.04.95	J. M. S.	3 ^a	E5	Trab. Ped./Psicot.	Aprovado
17.04.95	S. R. O.	3 ^a	E5	Trab. Ped./ Psicot.	Aprovado
17.04.95	R. S. M.	3 ^a	E5	Trab.Ped./ Or.Fam./ Psicot	Aprovado
17.04.95	F. F. S.	2 ^a	E5	Trabalho Pedag.	Reprovado
17.04.95	J. C. C. P.	1 ^a	E6	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
12.09.95	A. T. N.	1 ^a	E6	Avaliação Psicoed.	Escola Especial

18.04.95	L. R. S.	1 ^a	E7	Trab. Ped./ Or. Fam.	Aprovado
18.04.95	A. G. S.	1 ^a	E7	Trabalho Pedag.	Aprovado
18.04.95	I. C. S.	1 ^a	E7	Avaliação Psicoed.	Aprovado
23.11.95	T. N. S.	2 ^a	E7	Avaliação Psicoed.	Reprovado
23.11.95	R. B. R.	2 ^a	E7	Avaliação Psicoed.	Reprovado
23.11.95	R. S.	2 ^a	E7	Trabalho Pedag.	Reprovado
22.05.95	F. N.	2 ^a	E8	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
22.05.95	C. S.	3 ^a	E8	Avaliação Psicoed.	Centro At. Profis.
22.05.95	J. O.	3 ^a	E8	Trabalho Pedag.	Reprovado
13.06.95	S. A. R.	1 ^a	E9	Avaliação Psicoed.	E. R. - Reprovado
13.06.95	R. S. R.	1 ^a	E9	Avaliação Psicoed.	E. R. - Reprovado
23.11.95	D. M. P.	2 ^a	E9	Trabalho Pedag.	Reprovado
23.11.95	F. F. F.	2 ^a	E9	Trabalho Pedag.	Reprovado
23.11.95	F. A. L.	2 ^a	E9	Fonoaudiologia	Reprovado
22.06.95	R. N.	1 ^a	E10	Trab. Ped./ Pediatria	Reprovado
22.06.95	M. P. P.	2 ^a	E10	Or. Prof./ Or. Fam.	Reprovado
22.06.95	R. G. C.	2 ^a	E10	Trabalho Pedag.	Transferido
22.06.95	E. G. C. C.	2 ^a	E11	Psicoterapia	Reprovado
22.06.95	D. R. O.	1 ^a	E11	Trabalho Pedag'.	Transferido
22.06.95	E. A.	1 ^a	E12	Psicot./ Reforço	Reprovado
05.09.95	E. L. F.	1 ^a	E12	Psicoterapia	Aprovado
05.09.95	J. G. S.	1 ^a	E12	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
27.06.95	R. M.	3 ^a	E13	Or. Fam./ Reforço	Aprovado
27.06.95	L. F. B. S.	1 ^a	E13	Trabalho Pedag.	Aprovado
27.06.95	A. A. C.	1 ^a	E13		Transferida
27.11.95	J. M. R.	2 ^a	E13	Or. Fam./Trab. Ped./ Psicoterapia	Reprovado

22.06.95	F. C. B. O.	1 ^a	E14	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
21.11.95	P. C. C.	1 ^a	E14	Trab. Ped./ Psicot./ Avaliação Psicoed.	Reprovado
20.02.95	M. A. T. J.	1 ^a	E14	Escola Especial	Escola Especial
22.06.95	M. G. S.	1 ^a	E15	Reforço Escolar	Aprovado
05.05.95	R. S. C.		E16	Escola Especial	Escola Especial
05.09.95	L. R. S.	1 ^a	E17	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
05.09.95	F. A. R.	1 ^a	E17	Avaliação Psicoed.	Classe especial
12.09.95	L. R. N.	2 ^a	E18	Or. Fam./ Cons. Tut.	Reprovado
14.09.95	M. O. L.	2 ^a	E18	Or. Fam./ Disc. Coord. Área	Reprovado
21.11.95	I. S. S.	1 ^a	E19	Avaliação Psicoed.	Classe Especial

LEGENDA:

Or. Fam.: Orientação Familiar

Trab. Ped.: Trabalho Pedagógico

Psicot.: Psicoterapia

Avaliação Psicoed.: Avaliação Psicoeducacional

Disc. Coord. Área: Discussão com Coordenação da Área

Or. Prof.: Orientação ao Professor

Cons. Tutelar: Conselho Tutelar

E. R.: Ensino Regular

Centro At. Profis.: Centro de Atendimento Profissionalizante



ANEXO 1c

***Processo de Triagem e Encaminhamento de Alunos para Classe Especial -
Registro de Discussão de Casos - 1996***

Data	Aluno	Série	Escola	Encaminhamento	Resultado
21.03.96	M. L. B.	1ª	E1	Avaliação Psicoed.	Classe especial
21.03.96	L. S. G.	1ª	E2	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
21.03.96	I. R. S.	1ª	E2	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
21.03.96	E. F. S.	2ª	E2	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
04.06.96	J. O. L. G.	2ª	E3	Psicoterapia	Aprovado
04.06.96	E. G. A.	2ª	E3	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
29.10.96	E. R. R.	1ª	E3	Trabalho Pedag.	Reprovado
29.10.96	K. R. S.	1ª	E3	Reforço Escolar	Reprovado
29.10.96	M. O. L.	2ª	E3	Disc. Coord. Área	Transferido
29.10.96	F. A. R.	1ª	E3	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
11.06.96	A. C. S.	3ª	E4	Psicoterapia	Aprovado
11.06.96	L. C. O.	3ª	E4	Avaliação Psicoed.	E. R. - Transferido
11.06.96	R. J. S.	2ª	E5	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
13.06.96	R. A. L.	1ª	E6	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
13.06.96	A. X. R.	2ª	E6	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
08.10.96	F. W. G.	3ª	E6	Disc. Coord. Área	Reprovado
13.06.96	L. S. C.	1ª	E7	Or. Fam./ Psicot.	Reprovado
13.06.96	C. A. F.	1ª	E7	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
13.06.96	W. W. S.	1ª	E7	Avaliação Psicoed.	Escola Especial
10.09.96	R. M.	2ª	E7	Trabalho Pedag.	Reprovado
05.11.96	F. P. S.	1ª	E7	Orientação Familiar	Reprovado
05.11.96	A. P. N.	1ª	E7	Orientação Familiar	Reprovado

05.11.96	F. F. S.	2 ^a	E7	Av. Neuro./ Aval. Psicoed.	Classe Especial
13.06.96	A. P. L.	1 ^a	E8	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
13.06.96	R. R. J.	1 ^a	E8	Avaliação Psicoed.	S. R. / Reprovado
28.11.96	D. M. B.	2 ^a	E8	Trabalho Pedag.	Reprovado
24.06.96	G. T. N.	1 ^a	E9	Avaliação Psicoed.	S. R. - Reprovado
24.06.96	C. P. S.	1 ^a	E9	Avaliação Psicoed.	S. R. - Reprovado
27.06.96	G. O. A.	4 ^a	E10	Avaliação Psicoed.	E. R. - Reprovado
27.06.96	J. M. S.	2 ^a	E11	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
27.06.96	F. L. R.	2 ^a	E11	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
27.06.96	J. E. R.	1 ^a	E11	Avaliação Neuro.	Reprovado
27.06.96	E. C. F. N.	2 ^a	E11	Disc. Coord. Área	Reprovado
05.11.96	T. A. S.	1 ^a	E11	Trabalho Pedag.	Reprovado
05.11.96	A. M. S.	1 ^a	E11	Trabalho Pedag.	Aprovado
05.11.96	M. D. A.	1 ^a	E11	Reforço Escolar	Reprovado
20.08.96	A. P. B.	1 ^a	E12	Reforço Escolar	Reprovado
05.09.96	J. G. L.		E13	Avaliação Psicoed.	Transferido
26.11.96	C. S.	3 ^a	E13	Trabalho Pedag.	Reprovado
26.11.96	M. M. P.	3 ^a	E13	Aval. Neuro.	Reprovado
05.09.96	L. P. S.	1 ^a	E14	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
16.09.96	A. O. S.	1 ^a	E15	Trabalho Pedag.	Reprovado
08.10.96	C. A. B.	1 ^a	E16	Avaliação Psicoed.	Reprovado
29.10.96	V. G. O.	3 ^a	E17	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
18.11.96	J. W. F.	3 ^a	E17	Trabalho Pedag.	Reprovado
05.11.96	F. G. S.	1 ^a	E18	Trabalho Pedag.	Reprovado
07.11.96	A. T. J.	2 ^a	E19	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
07.11.96	W. M. B.	2 ^a	E19	Trabalho Pedag.	Reprovado

07.11.96	A. O. S.	2ª	E19	Avaliação Psicoed.	Classe Especial
07.11.96	P. R. N.	1ª	E20	Av. Neuro./Or. Fam.	Reprovado
07.11.96	C. S. T.	1ª	E21	Psicoterapia	Reprovado

LEGENDA:

Or. Fam.: Orientação Familiar

Trab. Ped.: Trabalho Pedagógico

Psicot.: Psicoterapia

Avaliação Psicoed.: Avaliação Psicoeducacional

Disc. Coord. Área: Discussão com Coordenação da Área

Or. Prof.: Orientação ao Professor

Cons. Tutelar: Conselho Tutelar

E. R.: Ensino Regular

Av. Neuro.: Avaliação Neurológica



LEAL, Z. F. de R. G. *A dificuldade no interior da escola: um estudo exploratório sobre o processo de encaminhamento de crianças para Classes Especiais de Deficientes Mentais*. Marília, 1997. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 1997, Universidade Estadual Paulista - UNESP.

RESUMO

O trabalho propõe a análise do processo de encaminhamento de alunos, do ensino regular, para Classes Especiais para Deficientes Mentais, na rotina escolar. Procura demonstrar a importância da existência de critérios para o encaminhamento, bem como dos cuidados para a realização da avaliação psicoeducacional. Busca contribuir para a manutenção do aluno na escola e diminuir as possibilidades de sua exclusão do sistema. Desta forma, foram analisados os casos de alunos, no processo de triagem, durante os anos de 1994, 1995 e 1996, da rede municipal de ensino de Maringá. A partir dos dados coletados, procura-se ampliar a compreensão desse mecanismo, presente na escola e entender até que ponto faz parte do problema da exclusão dos alunos ou de sua solução.



LEAL, Z. F. de R. G. *The difficulty indoor the school: an exploratory study about the driving process of children to Special Classes of Mental Deficient*. Marília, 1997. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 1997, Universidade Estadual Paulista - UNESP.

ABSTRACT

This work shows the driving students, from regular courses, to Special Classes of Mental Deficient, on studies life. It tries to show the importance of rules to do it, as well the precaution to take a psychoeducacional examination. It contributes to help the student to stay at school and reduces the possibilities of its exclusion from the educational system. This way, the students' cases were analyzed, during the years of 1994, 1995 and 1996, of Maringá City Education System. From collected dates, one tries to increase the understanding of this mechanism, present in the school and to unsderstand if it takes part of the exclusion or solution of the problem.



