Tatiana Platzer do Amaral

Recuperando a história oficial de quem já foi aluno “especial”

São Paulo - 1998

Tatiana Platzer do Amaral

Recuperando a história oficial de quem já foi aluno “especial”

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Profa Dra Ligia Assumpção Amaral, área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

São Paulo - 1998

AMARAL, Tatiana Platzer do. **Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial**. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado). IP-USP.

RESUMO

Estudo parte da premissa de que a classe especial é um espaço de segregação, estigmatização e de continuidade do processo de construção da deficiência mental que se inicia na classe comum. A investigação direciona-se a recuperar a trajetória escolar de ex-aluno de classe especial através dos registros e das informações disponíveis nas escolas. Foram identificados 168 prontuários nas duas unidades escolares pesquisadas, porém o grupo participante da pesquisa restringiu-se a 121 prontuários. Após este levantamento, procedeu-se a análise individualizada de todos os documentos contidos nos prontuários dos alunos, sendo que houve necessidade de elaboração de uma ficha padrão para a coleta dos dados. Também, foi realizada análise quantitativa dos dados o que permitiu a elaboração de tabelas, para posteriormente ser possível efetuar a análise quantitativa. Dentro os vários dados coletados observou-se que a maioria dos alunos não permanece o tempo mínimo de dois anos na classe comum antes do encaminhamento para a classe especial, conforme as orientações oficiais. Após o ingresso na classe especial, 70% dos alunos não retornaram ao ensino comum nas escolas estudadas. A maioria dos alunos “abandona” a escola após um período de permanência de até seis anos na classe especial. Do pequeno grupo que retorna ao ensino comum, a maioria é reinserida nas séries iniciais, permanece entre dois e quatro anos e evade antes de completar a 5ª série. Verificou-se que não são apenas os psicólogos os especialistas que encaminham para classe especial, há casos de médicos e assistentes sociais. A identificação de um aluno Deficiente Mental Leve não segue, apenas, a classificação da OMS, referenda como a oficial. Há um número significativo de relatórios de avaliação dos alunos sem que haja identificação da especialidade do profissional responsável. Não há nenhum relatório pedagógico dos alunos que foram encaminhados para avaliação psicológica, conforme orientação oficial. O dado que mais se evidenciou é a ausência de informação sobre os alunos. Não há uma organização padronizada dos documentos e não há critérios comuns de seleção das informações relevantes. Conclui-se que os dados reafirmam a condição de segregação, estigmatização e preconceito da classe especial e contradizem os princípios norteadores da Educação Especial de individualização, integração e normatização. As práticas institucionais, pedagógicas ou psicológicas são permeadas de subjetividade, principalmente no momento de identificação dos alunos Deficientes Mentais de Grau Leve. Uma vez, identificado como aluno especial, as chances de retornar à condição de aluno comum são reduzidas. Há um esforço dos alunos em permanecer na escola, evidenciado pela idade em que os “abandonam” a escola, seja na classe especial ou após a reinserção na classe comum. Finalizando, as ausências de registro de informações dos alunos demonstram que implicitamente há uma visão de homem e de sociedade baseada nos ideais liberais.

AMARAL, Tatiana Platzer do. **Recovering the official history of whom has already been a special student.** São Paulo, 1998. Master Thesis. IP-USP.

ABSTRACT

Study have the premiss that the special class is a space of segregation, stigmatization and continuation of the mental deficiency process of construction that begins at the common class. It is directed to recover the school trajectory of former special class students through the available registration and information in the school. 168 handbooks were identified in the two school unities investigated, but the participant group of research was restricted to 121 handbooks. After this survey, the individual analysis of the documents was carried out in the students handbooks. An elaboration of one standard card file to collect the data was necessary. First the quantitative analysis that permitted the elaboration of the tables was conducted. Only after, do the quantitative analysis was possible. Among the several data, it was observed that the majority of the students class, stay the minimum time, of two years according to orientation official, in the common class before the guiding to the special class. After becoming a member of a special class, 70% of the students does not return to the common education in the investigates schools. The majority of student 'leave' the school after the permanence period up to six years in the special class. From the small group that returns to the common education, the majority is put in the initial series again, and stays between two and four years and evades before completing the 5^a série. Beside it was verified that the psychologists are not the only agent that guides the students to the special class. There are cases of physicians and social assistants doing that. The identification of the mentally handicapped student does not only follow the who classification, considered the official one. There is a number of significative written reports of the students evaluation that does not bear the identification the professional in charge. There is no education written report of the students that were guided to the psychological evaluation as present in the official orientation. The most evidence is the lack of students' data. There is no standardized organization of the documents and there are no common criterions to select the most important piece of information. The data reaffirm the condition of segregation, stigmatization and prejudice against special class and contradict the basic principles of Special Education: individualization, integration and standardization. The conclusion is that institutional practices (pedagogical as well as psychological) are permeated of subjectivity, mainly in the 'identification' of mentally handicapped students. Since one is identified as a special student, the opportunity to return to his common condition is reduced. There is a student effort to stay in the school, supported by the age that the students 'leave' the school in the special class or after his/her return in the common class. Concluding, the absence of information registration about students show that there is a man and society vision founded in the liberal ideals.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	P. 01
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PALCOS DA INEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	P 08
1.1. A história da construção do discurso sobre o fracasso escolar	P 08
1.2 Educação Especial: resgate de alguns aspectos históricos	P 25
1.3 Alguns apontamentos do encontro entre o fracasso escolar e a educação especial	P 31
CAPÍTULO 2 - A CLASSE ESPECIAL EM QUESTÃO: PROPOSTA OFICIAL <i>versus</i> REALIDADE	P 35
2.1. Aspectos normativos: a dimensão legal da classe especial no estado de São Paulo	P 35
2.2. A distância entre o proposto e a realidade da Classe Especial	P 42
2.3 O 'estar' e 'ser' especial: uma roupagem do estigma?	P 54
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	P 65
3.1 Objetivo da pesquisa	P 65
3.2 Considerações sobre o eixo metodológico da pesquisa	P 65
3.3 Caracterização da Pesquisa	P 69
3.4 Procedimentos de pesquisa	P 70
3.4.1 Levantamento bibliográfico	P 70
3.4.2 Critérios de escolha das escolas	P 71
3.4.3 Incursões no cotidiano escolar: a luta pela abertura de espaço para a pesquisa	P 71
3.5 Contatos iniciais e caracterização das escolas pesquisadas	P 75
3.6 Procedimentos e Instrumentos para coleta de dados	P 79
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	P 80
4.1 Dados Iniciais	P 82
4.2 Trajetória anterior à classe especial	P 85
4.3 Trajetória durante a classe especial	P 90
4.4 Trajetória posterior à classe especial	P 99
4.5 Documentos de profissionais extra-escola	P 108
4.6 Informações pedagógicas	P 129
4.7 Comentários gerais sobre os prontuários ou falando de espanto e indignação	P 132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	P 139

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA P 149
COMPLEMENTAR

ANEXO 1 - ÍNDICE DAS TABELAS P 154

ANEXO 2 – FICHA DE REGISTRO DE COLETA DE DADOS 1 P 156

ANEXO 3 – FICHA DE REGISTRO DA COLETA DE DADOS 2 P 158

INTRODUÇÃO

Durante o período da execução final desse trabalho, uma frase não abandonava meus pensamentos: **“A obra é o exorcismo da impotência”**. Esta faz parte de um livro¹, cujo tema nada tem haver com o proposto aqui, pois o autor faz uma série de reflexões sobre sua condição de portador do vírus do HIV e sua impotência diante da progressão da doença. Situações distintas que acabavam só se convergindo em meus pensamentos através dos dizeres.

Aos poucos consegui perceber que uma das possíveis razões que poderia justificar a força e a persistência dessa frase era uma sensação que, muitas vezes, se apoderava de mim nos momentos em que estava estudando ou vivenciando a realidade da escola: sensação de impotência frente a problemática cotidiana e/ou estrutural da escola pública. Sensação essa, exacerbada diante da responsabilidade assumida de análise e tratamento de dados importantíssimos e intrigantes da trajetória dos alunos de classe especial que haviam sido coletados nas escolas pesquisadas.

Pude perceber, que diante da sensação de impotência, eu, também, lutava contra a tendência de aprisionamento no pessimismo de acreditar que não há esperanças para uma escola pública verdadeiramente democrática e de qualidade. O ideal de uma escola com condições e capacidade de absorver e garantir a escolarização de crianças, sem que a sua origem social fosse um crivo decisivo no seu destino, precisava estar o tempo todo presente, além de ser constantemente alimentado, diante da realidade injusta e, muitas vezes, cruel da escola pública.

A frase **“A obra é o exorcismo da impotência”** cada vez mais se apoderou de sentido para mim. Era preciso exorcizar a sensação de impotência oriunda das impressões e constatações da realidade da escola. Era preciso exorcizar o medo de não ter forças ou preparo suficiente na análise dos dados e ser sugada pela superficialidade. Era preciso exorcizar a falta de disposição, diante dos dados, em acreditar que a escola é um espaço de transformação. Era preciso exorcizar a falta de coragem de me embrenhar nos meandros da complexa realidade escolar com a

¹ Ver Guibert, H. (1995).

proposta de conhecê-la e, assim, ter alguns elementos para levantar pistas da possibilidade de transformação.

O exorcismo último, dessa etapa de pesquisa, seria o desafio de escrever uma dissertação sobre um tema tão complexo. Não que a sensação de impotência fora vencida. Talvez, ela estivesse temporariamente dominada ou aplacada, porém latente! Aqui, no presente trabalho, apenas um ponto da dimensão da realidade da escola é objeto de estudo e de preocupação: **a história registrada de ex-alunos de classe especial**. O que dá a certeza de que a complexidade da escola pública não está por inteiro contemplada nesse tema, o que assegura a latência do sensação de impotência!

Nesse sentido incorporo este estudo, de uma das dimensões da escola pública, como um desafio, de maneira a não me intimidar diante da complexidade do real! Sendo assim, antes de iniciar a discussão especificamente sobre o contexto da pesquisa, é importante delinear alguns pontos do processo de amadurecimento e definição do tema, o que permite maior visualização da amplitude das dificuldades encontradas, assim como do fascínio exercido.

Desde a graduação em Psicologia, que tinha como um dos estágios obrigatórios o trabalho com professores e alunos de uma escola pública de Campinas, foi possível o contato com o cotidiano e as diversas nuances da realidade escolar. Preocupava-me entender porque certos alunos tinham êxito e outros não, sem restringir a resposta a uma condição individual de maior ou menor capacidade passível de ser detectada por testes psicológicos. Iniciava-se uma inquietação que até hoje me acompanha.

Uma outra oportunidade, que permitiu um contato mais profundo e sistemático com a realidade escolar, foi a participação em um projeto de formação continuada de professores da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) em 1993 nas cidades de Campinas (SP) e Santos (SP) chamado “Construindo o Sucesso na Escola”². Dois momentos distintos, nesse projeto, podem ser identificados: no primeiro havia uma preocupação em realizar um diagnóstico da unidade escolar, onde eram levantados os índices de aprovação, retenção, evasão, transferência... posteriormente era efetuada uma projeção, baseada nos índices da escola, de quantos alunos chegaram à 8ª série de um grupo de 100 crianças na 1ª série. Dados

² Coordenado pela Profª. Dr.ª Maria Aparecida Moysés (FCM/UNICAMP) e pela Profª. Dr.ª Cecília de Azevedo Lima Collares (FE/UNICAMP).

interessantíssimos e chocantes foram coletados, por exemplo: do grupo inicial de 100 alunos apenas $\frac{1}{2}$ aluno havia chegado a 8ª série.

No segundo momento, após o contato com os dados da primeira fase eram levantados temas de discussão com os professores e tinha como objetivo a reflexão e elaboração de estratégias de reversão da situação encontrada.

Numa das escolas de Campinas, participante da pesquisa, havia uma Classe Especial que possibilitou meu primeiro contato com sua dinâmica própria. Chamava-me a atenção os Relatórios de Avaliação Psicológica e as condições de aprendizagem das crianças, evidenciando-se a condição do espaço físico que era uma sala de aula pequena e adaptada. Além das crianças estarem numa situação de explícito reconhecimento da ausência de êxito na aprendizagem.

Após esta experiência, quando entrei no programa de mestrado eu tinha como certeza que estudaria a classe especial, mais especificamente seus ex-alunos.

Aos poucos consegui delinear a proposta inicial da pesquisa que era fazer um levantamento dos dados que a escola tinha registrado dos alunos de classe especial, o que possibilitaria a seleção dos sujeitos da pesquisa: crianças que tinham deixado de freqüentar a escola ainda na classe especial. Estes seriam localizados através do endereço constante nos prontuários para posteriormente serem entrevistados. Não tinha a intenção de entrar no mérito da qualidade e da forma de aprendizagem dos alunos, mas investigar os efeitos da passagem pela classe especial em suas vidas.

Porém, o que serviria como ponte e contextualização da discussão sobre a passagem dos alunos para a classe especial, a investigação dos registros da escola sobre os alunos, acabou eclodindo como um campo de pesquisa riquíssimo.

Formou-se um impasse: não priorizar os dados, já coletados, da primeira fase e dar continuidade à pesquisa ou priorizar tais dados e deixar o contato com os ex-alunos para um outro momento. No exame de qualificação, com o auxílio da banca, foi possível decidir pela segunda opção, diante da afirmação da relevância e contribuição das informações já obtidas.

Dessa forma, a pesquisa aqui proposta está direcionada a **investigar a trajetória escolar dos ex-alunos de classe especial através dos documentos e dos registros disponíveis na escola.**

Após discorrer sobre o delineamento do tema proposto vou me deter na necessidade de fazer algumas considerações acerca da escola pública e do ensino especial que é oferecido, mais especificamente da classe especial.

A escola pública tem sido tema de vários estudos e pesquisas, pois há o reconhecimento de que este é um dos âmbitos da sociedade que tem apresentado dificuldades merecedoras de maior atenção ao longo dos anos. Estas dificuldades, ao serem colocadas em evidência, revelam uma realidade complexa e difusa.

Uma das **questões cruciais**, de entendimento da dinâmica da escola pública, é o **número de crianças que não completam o processo de escolarização básico, o 1º grau**.

Também merecem destaque, pois estão na pauta de discussões de várias instâncias da sociedade, outros temas implicados nesta questão central, como por exemplo: a formação (deficitária) dos professores, as políticas educacionais, a (falta de) infra-estrutura material nas escolas, a (má) remuneração dos professores, a origem das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, as relações de poder desiguais estabelecidas dentro e fora da escola, a situação de deslegitimação do saber pedagógico do professor frente ao saber dos especialistas quando solicitados a avaliarem o processo de escolarização do aluno...

Esta problemática presente na escola pública perpassa por todos seus âmbitos! Refiro-me às duas formas de ensino regular que são por ela oferecidas: o ensino comum e o ensino especial. A modalidade do ensino especial que estará em foco na presente pesquisa é a “Classe Especial para Deficientes Mentais Educáveis” das escolas públicas de São Paulo.

Neste sentido, um estudo sobre alunos da Classe Especial só adquire verdadeira relevância quando se abre a possibilidade de reconhecimento e caracterização do espaço em que eles são produzidos e estão inseridos. Sendo o ensino especial uma forma do ensino regular, significa dizer que é parte constituinte da história da escola pública.

Um dos pontos fundamentais da discussão sobre a Classe Especial para Deficientes Mentais Educáveis, que desperta inquietações, é o de que as crianças antes de ingressarem neste outro contexto precisam passar por uma avaliação psicológica. Isto é, após terem freqüentado a classe comum, sem que tenha havido sucesso ou progresso pedagógico suficiente, são levantadas suspeitas de um possível comprometimento maior que podem ou não serem confirmadas nas

avaliações psicológicas. O determinante, oficializado pelos órgãos governamentais, de pertença ou não à classe especial é o Quociente de Inteligência.

Esta seria uma primeira justificativa para a importância de um estudo sobre a Classe Especial na área da Psicologia Escolar: a participação explícita e decisiva da Psicologia na definição dos alunos de Classe Especial para Deficientes Mentais Educáveis!

Pertencer ao grupo de alunos classe especial na escola pública é pertencer a um contexto muito específico, com histórias de contradição e de busca permanente de explicação para a fragilidade do sistema educacional básico: o fracasso escolar.

O fracasso escolar é um fenômeno da escola pública e se caracteriza pelo fato de que a maioria dos alunos que entram na 1ª série não chega a completar as oito séries iniciais do ensino fundamental.

Vários pesquisadores vêm mostrando insistentemente, como Ribeiro (1991) e Ferrari (1985), que o ponto crucial do ensino público é sua alta taxa de repetência nas séries iniciais e conseqüentemente a evasão, que nada mais é do que uma expulsão daqueles alunos que já passaram um bom tempo na escola e ‘pouco progrediram’.

O índice de analfabetismo no país ainda não foi estancado, e desde o Brasil Império assume cifras no mínimo preocupantes até os dias de hoje.

Ferrari (1985) afirma que o analfabetismo é uma tendência secular na história da educação no Brasil e que não é uma herança, ou seja, fruto de um determinado momento histórico que ainda deixa suas marcas nos dias atuais, como muitos pesquisadores acreditam. Tendência secular, no sentido de que a escola pública ainda não é capaz de absorver toda a população em idade escolar, principalmente das séries iniciais, e a grande maioria das crianças que iniciam a escolaridade básica não a completam.

A escolarização pública e gratuita no Brasil tem marcas inaceitáveis, anteriores e posteriores aos anseios de sua estruturação na década de 20. No início da Primeira República os índices de analfabetismo entre adultos eram de 90%, com apenas 3% da população freqüentando a escola. Mesmo com toda efervescência cultural dos anos 20, o Brasil chega na década de 30 com uma situação alarmante: em 1936 o índice de alunos retidos na 1ª série é de 53,52% e em 1938 o índice de alunos retidos é de 58,58%. Na década de 40, do total de alunos que entrou na 1ª

série em 1945, apenas 4% concluíram o primário sem reprovações e dos 96% restantes nem a metade concluiu a 1ª série. (Patto, 1990).

Nos anos 80 esses índices ainda permanecem inaceitáveis, mesmo com uma sensível alteração positiva dos dados quando comparados aos anos anteriores. Segundo Ferrari (1985) ter 25% de analfabetos entre a população que já deveria estar alfabetizada, com mais de 10 anos, reflete que o analfabetismo não é exclusividade dos mais velhos e que a escola está ainda muito distante da proposta de escolarização para todos.

Diante da constatação de que a escola pública não está atingindo seus objetivos de democratização e universalização do ensino, é fundamental que seja objeto cada vez mais de pesquisas, para que, através do conhecimento de seus meandros, seja possível efetivar práticas de transformação conectadas com a realidade - está é uma segunda justificativa para a relevância da pesquisa aqui proposta.

Através de pesquisa bibliográfica, em âmbito nacional, foi possível perceber que a classe especial é um tema muito delicado dentro da complexidade do ensino público, pois é um sistema paralelo de ensino sem seriação, porém como os mesmos 'vícios' do sistema de ensino comum.

As crianças que vão para a classe especial não são apenas consideradas com peculiaridades ou dificuldades, são crianças rotuladas como Deficientes Mentais Educáveis, sem a necessária problematização do próprio conceito ou das formas de diagnóstico.

Todavia, a proposta da presente pesquisa não é discutir as práticas pedagógicas do ensino pautadas no preconceito e em estereótipos que 'detectam' os supostos alunos especiais, como também não é discutir as formas e os critérios de como são realizadas as avaliações destes alunos e as práticas pedagógicas da classe especial.

É uma proposta que, tendo como pressuposto os efeitos causados pela rotulação de deficiência no indivíduo e a já reconhecida participação da psicologia no processo de definição das crianças de classe especial, já reconhece a contribuição de um grande número de estudos recentes³ que tratam destas e outras questões. Sendo assim, a presente pesquisa terá como preocupação: ●

³ Estas pesquisas, sobre a classe especial e sobre o fracasso escolar, posteriormente serão citadas e indicadas as contribuições identificadas.

delineamento da história, registrada nos documentos oficiais da escola, sobre a trajetória escolar dos ex-alunos de classe especial.

Finalmente, e como terceira justificativa, é preciso ressaltar que não foi encontrada nenhuma outra pesquisa que tivesse os mesmos propósitos, o que permite a atribuição de um caráter inédito ao estudo aqui apresentado.

Além disso, uma investigação nesse sentido tem sua relevância pelas características que a classe especial assume na rede pública e por se constituir em um dos mecanismos de exclusão impostos a uma parcela específica da população: crianças que têm suas dificuldades escolares reconhecidas como deficiência mental - exista ou não, de fato, essa condição. E no último caso pode-se falar de “falso deficiente mental”.

A perspectiva adotada de compreensão da realidade da classe especial e dos dados coletados, na presente pesquisa, refutará o que tradicionalmente a Psicologia tem feito: atribuir as causas do fracasso escolar ao aluno através da mensuração de suas capacidades e habilidades, estabelecendo uma relação entre a dificuldade de aprendizagem e os supostos comprometimentos dos alunos, seja emocional, sensorial, intelectual... Muito contribuiu para a clarificação desse foco, além de estar fortemente presente na condução das discussões, a perspectiva de Maria Helena de Souza Patto (1990) que enfatiza a participação decisiva da escola no processo de produção do fracasso escolar⁴.

Finalmente, é importante salientar que a preocupação estará direcionada para o conhecimento de como as práticas institucionais cotidianas, reveladas pelos registros escolares, estão implicadas na produção e manutenção da deficiência mental na escola.

⁴ Ver Patto, M.H.(1990).

CAPÍTULO 1. EDUCAÇÃO COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PALCOS DA INEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Nesse capítulo tenho a preocupação de recuperar alguns aspectos da história tanto do fracasso escolar como da educação especial de forma a contextualizar a discussão e até ousar no apontamento de possíveis entrecruzamentos dessas duas histórias.

1.1. A história da construção do discurso sobre o fracasso escolar

Pelo fato do fracasso escolar não ser um fenômeno recente da escola pública, há um percurso histórico de busca de seu entendimento e de propostas oficiais na tentativa de reverter este processo. Implicitamente, a cada proposta, foi se constituindo uma visão e suas várias tentativas de explicações para próprio fenômeno. A questão central, que sempre mereceu atenção e até hoje é pauta das grandes discussões sobre o ensino público, versa sobre as causas do fracasso escolar. Todas as tentativas de explicação para essa questão fundamental têm como pano de fundo uma determinada maneira de entender como se dá a relação entre educação e sociedade.

Tendo como base o agrupamento das teorias educacionais proposto por Demerval Saviani em seu livro “Escola e democracia” (1983) tentarei delinear alguns pontos considerados fundamentais no entendimento da relação sociedade e educação. O primeiro agrupamento proposto é chamado de Teorias Não-Críticas; o segundo de Teorias Crítico Reprodutivistas. E ainda será apontada pelo autor uma terceira tendência, a das Teorias com uma Visão Crítica da Educação.

As Teorias Não-Críticas têm como base a crença em uma sociedade harmoniosa, cuja tendência é a integração dos seus membros. Aqueles que não se enquadram, não se encaixam, acabam ocupando uma posição de marginalidade; entendida como um fenômeno acidental, uma distorção que pode ser corrigida. A educação é vista como um instrumento de correção, uma força homogeneizadora no reforço de laços sociais, promotora de coesão, o que garante a integração dos indivíduos nos grupos sociais. A educação tem uma autonomia frente à sociedade e

um papel decisivo na sua configuração, isto é, evitaria a sua desagregação e garantiria a construção de uma sociedade mais igualitária. Saviani (op. cit.) considera como Teorias Não-Críticas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, que apesar de possuírem características distintas têm como pressuposto básico a crença “ingênua” de superação das desigualdades sociais através da educação.⁵

Mencionando alguns pontos da presença das Teoria Não-Críticas, mais especificamente da Pedagogia Nova, no panorama educacional brasileiro o estudo de Patto intitulado “A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia” (1990) vem contribuir para a recuperação da história do discurso sobre o fracasso escolar. A ênfase na Pedagogia Nova se deve ao fato desta, durante muitos, anos ter influenciado a prática educacional e ter se aproximado bastante da psicologia, numa vertente psicometrísta, na busca de explicações para o fracasso escolar; além de ser possível encontrar resquícios de suas idéias na atualidade.

A década de 20 é reconhecida como um marco na história da educação no Brasil. Não pelas mudanças qualitativas e quantitativas do ensino, mas pela efervescência de idéias e pela intensa movimentação intelectual. É considerada um marco porque suas idéias exerceram grande influência nos rumos da educação nos anos seguintes e até hoje encontramos seus resquícios.⁶

Segundo Patto, com a entrada e articulação do pensamento liberal, cria-se uma das raízes nacionais do modo dominante de se explicar as diferenças entre as raças e grupos, e conseqüentemente as diferenças de rendimento escolar entre os indivíduos das diferentes classes sociais. O fim do trabalho escravo, e o advento da categoria de trabalhador livre numa sociedade capitalista, possibilitaria as condições necessárias para a distribuição social dos indivíduos de acordo com suas aptidões naturais. Há uma relação muito clara entre o ideário liberal e a entrada da psicologia das diferenças individuais que, junto com os princípios da Escola Nova, iniciou o processo mensuração das potencialidades dos alunos e a estruturação de uma escola que levasse em consideração esses princípios liberais.

A efervescência educacional dos anos 20 estava inserida num movimento social, de luta política, em que havia um grupo de intelectuais que ao evocar os

⁵ Um aprofundamento das diferentes correntes pedagógicas agrupadas por Saviani como Teorias Não-Críticas é possível com a leitura do livro aqui mencionado.

⁶ No fim da década de 1910 uma série de agitações e greves operárias se estende até os anos 20 materializando-se nos anseios reformistas da classe média, movimento tenentista, com reivindicações como o voto secreto, regeneração dos costumes, opondo-se esses reformistas às oligarquias tradicionais republicanas.

princípios liberais tinha como esperança uma sociedade mais justa e igualitária. Conseguiu a adesão da classe operária e dos pequenos comerciantes e funcionários, além é claro de segmentos da burguesia industrial em plena ascensão. Patto (op. cit.) comenta que é nesse momento que a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências e a encobrir a essência da vida social.

A última década da Primeira República caracterizou-se pelos movimentos educacionais denominados 'Entusiasmo pela Educação' e 'Otimismo Pedagógico', que em termos de efeitos e mudanças pouco alteraram o panorama educativo do Brasil. A importância desses movimentos é percebida nos anos posteriores. Foi a partir dos anos 30 que o crescimento da rede pública se torna uma realidade, pois até então não existia um sistema de educação popular. Isto foi possível devido à influência das idéias e das lutas encaminhadas nos anos anteriores.

Um dos aspectos mais importantes da teoria dos escolanovistas em seus primórdios é redefinir o eixo da discussão, isto é, não localizar no aprendiz as causas das dificuldades de aprendizagem. A atenção e a crítica estavam direcionadas para os métodos de ensino. Patto (op. cit.) lembra que a reflexão da escola nasceu no âmbito do que recentemente se convencionou chamar de fatores intra-escolares do rendimento escolar.

Outro aspecto importante é o reconhecimento da especificidade da psicologia da criança, cuja proposta pedagógica se deu em contrapartida aos pressupostos pedagógicos e filosóficos da escola tradicional. Havia uma preocupação de que a criança fosse respeitada no seu desenvolvimento ontogenético. Esta preocupação com o indivíduo no processo de aprendizagem estava diretamente vinculada aos objetivos e às facilidades da tarefa pedagógica, e se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades de cada indivíduo. Isso não significava um reducionismo ao psicológico do aluno, mas uma ênfase na necessidade de uma pedagogia coerente com a natureza humana.

O reconhecimento das diferenças entre os indivíduos e a necessidade de uma educação de acordo com as especificidades do desenvolvimento, possibilitou que um dos seus princípios fundamentais fosse aos poucos sendo adaptado a um determinado tipo de concepção de homem e sociedade. A consolidação de uma sociedade capitalista favoreceu o encontro entre a visão de mundo dominante e a explicação patologizante das dificuldades de aprendizagem escolar, que acabou se

sobrepondo à visão anterior que reconhecia e privilegiava a dimensão pedagógica. O discurso sobre as causas do fracasso escolar tornou-se híbrido, pois, ao mesmo tempo que focalizava o indivíduo, reconhecia as implicações do método e do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, dando, então, outro enfoque às questões pedagógicas. Este encontro dificultou e embaraçou, ainda mais, o entendimento e o esclarecimento das causas do fracasso escolar.

Em outras palavras, a psicologia e a pedagogia passam a se vincular de modo diferente, cuja ênfase é dada à mensuração das potencialidades, favorecendo um reducionismo das explicações das dificuldades de aprendizagem ao indivíduo através da própria psicologia, mais precisamente as áreas de psicometria e higiene mental.⁷

Assim, a psicologia científica e a pedagogia nova se estruturam com base no espírito liberal, com o objetivo básico de identificar e promover os mais capazes, independente da origem étnica e social. A identificação, a determinação e a segregação dos indivíduos menos capazes, no início deste século, que era uma prática social de responsabilidade da medicina, acabou por contribuir na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional. Ou seja, nesse sentido, a identidade da psicologia educacional é baseada no modelo médico.

A aproximação da pedagogia nova com a psicologia científica possibilitou distorções na proposta inicial dos escolanovistas. A idéia central e revolucionária de se considerar no planejamento as especificidades do processo de desenvolvimento infantil, enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, foi enfraquecida frente a ênfase dada aos procedimentos psicométricos, quase sempre preconceituosos e viesados, que desviaram determinantes propriamente escolares para o aluno e suas supostas deficiências. E também, ao privilegiar aspectos técnicos dos pressupostos escolanovistas, essa aproximação deixou em segundo plano a dimensão política da luta pela ampliação e democratização da rede de ensino fundamental.

A viabilidade desse projeto educacional, calcado no encontro entre a psicologia científica e a pedagogia nova, ainda é objeto de polêmica, pois algumas de suas idéias criaram raízes no pensamento educacional brasileiro e mantêm a força explicativa frente à dura realidade da escola pública, que perpetua índices assustadores de incompetência. Patto (op. cit.) comenta ainda que a educação

⁷ Sobre o tema da Higiene Mental são indicadas as obras de Lima (1985) e Costa (1989).

brasileira, nos anos que antecederam uma política nacional de educação, foi pensada e planejada dentro de referenciais racistas e biologizantes do comportamento humano, e as desigualdades sociais dentro do ideário liberal de sociedade. É no entrelaçamento de preconceitos, de estereótipos sociais validados cientificamente pelas teorias racistas do início do século e do ideal liberal de igualdade de oportunidades que nascem as idéias que norteariam os rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais.

Patto (op. cit.) em sua pesquisa nas publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos entre os anos de 1945 e 1960 pôde notar que a maioria dos colaboradores da revista eram escolanovistas de primeira e segunda geração; o que é considerado pela autora como uma forte marca da influência do escolanovismo nos rumos da educação brasileira. Outra característica dos artigos é a marca do ideário liberal, ou seja, acreditavam que a universalização e a diversificação do ensino poderiam promover a igualdade de oportunidades, o que garantiria um regime democrático. Sendo a publicação da revista uma responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura o reconhecimento da importância e da influência das idéias escolanovistas é mais uma vez reafirmado, diante da importância assumida em um dos órgãos de difusão de idéias.

Dando continuidade à apresentação da proposta de Saviani (op.cit.), o outro agrupamento, das Teorias Crítico-Reprodutivistas, tem como característica a concepção da sociedade marcada pela divisão em classes sociais, cuja relação entre os indivíduos é permeada pela força que se manifesta nas condições de produção da vida material. Essas teorias na verdade, segundo o autor, não possuem uma proposta pedagógica, pois têm como preocupação explicar os mecanismos de funcionamento da escola. A educação não é vista como um instrumento de superação das desigualdades sociais, mas como um fator de produção. Uma das contribuições significativas é a crença na impossibilidade de se compreender a educação sem levar em consideração seus determinantes sociais.

Saviani (op.cit) cita três das principais Teorias Crítico-Reprodutivistas que tiveram maior expressão e alcançaram um nível maior de elaboração:

- Teoria do sistema de ensino enquanto Violência Simbólica - Bourdieu e Passeron;
- Teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado - Althusser;

- Teoria da Escola Dualista - Baudelot e Establet.⁸

Como não é intenção aprofundar nas particularidades e diferenciações de cada uma dessas teorias, há uma opção de tratamento dessa questão de uma maneira mais ampla, pontuando suas articulações de uma maneira geral.

Patto (op. cit.) reconhece que esse referencial de análise apareceu com maior força na década de 70 e que foi ignorado pela revista em que realizou a sua pesquisa. Considera que através dos pressupostos da Teoria Crítico-Reprodutivista foi possível pensar a escola dentro de uma visão crítica de sociedade, como um lugar de dominação cultural e de ideologização a serviço da reprodução das relações de classe. A veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e a ênfase em estilos de linguagem e pensamento característicos dos integrantes da classe dominante estaria produzindo uma relação de exploração, na qual o sistema de ensino seria um instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais daqueles que detêm o poder econômico e o capital cultural.

A entrada das idéias crítico-reprodutivistas tiveram sua importância na mudança do pensamento educacional brasileiro. Permitiram a colocação em foco da dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem, numa época em que se falava muito da competência técnica do professor e em segundo plano ficava a dimensão psicossocial das relações pedagógicas; evidenciaram a dominação e a discriminação social presentes na relação de ensino-aprendizagem, mesmo com os enganos conceituais; permitiram que a educação escolar fosse pensada a partir de seus condicionantes sociais, favorecendo a superação do mito da neutralidade científica no processo educativo. Além de abrir espaço para uma compreensão mais clara de suas próprias idéias, reprodutivistas, e favorecer nos anos seguintes a entrada de uma concepção dialética de sociedade.

Assim, na década de 70 as pesquisas sobre o fracasso escolar, aos poucos, começaram a investigar a participação da escola na produção do próprio fracasso. É nesse momento que esta forma diferente de se reconhecer a participação da escola recebe o nome de 'fatores intra-escolares'. Entre 1971 e 1981 havia uma convergência temática das pesquisas sobre estes fatores e a maioria das conclusões apontava para uma inadequação da escola frente à realidade de sua clientela.

⁸ Para aprofundar a dimensão particular de cada uma dessas correntes teóricas citadas por Saviani seria interessante recorrer ao seu livro aqui já citado.

Saviani (op. cit.) e Patto (op. cit.) concordam no reconhecimento de que essas idéias alimentaram muitos estudos sobre o sistema de ensino na década de 70. Tais estudos tiveram o mérito de colocar em evidência que há um compromisso da educação com os interesses dominantes, além de disseminarem um clima de pessimismo e desânimo na educação, pois ficava distante a possibilidade de superação das diferenças sociais através da escola.

Na mesma época, anos 70, uma outra proposta de reverter o quadro do fracasso escolar que ganha força nos meios educacionais é a Teoria da Carência Cultural através de programas de educação compensatória.

Saviani (op. cit.) não considera esses programas de educação compensatória, como uma teoria pedagógica. Acredita que são respostas articuladas de forma não-crítica às dificuldades educacionais evidenciadas pelas teorias crítico-reprodutivistas. Pois, ao se reconhecer que fatores externos à escola influenciavam significativamente no fracasso escolar de crianças de classes economicamente desfavorecidas era preciso elaborar estratégias que interferissem nesse processo. O autor coloca que:

Educação compensatória significa, pois o seguinte: a função básica da escola continua sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar suas deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. (p.43)

A compensação proposta por esse tipo de educação direcionava-se a um conjunto de programas para diferentes ordens, questões referentes à saúde, nutrição, emocional, cognitivas, motoras, lingüísticas...

Patto (op. cit.) afirma que a teoria da carência cultural se propunha a explicar a desigualdade do desenvolvimento escolar das crianças através da análise dos diferentes ambientes culturais em que estavam inseridas.

A partir dos resultados de centenas de pesquisas na sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre suas características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta 'teoria' afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam as causas de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. (Patto,1990,p. 94).

A grande repercussão da teoria da carência cultural no Brasil está relacionada, segundo Patto (op. cit.), a vários motivos:

- sua visão de sociedade não negava o capitalismo;
- estava dentro dos moldes da produção científica que era pregada na época;
- era compatível com a visão arraigada da cultura brasileira da incapacidade de negros, pobres e mestiços;
- favorecia e reafirmava as explicações de que o subdesenvolvimento do Brasil colocava uma significativa parcela da população na indigência cultural e sua reversão era fundamental para o ‘milagre econômico’ e;
- a ênfase na pobreza e suas mazelas favoreceu a aproximação dos educadores atentos para as desigualdades sociais, porém estes estavam pouco instrumentados para fazer a crítica deste discurso devido às lacunas na sua formação intelectual.

Na pesquisa realizada por Patto (op. cit.) na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos havia um número especial sobre a Teoria da Carência Cultural. A autora destaca da revista um artigo escrito por Ana Maria Poppovic, em que reconhece a possibilidade de identificar claramente uma crítica direcionada ao uso de termos como privação, carência ou deficiência cultural. Poppovic considera-os impróprios por induzirem erroneamente à noção de ausência e de falta de cultura, além da forte carga pejorativa que passam com a mensagem de que aqueles que não têm o que a maioria tem são diferentes. Nega a idéia da diferença e da deficiência. O avanço apontado neste artigo está na crítica que faz e, também, na proposta de que esses termos fossem substituídos pela expressão ‘marginalização cultural’, cujo intuito era evidenciar um processo que estava em curso e não reforçar uma condição degradante, negativa e estática.

Mas, para Patto (op. cit.), ao fazer a crítica da teoria da carência cultural, Popovic não consegue se libertar das amarras da própria teoria que tenta romper. Ao mesmo tempo em que nega a deficiência e a diferença cultural, reafirma-as na medida em que se propõe a descrever os padrões educacionais favoráveis e os fatores ambientais interferentes e negativos dos lares marginalizados na formação de atitudes e padrões culturais, considerados básicos para o desenvolvimento de padrões cognitivos e da capacidade de ajustamento na escola.

É perceptível que os educadores, sem instrumentos e condições de reconhecerem as contradições das idéias veiculadas pela teoria da carência cultural, acabavam por eleger pontos capazes de reafirmar seus preconceitos e estereótipos. Mesmo assim, nesse momento, segundo Patto (op. cit.) foi possível unir as duas afirmações anteriores, até então inconciliáveis, de que as causas do fracasso escolar estavam na escola e no aprendiz. Desta união resultou o pressuposto de que a escola é adequada às crianças de 'classes favorecidas' e sua falha estaria em tentar ensinar, com os mesmos métodos e conteúdos, as crianças culturalmente 'deficientes' ou 'diferentes'. Isto é, a escola é inadequada para as crianças carentes.

A escola seria palco de um desencontro social. Na professora primária novamente é reconhecido seu despreparo técnico para ensinar crianças carentes, porém não tanto como fruto de sua formação pedagógica inadequada, mas de sua origem social. É uma pessoa que possui uma cultura diferente de seus alunos, o que dificulta a aproximação, a comunicação e o entendimento entre eles. E, por fim, esta teoria da diferença acabou sendo subjugada pela teoria do déficit, que enfatizava a falta de cultura das classes populares, e sutilmente transformou a diferença em deficiência.

Pela análise da revista, Patto (op. cit.) percebeu que há uma preocupação freqüente diante da permanência de altos índices de evasão e repetência na escola primária, além da constância de descrições de determinados aspectos do sistema escolar acompanhados de recomendações que pretendiam alterá-los. Conclui que o tempo passa, mas os problemas elementares do ensino básico pouco se modificaram e parecem incólumes ao esforço demagógico de alguns políticos e aos sinceros esforços de educadores.

É importante lembrar que nos anos de predomínio da Teoria da Carência Cultural, estes aspectos intra-escolares não eram reconhecidos como relevantes e suficientes para serem considerados; e nos anos de predomínio da Teoria da Diferença Cultural a escola ficou reduzida à inadequação da clientela. As pesquisas, mesmo à medida em que se voltavam cada vez mais criticamente para os aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, não chegaram a superar a tendência de se atribuir à clientela as causas do fracasso escolar, apenas acrescentaram o reconhecimento da má qualidade do ensino oferecido.

O terceiro e último agrupamento, proposto por Saviani (op.cit.), é o das Teorias com uma Visão Crítica da Escola, em que se reconhece um não completo

comprometimento e determinação da escola em relação a sociedade geral; ou seja a escola é espaço de produção e reprodução dos valores sociais.

A visão de escola como instituição é entendida com seus determinantes sociais e econômicos gerais da sociedade, porém é enfatizada sua autonomia relativa frente à determinação do sentido geral. O resgate da importância da escola na produção do fracasso escolar, e num projeto de transformação da sociedade de classes, teve como influência as idéias principalmente de Gramsci na análise da eficiência e do papel social da escola para o povo.⁹

Recorrendo a uma outra autora, Barbara Freitag (1986) em seu livro “Escola, estado e sociedade” há a afirmação de que o modelo gramsciano explicado com alguns aspectos althusserianos fornece um quadro teórico reconhecido como dos mais adequados para a análise da política educacional brasileira.

Freitag (1986) discute alguns dos principais conceitos de Gramsci, como: sociedade civil, sociedade política e infra-estrutura, relacionando-os com a questão da educação. Para isso, é preciso entender a política educacional como ação estatal, que abrange tanto a sociedade política como a civil.

De modo sumário, sociedade política é entendida como o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, cabendo, então a formulação, a imposição e a fiscalização da legislação educacional. Durante a execução das leis é absorvida a concepção de mundo da classe dominante, que é interpretada e traduzida para uma linguagem passível de ser sancionada. O sistema educacional estaria localizado na sociedade civil, que é onde se implantam as leis. As leis já representam a materialização da concepção de mundo da classe dominante, mas sua verdadeira concretização se dá quando é absorvida pelas instituições sociais que formam a sociedade civil. O senso comum é apontado como uma das formas mais adequadas de atuação das ideologias e a escola identificada como um dos agentes centrais de sua formação.

É um Estado comprometido com os interesses da classe dominante, que nada mais é do que a produção da mais-valia e conseqüentemente a exploração da classe subalterna.

É importante ressaltar que o Estado não apenas formula as leis no nível da sociedade política, mas também se responsabiliza em implementá-las na sociedade civil através das condições materiais e pessoais para a implantação.

⁹ Outro autor referência nessa questão é Snyders (1977)

O fundamental da contribuição dessa teoria está no reconhecimento da movimentação possível que existe dos indivíduos das classes subalternas, ou seja, o reconhecimento de um aprisionamento parcial frente a ideologia dominante.

É fato que a política estatal sempre buscará a hegemonia e a defesa de seus interesses, o que não acontece através da violência, mas através da inculção nos indivíduos das classes subalternas de que é possível fazer opções aparentemente de forma livre. O Estado não pode e não deve cercear a liberdade de escolha dos indivíduos através de imposições profissionais, de leituras, do direito à reflexão...

O pequeno grau de liberdade que necessariamente precisa haver na sociedade civil, para conseguir a dominação pelo consenso e garantir a hegemonia da classe no poder, é a chance de libertação da classe subalterna. (Freitag, 1986, p.42).

Após essa breve apresentação, vale ressaltar que Gramsci não tinha uma proposta de elaborar uma teoria educacional, mas como a própria Freitag (1986) afirma é possível através de suas proposições sobre a estruturação da sociedade capitalista fazer uma ligação densa e significativa com a política educacional.

Há uma tendência teórica de pesquisa em educação nos anos 80, apontada por alguns autores¹⁰, em que se adota essa visão crítica da escola e da sociedade e mais do que isso, busca-se compreender a realidade da escola de um outro prisma: resgata-se a importância da escola na produção do fracasso escolar. Os chamados fatores intra-escolares são pesquisados com ênfase, assim como é dada voz àqueles que sofrem o processo da escolarização frustrada.

Não bastava esse novo referencial teórico, era preciso dar mais um passo: construir uma metodologia de pesquisa apropriada para esse referencial materialista dialético. Havia uma incompatibilidade entre os instrumentos de pesquisa, como observações com categorias definidas, questionários, situações artificiais de experimentação... e o novo referencial proposto para a compreensão da escola inserida numa sociedade complexa e, ainda mais, compreender um fenômeno nada jovem e simples, com raízes fortemente presas a uma estrutura social tão desigual. A metodologia etnográfica aos poucos vai se constituindo como esse novo referencial, onde se busca a aproximação das várias nuances das relações estabelecidas na escola, não apenas professor/aluno, e, mais do que isso, de como

¹⁰ Patto (1990), Souza (1997).

se processam cotidianamente as relações entre os diferentes agentes e participantes da produção do fracasso escolar. (Souza 1997)

A direção da discussão sobre o fracasso escolar precisava se modificar, deixar de enfatizar e atribuir as causas do fracasso ora o aluno e/ou ora o professor. Havia a necessidade de se conhecer o processo subjacente, como era produzido o aluno sem sucesso.

Nesse sentido várias pesquisas contribuíram significativamente, entre elas a de Patto (1990) que tem como base teórica de sua discussão as contribuições de Agnes Heller, também uma teórica crítica, com referenciais do materialismo dialético.¹¹ É um estudo fundamental e uma referência na busca de entendimento e superação das causas do fracasso escolar, principalmente por resgatar a história do discurso do próprio fracasso escolar, de como historicamente vem sendo explicado, além de efetivar um outro caminho para esse entendimento; principalmente, ao reconhecer o espaço cotidiano da escola como produtor do fracasso escolar. Questiona os mitos e as explicações preconceituosas das causas do fracasso dos alunos da escola pública, oriundos das classes populares e muito distantes do ideal de bom aluno ideologicamente veiculado na sociedade.

Essas idéias estão presentes fortemente no estudo aqui proposto, de maneira a pontuar algumas das idéias nucleares sobre a questão das raízes do fenômeno do fracasso escolar, além de outros pontos relevantes ao tema. A importância e a contribuição de Patto (1990) está explícita na própria estrutura deste texto. Sendo que seu estudo é reconhecido como fundamental e uma das referências na busca de entendimento e superação das causas do fracasso escolar, principalmente por ser pioneiro no resgate da história do discurso sobre o fracasso escolar e, ainda mais, por efetivar esse outro caminho para seu entendimento.

Um outro estudo que aqui merece destaque, pela sua contribuição, além do reconhecimento de seu pioneirismo é da Fundação Carlos Chagas. É apresentado por Patto (op. cit.) como um estudo que rompe com o discurso fraturado dos escolanovistas. Foi publicado com o título de “O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola da cidade de São Paulo”. Tornou-se um marco na mudança do enfoque das pesquisas, que até então enfatizavam a identificação das causas do fracasso escolar no próprio

¹¹ Para o aprofundamento da teoria de A. Heller seria interessante a leitura de Patto (1990) e as obras da própria autora, como por exemplo: **O cotidiano e a história** - Paz e Terra, 1989.

aprendiz. Foram montados subgrupos de pesquisa com o objetivo de investigar a participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças pobres. Seus resultados se desdobraram em novos subgrupos para a investigação mais detalhada dos mecanismos intra-escolares de seletividade social na escola, enfocando os aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da própria instituição.

Os principais subgrupos que se desdobraram desse estudo foram publicados em 1984 com o título de “O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: Reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo” e em 1986 com o título de “A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos”.

O objetivo dos três estudos era tratar a exclusão da escola elementar partindo da **abordagem dos excluídos**.

O primeiro estudo (1981) voltou-se para as mães, que foram entrevistadas e entrevistadoras, sendo os dados coletados nas próprias casas através do preenchimento de um formulário com perguntas e respostas já pré-estabelecidas. Suas conclusões refletiam a visão da mulher-mãe, na qual a maioria atribuía às limitações e dificuldades dos próprios filhos a causa do fracasso. Houve uma dificuldade de propostas de enfrentamento da situação, por parte delas, pelo fato de não conseguirem reinterpretar o entendimento de que as causas eram individuais e a discussão do grupo acabou se voltando para a dificuldade de acesso à escola, a falta de vagas, as taxas escolares...

No segundo estudo (1984) participaram as mesmas mães e mais outras três pessoas, fazendo entrevistas em pequenos grupos com os pais das crianças. A discussão com as mesmas famílias sobre o mesmo tema abriu outras perspectivas de enfrentamento, sendo que esta diferença, comparando-se ao primeiro estudo, foi atribuída, pelas pesquisadoras, a um outro tipo de metodologia utilizado e às mudanças do cotidiano das pessoas que ocorreram no período entre as pesquisas. A questão central foi a repetência e a luta pela permanência na escola até a conclusão das oito séries iniciais, sem que os filhos fossem responsabilizados pelo fracasso.

O terceiro estudo (1986) tinha uma preocupação teórica específica, que era contribuir com o estudo da exclusão ao reconhecer que vários aspectos da questão não foram abordados e nem todos os protagonistas incluídos nas duas pesquisas anteriores. Uma outra preocupação era metodológica, pois os estudos anteriores

denunciavam a necessidade de se aprofundar os procedimentos da pesquisa participante frente a diversidade de vertentes, e uma melhor sistematização da sua aplicação nas pesquisas educacionais.

Os resultados dos dois estudos precedentes (1981 e 1984) apontavam para a necessidade de inclusão dos alunos, uma vez que anteriormente não tinham participado diretamente.

O terceiro estudo (1986), quando acontece a inclusão dos alunos, tinha como intuito apreender uma das dimensões fundamentais da questão educacional, pois era a eles que se atribuía a condição de incapazes e fracassados. Além de que sabiam o que é pertencer e ser excluído da instituição escola. Entender o significado da exclusão e do fracasso que lhes era atribuído, dentro da perspectiva dos protagonistas, permitiria um diálogo com as outras tendências teóricas; principalmente aquelas que se voltam para as crianças pobres como uma categoria homogênea em suas características psico-educacionais e como uma categoria heterogênea quanto às expectativas escolares.

As conclusões dos estudos permitiram estabelecer uma relação entre o local do grupo participante da pesquisa e o tratamento dado às questões educacionais. A precariedade e as carências características da periferia não são vivenciadas da mesma forma por quem mora nela. Constata-se que a intensidade do processo de exclusão da escola elementar, com seus preconceitos, discriminação e irreversibilidade, é proporcional às dificuldades de condições dos grupos em que eles vivem. É vivido de forma desigual pelos alunos, reflete o tempo de confronto com as autoridades escolares, a capacidade de resistência de cada um, as experiências e as assimilações de certos valores numa trajetória de luta dentro e fora das instituições. Esses conflitos são vivenciados cotidianamente e são semelhantes aos enfrentados pelos seus pais. Através do trabalho desenvolvido foi possível perceber que as crianças se negam a admitir que a causa do fracasso escolar está nelas, não se reconhecem no discurso das deficiências individuais. Acabam por estruturar uma versão social da exclusão, como algo relativo a um grupo social e a repetência como a reprovação de uma classe social.

Fica nítida a mudança de enfoque desses estudos quanto às causas do fracasso escolar, de maneira a ser proposta uma investigação que levasse em conta o grupo dos que sofrem o fracasso, seja a família ou o aluno, não mais como únicos e exclusivos causadores de seus próprios fracassos, mas como atores importantes e

fundamentais de uma história, na qual quem acaba “levando o pior” são eles mesmos.

O pioneirismo desses estudos também é perceptível no que se refere aos métodos de pesquisa, percebe-se que foi um caminho construído e que seus ajustes só foram possíveis com a prática, com a entrada em campo. Uma idéia que remete às já expostas nesse mesmo texto, quando se discutia a entrada de um novo referencial teórico e o processo de construção de uma metodologia de pesquisa, que aos poucos foi tomando o contorno de pesquisa etnográfica, o que denota uma forte influência da Antropologia Social.

As conclusões dos estudos são pertinentes até hoje e abriram um leque imenso de temas de pesquisa em que a maior preocupação é tentar entender os meandros de um processo tão complexo e marcante, seja individual ou seja institucional, pois a escola ao se deparar com esses dados está diante de a sua própria ineficiência, o fracasso escolar.

Escolhi algumas pesquisas, além das citadas acima, que considero interessantes e representativas dessa virada de referencial de análise e entendimento do fracasso escolar. São pesquisas recentes, datam da década de 90, o que vem demonstrar e comprovar que o estudo desse tema ainda é profundamente pertinente frente a situação complexa e densa das relações e conseqüências que estão implicadas.

Um dos estudos é de Anete Abramowicz, intitulado “A menina repetente”, publicado em 1995, que versa sobre o fracasso escolar e sua relação com a menina. A pesquisa foi realizada com crianças de uma escola pública de São Paulo e entrevistadas as meninas repetentes, os meninos de classe especial, as professoras das classes observadas, coordenador pedagógico, diretor e faxineira. O ciclo básico foi escolhido por ser nas séries iniciais do processo de alfabetização que começa o processo seletivo da escola. A autora afirma ser um estudo de caso, exploratório e qualitativo, realizado através de observações das crianças em sala de aula e da participação no processo de interação e integração do grupo estudado nos Centros de Juventude.

Tem como premissa a tentativa de se libertar de duas vertentes de análise sobre a repetência das crianças de classes populares. A primeira que identifica como causa da repetência os déficits da crianças, seja de inteligência, de afeto, de cultura, de nutrição ou de condição financeira. Critica a ênfase dada à falta,

caracteriza-a como uma perspectiva da negatividade que faz a criança viver seus próprios desejos e saberes como algo da falta, que acaba por impedir seu sucesso escolar. A segunda vertente relaciona o fracasso escolar das crianças à estrutura capitalista da sociedade em que a escola está inserida, na qual, esta, cumpre o seu papel de reprodutora das desigualdades sociais. As crianças são vítimas da desordem capitalista.

Para a autora, estas duas vertentes não dão conta de reconhecer os movimentos e as respostas das crianças que estão inseridas no processo de exclusão. Na primeira os olhares estão direcionados para as ausências e faltas das crianças, falam dela, mas não por inteiro. Na segunda, não falam concretamente da criança ao atribuir toda a dinâmica do fracasso a um processo da estrutura social, sem que se identifique seus agentes.

Abramowicz afirma que nas pesquisas sobre o fracasso escolar, há uma produção institucionalizada que fala *sobre* e *da* infância e dos adolescentes das classes populares, geralmente escuta-se as mães, os professores, diretores e especialistas. Na maioria dos discursos, encontra-se uma visão que varia entre a criança pobre e carente, no lugar da falta, e a infância em perigo, dos pequenos marginais. Uma precisaria de cuidado e proteção, e a outra de contenção. Nos dois casos as crianças e os adolescentes são vistos como vítimas, não são sujeitos de suas ações e saberes, e são imobilizados pelo discurso dos outros.

A escola veicula e se estrutura com base nestas visões de infância. O fracasso escolar é consequência das carências das crianças e favorecedor da infância perigosa, pois, ao expulsar as crianças da escola, estas ficam à mercê dos perigos da rua. Frente ao fracasso busca-se o culpado, seja a escola como reprodutora da desigualdade social, as diversas carências dos alunos, as inadequações pedagógicas... Porém,

a imagem da infância permanece inalterada como lugar do não-saber, com uma imagem idealizada como boa ou má em que todos falam por ela. Aquilo que é fracasso é construído desde a infância. (Abramowicz, 1995, p. 17).

Durante a investigação de como a escola produz e individualiza o fracasso, deparou-se com a questão do gênero, mais especificamente a menina. Considera que é mais fácil pensar a repetência de um modo geral do que se deter na

especificidade da menina, pois classifica a repetência feminina como uma negatividade que chega ao paradoxismo: criança, pobre, repetente e mulher.

A relação entre a escola e as crianças repetentes não é unilateral, apenas de exclusão. As crianças reagem, falam, respondem dentro da própria repetência. Há uma produção das crianças nesse processo sem que a negatividade impere.

A perspectiva do retido é uma fronteira: entre a escola e fora dela, ou seja, não é o de fora (dos já excluídos), nem o de dentro (dos que passaram de ano). Lugar de vertigem. Lugar do entre. (Abramowicz, 1995, p. 26).

Através das observações em sala de aula foi possível perceber aspectos fundamentais da aprendizagem e sua relação com a produção do fracasso escolar. Um deles que mais chamou a atenção foi o erro das crianças e as reações das professoras. Pelo erro, via de ruína, a pesquisadora foi construindo o referencial de aprendizagem das professoras e a maneira com que a criança assimila e reage.

É uma pesquisa em que a autora tem a preocupação clara e objetiva de não ficar presa a referenciais estigmatizantes voltados para o aluno, o aprendiz, assim como também, se libertar do pessimismo e das amarras de uma escola vista apenas como reprodutora da ideologia dominante. A efetivação dessa preocupação se dá com a entrada no cotidiano da escola, nos entremeios das relações em seus vários níveis; o que permite descobertas tristes, mas profundamente importantes na luta por uma escola melhor.

O outro estudo é o de Collares e Moysés publicado em 1996 intitulado “Preconceitos no cotidiano escolar - ensino e medicalização”. O trabalho é baseado numa concepção materialista histórica da sociedade e através de diferentes tentativas de aproximação com a realidade algumas perguntas surgiram e nortearam a própria pesquisa. O objetivo principal era investigar mais a fundo a dimensão do processo de medicalização da relação ensino-aprendizagem, tanto qualitativamente como quantitativamente.¹²

As conclusões que chegaram vieram reafirmar análises anteriores de que o processo de fracasso e exclusão acontece no interior e no cotidiano da própria escola. Questionam e repudiam as modernas explicações médicas do fracasso escolar (disritimia, dislexia, DCM...) trazendo uma análise histórica da construção

¹² Também tem como referencial a filósofa Agnes Heller, o que possibilitou que os dados colhidos fossem analisados dentro de uma perspectiva da totalidade da relação indivíduo-sociedade.

nos meios médicos destes conceitos. Através da investigação dos dados de algumas escolas de Campinas montaram um panorama quantitativo da dimensão da reprovação e entrevistaram as pessoas envolvidas na escola, na família e a própria criança em questão.

Reafirmam que a escola produz e legitima estas exclusões. A professora não se reconhece como parte integrante deste processo e, ao legitimar a exclusão de um aluno, cuja posição social não é muito diferente da sua, acaba por legitimar a sua própria exclusão social.

Acreditam que uma escola comprometida com a classe trabalhadora só poderá ser construída quando forem rompidas as ‘muralhas’ do preconceito. Para que seja possível, apostam em investimentos na formação do professor através da possibilidade de apropriação de novos conhecimentos científicos e de novas teorias educacionais. Porém, se o investimento não estiver compromissado com a interferência no cotidiano escolar e romper com os preconceitos, o retrato que a pesquisa trouxe não será alterado. *“A escola continuará vítima de uma clientela inadequada.” (p. 260)*

A contribuição dessa pesquisa pode ser percebida na medida em que as autoras entram no cotidiano escolar na busca de entender e verificar como se dá o processo de medicalização do ensino, que nada mais é do que tratar de questões de cunho pedagógico como algo da ordem médica. Um tipo de justificativa do fracasso profundamente arraigada em idéias patologizantes e sustentada pela crença de que é possível distinguir os “anormais” dos “normais”, os “aptos” e os “não aptos”.

Nessa breve explanação sobre a construção do discurso do fracasso escolar e a ênfase dada ao entendimento da escola como espaço de produção e reprodução de ideologias, na qual tentei pontuar algumas pesquisas escolhidas como representativas é preciso que fique claro que ao entrar nas questões referentes à classe especial terei como pressuposto que o processo de fracasso dos alunos de classe especial têm um caráter de exacerbação, pois são produzidos, reconhecidos e legitimados como os fracassados oficiais da escola.

1.2 Educação Especial: resgate de alguns aspectos históricos

O estudo da educação especial requer o reconhecimento de sua própria história, daquilo que lhe é peculiar. Uma história que tem subjacente a dicotomia da

segregação e da inclusão dos que não pertencem ao grupo dos 'normais'. A proposta neste item é aprofundar essa discussão, sobre os aspectos históricos da educação especial para que posteriormente seja possível levantar pontos de aproximação com o fracasso escolar.

Para tanto, é preciso dar consistência a essa discussão, e por isso recorro a dois trabalhos de Silveira Bueno: o livro cujo título é "Educação Especial Brasileira - Integração e Segregação do Aluno Deficiente" (1993) e o artigo "Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente" (1997).

Como ponto de partida Silveira Bueno (1997) afirma que a análise da função social da educação especial na sociedade moderna assume aspectos distintos conforme o referencial teórico utilizado. Um primeiro referencial citado é o de que a educação especial apareceu no bojo da sociedade industrial de forma a responder aos desejos de democratização da educação. É uma visão chamada pelo autor de liberal tradicional, pois entende que a educação especial estaria direcionada ao atendimento das crianças, que por questões individuais, não tinham condições de acompanhar o ensino comum.

O outro referencial acredita que a educação especial se estruturou com base na segregação do indivíduo deficiente, pois as instituições de educação especial nasceram na forma de internatos no final do século XVIII. Tinham como objetivo atender as necessidades da população deficiente, porém na realidade as instituições asilares acabavam apenas confinando os anormais. Mesmo as instituições abertas, que vieram a substituir as asilares, para esse referencial, possuem o caráter da exclusão social da pessoa deficiente.

Para o autor, nenhum dessas posições é satisfatória para se compreender a função da educação especial na sociedade moderna. Ele acredita que a educação especial, desde o século XVIII, atende a interesses complexos e contraditórios, pois ao mesmo tempo em que oferece escolaridade às crianças serve de instrumento de segregação do indivíduo deficiente. Tem como pressuposto que a sociedade industrial moderna possui características, mais especificamente produtividade e homogeneidade, que interferem decisivamente na questão integração e segregação da criança deficiente.

A produtividade é um dos aspectos estruturadores da sociedade moderna industrial. Ao mesmo tempo que permite aos indivíduos acesso a bens, que antes não existiam ou eram restritos, legitima a idéia de reconhecimento de que somente

os indivíduos produtivos podem ser reconhecidos como cidadãos. Essa idéia de produtividade não se restringe apenas à questão econômica; é um valor incorporado por toda sociedade. Sendo assim, a escola precisa também ser produtiva, daí a necessidade de práticas institucionais como: seriação, classificação, aprovação, reprovação... Porém, é um processo que se dá muito mais no nível da aparência, ou seja, uma aparente produtividade que muito pouco se preocupa em dar garantias ao sucesso de seus usuários, dos alunos.

Intrínseca a esse processo de produtividade, está a visão de homogeneização, na qual o indivíduo para ser produtivo precisa corresponder a um determinado padrão, seja de conduta, visão de mundo... Para se atingir determinados resultados é preciso, inclusive na escola, estar dentro dos padrões determinados.¹³

Para dar continuidade a essa discussão retomarei alguns aspectos históricos da educação especial com o intuito de dar um suporte maior a essas idéias apontadas acima.

A educação especial surgiu, segundo vários autores, dentre os quais Jannuzzi (1985), Pessotti (1984) e Mazzota (1982), no século XVI voltada para a educação de crianças surdas e mudas. Anteriormente, e até a sua estruturação como um sistema educacional, os deficientes eram encaminhados para asilos sem nenhum tipo de atendimento específico ou viviam perambulando como mendigos. A educação dessas crianças atendia um segmento social muito específico, a elite social, ou seja, crianças oriundas de grupos que detinham o poder político e o econômico. Enquanto a educação de crianças 'normais' era composta pelo ensino da leitura, da gramática, da matemática e das artes liberais, essas crianças aprendiam técnicas de desmutização ou de substituição da fala por gestos, numa tentativa de reparação da deficiência.

Nos séculos XVI e XVII a educação especial já inicia o movimento contraditório de participação e exclusão, característica básica da sociedade capitalista. Porém, é no século XVIII que se tem um marco na sociedade moderna através da criação de instituições especializadas, no esforço de oferecer educação especializada para crianças excepcionais e extensão de oportunidades. A abertura das primeiras escolas (1760 Instituto Nacional dos Surdos e Mudos e 1784 Instituto Nacional dos Jovens Cegos, ambos em Paris) está relacionada ao ideal liberal de

¹³ Essa questão da homogeneização será tratado mais adiante no texto.

igualdade de oportunidades, sem que seja negada a necessidade de exclusão dos indivíduos que poderiam interferir na ordem social.

A expansão da educação especial, no século XX, transcorreu no sentido de se estabelecer como um subsistema peculiar do sistema de educação geral. A relação entre democratização do ensino e surgimento do ensino especial é considerada por Silveira Bueno (op.cit.) como sendo muito simplista, pois antes do surgimento dessas instituições, os cegos já conseguiam aprender e usar formas substitutivas da escrita e compreendiam a linguagem oral. As instituições não surgiram após a democratização do ensino, como consequência da identificação das crianças que no processo regular apresentavam dificuldades, surgiram no bojo do movimento burguês pela universalização e democratização do ensino e contra os privilégios da nobreza nos séculos XVII e XVIII. Como característica básica, enquanto a educação regular ia se estruturando em regimes abertos, a educação especial era implantada em regime de internato, evidenciando seu papel segregador.

Na realidade, a educação especial, na sociedade moderna, que na sua origem absorvia deficiências orgânicas (auditivas, visuais e posteriormente mentais), com o desenvolvimento do processo produtivo, **foi incorporando a população com 'deficiências e distúrbios' cada vez mais próximos da normalidade determinada por uma 'abordagem científica' que se pretende 'neutra e objetiva', culminando com o envolvimento dos que não têm quaisquer evidências de desvio dessa mesma 'normalidade média'**¹⁴. (Silveira Bueno, 1993, p.80).

A educação especial no Brasil se desenvolve nos mesmos moldes da Europa e dos Estados Unidos, através da criação de institutos educacionais para cegos e surdos durante o Império. Havia um sentimento nacional de caráter cosmopolita mimético ao dos grandes centros europeus, ou seja havia uma necessidade de acompanhar tendências mundiais de forma a incorporar uma suposta aparência de desenvolvimento e de progresso, porém a real preocupação não era o atendimento da demanda de crianças que necessitavam de um processo de aprendizagem diferenciado. Enquanto na Europa se organizavam oficinas de trabalho, no Brasil eram abertos asilos para inválidos.

É preciso ressaltar que o caráter assistencialista evidenciado neste período, com o surgimento das primeiras instituições privadas de atendimento, ainda

¹⁴ Grifos meus.

permanece nos dias de hoje e ocupa uma posição de destaque dentro da história da educação especial, em termos de políticas adotadas, de quantidade e qualidade dos atendimentos.

No período pós-Proclamação da República, a expansão da educação especial foi lenta, acompanhando o ritmo da educação brasileira geral. A educação especial, paulatinamente, ocupa um lugar diferenciado não apenas pelo número de instituições criadas, mas pela preocupação despertada na saúde e na educação na tentativa de entender e dar o atendimento adequado aos alunos especiais. É do encontro entre a busca da eugenia da raça e uma explicação para o fracasso escolar que a educação especial vem a ter um lugar de primazia¹⁵. Na educação, a psicologia desempenha um papel determinante no processo de ensino e na preocupação com a deficiência mental 'detectada' através do grande número de crianças que têm oportunidade de escolaridade mas fracassam. Na saúde a preocupação com a eugenia da raça, desde o início do século, pode ser entendida como um processo de legitimação da segregação do indivíduo diferente, a partir do momento em que a escola passou a refletir uma expectativa social mais abrangente.

A educação especial se estrutura, pois, no bojo da pretensa 'neutralidade científica' e 'universalização do ensino', em que a

(...) preocupação da medicina com a saúde escolar, expressa na criação de serviços de higiene escolar e a inserção da psicologia como instrumento fundamental para a elaboração de processos pedagógicos compatíveis com as 'potencialidades individuais (...) (Silveira Bueno, 1993, p.89).

Para esse autor, a educação especial comprometeu a aprendizagem das crianças dos conhecimentos básicos que deveriam ser transmitidos pela escola ao adotar, não apenas formas, mas conteúdos diferenciados para serem ensinados, ao ter subjacente a idéia de cura, de reabilitação e de extinção de comportamentos inadequados. O problema do fracasso escolar é entendido como algo interno à criança, individual, e é referendado pelas expectativas de moral, de disciplina, de padrões de conduta... reforçados pela cientificidade da medicina e da psicologia.

Nas décadas de 30 e 40 há um aumento considerável das instituições privadas voltadas para o atendimento dos deficientes, sejam visuais ou mentais. A marca fundamental é o caráter filantrópico-assistencialista e a ligação a uma ordem

¹⁵ Sobre o tema Eugenia da Raça e Higiene Mental ver Costa (1989) e Schwacz (1993).

religiosa. Educação especial é vista como caridade e não como um direito do cidadão. Enquanto a rede pública se restringia à criação de classes de deficientes mentais nas escolas regulares, a rede privada, além de aumentar consideravelmente, prestava um serviço de atendimento de maior abrangência, no que se referia ao tipo de deficiência da população. O autor comenta que o processo de privatização da educação especial antecipa o movimento de privatização da escola regular dos anos 60, com o forte argumento da necessidade de um atendimento qualitativo.

No pós-Segunda Guerra Mundial a ampliação da educação especial ainda se dá através de instituições privadas, sendo que a rede pública foi aumentando o seu atendimento, cada vez mais, dentro da configuração de uma ação nacional. Porém, é nas décadas de 60 e 70 que essa ampliação, seja privada ou pública, se estrutura de tal maneira que reflete a importância das entidades privadas no contexto. A influência dessas entidades na política nacional de educação especial reflete também a omissão do Estado na garantia dos direitos do cidadão e pode ser percebida através da criação de várias instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi entre outras, o que acabou por nortear também o estabelecimento do padrão de qualidade da educação especial.

Além das características acima, podem ser apontadas outras significativas referentes a ampliação, como: a distinção, cada vez mais clara, entre o atendimento oferecido pelas entidades dirigidas à população de baixa renda e à população com um poder aquisitivo mais alto; a concretização do processo de privatização da saúde e da educação; e a nítida diferença de qualidade e proposta entre o atendimento de crianças pobres portadoras de deficiência, basicamente assistencialista e caridoso, e o atendimento de crianças com maior poder aquisitivo, visto como a garantia do direito à saúde e educação.

A década de 70 é o ápice da criação dos Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação. O aumento do número de vagas no âmbito nacional e, conseqüentemente, de crianças integradas à educação especial não foi suficiente para o atendimento da população, pois era ainda reduzido frente à necessidade, tanto na rede particular como pública. Um dos exemplos citados pelo autor é da situação do Estado de São Paulo, que em 1974 tem em torno de 270 mil crianças excepcionais, sendo que 12.904 estão vinculadas à rede pública e 15.763 à

rede privada, o que significa que apenas 10,6% da população era atendida! Portanto, o restante estava excluído deste tipo de atendimento. Há uma diferença entre a extensão do atendimento particular (55%) e do público (45%), o que reflete o descaso com a educação especial e o não atendimento das massas populares pela saúde e educação.

Concomitantemente, as classes populares passam a reivindicar melhores condições de vida e acesso à escola, assim como os setores industriais a exigir maior qualificação de seus trabalhadores, em razão do desenvolvimento industrial, o que acabou obrigando o governo a ampliar a rede de ensino.

Há um real aumento do número de vagas da rede pública, porém não chega a ser suficiente ao atendimento da demanda. Os alunos dos extratos mais baixos da classe trabalhadora não conseguem ir além das séries iniciais e pouco aprendem nos anos de escolaridade, o que é comprovado pelos altos índices de repetência nas séries iniciais.

O caráter histórico da educação especial no Brasil não pode ser negado, pois se desenvolve no âmago de uma sociedade capitalista e responde às transformações nas relações de produção e vem contribuir efetivamente para o processo de participação-exclusão das camadas pobres na escolarização, além de postular direta ou indiretamente uma visão de homem rígida, calcada na produtividade e homogeneidade, o que já foi citado aqui. Nesse sentido é possível levantar aspectos tanto da história da educação especial como do fracasso escolar que convergem e favorecem o estabelecimento de uma relação, o que será feito no item abaixo.

1.3 Alguns apontamentos do encontro entre o fracasso escolar e a educação especial

Não tenho a pretensão de esgotar o tema dos níveis possíveis de relação entre o fracasso escolar e a educação especial, mas sim de apontar alguns que saltaram aos olhos quando propus a discussão sobre a história da construção do discurso do fracasso escolar e da educação especial. Tenho a convicção de que esse encontro não é ao acaso, tem suas razões históricas e suas conseqüências significativas na realidade da escola pública o que valeria um estudo mais aprofundado.

A articulação desse encontro será proposta em dois níveis: acesso e justificativa de fracasso presente na educação brasileira.

A expansão do ensino comum e do especial se dá na mesma época de busca de democratização do ensino, porém cada um assume características diferentes. Na década de 30 há um crescimento significativo da rede pública de ensino. Um número maior de alunos é absorvido quando se oferece o ensino público e gratuito. A oferta de vagas para os alunos portadores de deficiência também cresce na década de 30 e 40, sendo que o crescimento maior não se verifica nas instituições públicas, mas sim nas instituições privadas. Na década de 70 há um aumento de vagas na rede pública para crianças portadoras de deficiência e há a estruturação de serviços burocráticos, ligados a secretarias de educação, para a elaboração de propostas de atendimento da população. Porém, continua sendo insuficiente o atendimento oferecido. Há uma demanda de atendimentos maior do que a oferta de vagas, e as instituições privadas continuam absorvendo a maior parte dos atendimentos. As marcas da exclusão e da omissão do Estado acompanham a história da Educação Especial até os dias de hoje.

Não se pode negar o real aumento do número de vagas e de oportunidades de escolarização. Porém, em termos de acesso pode-se perceber que tanto a educação comum como a educação especial têm um caráter elitista, ou seja, o processo de democratização que se dá desde o início deste século ainda não foi suficiente para absorver toda a parcela de alunos das camadas populares, seja por ausência de vaga ou por uma política educacional ineficiente incapaz de comprometer-se com a realidade brasileira.

Disso resulta uma clara distinção entre o atendimento de crianças das classes populares e das crianças de classes com um poder aquisitivo maior. Ou seja, há uma distância grande em termos de propostas de educação de crianças portadoras de deficiência de diferentes classes sociais: enquanto uma é reconhecida como um direito da criança no compromisso de formação de um cidadão a outra tem a marca do assistencialismo e filantropismo.

Como já foi visto, a educação especial tem uma história que antecede o processo de democratização da escola pública, em que já se reconhecia a necessidade de um sistema diferente de ensino para que acontecesse a aprendizagem dos alunos portadores de deficiência físicas, em específico surdez, mudez e cegueira. A expansão ocorrida no século XX acompanha a expansão da

própria rede pública de ensino comum, o que acarreta no acoplamento da educação especial como um subsistema da educação regular.

Essa aproximação da educação comum e especial, referendada por uma sociedade capitalista, impulsiona a identificação e classificação de um tipo de deficiência que até então não ocupava o lugar de destaque que as deficiências sensoriais ocupavam na história de própria educação especial. Refiro-me à deficiência mental.

Ou poderia dizer, também, que a aproximação citada acima aguça o desejo e a necessidade de identificação dos deficientes mentais, possibilitando o aparecimento do que se poderia chamar de “falsos deficientes mentais” ou “deficientes mentais circunstanciais”.

Explicarei melhor as afirmações acima. Numa sociedade capitalista, calcada nos ideais liberais, na crença de oportunidades iguais para todos, é preciso estabelecer formas e referenciais capazes de identificar os indivíduos ‘aptos’ e ‘não aptos’. Não são todos os indivíduos que têm “condições” de serem aproveitados no processo de produção capitalista.

Para que seja possível dar consistência a essa identificação são incorporados referenciais da psicologia psicometrista para explicar o motivo pelo qual alguns alunos não correspondem aos ‘padrões’, que na verdade nada mais são do que as expectativas do professor e da equipe técnica de educação, de rendimento e comportamento na escola. O limiar entre o normal e o patológico, na questão da deficiência mental, calcado nessas idéias, se torna cada vez mais tênue o que favorece a injustiça.

O referencial que norteia esse tipo de prática é médico, em que se busca e se localiza no indivíduo as causas de seu insucesso. Esse é o outro momento do encontro citado acima, em que a justificativa do fracasso dos alunos tanto do ensino comum quanto do especial é direcionada a uma patologia do indivíduo, sem que se reconheça a participação de outros agentes no processo.

Ao atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo próprio fracasso, articulando idéias e justificativas calcadas em mitos e preconceitos que norteiam massivamente esse tipo de prática, o espaço para injustiças e imprecisões alarga-se de tal maneira que é possível falar em ‘falsos deficientes mentais’.

Os encontros identificados aqui de forma alguma esgotam outras possibilidades, mas vêm reforçar a ineficiência da escola pública no que se refere ao

oferecimento de oportunidades para todos, seja por uma questão de acesso ou por uma questão de como se dá o entendimento e atendimento a quem são os seus alunos.

CAPÍTULO 2.

A CLASSE ESPECIAL EM QUESTÃO: PROPOSTA OFICIAL *versus* REALIDADE

Nesse capítulo será especificamente abordada a questão da Classe Especial, o grande centro de interesse da pesquisa. Tendo como pano de fundo o capítulo anterior, proponho apresentar a Classe Especial nos seus principais aspectos normativos, sem que tenha inicialmente a preocupação de comentá-los. Isso será feito mais à frente, em dois momentos: um, que chamarei de dimensão do real, onde me aproprio das contribuições de pesquisas sobre o cotidiano e a realidade da Classe Especial e outro, onde proponho uma discussão sobre o “ser” e/ou “estar” especial.

É preciso salientar que a discussão sobre a Classe Especial ficará limitada ao estado de São Paulo, no que se refere ao aparato legal. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases que estará dando respaldo à problematização em âmbito estadual não é a que está atualmente em vigor, pois todos os dados coletados na pesquisa pertencem à vigência da lei anterior.

Bissoli Neto (1997) reconhece que:

Comentar a legislação pertinente à educação especial é desgastante e muito complicado em virtude de representar um ponto nevrálgico da educação paulista. (p. 55).

Reafirmando o comentário acima, também é preciso salientar que a discussão da normatização da classe especial é uma tarefa tão complexa quanto, de forma que é preciso que fique clara a limitação do debate aqui proposto.

Acredito que, de maneira geral, o tema tratado nesse capítulo é importante, assim como fundamental para a análise e discussão dos dados coletados pela pesquisa sobre as histórias oficiais de alunos da classe especial.

2.1. Aspectos normativos: a dimensão legal da classe especial no estado de São Paulo

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 reconhece que a educação é:

(...) um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (p. 128).

Em outro documento oficial, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 Capítulo IV, artigo 53 novamente é reafirmado o direito à educação:

A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 V - acesso à escola pública e gratuita próxima a sua residência
 Parágrafo único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (p. 15).

Assim, legalmente está garantido o direito à educação a todas as crianças e adolescentes, sem distinção. Tendo como pressuposto essa garantia, e sabendo que a educação especial tem uma forma específica de se estruturar, achei importante recuperar de forma ampla alguns pontos da fundamentação e estruturação da classe especial no estado de São Paulo.

A Educação Especial tem os mesmos objetivos norteadores no Brasil da Educação Comum: Lei 56792/71.

Propiciar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.¹⁶

Como especificidade, a Educação Especial propõe uma **técnica pedagógica** voltada para aqueles alunos que têm **necessidades especiais**, ou seja, uma atenção diferenciada.

Seus aspectos básicos são:

- individualização do ensino;
- inclusão da **educação especial como parte da educação comum**, acrescida ou não de objetivos próprios e

¹⁶ Grifo meu.

- adequação de experiência de aprendizagem ou curricular.

Seus princípios norteadores são:

- individualização;
- integração e
- normatização.

A classe especial é uma das modalidades do ensino especial, assim como as Salas de Recurso, as Unidades de Ensino Itinerante e Classe Comum, ou as formas combinadas, e é oferecida pela rede pública estadual paulista e presente em outros estados. É um tipo de atendimento voltado para crianças caracterizadas como excepcionais por profissionais habilitados e credenciados. Os alunos elegíveis para o ensino especial são:

- os portadores de deficiência auditiva que se enquadram dentro de padrões estabelecidos na escala ISO;
- os portadores de deficiência física com limitações de locomoção e/ou fala e/ou postura e uso das mãos e/ou falta de agilidade e vitalidade de forma que comprometem seu aprendizado;
- os portadores de deficiência mental em grau leve;
- os portadores de deficiência visual e
- os superdotados e talentosos.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP considera aluno especial

(...) todo indivíduo que por desvios **físicos, intelectuais, sensoriais, sociais** e de **comportamento muito acentuado**¹⁷ não podem se beneficiar de programas de educação comum, necessitando portanto, de classes de ensino ou serviços especiais, os quais através de modificação ou apoio do programa de educação comum, serão capazes de atender as suas necessidades reais. (1980, p.26).

Pautando-se numa publicação do Governo Estadual, elaborada pela Secretaria do Estado de Saúde - Departamento de Assistência ao Escolar (1987) denominada “Avaliação Psicológica de Alunos da Rede Estadual de Ensino - Orientação aos Recursos da Comunidade”, destinada a psicólogos com o objetivo de oferecer um apoio e auxiliar no diagnóstico da deficiência mental, é possível recolher vários dados do funcionamento e do propósito da classe especial para deficientes mentais leves, que tem prioridade nesse trabalho.

¹⁷ Grifos meus.

Deficientes mentais em grau leve são definidos como:

(...) alunos que, embora possuam grau de inteligência abaixo da média¹⁸, podem ser alfabetizados seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total. (Portaria Interministerial nº 186/78 de 10/03/78).

A classificação, em nível mental, da deficiência mental que referenda a avaliação dos alunos é da Organização Mundial de Saúde (OMS):

Grupos	QI
Profundo	0 a 19
Grave	20 a 34
Moderado	35 a 49
Leve	50 a 69

Sendo que são chamados de limítrofes aqueles sujeitos que têm um QI abaixo da média, porém acima da deficiência mental. Não são considerados alunos para o ensino especial, devem permanecer na classe comum e receberem atenção conforme o seu ritmo de aprendizagem.

Assim de acordo com as formulações do documento citado, a classe especial destinada a alunos com necessidades especiais deve funcionar numa escola regular. O ambiente físico deve ser adequado, com professor, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados. Os alunos, após diagnóstico, são matriculados na classe especial de acordo com o nível de sua escolaridade, que pode variar entre a pré-escola e a 4ª série.

O objetivo é proporcionar condições ao **desenvolvimento global** do aluno, priorizando: seu desenvolvimento sócio-emocional, sua escolaridade e seus outros aspectos que estão defasados, como: visualização, audibilização, linguagem, psicomotricidade, orientação temporo-espacial... Para atingir tal objetivo é preciso utilizar atividades que estimulem a criança a participar da vida em grupo, na escola, na família e na sociedade:

O trabalho em grupo e individual levará o desenvolvimento de hábitos de saúde, aprendizagem e sociabilização, tais como:

- - lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho...

¹⁸ Grifos meus.

- - executar atividades caseiras, como arrumação de tudo o que lhe pertence, inclusive a guarda de seus brinquedos nos devidos lugares;
- - auxiliar nas tarefas domésticas em geral;
- - assumir responsabilidades em pequenas tarefas úteis, transmitir recados, atender telefone...
- - executar as atividades escolares com certa independência;
- - locomover-se independentemente dentro e fora da escola;
- - realizar atividades de lazer em grupo e individualmente;
- - dominar a leitura, cálculos, manuseio de dinheiro, tendo em vista, também, uma futura atividade profissional;
- - adquirir noções de seu papel como indivíduo dentro da sociedade, assumindo as responsabilidades que suas condições lhe permitem. (SES-DAE- 1987).

A classe especial caracteriza-se por:

- ter entre 10 e 15 alunos;
- todos os alunos devem ter passados por uma avaliação psicológica que o classificou como deficiente mental educável;
- um professor especializado, com nível de 3º grau e habilitação em deficientes mentais;
- além de instalações adequadas para as crianças poderem se movimentar com liberdade durante os trabalhos em grupo ou individuais, de acordo com suas necessidades e ritmo.

Nas orientações aos psicólogos há um reconhecimento de que equívocos são cometidos durante o encaminhamento do aluno com suspeita de deficiência mental. Exemplificando: todo aluno que não aprende é deficiente, segundo os professores - neste caso a orientação é de que haja ponderação pois ressaltam que inúmeros outros fatores levam ao fracasso escolar. (Porém não especificam quais!)

É enfatizado que os encaminhamentos só devem ocorrer após 2 anos de escolaridade e de freqüência da classe comum sem nenhum resultado positivo. Porém, há a possibilidade de justificativas para encaminhamentos precoces.

A **avaliação psicológica** deve ser feita por uma equipe multidisciplinar, que englobe as seguintes especialidades: médico, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo e assistente social. Quando não for possível realizar uma avaliação nesses moldes, a mesma fica sob a **responsabilidade do psicólogo**, e no caso da necessidade de

um parecer de qualquer outro profissional para a conclusão diagnóstica, o psicólogo realizará o encaminhamento necessário.

O ingresso de um aluno na classe especial deve seguir as seguintes etapas::

1. Suspeita e avaliação pedagógica da professora.
2. Avaliação do caso pela direção da unidade escolar.
3. Encaminhamento avaliação com profissional ou profissionais credenciados.
4. Avaliação de equipe multi-disciplinar ou do psicólogo.
5. Etapas da avaliação psicológica:
 - anamnese;
 - entrevista com a criança;
 - avaliação do nível intelectual;
 - avaliação psicomotora;
 - estudo da personalidade;
 - avaliação do comportamento adaptativo;
 - provas complementares e
 - avaliação da escolaridade: relato professora e análise de material.
6. Elaboração de uma conclusão diagnóstica.
7. Elaboração de um relatório a ser enviado para a escola contendo as seguintes informações: identificação do aluno, motivo do encaminhamento e síntese das avaliações. (nível mental, avaliação psicomotora, personalidade, exames complementares, conclusão diagnóstica e orientação aos pais e professores). É fundamental que na conclusão, nos casos de encaminhamentos, esteja expresso o grau de comprometimento da deficiência mental.
8. Após o recebimento deste relatório, no caso da necessidade de encaminhamento, a criança é transferida para a classe especial.
9. De preferência no início do ano letivo a criança deve ser reavaliada. Caso haja necessidade, a criança pode ser avaliada antes de completar esse tempo.

Após a avaliação e a verificação da necessidade de ensino especial, o psicólogo deve orientar a escola quanto às dificuldades da criança, quais são as atividades escolares a serem desenvolvidas no início, em que o aluno tem maiores chances de êxito, com o intuito de manter a sua auto-estima satisfatoriamente e aos poucos ir introduzindo as atividades que apresentam maior dificuldade.

A orientação familiar também é muito importante e é ressaltado como fundamental o conhecimento do nível sócio-econômico e cultural da família. Os esclarecimentos básicos a serem dados à família são:

1. a classe especial não elevará o nível intelectual da criança, mas sim desenvolverá seu potencial;
2. o desenvolvimento geral da criança deficiente mental poderá ser normal em outras áreas (sexual por exemplo), e suas necessidades afetivas não estarão rebaixadas pela deficiência, muito pelo contrário, a criança deficiente mental é mais carente afetivamente;
3. a integração da família com a escola é fundamental para o maior desenvolvimento do potencial intelectual da criança e melhor ajustamento afetivo-emocional. Os pais deverão ser esclarecidos quanto á necessidade de contato permanente com o professor, para receberem orientações e fornecerem dados;
4. a criança desde muito cedo deverá ser vista como portadora de aspectos positivos e negativos, reforçando-se os positivos e evitando-se rotular a criança e superprotegê-la.
5. os pais deverão adotar comportamentos que desenvolvam no aluno a autoconfiança e independência. (SES-DAE- 1987).

Finalizando, cabe ao psicólogo a sensibilização da família e da escola em benefício da criança.

Diante das colocações citadas acima fica praticamente impossível não reconhecer que muitas dessas orientações são preconceituosas, quando não absurdas, visto que o trabalho na classe especial deve ser direcionado para a aquisição de hábitos de saúde, como escovar dentes, tomar banho... Qual a imagem que se tem desse aluno? Outro exemplo, explicar para família que a classe especial não eleva nível intelectual, mas sim o desenvolve. O que se entende por nível intelectual? Algo estático, rígido o suficiente a ponto de ser o mesmo durante toda a vida? Desenvolver para quê: atender um telefone? Auxiliar nas tarefas domésticas? Cuidar de seus pertences, como brinquedos? Que noção é essa de indivíduo que se pensa em transmitir? Que cidadão está sendo construído?

As distâncias entre a proposta da classe especial e a realidade, entre a forma que se orienta a avaliação psicológica e como efetivamente é feita, entre as expectativas dos efeitos da escolaridade na vida da criança especial e a realidade, são **profundamente grandes e esmagadoras**.

Reafirmando: a própria proposta da classe especial e de avaliação já contém em si aspectos preconceituosos, estigmatizadores, segregacionistas, que serão

abordados mais adiante, além de estar desconectada da realidade da escola pública.

2.2. A distância entre o proposto e a realidade da Classe Especial

A preocupação com a realidade da classe especial tem despertado a atenção de muitos pesquisadores. Vários trabalhos foram produzidos nesses últimos tempos, principalmente nas décadas de 80 e 90, em que se verifica uma real apreensão com as dinâmicas explícitas e implícitas do processo de encaminhamento e permanência de um aluno na classe especial. Selecionei alguns estudos, nos quais reconheço significativas contribuições para o entendimento da **realidade** da classe especial. A proposta de análise desses estudos tem como linha mestra o entendimento de que o aluno especial é identificado no ensino comum, por um professor não especializado que reconhece naquele aluno características diferenciadas, que necessitam ser avaliadas por especialista. É feita uma avaliação desconectada da realidade na qual o aluno está inserido, obtendo assim resultados que pouco expressam sua condição. Após a avaliação, aqueles que não tiveram um desempenho dentro dos parâmetros esperados são considerados ‘especiais’, merecedores de um atendimento diferenciado. Encaminhados para a classe especial, serão inseridos numa realidade muito específica, que terá como base uma prática pedagógica diferenciada com a intenção de atender às necessidades especiais de cada um dos seus usuários. Volto a afirmar que a realidade da classe especial é complexa e profundamente desafiadora para o pesquisador comprometido a entender uma dinâmica marcada pelo preconceito e pela segregação.

Um estudo que merece destaque, pelo seu pioneirismo e pela sua atualidade, é o de Schneider realizado em 1974, nas escolas públicas do Rio de Janeiro, intitulado “**Classes esquecidas - os alunos do estado da Guanabara**”.

O pioneirismo está justamente vinculado à forma de entendimento de como é identificado o aluno especial e a problematização de como o aluno comum poderia se tornar especial sem que fosse debitada ao indivíduo a responsabilidade pelo fracasso. É possível fazer uma ligação com a discussão do capítulo anterior, no que se refere à mudança do eixo da discussão do fracasso escolar, pois na análise da autora a ênfase recai sobre os fatores chamados intra-escolares.

A preocupação da autora é de investigar as práticas educacionais que criam e perpetuam o rótulo de alunos especiais, no processo de encaminhamento, avaliação, classificação e estigmatização. Reconhece que a classe especial é um sistema fechado e autônomo dentro da própria escola, pois possui currículo e exames específicos, além da classificação em níveis.

O aluno especial, para a autora, só adquire real sentido dentro de um contexto escolar específico.

Descreve-os como aquelas crianças que não têm nenhuma anomalia fisiológica aparente e a dificuldade que apresentam está localizada na aprendizagem da leitura e da escrita, conhecida como dislexia, e na confusão das letras, chamada de dislalia. O aprendizado no geral é lento. O diagnóstico de uma criança como aluno especial deve acontecer após 2 anos de frequência da escola, sem apresentar nenhum aproveitamento significativo e ter no mínimo 8 anos. O aluno especial também reconhecido como 'atrasado mental' ou 'deficiente mental educável'. Em 1974, o contingente de alunos especiais na escola pública representava 3% da população das crianças matriculadas.

De acordo com a autora, o processo de encaminhamento de uma criança para a classe especial se inicia na sala de aula comum através de um levantamento dos conteúdos não acompanhados do currículo, fruto da sua falta de inteligência. A professora preenche uma ficha e a encaminha para as orientadoras educacionais dos alunos especiais, que examinam a ficha e decidem se há ou não necessidade de submeter a criança a um teste de inteligência oficialmente reconhecido. Há uma distinção entre os alunos com distúrbios emocionais ou psicológicos e aqueles 'reais' deficientes mentais. Geralmente, os primeiros retornam à classe especial, sem nenhuma avaliação, enquanto que os outros são submetidos ao teste e aqueles que fracassam são enviados à classe especial.

Nem sempre se espera os 2 anos oficiais para avaliar uma criança, pois no início da alfabetização as crianças já são divididas em dois grupos, imaturas e não imaturas. As chances da criança imatura fracassar são grandes principalmente se a prática pedagógica subestimar a capacidade de seus aprendizes, reconhecendo-os como futuros alunos especiais.

O aluno especial, neste contexto, não se reduz a uma criança inteligente que se atrasou, que é lenta, mas uma criança qualitativamente diferente das outras com QI entre 50 e 69. Apresenta características típicas de comportamento que permitem

a sua identificação, como: indisciplina, turbulência, apatia, inquietação e falta de concentração.

Duas considerações sobre o desviante, sobre os alunos de classe especial, são feitas, pela autora, com base na sua conduta anormal e patológica. A primeira enfatiza uma característica individual patológica, que é inerente ao sujeito; e tem como premissa um referencial médico. A outra privilegia o meio social, reconhecendo o indivíduo desviante como contaminado por um meio ambiente patológico; e tem como base a teoria da privação cultural.

Para a autora, os comportamentos podem ser interpretados de diversas formas porque seu entendimento é subjetivo e depende de quem está sendo analisado e de quem é o analista. O argumento central do trabalho é de que o desvio é criado socialmente e a pessoa desviante é aquela que recebeu com êxito o rótulo. Ressalta que não tem a finalidade de concluir em definitivo que o aluno especial é uma criança deficiente mental, mas de examinar a deficiência mental como um fenômeno sociológico.

Algumas outras considerações são importantes de serem citadas, como a de que o desvio de aluno especial ocorre numa fase muito específica, o início da escolarização, e que mesmo antes, no início do ano letivo, já há uma pré-diferenciação quando os alunos são separados em maduros e imaturos. Na pesquisa foi constatado que cada professora tem uma definição diferente do que é atraso, sem que haja um parâmetro em comum. Outro ponto ressaltado pela autora é que o aluno especial é um fenômeno típico da escola pública, pois na escola particular não existe classe especial.

Referindo-se aos ex-alunos, a autora afirma que eles geralmente saem da escola perto dos 14/15 anos e recebem um certificado diferenciado, em que se assinala o caráter não sistemático do ensino, que em outras palavras é a mesma coisa que dizer que foi aluno de classe especial. São crianças educadas para desempenharem um “papel útil na sociedade”, de “reintegração social”, porém sem a perspectiva de reintegração ao ensino comum. O certificado diferenciado que recebem limita as aspirações do seu portador: não é possível que dê continuidade aos seus estudos no ginásio, pois recebeu um ensino diferenciado que não é validado para tal; e no mercado de trabalho, com um diploma ‘estigmatizado’, a situação também é difícil, pois o desvio não se limita mais à escola, agora ele está exposto à comunidade como um todo. Aqueles ex-alunos de classe especial que

querem continuar seus estudos recorrem ao supletivo, o que lhes acarreta um retorno de seriação de 1 ou 2 anos. A busca de um papel útil na sociedade para um ex-aluno de classe especial é praticamente impossível, pois o rótulo não se restringe só ao período escolar, mas à sua vida toda.

Conclui que os alunos especiais são sempre aquilo que os outros definem que eles sejam, fruto de valores de uma ideologia dominante, além se serem produzidos dentro da própria escola.

Tendo como base as contribuições pertinentes até hoje dessa pesquisa, outros estudos, mais recentes, vêm a reafirmá-las e, mais do que isso, a acrescentar dados fundamentais na compreensão da realidade da classe especial.

Algumas pesquisas que enfatizam a questão da produção do fracasso foram citadas no capítulo anterior¹⁹, porém sem a pretensão de esgotar o tema. Feijó & Souza (1996) também nos mostram que práticas institucionais como a transferência de alunos entre escolas e o processo de formação de classe têm uma profunda e definidora relação com a repetência do aluno.

Aspectos decisivos do destino escolar extrapolam a produção dos alunos e situam-se em práticas produzidas pela própria escola²⁰, tais como as histórias de transferência, as repetências anteriores, as expectativas de reprovação e os remanejamentos. O fracasso escolar dessas crianças, portanto, está longe de poder ser tratado, simplesmente, como um 'problema de aprendizagem' individual. Nesse processo, a produção dos alunos passa a ser secundária enquanto indicador de aprendizagem, pois os critérios de avaliação são de outra natureza (passam por outros lugares da instituição). (p. 128).

Até caberia perguntar: qual relação poderia ser estabelecida entre a pesquisa citada acima e a classe especial? O que acredito ser importante ressaltar é que não se fracassa na escola sem uma razão. Práticas pedagógicas marcadas pelo preconceito e pela discriminação podem ser identificadas com frequência na escola pública. Práticas produtoras de alunos incapazes e especiais! A classe especial seria um receptáculo de alunos que não obtiveram sucesso no ensino comum, de crianças com características consideradas especiais, portanto com necessidade de uma prática pedagógica diferenciada.

Práticas cotidianas que muitas vezes passam despercebidas têm uma importância muito grande na definição do destino escolar das crianças. Práticas que extrapolam a condição sala de aula, que passam por meandros pouco conhecidos

¹⁹ Patto (1990), Abramovicz (1995), Collares e Moysés (1996).

²⁰ Grifos meus.

como secretaria e diretoria. Os altos índices de repetência e de evasão, característicos da escola pública, não podem ser reduzidos explicativamente a questões seja do professor ou do aluno, seja da relação professor/aluno, pertencem a um âmbito maior, que não tem como protagonistas apenas os agentes da ação pedagógica, mas toda uma estrutura educacional.

Dessa forma é possível falar em processo de construção do aluno especial!

O estudo realizado por Fontoura (1994) se propôs a entender como as professoras de ensino comum, que é o princípio da 'fabricação' dos supostos alunos especiais, lidam com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Constatou que as professoras do ensino comum ao identificarem as causas das dificuldades de seus alunos acabavam atribuindo-as a causas externas ou anteriores à atuação da professora. Isto é, as explicações das dificuldades dos alunos não passavam pela figura do professor (participante da pesquisa), sendo que não se viam como responsáveis pelo fracasso ou sucesso de seus alunos.

A autora dividiu em cinco grupos explicativos as causas do fracasso escolar de um aluno:

1. Dificuldades de alfabetização: justificativa utilizada com freqüência para as crianças que estão em séries mais adiantadas.
2. Problemas de interpretação ou transferência: dificuldade das crianças que não conseguem entender se o conteúdo não for dado sempre da mesma maneira.
3. Medicalização: a explicação se remete a problemas neurológicos, de visão, de epilepsia... da criança.
4. Questões familiares: as famílias dos alunos são desestruturadas, não dão carinho...
5. Problemas atribuídos ao próprio aluno: o sintoma é da criança, sendo que muitas vezes não se sabe dizer qual é a causa sem ser por justificativa das próprias condições do aluno.²¹

A autora pôde perceber que parece não estar claro para as professoras da pesquisa que existe, necessariamente, um envolvimento de quem ensina nas dificuldades de aprendizagem de seus alunos, que acabam sendo reconhecidos

²¹ Collares; Moysés (1996) também encontraram explicações muito parecidas com as de Fontoura (1994) ao analisarem o discurso de diretores e professores sobre os fatores mais relevantes na determinação do aprender ou não aprender do aluno. A escola, seja sala de aula ou estrutura, em nenhum momento era questionada, o centro das explicações era o próprio aluno como responsável pelo seu fracasso, fosse por problemas familiares, afetivos, situação sócio-econômica, laços de parentesco, desnutrição e problemas neurológicos.

como não aprendentes. Os professores frente aos alunos com dificuldade de aprendizagem buscam o encaminhamento na medida do que eles acham necessário.

Estes critérios de justificativa dos professores denotam a subjetividade de como são feitos os diagnósticos, enfatizando a avaliação incompleta e preconceituosa. Nenhum dos argumentos apresentados pelos professores é reconhecido pela autora como causa única e determinante dos problemas de aprendizagem, pois acredita que há uma fratura na relação do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender e que necessariamente o professor precisa se ver como elemento fundamental na superação dos problemas de aprendizagem de seus alunos.

São conclusões que vêm a reafirmar o caráter da subjetividade existente na caracterização e no encaminhamento de crianças para uma avaliação psicológica, já citados por Schneider (op.cit.); além do apontamento de que é necessário entender esse processo se libertando das amarras de culpabilização do aluno.

Enfatizando que existe uma condição de subjetividade na caracterização do aluno especial por parte dos professores do ensino comum, o estudo de Paschoalick (1981) ao se propor a verificar quais eram os reais critérios de encaminhamento de alunos para a classe especial e quem eram esses agentes desse encaminhamento, além de outras proposições, traz importantes contribuições.

A pesquisa, por exemplo, constata que por diferentes agentes e diferentes motivos os alunos vão para a classe especial sem que haja critérios pré-determinados. As crianças com um número maior de fracassos nas séries iniciais são as que despertam maior atenção e são as mais encaminhadas. Os agentes de encaminhamento, na maioria das vezes, são os professores do ensino comum, que geralmente desconhecem os critérios oficiais e acabam pautando suas decisões em critérios de cunho pessoal, o que não permite um consenso entre os mesmos. Mais uma vez o aluno está à mercê de quem é seu avaliador, da forma como é avaliado e de quais os sentimentos envolvidos em relação a ele, o avaliado.

Um outro estudo realizado por Machado & Toledo (1996) sobre as classes especiais tinha a preocupação de utilizar os mesmos moldes de Schneider na análise da questão da natureza das práticas e processos escolares na produção do aluno da classe especial. A contribuição desse estudo é que, diante da análise do processo complexo de produção do aluno especial, foi possível perceber que há

uma participação de todos os componentes envolvidos: escola, especialistas, famílias e alunos; porém, se evidencia que a **escola é a “participante mais ativa na produção de impossibilidade de aprender, estigmatização e exclusão”²²**.” (p. 193).

Após reconhecer a complexidade de identificação de um aluno especial, reconhecer que os quesitos definidores passam não só pela forma com que é estabelecida a relação professor/aluno, um outro aspecto precisa ser pontuado que é o da classe especial enquanto espaço pedagógico.

O estudo de Cunha (1989) tinha como premissa, já comprovada, de que as classes especiais produzem a excepcionalidade, estigmatizando e segregando seus alunos, mais enfaticamente os alunos com uma posição social menos favorecida emperrando o seu progresso escolar e profissional.

No confronto proposto entre ‘realidade’ e ‘intenção’ (proposta oficial de funcionamento) da classe especial, foi possível perceber que a realidade da classe especial não corresponde à intenção da proposta oficial, pois segundo a autora tais propostas apresentam contradições intrínsecas que abrem espaço para que as classes especiais desempenhem a função social de medida paliativa do fracasso escolar, pois acabam absorvendo a parcela dos indesejáveis da classe comum.

A classe especial vem servindo para aliviar o sistema regular de ensino dos ‘alunos fracassados’, definidos pelas professoras como aquelas crianças que não sabem ler e escrever, oriundas das camadas mais pobres da população. Chegam no máximo, segundo as professoras, até a 4ª série, sem uma qualificação profissional e são estigmatizados pelos alunos e pelas professoras.

A vinculação entre a educação geral e a educação especial não se verifica na realidade, pois várias barreiras são encontradas: arquitetônica, curricular, do preconceito e a produzida pela distorção série/idade; tornando-se inviável a integração do aluno de classe especial em classes regulares.

Praticamente a maioria das pesquisas citadas ao longo deste trabalho reconhece e afirma, com maior ou menor intensidade, que a classe especial é um espaço de preconceito, segregação e discriminação!

Além disso, segundo Marcondes Machado (1994) é o espaço do aprisionamento dos desejos. Crianças, uma vez encaminhadas para a classe

²² Grifo meu.

especial, ocupam um mesmo lugar na escola, sem que sejam reconhecidas suas histórias pessoais e as individualidades.

Incomodada com essa constatação, a pesquisadora se propôs a movimentar junto com as próprias crianças o sentido e o significado de ser da classe especial.

Foi possível perceber na pesquisa realizada que havia uma certa naturalização em ser da classe especial, a razão de estar lá, muitas vezes desconhecida pela própria criança, e o que, para a autora, é ainda pior: um 'não pensar sobre'. Os alunos acabavam ocupando o lugar de especiais de forma cristalizada e sem movimento, o que se refletia nas outras instâncias de suas vidas.

O único modo possível de circular a deficiência no começo da intervenção era como loucura, algo que os amedrontava. Havia entre as crianças uma indiferença frente aos problemas e acontecimentos na vida dos seus companheiros de sala, nada que acontecesse os espantava ou mobilizava, pois não lhes dizia respeito.

Uma vez definido como aluno especial, numa classe especial, a criança vai ter sempre o desejo capturado ao fato de ser especial. A circulação fica impedida, seu lugar, determinado (...). A captura do desejo se dá quando acaba por encontrar apenas uma forma de se realizar, impedindo novas sínteses. (p. 75 e 76).

Acreditando que a naturalização favorece a estagnação das relações, a qual é a produtora dos acontecimentos, das idéias e dos desejo, a autora pôde perceber que através de questionamentos com as crianças foi possível a emergência da multiplicidade. Histórias pessoais, seja de trajetória escolar ou familiar recuperadas com o auxílio da família e da professora, que estavam encobertas e esquecidas na classe especial, foram 'armas' fundamentais no combate da ação unificadora da escola e a ação julgadora da psicologia.

Pode-se dizer, então, que a classe especial pouco oferece espaço para circulação, seja de desejos, de comunicabilidade com o ensino comum... É o espaço do aprisionamento! As marcas do ter sido especial nas crianças são fortes o suficiente, pois a individualidade lhes é negada. São alunos especiais, diferentes, nada que os remeta a autenticidade, mas que os confunde com a loucura!

Marcondes Machado (op.cit.) aponta (um grande alívio!) que é possível romper essa naturalização que duramente é incorporada pelos alunos, para isso é preciso acreditar que atrás do aluno especial há um indivíduo, há uma história de vida. Reconhecê-la e recuperá-la são grandes desafios, pois mais do que questionar

a forma com que são produzidos na escola, se questiona o aval preconceituoso e viesado que a psicologia dá através da avaliação a que essas crianças precisam se sujeitar para serem legitimadas como especiais.

Este é um outro ponto fundamental no estudo da classe especial: as avaliações psicológicas frente a uma queixa escolar.

Freller (1997) ao se propor a estudar o atendimento psicológico clínico oferecido às crianças portadoras de queixa escolar pôde constatar que independente da origem ou da queixa escolar o procedimento diagnóstico e o tratamento para as crianças é exatamente o mesmo. Geralmente, no processo de avaliação são feitas entrevistas de anamnese com a família, sessões lúdicas e aplicações de testes de inteligência e projetivos. Após essa etapa acontece a entrevista devolutiva para a família, na qual freqüentemente comparece a mãe, e a recomendação é de: psicoterapia para a criança e orientação para a mãe. Pode acontecer também que sejam encaminhados para a classe especial ou para atendimentos específicos.

Este processo descrito acima é o mais usual, o padrão nos atendimentos de crianças portadoras de queixa escolar. É sentido e caracterizado como insatisfatório por todos: crianças, famílias, professores e pelos próprios psicólogos.

As famílias sentem dificuldades em seguir um tratamento que é longo, oneroso e muitas vezes sem sentido, pois em casa as crianças não apresentam - como na escola - dificuldades. Quanto às crianças, a necessidade de um tipo de tratamento como esse faz com que se vejam como diferentes dos outros, sintam-se discriminadas e desvalorizadas; o pior é que se acham 'burras' e 'loucas', e passam a agir como tal. Os psicólogos precisam lidar com a desistência e as filas de espera enormes para atendimento, além de questionarem a forma com que esse tipo de atendimento vem sendo oferecido, o tratamento psicológico clássico. ***“Problematizam, no entanto, os pacientes e não a prática psicológica proposta”²³*** (p. 64)

A autora afirma, ainda, que os psicólogos demonstram uma certa insegurança quanto ao trabalho proposto. Reconhecem que recebem uma parcela significativa de crianças com queixa escolar, mas não incluem a escola no processo de psicodiagnóstico. Debruçam a investigação nos aspectos do aluno, indivíduo, pois acreditam que há alguma questão do emocional que precisa ser trabalhada. Não

²³ Grifo meu.

problematizam os chamados fatores intra-escolares que têm importância fundamental na produção e perpetuação da queixa escolar.

O desconhecimento dos psicólogos em relação à estrutura e ao funcionamento das escolas públicas no Brasil, somado ao preconceito em relação às famílias pobres, são muitas vezes justificados e camuflados por teorias psicológicas que explicam tudo pelos mecanismos intrapsíquicos das crianças e pelas relações familiares precoces que os determinam. (p. 64).

Informações específicas da avaliação psicológica de alunos da classe especial podem ser acrescentadas pelo trabalho de Marconi & Graminha (1992) que analisaram os dados contidos nos relatórios de avaliação psicológica de alunos que freqüentavam a classe especial. Constataram que a maioria das crianças é encaminhada para a classe especial com base na avaliação psicológica pautada em testes.

Em 84% das avaliações havia sido utilizado um único tipo de teste, recomendado oficialmente e definidor da condição da criança, que é o de inteligência!

Cerca de 21 % dos alunos não tinham passado por nenhum tipo de avaliação psicológica, o que reflete não ser uma raridade o encaminhamento de crianças para a classe especial sem o aval da Psicologia. Isso, nos permite afirmar que a seleção dos alunos especiais começa antes do encaminhamento para a avaliação psicológica e mais: que esse modelo 'clássico' de avaliação, citado por Freller (op.cit.), é o aval final de um processo que se inicia muito antes, dentro da própria escola.

As avaliações psicológicas são desconectadas da realidade social e escolar da criança. Fica explícito nos trabalhos acima que, mais uma vez, o aluno é submetido a uma avaliação com marcas da subjetividade e está à mercê de quem é seu avaliador, mas acrescido da suposta cientificidade dos testes psicológicos!

Uma outra pesquisa que merece destaque especial foi realizada por psicólogas que tinham o compromisso de romper com esse tipo de avaliação psicológica 'clássica' de crianças portadoras de queixa escolar, é de Marcondes Machado (1996). O próprio título já é sugestivo **“Reinventando a avaliação psicológica”**.

A autora coloca que a realidade complexa dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar, das escolas públicas, faz com que eles passem por avaliações

psicológicas, nas quais é pesquisado o funcionamento interno deles. Como resultado se obtém laudos e relatórios sobre os dados coletados que rotulam e possibilitam que as crianças se sintam incapazes, além de não satisfazerem os professores; estes se mobilizam na busca de outros caminhos para ajuda no trabalho com essas crianças, até o momento em que uma nova avaliação é solicitada. Isto reflete a ineficiência da escola pública e a isenção de sua responsabilidade na produção de alunos-problema, ao imputar ao aluno a culpa pelo fracasso, via legitimação da Psicologia.

Um outro caminho para 139 crianças encaminhadas foi trilhado quando pedida a reavaliação dos alunos de classe especial e a avaliação alunos do ensino regular com características de especial, conforme critérios das professoras.

Como material de análise foram utilizados

(...) os bastidores do encaminhamento das crianças; as versões a respeito da produção do encaminhamento por parte das professoras, familiares e crianças; nossas versões a respeito dessas crianças durante os encontros em grupo e individuais; as expectativas, repercussões e efeitos do trabalho (...) (p. 15).

Existem diferenças significativas, segundo a autora, nos critérios de encaminhamento de crianças para as classes especiais e muitas que ali estão não têm nenhum déficit cognitivo e não são portadoras de deficiências. A questão central dessa pesquisa foi refletir sobre alternativas à proposta atual de educação e saúde que privilegia a patologia e anula as diferenças entre os indivíduos, produzindo o fracasso, de maneira que seja possível

(...) aprofundar uma forma de trabalhar e se relacionar com o encaminhamento de crianças para a avaliação psicológica, que não seja cúmplice da produção do fracasso escolar. (P. 06).

Essa pesquisa constatou que são encaminhadas para avaliação psicológica as crianças, de escola pública, multi-repetentes, reconhecidas como 'lentas', com queixa de problemas de aprendizagem ou de comportamento. A maioria das avaliações psicológicas responsabiliza as crianças pelo fracasso escolar, debitando a causa à dinâmica familiar, às características físicas e psicológicas delas. Ao privilegiar a criança, sem reconhecer as outras dimensões de sua vida, acaba impondo uma relação artificial e falsa entre as supostas causas e as dificuldades no processo de escolarização. A prática, tanto do psicólogo como do professor, produz

subjetividade, no caso a deficiência na criança, que a segrega, que a diferencia das outras crianças, reforçando atitudes e efeitos discriminatórios. Essas crianças sem déficit cognitivo, com condições internas de aprender têm, cada uma, o seu potencial de aprendiz enfraquecido, quando inseridas num cotidiano hostil, desmotivador e limitador.

Para a autora, a avaliação psicológica produz efeitos, pois ela só é solicitada quando algo não vai bem.

A avaliação psicológica avalia fenômenos produzidos em um funcionamento social, em campos de forças, nos quais constituem-se as várias subjetividades. (P.209).

Como campos de força são reconhecidos: o pedido de diagnóstico, as sensações das crianças, os acontecimentos da vida escolar, as políticas de educação e saúde... A avaliação psicológica capaz de romper com o processo de estigmatização é possível através do reconhecimento e da investigação do funcionamento dos campos de forças que estão implicados na avaliação de uma criança.

Dados interessantíssimos foram colhidos:

- a maior parte das crianças não revelou os comportamentos descritos nos encaminhamentos. Um certo número de crianças foi encaminhado por questões institucionais, que refletiam a dificuldade de relação da professora com os alunos e não um problema no processo de ensino-aprendizagem.

- a maior parte das crianças tinha seus encaminhamentos justificados em mitos, como o da professora que justificou a dificuldade de aprendizagem de sua aluna por ser órfã. Aliás, quando esses mitos foram discutidos com as professoras muitas refletiram e mudaram suas posições.

- uma parte dos encaminhamentos tinha subjacente um pedido de interlocução dos casos, o que reflete a dificuldade das professoras conversarem sobre as estratégias pedagógicas criticamente e o sentimento de solidão de algumas.

- algumas professoras que encaminharam seus alunos com a queixa de lentidão tinham em comum o sentimento de incapacidade frente a essas crianças.

No final do trabalho foi possível alterar o rumo das histórias e relações escolares que tendiam ao processo de cristalização em 123 encaminhamentos.

A alteração do campo em que se produz o encaminhamento para a avaliação psicológica é possível através de encontros e discussões com as próprias professoras sobre o trabalho.

Defendemos, portanto, que os trabalhos diagnósticos devem produzir encontros que dêem existência às várias versões, problematizando as histórias escolares das crianças encaminhadas, as concepções das professoras em relação ao fracasso escolar, a função dessa avaliação nas relações e instituições sociais nas quais elas acontecem. **Para quê? Para termos acesso às falas e práticas que estão sendo produzidas e sairmos do lugar ingênuo que não considera as realidades que esses fatos e acontecimentos engendram**²⁴. (P. 214).

Essa pesquisa é muito interessante, pois contribui significativamente no pensar sobre a avaliação psicológica de crianças portadoras de queixa escolar. Mostra que é possível e é necessário entender a queixa escolar de outra perspectiva, não mais da puramente individual. Uma perspectiva que reconhece diversos agentes produtores e receptores do fracasso, que valoriza e escuta o aluno e sua família, dando espaço para que outros aspectos saudáveis da vida da criança venham desestruturar a suposta patologia. Além de ter a participação da psicologia compromissada com a criança, com sua saúde mental e com o sucesso na escola.

Diante de toda essa discussão da realidade da classe especial, em que tentei enfocar os diversos âmbitos onde são produzidos os alunos fracassados e que se tornam especiais, há uma idéia que foi muito apontada que é a da subjetividade das avaliações. Mas essa passagem pela classe especial deixa marcas no aluno, principalmente na sua subjetividade, no seu modo de se relacionar e entender o mundo. Crianças com capacidade de aprender - todas as crianças a têm - são transformadas em “especiais”.

Caberia então perguntar: Mas o que é transformar-se em especial? Ser Especial? Estar Especial? Criança Especial? Classe Especial? Ensino Especial?

2.3 O ‘estar’ e ‘ser’ especial: uma roupagem do estigma?

Antes de iniciar a discussão, é preciso esclarecer qual é o objeto da própria discussão. Para entender melhor o sentido da palavra especial, recorri ao Novo Dicionário Aurélio. O **adjetivo especial** pode significar:

²⁴ Grifo meu.

1. Relativo a uma espécie, próprio, peculiar, específico, particular. 2. Fora do comum; distinto, excelente. 3. Exclusivo, reservado... (Ferreira, 1986, p.701).

Especial é um adjetivo, algo que caracteriza um substantivo, no caso da classe especial: um indivíduo e um tipo de educação. O que implica dizer que podem e com certeza possuem outros adjetivos passíveis de caracterização, isto é, não se reduzem ao especial.

Analisando as possibilidades de sentido que foram encontradas, ser especial é ser singular, diferente, é ter algo que distingue dos outros. Ser relativo a uma espécie dá outro sentido, que não necessariamente exclui o anterior, que é a possibilidade de encontro com demais semelhantes; isto é, aquilo que caracteriza, que define, pode ser encontrado não apenas em um elemento representativo, mas em vários e tem caráter definidor. Há nos sentidos algo que transparece uma certa positividade em ser especial, que vem da garantia da individualidade no peculiar, no próprio... Ser ou estar especial significa pertencer a um determinado grupo, sem a garantia da homogenização dos seus membros, pois há espaço para a singularidade e a diversidade.

O sentido característico que a palavra especial possui, dentro da proposta do ensino oficial, está relacionado ao reconhecimento das singularidades do desenvolvimento dos alunos, que não se beneficiam do ensino regular e necessitam de condições diferenciadas. As crianças são agrupadas com este critério. A diversidade dos impedimentos para um real aproveitamento passa por questões comportamentais, emocionais, cognitivas e físicas. Pode-se dizer que há uma multiplicidade de motivos desencadeadores de encaminhamento dos alunos. O docente responsável é um especialista. A positividade da proposta transparece na medida em que há o reconhecimento de que não são todas as crianças que acompanham o ensino regular, por isto é preciso estabelecer uma outra estratégia para se atingir estas crianças e, assim, dar a garantia da escolarização e do preparo para o exercício da cidadania.

Mas, lamentavelmente, a realidade da classe especial, uma das modalidades do ensino especial, enfocada nesta pesquisa, vai muito além do descrito acima, deixa marcas psicológicas, sociais e escolares nos seus alunos. O que permite afirmar que o aluno especial não tem a marca da especialidade só na escola, mas na vida. Fora dos muros escolares!

Quando uma criança é encaminhada para a classe especial deixa de pertencer ao grupo dos alunos do ensino comum. Terá uma prática pedagógica específica e expectativas de desenvolvimento diferentes dos demais. Estará com um grupo reduzido de alunos, no máximo 15, e terá uma professora com a responsabilidade de atendê-la individualmente conforme as suas necessidades.

Infelizmente, esta proposta tem uma efetivação muito distinta. A positividade torna-se o máximo da negatividade. Ser especial na escola é deixar de pertencer à “espécie” dos normais, a dos que, pressupostamente, aprendem. Ser especial, na escola, é ser especial dentro de um contexto específico, inserido em relações peculiares daquele contexto, que acabam expandindo-se além dos limites escolares.

Se a classe especial é uma proposta de ensino para aquelas crianças com maior dificuldade, que não se adaptaram de maneira satisfatória ao ensino regular - tentando lhes dar garantias de que terão contato com os saberes legitimados pela sociedade - o que será que acontece que acaba desencadeando um processo contrário e praticamente irreversível para as crianças ?

Para tentar delinear alguns caminhos que a pergunta acima propõe, é preciso recorrer a alguns autores, os quais poderão dar algumas “pistas”. Não tenho a intenção de responder a pergunta, pois acredito que não há uma resposta fechada para tal. Através das elaborações teóricas dos autores selecionados, **pretendo delinear o meu olhar de quem é o aluno de classe especial.**

Segundo o autor Gilberto Velho (1985), na sua obra “**Desvio e Divergência - uma crítica da patologia social**”, o indivíduo desviante é entendido, no senso comum e em alguns tipos de trabalhos acadêmicos, dentro de uma perspectiva médica que visa separar o “são” do “insano”. Dentro dessa linha, aqueles que apresentam comportamentos considerados “anormais”, desviantes precisam de tratamento. O efeito do tratamento está diretamente ligado à gravidade do desvio. Sendo assim, o problema estaria localizado no indivíduo e teria como origem a hereditariedade ou seria endógeno.

O autor faz uma outra proposta de orientação, com o objetivo de superar a camisa-de-força do preconceito e da intolerância que vêm embutidos nesta visão patologizante. Mas não sem, antes, sublinhar que

(...) desviar o foco do problema para a sociedade ou a cultura não resolve magicamente as dificuldades. É preciso verificar como a vida sociocultural é representada e percebida. (p. 12).

A noção de Homem é impossível de ser desvinculada da vida sociocultural, e só existe quando ela é considerada. Para Velho (op.cit.), esta premissa não nega a especificidade dos fenômenos psicológicos, sociais, biológicos ou culturais mas, sim, enfatiza o caráter de inter-relacionamento complexo e permanente. A tentativa de isolamento do Homem da vida sociocultural, mesmo em termos só analíticos, acaba propiciando a deformação de qualquer tipo de conhecimento.

A flexibilização da idéia de cultura e de sociedade permite perceber que não é a falta de significado da visão de mundo do “inadaptado” que o caracteriza, mas que possui uma visão diferente daqueles chamados de “ajustados”. Isto implica no reconhecimento de que há um código sociocultural multifacetado, dinâmico e, muitas vezes, ambíguo. Sendo assim, conceitos como o de inadaptado, desviante só têm respaldo quando a vida sociocultural é vista como monolítica, estática e pouco complexa.

O conceito de cultura não é dado como algo acabado, mas como uma

(...) linguagem permanentemente acionada e modificada por pessoas que não só desempenham ‘papéis’ específicos mas que têm experiências existenciais particulares. A estrutura social, por sua vez, não é homogênea em si mesma mas deve ser uma forma de representar a ação social de atores diferentemente e desigualmente situados no processo social. (p. 21).

Velho (op.cit.) propõe que o desviante seja entendido não como alguém que está fora da cultura, mas como alguém que tem uma “leitura” diferente, divergente. Ele não ocupará sempre a posição de desviante, pois existem áreas de comportamento nas quais ele será visto e entendido agindo como um cidadão “normal”. A divergência acontecerá quando seu comportamento não for ao encontro dos valores dominantes, que podem ter sido aceitos pela maioria das pessoas, ou como imposição de grupos particulares que têm condições de tornar dominante seu ponto de vista. A leitura de certos grupos sociais desses valores dominantes está relacionada com a posição que ocupam, com as experiências, com o interesse...

O fato é que não é o ocasional gap entre a estrutura social e a cultural mas sim o próprio caráter desigual contraditório e político de todo sistema que sociocultural que permite entender esses comportamentos. Assim, pode-se perceber não só o sociocultural em geral mas, particularmente, o político nas mais “microscópicas” instâncias do sistema sociocultural. (p.29).

Deslocando o eixo da discussão para outro autor, reporto-me a Erving Goffman (1963) que ajudará nessa configuração do olhar sobre a questão do ser ou estar especial, através de elementos da sociologia e da psicologia social, na obra “Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”. Seu conceito central é o de estigma, que define como uma situação em que o indivíduo está inabilitado para ser aceito socialmente de maneira plena. É um conceito fundamentalmente relacional, que reduz a condição humana do indivíduo.

A sociedade tem suas formas de estabelecer critérios para categorizar as pessoas e definir quais são os atributos entendidos como naturais e comuns para os membros de cada categoria. Cada ambiente social define quais são as pessoas com maior probabilidade de serem encontradas nele.

As pré-concepções que temos de alguma pessoa são transformadas em expectativas normativas, em exigências apresentadas de forma rigorosa. O problema surge quando as exigências não são preenchidas, aquilo que era esperado de um determinado indivíduo não corresponde à realidade. O autor distingue: identidade social virtual de identidade social real. A primeira refere-se às exigências que fazemos, que ele denomina de demanda efetiva; e aquilo que é atribuído é fruto de um retrospecto em potencial, uma “caracterização efetiva”. A identidade social real caracteriza-se pelos atributos e categorias que aquele indivíduo realmente possui.

Quando há evidências de que um determinado atributo torna o indivíduo diferente dos outros de uma mesma categoria, ele pode receber uma valoração como de alguém não apreciável. Essa característica é um estigma quando tem um caráter de descrédito, que pode até ser considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem... Há uma discrepância entre a identidade social virtual e a real. Não são todos os atributos indesejáveis que estão em questão, apenas aqueles que não vão ao encontro do estereótipo de determinado indivíduo.

O termo estigma (...) será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos²⁵. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso. (p.13).

²⁵ Grifo meu.

O estigma é fruto da relação entre um determinado atributo e o estereótipo em jogo.

Este conceito de estigma abre duas possibilidades. A primeira quando o atributo é imediatamente perceptível ou já é conhecido, que o autor chama de condição de desacreditado; e a outra, quando o atributo não é perceptível e nem conhecido, sendo chamado de desacreditável, ou seja, o indivíduo possui um atributo negativo que pode ser “escondido”. Uma possibilidade não implica na exclusão da outra, elas podem se manifestar numa mesma pessoa, porém em situações e contextos distintos, mais especificamente em diferentes tipos de relação.

O autor diferencia três tipos de estigma:

- abominações do corpo, as várias deformidades;
- culpas de caráter individual, comportamentos e escolhas do indivíduo;
- tribais, raciais, nacionais e religiosas.

Pensando na diferenciação acima, o indivíduo poderia ter sido aceito socialmente sem maiores problemas, porém ele possui um atributo, um traço, que acaba chamando a atenção e afastando os outros, com os quais ele poderia se relacionar, impossibilitando que seus outros atributos sejam olhados. O indivíduo acaba reduzido a seu atributo não aceito. O estigma desumaniza o indivíduo e contamina aqueles que convivem com o estigmatizado.

Baseando-se nos princípios descritos, decorrem várias formas de discriminação.

Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. (p.15).

A característica central da vida de um indivíduo estigmatizado é que ele dificilmente tem o respeito e a consideração dos outros, o que deveria acontecer pela garantia dada por seus aspectos não estigmatizáveis. Porém, ocorre uma contaminação desses aspectos.

Para Goffman (op.cit.), existem várias formas de reação da pessoa estigmatizada frente a sua situação. Ela pode tentar corrigir aquilo que considera o desencadeador e transforma-se em alguém com provas de tê-lo corrigido. A pessoa pode tentar corrigir sua condição de maneira indireta, dedicando-se a atividades que

seriam consideradas fechadas por motivos físicos ou circunstanciais. Também, pode ocorrer de o estigmatizado usar de sua condição para ganhos secundários, e acabar justificando seus fracassos oriundos de outras circunstâncias como decorrentes de seu atributo. E, até mesmo, acreditar que sua privação é uma benção secreta e o sofrimento ser visto como enobrecedor, que acaba lhe ensinando sobre a vida e as pessoas.

A proposta do livro é estudar os contatos mistos, entre estigmatizados e normais, no momento em que eles estão presentes no mesmo ambiente. Muitas vezes, o estigmatizado evita esse tipo de contato, isolando-se dos outros podendo tornar-se depressivo, desconfiado, angustiado e hostil.

No encontro entre estigmatizados e normais ambos estarão enfrentando diretamente as causas e os efeitos do estigma. O estigmatizado pode se sentir inseguro pela forma como será identificado e apresentado pelos normais, por não saber em qual categoria será colocado. Esta situação desencadeia uma sensação no estigmatizado, em que fica sem saber o que os outros estão realmente pensando e esperando dele. Pode ocorrer de o estigmatizado se sentir em exposição, frente aos olhares e aos comentários de suas capacidades e incapacidades. É comum, segundo o autor, que esses contatos mistos sejam marcados pelo retraimento, desconfiança e até pela agressividade de ambas as partes.

As experiências das pessoas com estigma tendem a ser semelhantes na aprendizagem sobre a sua condição e nas mudanças de concepção do eu. O autor chama este processo de 'carreira moral', *"...que não é só causa como efeito do compromisso com uma seqüência semelhante de ajustamentos pessoais."* (p.41).

Nesse processo de socialização o indivíduo estigmatizado passa por uma fase em que acaba aprendendo e incorporando o ponto de vista dos normais, as crenças da sociedade mais ampla no que se refere à identidade e uma idéia geral do sentido de possuir um estigma. A outra fase é quando ele aprende a particularidade de seu estigma e as conseqüências dele. Para o autor, a sincronicidade e a interação das fases iniciais da carreira moral definem modelos importantes e estabelecem as bases para um desenvolvimento posterior de diferentes carreiras morais dos estigmatizados. A incorporação da noção e sentido do estigma na vida de um indivíduo é ambivalente e pode ser revista ao longo de sua vida e de suas experiências.

Partindo desses dois autores, algumas considerações são possíveis de serem feitas no sentido de entender o que é ser especial e, portanto, estar na classe especial. Como pressuposto, vale retomar que o desvio é um desencadeador de ações, por isso foco gerador do estigma. O desvio é passível de uma leitura ideológica.

O aluno elegível para a classe especial é considerado como alguém que não corresponde aos padrões esperados de um aluno da escola pública. Há um modelo de aluno que se caracteriza pela assiduidade, pela aplicação, pelo bom desempenho, pela presença da família no seu processo de escolarização, pelo cumprimento das regras estabelecidas, pela estrutura familiar, pela não necessidade de trabalhar... A rigidez da expectativa de correspondência a esses critérios está diretamente relacionada com a postura de quem tem o poder de exercê-los, no caso da escola o professor que trabalha diretamente com o aluno e a equipe de direção.

Costa (1984) identifica uma confusão que é feita com frequência. Distingue o que denomina 'tipo psicológico ordinário' e saúde mental. Tipo psicológico ordinário se refere a um perfil que é moldado conforme a classe social ou o subgrupo cultural em que está inserido, sendo que está sempre ajustado a seu tempo e contexto. São características do indivíduo que são entendidas por uma classe social como os parâmetros a serem atingidos por todos. Saúde mental refere-se a estrutura psíquica que pode ou não ser patológica.

A confusão acontece quando não é possível que um indivíduo se aproxime desse tipo psicológico e acaba fracassando diante do propósito da instituição. Porém, isso não significa obrigatoriamente comprometimento mental e muito menos necessidade de tratamento, seja médico ou psicológico. O afastamento desse sujeito ideal pode causar aflição e mal-estar, que é um sofrimento mental, mas não é psico-patológico. Da mesma maneira que a aproximação do sujeito a esse tipo psicológico não significa saúde mental.

Raras são as vezes que na escola o pensamento médico, patologizante, não norteie o olhar aos seus alunos. Aqueles que não correspondem às expectativas são vistos como portadores de alguma anomalia, por isso precisam de tratamento, seja psicológico, médico, fonoaudiológico, psicopedagógico... Busca-se a cura, a possibilidade de torná-los 'normais'. O problema tem um caráter individual, é o aluno! A origem pode ser endógena ou hereditária, que se exprime na máxima de que "filhos de nordestinos analfabetos não dão para o estudo porque têm a cabeça

fraca”. O preconceito e a intolerância estão presentes nesta visão do aluno, não só o especial, referendados pelos “avanços” da ciência médica, principalmente da neurologia, que vem contribuir para a manutenção de uma estrutura social contraditória e desigual, além de favorecer a perpetuação de idéias discriminatórias do senso comum.

Amaral (1995) adverte:

(...) embora seja legítimo pensar que a distinção dos diferentes níveis: biológico, psicológico, social e/ou cultural facilite a construção de um conhecimento analítico sistematizado, simultaneamente é preciso não ignorar que uma ‘ação social’ desenvolve-se nos três níveis, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. (p.29).

Ou seja, é fundamental perceber que não se trata de negar as especificidades de cada um dos níveis, mas reafirmar a importância de não se perder de vista o caráter de inter-relacionamento complexo e permanente entre eles, além de que a construção do conhecimento sobre algo se dá dentro de um determinado contexto social.

Expectativas desconectadas do real acabam dando sustentação a uma referência de comportamento “médio” e “ideal” do aluno, sendo que são elegíveis apenas alguns aspectos, seja do social ou do individual, guiados pela subjetividade. Paralelamente, há o pressuposto de um equilíbrio do sistema escolar, ou seja, uma instituição que vem cumprindo o seu papel na mais perfeita harmonia.

É até possível que alguns alunos tenham dificuldades em se adaptar às exigências do sistema, mas essas dificuldades são olhadas apenas e somente como decorrente de uma incapacidade do aluno e nunca como resultantes de sua interação com a realidade educacional. Quando localiza-se o problema só no aluno o contexto em que a dificuldade se manifestou fica como mero adendo e, conseqüentemente, o conhecimento dos fatores desencadeadores fica comprometido.

Considerando que, após seu ingresso na classe especial, esse aluno passa a ser visto como um desviante, sua aceitação social plena está comprometida e ele é estigmatizado. As pré-concepções em torno do desempenho de seu papel de aluno, que se tornaram expectativas de normatização, acabam desencadeando uma série de exigências rígidas, que se manifestam em contextos muito específicos. Ou seja, pode-se dizer que aquele atributo que caracterizou relacionalmente o aluno especial

não necessariamente servirá para a estigmatização em outros contextos, isto será decorrente da flexibilidade e da dinâmica complexa da vida sociocultural. Esta possibilidade existe porque não é um atributo imediata e consistentemente perceptível. O aluno da classe especial é um 'desacreditável' e não um desacreditado.

O sentido que assume o estigma para o aluno de classe especial se dá na direção da incapacidade, da fraqueza, de alguém em franca desvantagem perante os alunos normais. A manifestação dessas considerações se dá nas relações estabelecidas entre alunos, professores, direção, especialistas que o avaliaram e demais pessoas que sabem de sua condição.

O aluno de classe especial acaba reduzido ao seu atributo de incapaz, e no cotidiano da escola deixa de ser visto como alguém que tem potencial a ser explorado, trabalhado. Acaba ficando de "escanteio" no processo de escolarização, numa situação periférica dos grandes objetivos da escola. É um peso que a escola tem que carregar, até que ele seja encaminhado para cursos profissionalizantes ou evada. Melhor dizendo: sem a crença de que é capaz, sem um motivo significativo para permanecer na escola, ele é expulso.

O perverso dessa situação é que o indivíduo estigmatizado deixa de ser respeitado e considerado pelos outros, como se seus aspectos não contaminados pelo estigma não existissem. O indivíduo é o estigma. A escola acredita que através da ajuda de especialistas, o aluno terá condições de se "curar". Mas, a marca de ter "estado" especial um dia, nunca o abandonará.

Retomando a pergunta: se a classe especial é uma proposta de ensino para aquelas crianças com maior dificuldade, que não se adaptaram de maneira satisfatória ao ensino regular, tentando lhes dar garantias de que terão contato com os saberes legitimados pela sociedade, o que acontece que acaba por desencadear um processo contrário e praticamente irreversível para as crianças?

Com base nas contribuições citadas, tentando responder sinteticamente a essa pergunta, acredito que o processo acaba se tornando exatamente o oposto do que havia sido proposto porque as dinâmicas de encaminhamento e de trabalho desenvolvidos na classe especial são baseadas no preconceito e nos estereótipos. Há um olhar patologizante e individualizado para aquele que não se encaixa, que não é "normal". É fundamental, mas não explicativo, reconhecer que a escola é uma instituição que está inserida num contexto social complexo, desigual e que perpetua

valores e crenças da sociedade no geral. Por isso, o entender as dificuldades dos alunos não pode ser atemporal e sem contexto.!

Nesse sentido, a relevância de uma pesquisa com a proposta de resgatar a história oficial registrada nos arquivos das escolas se faz pertinente. Há possibilidade de descobertas que fornecerão novas contribuições para o entendimento da realidade da classe especial e seguramente poderão incrementar a resposta da pergunta acima.

O desafio está lançado!

CAPÍTULO 3. METODOLOGIA

3.1 Objetivo da pesquisa

Retomando o que já foi dito anteriormente, o presente estudo visa trazer contribuições para o estudo da realidade da escola pública, em específico da Classe Especial, através da reconstituição da trajetória escolar dos seus alunos. Seu objetivo específico é **desvelar histórias oficiais de quem já foi aluno especial**.

Algumas perguntas nortearam a pesquisa, na busca da consecução desse objetivo:

- Como será que são registrados pela escola os dados, seja referentes ao desenvolvimento pedagógico ou à avaliação psicológica, das crianças que freqüentaram a classe especial?
- Há uma preocupação, no arquivamento, com a ética dos dados contidos na avaliação psicológica?
- Qual será o destino imediato dos ex-alunos de Classe Especial que pode ser resgatado através dos prontuários?
- Como a 'Deficiência Mental Educável' está registrada nos documentos oficiais da escola?

Objetivo definido, surgia a busca dos caminhos metodológicos a percorrer. Seguem-se, portanto, algumas considerações sobre o eixo escolhido e sobre a natureza do estudo e posteriormente os procedimentos e os instrumentos utilizados.

3.2 Considerações sobre o eixo metodológico da pesquisa

Diante da realidade discutida nos capítulos anteriores, é praticamente impossível estudar a classe especial e a escola pública e não ficar indignado. Deparar-se com suas fragilidades e sua complexidade proporciona uma sensação de paralisia tamanha a intensidade de seus acontecimentos. A busca de uma saída, tão intensa quanto a movimentação, só é viável através do auxílio de referenciais teóricos que reconhecem a escola inserida na realidade social.

É nesse sentido que o materialismo histórico e seus referenciais de compreensão dos fenômenos sociais permite um olhar crítico, pois parte da premissa de que estudar a escola não é entendê-la como algo que está exterior ao homem, mas algo que faz parte da vida humana, sobre a qual recaem as próprias ações dos homens. Demo (1995) afirma que a dialética é a metodologia mais conveniente para a realidade social, e não se aplica à realidade natural porque está destituída do fenômeno histórico.

A realidade social é movida por condições objetivas, que são externas aos homens, e condições subjetivas, que dependem da ação do homem. Sendo assim, a análise de um fenômeno pela dialética se dá pela sua historicidade. Estudar a escola, nesse sentido, é partir da premissa de que a sua realidade atual é fruto de um processo histórico.

Além disso, o conflito social é inerente ao processo histórico, pois a dinâmica da história provém dos antagonismos e não reconhecê-los é não reconhecer o movimento vital da realidade. Demo (op.cit.) coloca que a estrutura do conflito é alimentada pelo que ele chama de 'alma da dialética': o conceito de antítese, a oposição dos contrários; isto é, toda realidade social gera por dinâmica interna própria o seu contrário, ou seja, as condições objetivas e subjetivas para sua superação.

O esquema básico da dialética é a trilogia: tese/antítese/síntese. A realidade social historicamente contextualizada é tomada como tese, reconhecida pelos contornos e conteúdos próprios de determinadas fases e resulta no processo de institucionalização. Desenvolve-se através do processo dinâmico o contrário dentro de si, a antítese, que é mola propulsora da superação. A outra fase é a síntese, que reinventa e revive os contrários, os antagonismos sem repetir a tese de onde se originou. É um processo dinâmico e contínuo, que Demo (op.cit.) diz ser na realidade uma duologia, pois toda síntese é a próxima tese.

Nesse foco, a explicação é sempre entendida como uma simplificação da realidade.

A realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionamentos, onde a polarização dentro do todo lhe é constitutiva. Por isso, indivíduo em si não é realidade social, porque é gerado em sociedade, educado em sociedade, socializado em sociedade. Isolar é artifício ou patologia. É possível, por artifício metodológico, isolar um componente, para vê-lo em si, desde que não se perca a perspectiva de que 'o todo é maior que a soma das partes'. (p.93).

O autor, também reconhece a importância do encontro entre prática e teoria, sendo que a primeira é a condição da historicidade, e a segunda a maneira de ver e não de ser. São reconhecidas dentro de suas importâncias e espaços:

A prática é um critério de verdade. A teoria social necessita de prática, mas a prática não a faz necessariamente verdadeira, pois da mesma teoria, pode se chegar a várias práticas, até mesmo contraditórias. (p.101).

A vinculação entre teoria e prática é essencial para a dialética, pois o estudo e o enfrentamento de problemas sociais caminham conjuntamente. Através da crítica teórica e da prática é que se constituem as condições fundamentais para a transformação da história. Atrás de toda prática, existe uma opção teórica e, conseqüentemente ideológica, que a define, pois é um traço concreto, mas não generalizante como a teoria. Demo (op.cit.) chega a afirmar **que toda prática trai a teoria, por não ter meios de ultrapassar a condição histórica de ser uma das possíveis versões dela**²⁶. É fundamental, que toda prática deva se voltar à teoria, de maneira crítica, oferecendo condições de realizar a autocrítica diante da tendência exclusivista própria do conteúdo ideológico nela embutido.

Outro teórico que vem contribuir para análise e compreensão da complexidade das relações estabelecidas na escola é Foucault (1993), quando fala das relações de poder. Pelo termo 'poder' entende que é algo que não deriva de um foco único, mas que é inerente e suporte móvel das correlações de força, que diante das desigualdades tendem a impulsionar os estados de poder, localizados e instáveis. O poder é produzido a todo momento, a cada instante em todas as relações.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistema ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. (Foucault, 1993, p.88).

²⁶ Grifos meus.

As relações estabelecidas dentro da escola são relações de poder. São alimentadas e recriadas a todo momento, no cotidiano. Negá-las é não se permitir entrar na densidade da realidade escolar.

Acredito que é viável fazer uma pesquisa sobre a classe especial com esse referencial dialético, em que se reconhece a complexidade e a contradição existente na escola, marcada por relações de poder.

Nesse sentido Frigotto (1994) se propõe a sinalizar a possibilidade de pesquisar dialeticamente no plano da prática, indicando uma estratégia de condução muito próxima da estabelecida para a pesquisa aqui proposta. A estratégia contém cinco momentos fundamentais:

1º. É feito um recorte dentro de uma totalidade em que se reconhece uma problemática e não um problema. A problemática eleita não está situada “num patamar de ‘zero’ conhecimento” (p. 87), pois uma prática anterior, do próprio pesquisador ou de outros, é que pode suscitar a problemática escolhida.

2º. Na investigação é feito um levantamento teórico de toda a produção de conhecimento acerca da problemática. Tem-se como intuito resgatar as diferentes perspectivas de análise, as conclusões do conhecimento produzido e a identificação de premissas para o avanço do conhecimento proposto.

Definido o embate no plano teórico-metodológico, partindo do conhecimento já existente, começa a pesquisa dos múltiplos elementos e dimensões do problema que se está querendo desvendar. **É importante ressaltar que quem conduz a investigação é o investigador e não os dados, sejam primários ou secundários. É o pesquisador que estrutura as questões e sua significação para conduzir a análise dos fatos, dos documentos etc. Com isso está-se afirmando que o investigador vai à realidade com uma postura teórica desde o início. A questão crucial é estabelecer o inventário crítico desta postura em face do objeto que está investigando, e não abstratamente.**²⁷ (p. 88).

3º. Após o levantamento dos dados, é preciso definir um método de exposição e de análise. Identificar quais são as questões prioritárias que orientarão a análise e interpretação dos dados. Os referenciais teóricos, já colocados, reaparecem na produção de movimentação dos dados coletados. O movimento no plano teórico é o desafio ao pensamento em dar conta do movimento no plano do real, histórico. (p. 88)

4. Na análise dos dados o pesquisador busca reconhecer e identificar as *“conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática*

²⁷ Grifo meu.

pesquisada” (p. 88). É possível então, através da análise, produzir o conhecimento apreendido da realidade.

5º. O último momento da pesquisa é a síntese: “exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada” (p. 89). Surgem as novas descobertas, as contribuições ao conhecimento anterior, abrem-se novas questões e redefine-se alguns aspectos da problemática.

Repõe-se aqui, o ciclo da práxis, onde o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação. (p. 89).

Afirma o autor que essas não são etapas rígidas e estáticas da pesquisa, dependendo do momento do estudo há uma ênfase em determinada etapa.

Tendo como base as idéias expostas até aqui e a clareza de que pesquisar a escola não é uma tarefa fácil, é um pensar constante e ininterrupto, não pretendo esgotar todas as possibilidades de análise que estes referencias acima permitem. Mas penso que sua utilização norteando a pesquisa, aqui presente, permitirá um entendimento mais aprofundado e comprometido com a ética, sem que se faça uso de recursos explicativos reducionistas, permeados de preconceitos.

3.3 Caracterização da Pesquisa

A investigação aqui proposta assume características de uma pesquisa documental no nível de estudo de caso, pois somente o arquivo de ex-alunos de classe especial de duas escolas públicas foram objeto de investigação aprofundada.

Para auxiliar a caracterização de um estudo de caso será utilizada a contribuição de Lüdke & André (1986). É preciso ressaltar que a proposta dessa pesquisa não possibilita uma correspondência direta com todos os itens relacionados como característicos de um estudo de caso; sendo assim, serão trabalhados apenas aqueles que realmente auxiliam na caracterização.

Para as autoras nos estudos de caso há uma proposta de descoberta através da investigação, independente dos pressupostos teóricos que dão suporte ao pesquisador. Nesse sentido, há a idéia de que o conhecimento produzido não está acabado e não é estático, por isso o pesquisador estará na busca de novas contribuições ao assunto sejam elas respostas ou questionamentos.

Um princípio básico para as autoras, e que já foi citado no item acima, é que o entendimento de um dado problema ou objeto se dá na medida em que se reconhece o contexto em que é produzido. Busca-se uma apreensão da realidade voltada para a multiplicidade de suas facetas enfatizando as inter-relações e a complexidade das situações.

Os dados obtidos na investigação e a experiência do pesquisador são relatados de maneira que o leitor do relato tenha condições de realizar as chamadas ‘generalizações naturalísticas’. Segundo as autoras a pergunta não seria ‘este caso é representativo do quê?’, mas sim ‘o que eu posso aplicar (ou não) deste caso na minha situação?’ (p. 19).

A generalização naturalística (...) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudos com dados que são frutos das suas experiências pessoais. (p. 19).

A proposta da pesquisa é tratar de uma instância muito específica, as duas escolas, e entender como são tratadas as informações referentes aos ex-alunos de classe especial e verificar, na medida do possível, qual foi a trajetória escolar deles.

As informações que permitiram a reconstituição dessa trajetória foram obtidas através de análise documental, tendo sido objeto de estudo todos os documentos que estavam nos prontuários dos ex-alunos.

Menga e Lüdke (op.cit.) reconhecem que esse é um tipo de pesquisa pouco explorado na área de educação. Documentos são definidos, por elas e encampado na pesquisa, como qualquer tipo de material escrito que possua informações sobre o comportamento humano (p. 38).

Através dos dados selecionados²⁸ foi possível elaborar tabelas. Num primeiro momento foi necessário dar um trato quantitativo aos dados para que, posteriormente, fosse possível uma análise qualitativa sustentada pelo referencial teórico escolhido.

3.4 Procedimentos de pesquisa

3.4.1 Levantamento bibliográfico

²⁸ Não se pode e não se tem a pretensão de negar o caráter de subjetividade na seleção dos dados, porém é necessário afirmar que havia uma preocupação muito grande em estar atenta e sempre me remetendo aos objetivos da pesquisa.

Iniciei realizando um levantamento bibliográfico na Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP, da Faculdade de Educação da USP e do Instituto de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara. Tinha como preocupação resgatar a produção teórica recente (década de 80 e 90) sobre os temas do Fracasso Escolar e Classe Especial para Deficientes Mentais.

Foram levantados vários títulos de livros, teses e artigos e selecionados aqueles que tinham em comum uma visão crítica da realidade escolar, isto é, não debitavam ao aluno a culpa pelo seu fracasso. Produções essas que, realmente, viessem a contribuir no estudo da Classe Especial como um espaço de segregação e preconceito.

É importante ressaltar que não encontrei nenhuma obra que tivesse o mesmo objetivo que o proposto por esta pesquisa. Diante do seu caráter inédito precisei recorrer a trabalhos que me permitissem mapear os diversos aspectos da realidade da Classe Especial, de forma a dar sustentação para às contribuições daqui advindas.

3.4.2 Critérios de escolha das escolas

Os critérios que nortearam a seleção de cada uma das unidades escolares passíveis de participarem da pesquisa foram:

- estarem localizadas em zonas diferentes da cidade de São Paulo;
- possuir arquivo morto de Classe Especial referente a, no mínimo, 10 anos;
- estar minimamente organizado o arquivo com os prontuários dos ex-alunos;
- disponibilidade da direção para a efetivação da pesquisa.

Eram critérios bastante simples e objetivos que, na seqüência dos passos, mostraram-se plenos de nuances, como será brevemente descrito a seguir.

3.4.3 Incursões no cotidiano escolar: a luta pela abertura de espaço para a pesquisa

Os primeiros contatos com as escolas que poderiam participar da pesquisa foram interessantes, pois já antecipavam uma situação de dificuldade que até então era imprevisível. Essa fase poderia até ser ignorada ou esquecida, mas na medida em que se reconhece que há uma luta pela abertura de espaço para a pesquisa, isto

é, a entrada no cotidiano escolar não é tão fácil como parece, é preciso compartilhar principalmente com aqueles que se aventuram na pesquisa de campo.

Antes do início dos contatos com as escolas foi preciso ponderar sobre alguns aspectos da realidade a ser pesquisada. Uma das ponderações, feitas em reunião de orientação, era de que o início do ano letivo nas escolas é sempre tumultuado e confuso, por isso seria interessante esperar que passasse a primeira quinzena de aulas, para que a escola pudesse se organizar e, assim, ter melhores condições de avaliar a possibilidade de abertura de espaço para a pesquisa, principalmente no que se referia à disponibilidade de secretaria.

Outro ponto, do qual até então não era possível avaliar as conseqüências, referia-se à reestruturação das escolas estaduais imposta pelo governo na tentativa de melhoria do ensino. Na prática, as escolas passaram por uma reorganização, em que se buscou centralizar as séries em cada unidade escolar, isto é, escolas só de CB, 3ª e 4ª série, algumas com Classe Especial, outras de 5ª a 8ª série com ou sem o 2º grau e outras só com o 2º grau. Essa reestruturação teve alguns desdobramentos, como: algumas escolas foram fechadas por falta de alunos ou tiveram o número de salas reduzidas; alunos e professores foram, obrigatoriamente, remanejados para a escola mais próxima conforme a seriação respectiva; o número de aulas foi alterado; o tempo de permanência na escola das séries iniciais aumentou; professores de educação física e artística foram dispensados do CB, 3ª e 4ª série; entre outros.

Reconhecendo as características do contexto iniciei os contatos com as escolas. A primeira foi escolhida por dois motivos: situava-se numa região de fácil acesso e eu já conhecia a dinâmica da escola por ter feito parte do corpo docente. A resposta sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa só veio após três visitas. A direção da escola havia conversado sobre o assunto e decidido que não seria possível porque achavam que **era anti-ético da parte da escola fornecer o prontuário dos alunos** com seus endereços²⁹. Alegava que já era muito difícil para as famílias terem pessoas com esses problemas em casa, os pais se perguntavam porque tinham um filho deste jeito e já sofriam o preconceito, por isso acreditavam que não seria bom para as famílias e as crianças participarem de um trabalho desse tipo: era como colocar o dedo na ferida. Independente da explicação de que o

²⁹ É preciso lembrar que há um contexto específico para essa argumentação, pois, como já foi mencionado, a proposta inicial do projeto era entrevistar os ex-alunos da classe especial, o que implicava na necessidade de seus endereços para a localização dos ex-alunos.

objetivo era, justamente, questionar o processo de estigmatização das crianças, diretora e vice-diretora não alteraram a posição. No final, a diretora disse que tinha lembrado de um dado muito importante: a classe especial desde 1993 não tinha nenhum aluno novo, o que dificultaria a pesquisa.

Diante do não entendimento da proposta da pesquisa e da situação era preciso dar continuidade aos contatos.

Já estava em vista o contato com uma professora de classe especial de uma escola da zona leste. Após explicar qual era a proposta da pesquisa, combinamos um encontro na sua atual escola junto com a diretora, pois havia sido remanejada com alguns de seus alunos. Conversei com a diretora enquanto a professora estava em aula e ela explicou que a sua escola, até o ano anterior, era de 1ª a 8ª série, sem classe especial e tinha passado a ser só de CB, 3ª, 4ª série e classe especial. Estava com um número bem maior de crianças pequenas e a dinâmica da escola estava muito diferente.

Explicou ainda que pelo fato da classe especial ser fruto do remanejamento não tinha seu arquivo morto, mas receberia das escolas anteriores das crianças o prontuário e o histórico das atuais crianças da classe especial. Estas eram provenientes, na sua grande maioria, de duas escolas da região, resultado da extinção da classe especial em uma das escolas e do fechamento e transferência de uma sala para outra.

A diretora disse que, diante do que eu havia colocado como intenção de pesquisa, achava que na sua unidade escolar seria inviável realizá-la, mas que se colocava à disposição para entrar em contato com as outras escolas. Na conversa com a professora da classe especial, esta relatou o histórico de cada criança de sua sala, além de sua trajetória como professora e o porque acabou se especializando no ensino especial. (Ao longo da pesquisa este foi o único contato mantido com uma professora de classe especial). Durante a conversa comentei a conclusão que eu havia chegado com a diretora e ela passou o telefone de duas escolas da região em que havia dado aula, sendo que uma só tinha o arquivo morto e a outra ainda tinha uma classe especial e o arquivo morto.

Entrei em contato com essas duas escolas indicadas, sendo que em uma o diretor estava com o pé quebrado e só voltaria após uma semana, no mínimo, e na outra o diretor permanecia o dia inteiro na escola e eu poderia ir a qualquer hora. Fui

até essa escola em que era possível conversar com o diretor, porém ele alegou que estava muito ocupado e marcou um outro dia.

Retornei conforme o combinado. Iniciamos a conversa (em pé na secretaria). Ele queria saber para que era o meu estágio na classe especial. Retomei toda a proposta da pesquisa, que eu já havia relatado pelo telefone e pessoalmente. Expliquei que eu precisaria do arquivo morto e de algumas orientações da secretária, considerando que era ela que o organizava.

Neste momento o diretor ficou exaltado, falava alto e batia na mesa, que não suportava mais trabalhar em escola, pois todo mundo só quer tirar e ninguém dá nada, reclamou das mudanças estabelecidas pela Secretaria de Educação, da falta de funcionários, da insatisfação dos professores... e ainda mais eu queria entrar no meio dessa situação caótica. Disse que era impossível eu fazer minha pesquisa porque a secretária estava sozinha, sem nenhuma ajuda e, para completar, ela tinha que fazer uns 600 históricos de alunos para mandar para as escolas, além de organizar os outros quase 300 que iria receber.

Afirmar que minha intenção não era nem um pouco tumultuar ou atrapalhar a vida das escolas, que eu reconhecia o quanto é difícil para os funcionários trabalharem em condições precárias, mas que acreditava na minha proposta de pesquisa, inclusive para ajudar a entender uma parte de todo esse caos e, por isso, eu não iria deixar de tentar encontrar uma escola disponível para o meu trabalho.

O diretor pediu desculpas por ter se alterado tanto, mas contou que estava muito cansado de tudo, que só tinha problemas na escola. Disse que de forma alguma estava questionando o valor do meu trabalho e começou a contar como o arquivo morto havia sido organizado. A sua escola é fruto da junção de outras três nos anos 60 e 70, o arquivo não está separado pelas escolas, segue o número de registro escolar dos alunos e tem um grande número de prontuários.

Coloquei que eu já tinha uma certa noção das dificuldades, reafirmei que não pretendia atrapalhar o andamento da escola e, considerando o que ele estava me colocando, realmente pelas condições de secretaria ficava difícil. Ele concordou e disse que a escola estaria à disposição a partir do final de maio quando todos os históricos deveriam estar em ordem. Combinei que se eu não conseguisse outra unidade escolar eu voltaria a procurá-los.

Quando foi dado início à primeira fase de coleta dos dados, 4 escolas tinham sido contatadas em 7 visitas entre meados de fevereiro e final de março de 1996.

3.5 Contatos iniciais e caracterização das escolas pesquisadas

Escola 1

Procurei a outra escola indicada da zonal leste, pois o diretor havia retornado da licença e marcamos um encontro. Expliquei qual era a proposta do meu trabalho, a contribuição que eu precisava da escola, principalmente do auxílio da secretaria no início. Ele disse que não havia nenhum problema porque a secretária era uma pessoa muito organizada e tinha uma dinâmica de trabalho muito boa. Pedi apenas que eu levasse uma carta de apresentação da minha orientadora para ter como documento caso houvesse necessidade.

Ainda nessa oportunidade, contou um pouco da história da escola e mencionou o fato que era para ter sido fechada com as últimas reformulações do governo, mas que ele e os alunos batalharam muito e conseguiram a sua manutenção. A escola até o ano anterior tinha todas as séries do 1º e 2º grau e, após a reforma, ficou com o 2º grau, de 5ª a 8ª série e o supletivo nos períodos da tarde e da noite. No período da tarde atende ao pessoal do bairro e no período da noite atende a uma clientela muito peculiar, que são os jovens trabalhadores que após o expediente de trabalho param no meio do caminho de volta para casa e freqüentam a escola que é perto de uma estação do metrô. Teve classe especial por mais de 15 anos, seu arquivo é extenso, porém bem organizado. Combinamos o início do trabalho.

A escola está situada perto de uma das principais vias de acesso da zona leste, além de uma estação de metrô. É um bairro residencial e seus moradores pertencem, em sua maioria, à classe trabalhadora.

Durante a atividade de campo aí desenvolvida foi possível estabelecer um bom contato com a secretária, o que facilitou muito o trabalho. Foi possível, também, observar que pelo fato da secretária estar há muito tempo na escola ela tinha condições de dar informações que não haviam sido registradas sobre alguns alunos - o que não veio a ser incorporado à pesquisa, por seu conteúdo coloquial.

Escola 2

No início do segundo semestre letivo retomei a busca da segunda escola para desenvolver a pesquisa. Liguei para a Delegacia de Ensino de uma região mais

próxima para ver se havia uma outra escola com classe especial, sem ser a que eu já havia contatado no início do ano. Tinha como critério a localização com o intuito de facilitar o meu trabalho e evitar a situação anterior em que eu percorria ao todo 32 Km, e chegava a perder até 2 horas no trânsito.

Durante todo o mês de agosto tentei conciliar uma data com a escola que estava passando por uma série de reformulações, além das já ocorridas no início do ano. A equipe de direção era nova, por isso a vice-diretora achou que seria melhor uma conversa na presença da diretora. Quando ressalttei a importância da participação da secretária ela explicou que a única pessoa da secretaria estava de licença saúde (stress) e só voltaria perto do dia 20; mas que ela achava que não haveria nenhum problema de permissão para eu desenvolver o meu trabalho.

Na data combinada retornei a ligação e conversei com a diretora. Ela explicou que a vice-diretora estava de licença e voltaria dali a uma semana, eu novamente comentei qual era a minha proposta de trabalho e ela disse que preferia uma conversa com todas presentes. Aguardei mais esse tempo e liguei para marcarmos o encontro, que dessa vez aconteceu. Fui até a escola conversei com a equipe de direção colocando qual era o meu objetivo e elas disseram que era viável a minha entrada. Combinei que levaria um documento de apresentação da minha orientadora. No final da conversa, a diretora perguntou se eu iria avaliar o trabalho pedagógico. Eu disse que não era essa a minha proposta, que a escola iria ajudar o meu trabalho na medida em que fornecesse os dados das crianças que frequentaram a classe especial.

Após a minha apresentação à secretária combinei com ela a data para o início do meu trabalho. Ela pediu para eu esperar o início do mês (setembro) porque estava fechando a folha de pagamento, com muitos problemas, pois a direção era nova na escola e tinha que terminar os históricos dos alunos transferidos. (A data oficial para a entrega dos históricos era 30 de maio, por isso eles estavam bastante atrasados). Também combinamos que as minhas visitas aconteceriam nos moldes da outra escola, no máximo 2 vezes na semana, para não atrapalhá-la mais do que o necessário uma vez que ela era sozinha na secretaria.

Esta escola está situada na região sul de São Paulo, num bairro considerado 'nobre', onde residem pessoas de classe média e média alta. É um bairro residencial, com alguns escritórios e consultórios, além de uma estrutura de comércio de acordo com o poder aquisitivo dos moradores. A clientela da escola é

formada, basicamente, por crianças filhas de empregados do comércio e das residências da região, ou seja: vendedores, zeladores, balconistas, empregadas domésticas...

Iniciei o trabalho com o material que a secretária forneceu: três pastas com tudo da classe especial. Examinei as pastas: duas delas continham as avaliações de várias crianças e a outra textos e leis que regulamentam o funcionamento da classe especial. Pedi para ver as atas de final de ano e para minha surpresa, apesar de ser obrigatório, a escola não tinha o hábito de incluir a classe especial nas atas.

O material disponível para a pesquisa era: uma lista com o nome dos alunos da classe especial de 1983, que encontrei no meio das pastas, e uma ata de final de ano referente a 1993; além das pastas com as avaliações. Dos outros anos não havia absolutamente nada! Foi um momento de desespero, pois as chances de dar continuidade ao trabalho estavam reduzidas.

Contando para a secretária o meu impasse e preocupação ela relatou um pouco da história da escola. Disse que está lá desde 1989 e quando chegou encontrou todo o material de arquivo morto numa sala trancada, mofando e corroído por baratas. A escola foi fundada em 1965, é uma escola relativamente nova. No início funcionou em um prédio provisório por 5 anos, quando foi feita a mudança para o prédio novo toda documentação foi colocada nesta sala e trancada. Ao assumir o cargo em 1990 ela e as antigas auxiliares de secretaria começaram a organizar o material da sala, sendo que os documentos dos anos iniciais se deterioraram e salvou-se aquilo que foi possível. Atualmente está sozinha na secretaria com uma equipe de direção nova que não conhece a escola. (A mudança de direção foi determinada pelo governo estadual após concurso no 1º semestre). Tem realizado alguns serviços que não lhe competem o que tem emperrado seu próprio trabalho, pois a escola não tem funcionários suficientes.

Depois de contar toda esta complexidade de fatos lembrou que teria um caderno que talvez pudesse me ajudar. Era um caderno que facilitava o acesso ao arquivo morto e estava organizado da seguinte maneira: havia uma lista de nomes de alunos que tinham saído em determinado ano, em ordem alfabética.

Assim, aos poucos, fui montando o quebra-cabeça e estabelecendo uma estratégia de coleta de dados (citada no item abaixo). Foi preciso ponderar que não seria possível encontrar todos os nomes de alunos que haviam freqüentado a classe especial, que não necessariamente o nome retirado dos laudos seria de aluno de

classe especial, além de que seria impossível localizar aqueles alunos que freqüentam a classe especial sem avaliação psicológica. Mesmo assim, foi dada continuidade à pesquisa acreditando que a falta de cuidado com os documentos dos alunos e da própria escola não é privilégio desta unidade escolar, pois esta é uma realidade quase geral.

Apesar de toda a confusão e precariedade do número de funcionários da escola foi possível coletar dados significativos dos alunos de classe especial. A secretária ajudou bastante na procura de materiais. Algumas vezes, principalmente no período perto da matrícula e final de ano, acabei ajudando-a, também, no que era possível: abrir porta, informar período de matrícula, anotar nomes de alunos que ainda não tinham seu histórico na escola nova.

3.6 Procedimentos e Instrumentos para coleta de dados

Escola 1

O trabalho desenvolvido nesta escola transcorreu entre os meses de abril e meados de junho de 1996. Foram feitas 15 visitas respeitando o acordo com a secretária de que eu não iria mais que duas vezes por semana para não sobrecarregá-la, porque estava fazendo os históricos dos alunos para serem enviados às escolas. (No final de maio a secretaria, com a ajuda de outras duas funcionárias, já tinha enviado todos os históricos dos seus ex-alunos transferidos).

Na escola 1 o arquivo, referente às classes especiais, estava organizado de maneira que facilitou o trabalho. Com o auxílio da secretária foi possível lidar com seu conteúdo. Estabelecida uma estratégia para a coleta dos dados, o percurso foi o seguinte:

1º) cópias dos nomes dos alunos e o resultado das atas de final de ano, entre 1981 e 1990 das classes especiais. O resultado poderia ser: retido, promovido, transferido ou evadido.

2º) organização de uma lista em ordem crescente baseada no número do registro escolar de cada aluno, em consonância com a forma de organização do arquivo.

3º) elaboração de uma ficha para registro dos dados coletados. (Anexo 2)

4º) exame dos prontuários e preenchimento dessa ficha individual.

5º) arquivamento das fichas de acordo com o primeiro ano de cada aluno na classe especial, mesmo que seu nome aparecesse nos anos seguintes.

Escola 2

Ao todo foram realizados 4 contatos via telefone até acertar a data do primeiro encontro no final de agosto e 13 visitas para coleta de dados entre os meses de setembro e a primeira semana de dezembro de 1996.

Na escola 2 a estratégia precisou ser alterada, pelo fato de haver uma forma diferente de arquivar os prontuários do arquivo morto. Frente a esse material disponível, a estratégia foi organizada da seguinte forma:

- 1º) cópia de todos os nomes dos alunos contidos na pasta de avaliações.
- 2º) reorganização dos mesmos em ordem alfabética.
- 3º) busca ano a ano, de cada nome, no caderno de saída dos alunos (o ano em que as avaliações foram realizadas era o ponto de partida).
- 4º) anotação dos anos de saída dos alunos localizados.
- 5º) localização no arquivo morto dos respectivos prontuários.
- 6º) anotação das informações nas fichas de registro dos dados coletados, que sofreram uma pequena reformulação. (Anexo 3)
- 7º) montagem de uma lista parcial dos alunos da classe especial em cada ano, a partir do tempo de permanência na classe especial.

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciar a apresentação e análise dos dados é importante fazer algumas considerações, com o intuito de esclarecer melhor certos pontos fundamentais para a compreensão da forma de coleta de dados e permitir uma contextualização mais clara.

Os documentos que serviram de objeto de análise foram todos aqueles contidos nos prontuários de alunos: ficha cadastral do aluno (nome, endereço, ano, série) assinada pelos pais ano-a-ano; histórico escolar (dois tipos: um que fica arquivado na escola e contém todas as notas do aluno em determinado ano e série, com resultado final³⁰ e outro que é entregue ao aluno diante do pedido de transferência que contém um breve relato relacionando ano e série freqüentada, além de informar qual série o aluno está apto a freqüentar); relatórios pedagógicos do professor; avaliações ou relatórios de profissionais extra-escola; provas ou atividades dos alunos; bilhetes para a família ou da família para a escola; livros e bilhetes dos alunos; anotações, à lápis ou à tinta, na capa dos prontuários, enfim tudo o que permitisse conhecer um pouco mais da trajetória escolar do aluno.

Vale ressaltar, mais uma vez, que não encontrei uma orientação específica comum para as escolas de como arquivar seus documentos e quais privilegiar para o arquivo morto. As estratégias de arquivamento são articuladas conforme a unidade escolar e conforme a pessoa responsável, o que tem um caráter efêmero e individualista.

Portanto tais afirmações, descobertas ao longo da pesquisa de campo, foram abarcadas como pressupostos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho e foi aceito o desafio de reconstituição da trajetória dos ex-alunos de classe especial, independente da forma de armazenamento dos dados.

Ainda mais que a importância e a possibilidade do trabalho estavam asseguradas pela a convicção de que é de inteira responsabilidade da escola o cuidado e a custódia das informações sobre os alunos e valeria o esforço para entender como a escola se articula para tanto.

³⁰ Chamo de resultado final no presente trabalho as seguintes possibilidades: promovido, retido, transferido, evadido ou abandono.

Nas duas unidades escolares ficou evidente que essa responsabilidade com os dados é das secretárias. Sem elas as condições de pesquisa ficariam bastante precárias, pois eram elas que dominavam a forma de organização das informações sobre os alunos.³¹

Enfatizados alguns aspectos do contexto de coleta de dados é preciso, então, explicar a forma de análise proposta nesta pesquisa.

Os dados das duas escolas serão apresentados e analisados concomitantemente, isto é, serão comentados ao mesmo tempo sem a proposta de unificá-los, pois há a preocupação em resguardar a individualidade de cada escola.

Os dados, no contexto da análise quantitativa, foram organizados em forma de tabelas³² Diante da preocupação de não tornar tal exposição maçante, optei em tentar dialogar com as tabelas de maneira a explicar quais os caminhos percorridos até chegar a tal resultado, além dos apontamentos sobre os significados possíveis.

Para facilitar a exposição e análise das tabelas foi feita uma divisão que contemplasse: momentos da trajetória dos alunos, informações pedagógicas e informações de outros profissionais.

Esta divisão ficou assim estruturada:

1. Dados Iniciais
2. Trajetória Anterior à Entrada na Classe Especial
3. Trajetória Durante a Classe Especial
4. Trajetória Posterior à Classe Especial (alunos que retornaram ao ensino comum)
5. Documentos de Profissionais Extra-Escola
6. Informações Pedagógicas dos Alunos
7. Comentários Gerais sobre os Prontuários

³¹ No capítulo anterior essa afirmação está mais explicitada e exemplificada quando relato o contato com as escolas e o procedimento de pesquisa.

³² Todas as tabelas estão numeradas o que permite localizá-las no índice de tabelas.

As porcentagens foram calculadas seguindo o critério de:

- considerar apenas uma casa após a vírgula;
- fazer aproximações considerando que o segundo número após a vírgula fosse maior que ou igual a 5, e
- essas aproximações aconteceram quando a soma das porcentagens não era igual a 100.

4.1 DADOS INICIAIS

Os dados iniciais também podem ser considerados como dados de apresentação, pois é possível ter um panorama da quantidade de prontuários manipulados durante a pesquisa.

Os Prontuários Identificados referem-se na Escola 1 a todos os nomes localizados nas atas de final de ano e na Escola 2 a todos localizados na pasta de avaliações e na única ata disponível.

Os Prontuários Não Examinados são todos aqueles que por ausência ou incompatibilidade de informações não puderam ser examinados, além daqueles que pertenciam a alunos que ainda estavam freqüentando a classe especial.

Os Prontuários Examinados na Escola 1 são todos os que serviram de objeto de análise da pesquisa, porém na Escola 2 não foi possível manter esse mesmo grupo por inteiro, como será visto mais à frente.

Escola 1

Tabela 1

Prontuários Identificados	Meninas	Meninos	Total
	29	89	118

Tabela 2

Prontuários NAO Examinados	Meninas	Meninos	Total	Porcentagem
Não encontrado	2	16	18	15,3%
Aluno na classe especial	3	3	6	5,1%
Total	5	19	24	20,4%

Tabela 3

Prontuários Examinados e Participantes da Pesquisa	Meninas	Meninos	Total	Porcentagem
	24	70	94	79,6%

É interessante pontuar aqui que uma parcela significativa de Prontuários Examinados (79,6%) serviu de material de pesquisa. Atribuo essa situação ao fato de haver uma organização do arquivo morto que facilitou e permitiu, no trabalho de pesquisa, a localização dos prontuários com uma precisão considerável.

Na Escola 2 de todos os prontuários identificados apenas 7 não foram examinados. Dos examinados, uma parte foi desconsiderada (16) devido à impossibilidade de análise frente a incoerências e ausências significativas para a coleta de dados. Por exemplo: o nome do ex-aluno identificado na avaliação que o

encaminhava para a classe especial não correspondia aos dados constantes no prontuário. Idade, série/ano e filiação eram diferentes.

Outro exemplo: ao examinar o prontuário de determinado ex-aluno apenas foram encontrados documentos referentes a pagamento de APM³³ e ficha cadastral incompleta. Também aconteceu de não ser possível fazer um levantamento da seriação e ano do aluno, mesmo sabendo que ele tinha freqüentado a classe especial, porque os documentos de análise eram completamente contraditórios. Ano e série apresentavam discrepâncias e seria preciso fazer uma opção entre as trajetórias escolares ali presentes.

Para facilitar o trabalho e ter uma garantia maior na veracidade dos dados foi feito, então, um novo grupo que foi denominado de Prontuários Participantes da Pesquisa (27).

Escola 2

Tabela 4

Prontuários Identificados	Meninas	Meninos	Total
	17	33	50

Tabela 5

Prontuários NÃO Examinados	Meninas	Meninos	Total	Porcentagem
não encontrado	3	3	6	12%
aluno na classe especial	0	1	1	2%
Total	3	4	7	14%

Tabela 6

Prontuários Examinados	Meninas	Meninos	Total	Porcentagem
	14	29	43	86%

Tabela 7

Prontuários Participantes da Pesquisa	Meninas	Meninos	Total	Porcentagem
Total	10	17	27	62,7%

Nesta escola a situação já é um pouco diferente, com um índice de Prontuários Participantes da Pesquisa menor (62,7%), devido às sucessivas exclusões, chegando a haver quase 20% a menos de aproveitamento que a Escola 1. Mais uma vez, debito à forma de organização do arquivo, o que fica bastante explicitado diante da justificativa acima da não incorporação de todos os Prontuários Examinados.

³³ Associação de Pais e Mestres.

Não tenho a intenção de estabelecer uma relação de causa e efeito: má organização = poucos dados. É preciso enfatizar que reconheço como significativa a parcela de contribuição da má organização do arquivo na qualidade dos dados coletados, porém não acredito que se resume a apenas isso!

Caberia então, questionar: não debitando apenas à forma de organização do arquivo a qualidade dos dados coletados, quais seriam os outros fatores interferentes nesse contexto?

4.2 TRAJETÓRIA ANTERIOR À CLASSE ESPECIAL

Trabalhando com o grupo de Prontuários Participantes da Pesquisa das duas escolas, a primeira preocupação era se **havia ou não informação sobre a passagem dos alunos pelo ensino comum antes de serem encaminhados para o ensino especial.**

Escola 1 - Tabela 8

Prontuários	Total	Porcentagem
com informação	31	32,9%
sem informação	63	63,1%

Escola 2 - Tabela 9

Prontuários	Total	Porcentagem
com informação	13	48,1%
sem informação	14	51,9%

Nas duas escolas o índice de ausência de informações sobre a trajetória anterior à classe especial é maior do que a presença de informações. Além de que, a porcentagem dos prontuários com informação não é superior a 50% em nenhuma das escolas.

Partindo da constatação de que não há uma preocupação com o armazenamento das informações, algumas perguntas são cabíveis:

- esse descuido é 'privilegio' dos alunos que são encaminhados para a classe especial ou faz parte da forma com que as escolas estruturam seus dados, independente de ser ensino comum ou especial?

- os alunos vieram transferidos de outras unidades escolares direto para a classe especial e por isso não têm nenhuma informação sobre a escolaridade anterior?

Dos Prontuários Participantes da Pesquisa serão considerados nas tabelas seguintes apenas os que apresentaram informação sobre a trajetória anterior.

Com relação ao **tempo de permanência na classe comum** foi possível fazer um levantamento considerando a cada ano o número de alunos.

Escola 1 - Tabela 10

Tempo de permanência na classe comum	Total	Porcentagem
até 1 ano	15	48,4%
2 anos	8	25,8%
3 anos	4	12,9%
4 anos	1	3,2%
5 anos	1	3,2%
6 anos	2	6,5%
Total	31	100%

Escola 2 - Tabela 11

	Total	Porcentagem
até 1 ano	7	53,9%
2 anos	4	30,7%
3 anos	1	7,7%
4 anos	1	7,7%
Total	13	100%

Na Escola 1 fica evidente que a maioria dos alunos (73,7%) permanece de 1 a 2 anos no ensino comum antes de ser encaminhado para a classe especial. Na Escola 2 a porcentagem relativa a esse período também é alta (84,6%).

Além de que, na Escola 1 o máximo da permanência no ensino comum é de 6 anos, enquanto que na Escola 2 é de 4 anos.

É perceptível que, segundo os dados, a maioria dos alunos ao serem encaminhados para a classe especial permanecem no máximo 2 anos no ensino comum.

Esse dado fica mais intrigante se considerarmos o tempo de permanência de até 1 ano na classe comum, a porcentagem nas duas escolas está em torno de 50%!

Significa que, a orientação da Secretaria Estadual de Saúde (SES) e do Departamento de Assistência ao Escolar (DAE) de esperar **no mínimo 2 anos** de ensino comum sem resultados positivos, antes de encaminhar para a classe especial, não está de acordo com a realidade demonstrada pelos dados.

Pode-se questionar:

- não está de acordo porque os técnicos que elaboram essas premissas não conhecem a realidade da escola?

- sendo assim, a brecha que é aberta no próprio documento da SES e do DAE, de que existem exceções a serem consideradas e que permite o encaminhamento antes do período de 2 anos o aluno para a classe especial, está mais próxima da realidade da escola pública?

- ou seja, o contingente de crianças com necessidade de classe especial é maior do que o previsível pelo documento?

- além de que, é possível detectar uma criança com necessidade de classe especial antes dos 2 anos de classe comum sem sucesso?

- mudando o enfoque: as práticas discriminatórias presentes na escola pública são mais fortes do que uma legislação que regulamenta o funcionamento da classe especial?

- esse documento, além de não dar conta da realidade, camufla uma situação que é muito mais complexa do que o estabelecimento de tempo para se detectar se um aluno precisa ou não de classe especial?

Também foi possível fazer um levantamento da **série que antecedeu o encaminhamento dos alunos para a classe especial**.

Nas tabelas ao me referir ao Ciclo Básico (CB) não há uma indicação se é CB Inicial ou de Continuação (CBI ou CBC). A razão para tal situação é que nas anotações nos prontuários dos alunos não havia essa distinção e em alguns casos estava anotado CBC, porém com a ressalva de que era um CBI. Diante disso, optei em apenas identificar como CB e considerá-lo na análise como série inicial sem me preocupar com a diferenciação.

Escola 1 - Tabela 12

Série Anterior à Classe Especial	Total	Porcentagem
1ª série	24	77,5%
2ª série	5	16,1%
3ª série	1	3,2%
CB	1	3,2%

Escola 2 - Tabela 13

Série Anterior à Classe Especial	Total	Porcentagem
1ª série	5	38,3%
2ª série	2	15,5%
3ª série	0	0
CB	2	15,5%
sem informação	4	30,7%
Total	13	100%

Esses dados demonstram que os alunos antes de serem encaminhados para a classe comum não passam das séries iniciais. Na Escola 1 96,8% dos alunos não ultrapassam as duas séries iniciais e na Escola 2 69,3%.

Na Escola 1 a porcentagem está bem próxima dos 100%, o que permite dizer que o único aluno que foi encaminhado quando estava na 3ª série é uma rara exceção! Tal afirmação é reforçada se considerarmos que na Escola 2 a porcentagem dos alunos dos quais não foi possível determinar a série é significativa e somada à porcentagem das séries iniciais atinge 100%.

Pelos dados dificilmente um aluno que ultrapassar as séries iniciais tem chance de ser encaminhado para a classe especial. A zona de risco está nas séries iniciais!

Do solitário aluno matriculado na 3ª série poderia se perguntar: qual será o critério e o contexto desse encaminhamento?

Para poder aprofundar os dados das tabelas acima e do próprio contexto de encaminhamento **foi estabelecida a relação entre número de vezes de reprovação e série**. Na Escola 1, ao fazer a tabulação dos dados de repetência, o universo considerado não mais coincidiu com o número de prontuários (31), uma vez que em um deles havia a informação de que o aluno repetiu quatro vezes a 1ª série e duas vezes a 2ª série. Assim, o 'n' dessa tabela passou a ser 32.

Escola 1 - Tabela 14

Reprovação/Série	1ª	2ª	3ª	? ³⁴	Total	Porcentagem
1x	1	2	0	0	3	9,4%
2x	5	2	0	0	7	21,8%
3x	2	0	0	0	2	6,3%
4x	3	0	0	0	3	9,4%
5x	1	0	0	1	2	6,3%
sem informação se houve repetência e do número de vezes	13	1	1	0	15	46,8%
Total	25	5	1	1	32	
Porcentagem	78,2%	15,6%	3,1%	3,1%		100%

Escola 2 - Tabela 15

Reprovação/Série	1ª	2ª	3ª	? ³⁵	Total	Porcentagem
1x	0	0	0	0	0	0
2x	0	1	0	0	1	7,7%
3x	0	1	0	0	1	7,7%
sem informação se houve repetência e do número de vezes	0	0	0	11	11	84,6%
Total	0	2	0	11	13	
Porcentagem	0	15,4%	0	84,6%		100%

³⁴ ? = não foram encontradas informações sobre a série em que ocorreu reprovação.

³⁵ ? = não foram encontradas informações sobre a série em que ocorreu reprovação.

Na Escola 1 se considerarmos o critério da SES e do DAE de que é necessário no mínimo 2 anos sem sucesso no ensino comum temos uma porcentagem de 31,2% de repetência de 1 e de 2 vezes. Porém, não atinge nem 50%! A porcentagem pura, sem que haja necessidade de somatórias, que mais se aproxima dos 50% é a de ausência de informação sobre o número de vezes de repetência (46,8%).

Na Escola 2 essa situação é mais explícita, pois tal porcentagem atinge 84,6%, tanto de ausência de informação da repetência como da série.

Na Escola 1 fica evidente novamente que a repetência está nas séries iniciais (93,8%), com a incidência maior de duas vezes (21,8%).

Nesta tabela o que mais chama a atenção é a porcentagem de ausência de informação, mais enfatizada na Escola 2.

Esta ausência, com certeza, não está só relacionada com a forma de organização dos arquivos, a questão se torna mais específica: localizados os prontuários, por que eles não contêm informações precisas sobre a trajetória escolar dos alunos de classe especial nos anos que antecedem o encaminhamento?

Será que vieram transferidos e por isso as informações se perderam? Hipótese simplista. Não só!

Essa questão está se tornando cada vez mais complexa de ser respondida. Vale guardá-la e esperar as outras instâncias da trajetória escolar dos ex-alunos de classe especial!

4.3 TRAJETÓRIA DURANTE A CLASSE ESPECIAL

Neste segundo momento de apresentação e análise dos dados será tratado apenas o período de permanência dos alunos na classe especial.

Os primeiros dados se referem à **presença ou não de informações**.

Escola 1 - Tabela 16

Prontuários	Total	Porcentagem
com informação	94	100%
sem informação	0	0

Escola 2 - Tabela 17

	Total	Porcentagem
com informação	27	100%
sem informação	0	0

Tratando-se de uma pesquisa sobre a classe especial é de suma importância afirmar que todos os Prontuários Participantes da Pesquisa tinham informações sobre a classe especial.

É preciso ressaltar, ainda, que na Escola 2 em vários prontuários havia a informação de que o aluno estava freqüentando a “Classe Auxiliar”³⁶. O intrigante é que pesquisei em várias fontes sobre o que seria essa Classe Auxiliar e não encontrei nenhuma informação.

A tentativa de esclarecimento começou na própria escola com a secretária. Ela não pôde ajudar, pois as anotações antecederam sua entrada na escola. Também procurei nos documentos de legislação, da época citada nos prontuários, referentes à Classe Auxiliar que estavam disponíveis na escola e nada foi encontrado. Procurei a vice-diretora e a diretora que por mais de vinte anos tinham dado aula na classe especial e nenhuma delas se recordava de qualquer referência à Classe Auxiliar. Também consultei a Delegacia de Ensino, onde conversei com pessoas que tinham uma grande experiência docente, desde professoras de classe especial até diretoras de escola. Novamente, o desconhecimento. Como última tentativa de busca consultei um livro, cujo autor é Marcos Mazzotta³⁷, especialista em educação especial, onde ele traça os principais fatos e momentos históricos do atendimento

³⁶ Das 10 meninas 4 frequentaram a Classe Auxiliar. Das 17 meninos 6 frequentaram a Classe Auxiliar.

³⁷ O título do livro é “Educação Especial no Brasil - História e políticas públicas” que foi editado pela Cortez (1995).

educacional aos portadores de deficiência no Brasil. E mais uma vez não havia nenhuma referência à Classe Auxiliar.

Diante dessas circunstâncias, foi preciso fazer uma opção de tratamento desses prontuários.

Pela análise pude perceber que todos os alunos que tinham freqüentado a Classe Auxiliar possuíam uma avaliação psicológica que os encaminhava para um atendimento especial. Alguns, depois de um tempo, retornaram ao ensino comum. Outros, dela não saíam. Ou, nos prontuários estava escrito que em determinado ano o aluno tinha freqüentado a Classe Auxiliar e no ano seguinte a classe especial, sem houvesse referência alguma sobre a alteração.

Percebi que a Classe Auxiliar era um sistema paralelo ao ensino comum, tinha um processo de entrada peculiar (avaliações), uma seriação diferenciada e que poderia ou não remanejar seus alunos para o ensino comum. Uma estrutura semelhante a da classe especial!

Uma das perguntas que sempre aparecia era: será que esta escola preocupada com o processo de segregação e estigmatização dos alunos, havia optado por denominar de outra maneira a classe especial?

A questão da Classe Auxiliar fica ainda mais instigante quando apenas nos documentos que usualmente não saem da escola, como ficha cadastral, era encontrado esse tipo de informação, pois em nenhum histórico para transferência havia menção de passagem pela Classe Auxiliar.³⁸

Sendo assim, foi feita a opção de incluir estes alunos que freqüentaram a Classe Auxiliar na amostra dos que freqüentaram a classe especial, pois suas histórias pouco se diferenciavam.

Através dos dados foi possível realizar um **levantamento do tempo de permanência de um aluno na classe especial**, relacionando cada ano de permanência com a quantidade de alunos.

³⁸ Esta é uma questão que será tratada mais adiante, pois não apenas os históricos de alunos da Classe Auxiliar não mencionavam essa passagem, vários históricos da classe especial também tinham essa característica.

Escola 1 - Tabela 18

Tempo de permanência na classe especial	Total	Porcentagem
até 1 ano	15	16%
2 anos	26	27,7%
3 anos	19	20,2%
4 anos	12	12,8%
5 anos	8	8,5%
6 anos	6	6,4%
7 anos	2	2,1%
8 anos	2	2,1%
9 anos	4	4,2%
Total	94	100%

Escola 2 - Tabela 19

	Total	Porcentagem
até 1 ano	12	44,5%
2 anos	2	7,4%
3 anos	1	3,7%
4 anos	4	14,8%
5 anos	4	14,8%
6 anos	2	7,4%
7 anos	0	0
8 anos	0	0
9 anos	0	0
10 anos	0	0
11 anos	1	3,7%
12 anos	0	0
13 anos	1	3,7%
Total	27	100%

Na Escola 2 o tempo de permanência de até 1 ano fica evidenciado pela porcentagem de 44,5%, enquanto que na Escola 1, nesse mesmo período, a porcentagem é de 16%.

Há uma diferença expressiva entre as duas realidades.

Porém, essa diferença é minimizada se for feita uma somatória, de até 1 ano a até 6 anos, períodos que se têm os índices mais expressivos. Na Escola 1 o resultado é de 91,6% e na Escola 2 o resultado é de 92,6%! O que acaba gerando essas porcentagens tão próximas são as diferentes concentrações nos períodos (de até 1 ano a até 6 anos).

Enquanto na Escola 1 a maior concentração está no período de até 2 e até 3 anos, respectivamente 27,7% e 20,2%; na Escola 2 está no período de até 4 e até 5 anos, 14,8%. Tal situação se não considerarmos o período de até 1 ano.

Considerando apenas o período de até 1 ano, pode-se dizer num primeiro momento que a Escola 2 tem um índice maior de alunos que ficam apenas 1 ano na classe especial, e portanto tem uma maior flexibilidade de reinserção dos alunos no

ensino comum? Então, a classe especial seria um espaço de passagem e não de permanência?

O que será que acontece que, ao se considerar um período maior (de 1 a até 6 anos), as porcentagens ficam muito próximas (91,6% e 92,15%)?

Como entender e justificar a permanência de alunos na classe especial por mais de 6 anos? Que, se somados aos hipotéticos 2 anos na classe comum antes do encaminhamento à classe especial, resulta no tempo mínimo para se completar o 1º grau (8 anos)?

O que será que acontece com esses alunos que permaneceram 8, 9, 11 e 13 anos na classe especial? O que aprenderam? Aprenderam a ler e escrever? Ou, aprenderam a ser alunos especiais, ou seja, aprenderam que o sucesso escolar não faz parte de seus repertórios?

Outro dado importante é o número e a **porcentagem de alunos que não saíram da classe especial**. São alunos que tiveram sua trajetória escolar, segundo os dados, interrompida ainda na classe especial³⁹ isto é, não chegaram a retornar ao ensino comum.

Escola 1 - Tabela 20

Alunos que não saíram da classe especial	Total	Porcentagem
	66	70,2%

Escola 2 - Tabela 21

Alunos que não saíram da classe especial	Total	Porcentagem
	19	70,4%

Nas duas escolas a situação é praticamente igual: de cada 10 alunos que vão para a classe especial 7 alunos interrompem a trajetória na classe especial e 3 retornam ao ensino comum!

Desta forma, a pergunta das tabelas anteriores sobre a maior flexibilidade da classe especial na Escola 2 está respondida. A classe especial da Escola 2 não é um de passagem, mas sim de permanência nos mesmos moldes da Escola 1.

O que será que os alunos que não saem da classe especial têm que não favorece ou permite a volta para o ensino comum?

³⁹ Aqui estão sendo considerados, também, aqueles alunos que foram transferidos ainda na classe especial, pois a garantia de que esses alunos tenham retornado ao ensino comum em outra unidade escolar não está dada. O importante é que na unidade escolar em que eles estavam matriculados, antes da transferência, ainda eram reconhecidos como alunos especiais frente aos critérios estabelecidos.

Quais características ou atributos que os definem como especiais sem condições de retornarem para a classe comum?

A prática pedagógica do professor de classe especial está comprometida com o quê? O desenvolvimento das potencialidades do indivíduo? Mensuradas e definidas como e para quê?

Será que a avaliação psicológica ao postular o Quociente de Inteligência dos alunos tem força suficiente para determinar as possibilidades de progresso ou não do aluno?

Como a prática pedagógica cria, alimenta e ratifica a incapacidade dos alunos especiais?

Para aprofundar o entendimento da escolaridade durante a classe especial, principalmente no momento da entrada, foi possível fazer um **levantamento da idade dos alunos**.

Escola 1 - Tabela 22

Idade de entrada na CE de todos os alunos	Total	Porcentagem
7 anos	8	8,6%
8 anos	17	18,2%
9 anos	12	12,7%
10 anos	18	19,1%
11 anos	12	12,7%
12 anos	9	9,5%
13 anos	8	8,5%
14 anos	6	6,4%
15 anos	0	0
16 anos	0	0
17 anos	1	1%
sem informação	3	3,2%
Total	94	100%

Escola 2 - Tabela 23

Idade de entrada na CE de todos os alunos (com e sem informação)	Total	Porcentagem
7 anos	0	0
8 anos	7	25,9%
9 anos	5	18,6%
10 anos	6	22,2%
11 anos	1	3,7%
12 anos	0	0
13 anos	5	18,5%
14 anos	2	7,4%
15 anos	0	0
16 anos	0	0
17 anos	0	0
sem informação	1	3,7%
Total	27	100%

Na Escola 1 aconteceram encaminhamentos de alunos com 7 anos de idade. Se considerarmos que as crianças para freqüentarem a 1ª série precisam ter 7 anos, pode-se supor que esses alunos foram para a classe especial antes de completarem um ano de escolarização básica na classe comum!

A grande concentração de encaminhamentos dos alunos para a classe especial acontece entre as idades de 8 e 11 anos. Nas duas escolas essas porcentagens estão próximas, respectivamente: 62,7% e 69,7%. São alunos que supostamente apresentaram repetência nas séries iniciais.

Na Escola 1 é perceptível que, após o aluno completar 11 anos, as chances de ser encaminhado para a classe especial vão diminuindo. Já na Escola 2 tal afirmação não é possível, pois a porcentagem de alunos encaminhados com 13 anos não é pequena.

Seriam práticas pedagógicas diferentes que embasariam esses critérios? Quais são os critérios que diferenciam as duas escolas e que produzem realidades distintas?

Talvez ao se pensar na somatória das porcentagens das crianças dos 7 aos 14 anos em que se verifica uma parcela expressiva de encaminhamentos, 95,7% e 96,3% respectivamente, caiba o seguinte questionamento: as práticas pedagógicas e os critérios podem até ser distintos entre as escolas, porém os efeitos não seriam os mesmos?

Como entender um único aluno ser encaminhado para a classe especial aos 17 anos? Se a zona de risco para os encaminhamentos está nas séries iniciais, quantos anos será que esse aluno precisou repetir para ser considerado um possível aluno especial? Ou será que aqui aparece um descuido grotesco com a anotação das informações?

Outro dado interessante é sobre **o resultado final dos alunos no último ano de classe especial**. Esse dado foi coletado nas atas de final de ano e nos históricos escolares, considerando as possibilidades apresentadas por um aluno que freqüenta a escola, ou seja, no final do ano ele pode ter sido: promovido (foi para a série seguinte), retido (não atingiu os objetivos básico daquela série, por isso precisa refazê-la), evadido (o aluno abandonou a escola antes de completar o ano letivo) e transferido (através da constatação de um histórico escolar para transferências e de um pedido o aluno mudará de escola). Um outro item - sem informação - foi acrescentado para poder abarcar a situação dos alunos que não se encaixavam nos

itens anteriores, pois em seus prontuários não havia nenhuma das informação acima.

Escola 1 - Tabela 24

Resultado Final dos alunos que não saíram da classe especial	Total	Porcentagem
Retido	24	36,4%
Promovido	7	10,6%
Evadido	18	27,3%
Transferido	9	13,6%
Sem informação	8	12,1%
Total	66	100%

Escola 2 - Tabela 25

Resultado Final dos alunos que não saíram da classe especial	Total	Porcentagem
Retido	0	0
Promovido	0	0
Evadido	2	10,5%
Transferido	2	10,5%
Sem informação	15	79%
Total	19	100%

Da Escola 1 é possível questionar: o que será um aluno promovido na classe especial? Quais são os critérios dessa promoção? O mesmo vale para a retenção. Penso que as porcentagens de repetência e promoção não expressam a realidade, pois os alunos na classe especial têm um contexto totalmente diferente da classe comum em termos de seriação e do significado de uma promoção e de uma retenção.

Na Escola 2 os dados têm características diferentes, em que prevalece uma porcentagem significativa de ausência de informação (79%).

Há um grupo pequeno com chances de não ter interrompido a trajetória escolar em outra unidade escolar que é o grupo de transferidos. Na Escola 1 13,6% e na Escola 2 10,5% dos alunos

Ao somar o número de alunos sem informação, sobre o resultado final, ao dos aluno evadidos, promovidos e retidos a porcentagem será a seguinte: Escola 1 86,4% e Escola 2 89,5%.

Diante da somatória acima, pode-se afirmar que todos esses alunos, com exceção apenas dos transferidos, estão fora dessas escolas, seja qual for (quando há) o registro constante em seus prontuários, uma vez que esses dados são os últimos a constar sobre a vida escolar.

Uma pergunta aguça minha curiosidade: o que será que aconteceu com esses alunos? Estão inseridos no mercado de trabalho ou não? Se estiverem, quais funções estão desempenhando? Qual a marca do ter pertencido ao grupo dos alunos de classe especial para deficientes mentais que carregam?

Finalizando a apresentação dos dados referentes à permanência na classe especial será tratada a **idade de saída dos alunos**.

Escola 1 - Tabela 26

Idade dos alunos de classe especial que não retornaram à classe comum e encerraram sua trajetória escolar na classe especial	Total	Porcentagem
08 anos	3	4,5%
09 anos	5	7,5%
10 anos	4	6,1%
11 anos	8	12,1%
12 anos	10	15,2%
13 anos	9	13,6%
14 anos	11	16,6%
15 anos	6	9,1%
16 anos	4	6,1%
17 anos	1	1,5%
18 anos	0	0
19 anos	1	1,5%
sem informação	4	6,1%
Total	66	100%

Escola 2 - Tabela 27

Idade dos alunos de classe especial de que não retornaram à classe comum e encerraram sua trajetória escolar na classe especial	Total	Porcentagem
08 anos	2	10,6%
09 anos	4	21,1%
10 anos	1	5,2%
11 anos	0	0
12 anos	2	10,6%
13 anos	3	15,9%
14 anos	2	10,6%
15 anos	1	5,2%
16 anos	0	0
17 anos	1	5,2%
18 anos	0	0
19 anos	0	0
20 anos	1	5,2%
21 anos	1	5,2%
22 anos	1	5,2%
sem informação	0	0
Total	19	100%

Na Escola 2 chama atenção a única porcentagem acima de 20%, referente à idade de 9 anos, considerando as duas escolas. O que permite dizer, segundo os dados, que esses alunos, saem/abandonam a escola antes de completarem 4 anos de escolaridade.

Se considerarmos que a idade de entrada na escola é de 7 anos e o tempo mínimo de permanência de um aluno no 1º grau é de mais 7 anos, teremos uma porcentagem expressiva de alunos que deixam de freqüentar a escola antes dos 14 anos de idade: Escola 1 75,6% e Escola 2 74%⁴⁰.

Por outro lado, é impossível não se indignar com a idade de saída de alguns alunos: 22, 21, 20, 19 anos...

O que será que aconteceu com esses alunos durante a classe especial? E depois, quando deixaram de freqüentar a escola?

O que terá aprendido um aluno destes?

⁴⁰ Esses dados remetem às tabelas 22 e 23, quando foi feita uma consideração muito semelhante a essa e que obteve resultados tão expressivos quanto.

4.4 TRAJETÓRIA POSTERIOR À CLASSE ESPECIAL

Nesta parte da apresentação e análise serão tratados apenas os dados referentes ao período de retorno no ensino comum.⁴¹

O grupo de referência, universo, será composto apenas pelos alunos que possuem **informações sobre a trajetória posterior no ensino comum**.

Escola 1 - Tabela 28

	Total	Porcentagem
Alunos que retornaram à classe comum.	28	29,8 %

Escola 2 - Tabela 29

	Total	Porcentagem
Alunos que retornaram à classe comum.	8	29,6%

Nas duas escolas a porcentagem de alunos que retorna ao ensino comum está perto dos 30%. Mais uma vez, é reafirmado aqui que as práticas e os critérios de encaminhamento e permanência na classe especial podem ser distintos nas escolas pesquisadas, mas os efeitos são os mesmos!

Qual será o critério que norteia a decisão de retornar um aluno ao ensino comum?

Foi possível fazer um levantamento do tempo que os alunos permaneceram na classe comum após saírem da classe especial.

⁴¹ Com o intuito de reforçar as considerações que justificaram a incorporação dos alunos da 'Classe Auxiliar' no grupo dos alunos especiais citarei alguns dados específicos.

Dos 11 alunos matriculados na 'Classe Auxiliar' apenas 3 retornaram ao ensino comum, sendo que 8 pediram transferência ou interromperam a trajetória escolar num sistema paralelo de ensino, fosse classe especial ou auxiliar.

Dos alunos que retornaram ao ensino comum:

Série de retorno ao ensino comum	Idade de retorno ao ensino comum	Última série freqüentada no ensino comum	Idade na última série	Resultado Final
2ª	13	2ª	14	Transferido
4ª	13	5ª	14	Transferido
4ª	14	5ª	18	Transferido

Escola 1 - Tabela 30

Tempo de permanência	Total	Porcentagem
até 1 ano	7	25%
2 anos	3	10,7%
3 anos	7	25%
4 anos	6	21,4%
5 anos	1	3,6%
6 anos	0	0
7 anos	1	3,6%
sem informação	3	10,7%
Total	28	100%

Escola 2 - Tabela 31

Tempo de permanência	Total	Porcentagem
até 1 ano	2	25%
2 anos	3	37,5%
3 anos	0	0
4 anos	0	0
5 anos	1	12,4%
6 anos	0	0
7 anos	1	12,5%
8 anos	0	0
9 anos	1	12,5%
Total	8	100%

Na Escola 1 a maior parte dos alunos permanece no máximo 4 anos (82,1%). Há uma parcela significativa sobre a qual não se tem esse tipo de informação (10,7%).

Na Escola 2 a situação se diferencia, pois apenas nos dois primeiros anos já se tem a porcentagem de 62,5%, sendo que o restante está pulverizado dos 5 aos 9 anos de permanência.

Como será que pode ser entendida e explicada a lacuna na tabela da escola 2 referente a 3 e 4 anos?

Será 'bom' ou 'mau' para o aluno permanecer mais tempo na classe comum?

O que será que facilita a permanência de um determinado tempo na escola? Será que existe um estrutura escolar da classe comum com condições de absorver esse aluno oriundo da classe especial?

Outra tabela interessante é sobre a **série de retorno dos alunos ao ensino comum**. Aqui foram respeitadas todas as anotações dos prontuários, inclusive estas possuíam a diferenciação que não foi encontrada anteriormente do CB: CBI e CBC.

Escola 1 - Tabela 32

Série de retorno ao ensino comum	Total	Porcentagem
1ª	1	3,6%
2ª	6	21,4%
3ª	11	39,3%
4ª	2	7,1%
5ª	1	3,6%
Mobral	1	3,6%
CB I	1	7,1%
CB C	2	7,1%
sem informação	1	3,6%
2ª ou 3ª	1	3,6%
Total	28	100%

Escola 2 - Tabela 33

Série de retorno ao ensino comum	Total	Porcentagem
1ª	1	12,5%
2ª	2	25%
3ª	2	25%
4ª	3	37,5%
Total	8	100%

Na Escola 1 a maior parte dos alunos retorna na 2ª e na 3ª série (64,3%). Na Escola 2 também retorna, grande parcela, na 2ª e 3ª série (50%), porém chama atenção o número de alunos que retorna para a 4ª série (37,5%).

Há casos de retorno para 1ª série, 5ª série e até Mobral! Uma diversidade de possibilidades de retorno que no máximo chega à 5ª série.

Se existe estas várias possibilidades de retorno ao ensino comum, então é possível pensar que os alunos da classe especial não estão todos no mesmo momento de desenvolvimento pedagógico?

A professora estaria trabalhando com a diversidade de possibilidades de seus alunos? Poderia até se pensar em discrepâncias, e não diversidade, entre os alunos frente às múltiplas opções de reinserção?

Mais uma vez questiono os critérios! A discrepância entre os alunos é originária da falta de clareza de critérios para encaminhamento dos alunos para a classe especial? Ou, é produzida na própria classe especial através de uma prática pedagógica? Ou pelo ritmo e/ou formas de desenvolvimento próprios da criança?

Foi possível fazer um **levantamento da idade de retorno dos alunos para a classe comum**. Esta é mais uma tentativa de busca de entendimento da situação desses alunos.

Escola 1 - Tabela 34

Idade de retorno ao ensino comum	Total	Porcentagem
9 anos	1	3,6%
10 anos	3	10,7%
11 anos	4	14,3%
12 anos	4	14,3%
13 anos	4	14,3%
14 anos	3	10,7%
15 anos	7	25%
16 anos	2	7,1%
Total	28	100%

Escola 2 - Tabela 35

Idade de retorno ao ensino comum	Total	Porcentagem
9 anos	1	12,5%
10 anos	0	0
11 anos	0	0
12 anos	1	12,5%
13 anos	2	25%
14 anos	2	25%
15 anos	0	0
16 anos	0	0
17 anos	0	0
18 anos	0	0
19 anos	1	12,5%
?	1	12,5%
Total	8	100%

Na Escola 2 a concentração da idade dos alunos que retornaram ao ensino comum está na faixa dos 12 aos 14 anos (72,5%). Porém, não podem passar sem apontamento as duas extremidades da tabela.

A criança que retornou aos 9 anos, provavelmente passou um tempo de no máximo 2 anos na classe especial?

O aluno, que não é mais uma criança, que retorna ao 19 anos, suscita duas possibilidades de indagação: será que não reflete um erro de anotação dos dados? Ou, realmente a situação desse aluno é absurda? Inconcebível? Qual terá sido a intenção quando foi decidida o seu retorno? Não terá sido tempo demais para esse aluno assimilar o conteúdo da classe especial e estar apto para retornar ao ensino comum?

Na Escola 1 temos uma situação que permanece com aproximadamente a mesma porcentagem, dos 11 aos 13 anos, resultando em 42,9%. O que será que diferencia, em termos de critério, um aluno ser considerado apto para retornar ao ensino comum aos 11 anos? E aos 12 anos? E aos 13 anos?

As crianças que retornaram com 9 e 10 anos, também como na Escola 2, ficaram um tempo menor na classe especial?

O que será que acontece que após os 13 anos a porcentagem diminui (10,7%) e de repente sobe vertiginosamente aos 15 anos (25%)?

Qual será o impacto para os alunos de retornarem ao ensino comum? Que tipo de assistência e acompanhamento receberam no momento da mudança?

Se considerarmos que quanto mais tempo a criança fica na classe especial, mais fortalecido está seu processo de cristalização e de crença na sua incapacidade, qual será o efeito psicológico e emocional desse retorno para as crianças, tanto as que voltaram mais novas como as que voltaram com idades maiores?

Outro levantamento realizado relaciona **a série e o número de vezes de repetência dos alunos**

Escola 1 - Tabela 36

Reprovação/ Série	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	Total	Porcentagem
1x	0	0	0	0	0	0	0
2x	0	1	0	0	2	3	10,3%
3x	0	1	3	1	1	6	20,7%
4x	0	0	0	0	0	0	0
5x	0	0	1	0	0	1	3,5%
sem informação	0	4	5	4	6	19	65,5%
Total	0	6	9	5	9	29	100%
Porcentagem	0	20,7%	31%	17,3%	31%	100%	

Obs. Há um aluno que repetiu 2x a 2ª série e 3x a 3ª série.

Escola 2 - Tabela 37

Reprovação/S érie	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	Total	Porcentagem
1x	0	0	0	0	0	0	0
2x	2	0	0	0	0	2	50%
3x	0	0	0	0	0	0	0
4x	0	0	0	1	1	2	50%
Total	2			1	1	4	
Porcentagem	50%	0	0	25%	25%		100%

Como se vê, nestas tabelas a situação das escolas é bem distinta uma da outra.

Na Escola 2 apenas 50% (4) dos alunos apresentaram repetência. Os que não foram reprovados em nenhum ano tiveram o seguinte desfecho: todos abandonaram a escola, sendo 2 na 5ª série, 1 na 2ª série e 1 na 3ª série.

Na Escola 1 o que chama a atenção é a porcentagem de desinformação sobre a existência de repetência ou não (65,5%).

Se esta escola tinha uma melhor organização dos dados e apresenta um índice significativo de ausência de informação sobre tal assunto; será que os dados bem organizados dão realmente uma maior garantia?

A concentração de repetência está na 3ª e na 5ª série e na frequência de 2 e 3 vezes.

Por que será que na 5ª série os índices de repetência são mais expressivos do que nas outras séries? Isso é um fenômeno peculiar a estes alunos ou será algo genérico no sistema escolar?

Será que se pode atribuir uma característica de persistência na trajetória escolar desses alunos, pois mesmo após terem saído de uma classe especial tentam se manter na escola, no ensino comum acumulando anos?

Quais os efeitos para esses alunos de uma trajetória escolar marcada pelo fracasso, seja antes da classe especial, durante a classe especial e após a classe especial?

A tabela a seguir refere-se ao **resultado final dos alunos que retornaram ao ensino comum e frequentaram a escola por mais um tempo.**

Escola 1 - Tabela 38

Resultado final dos alunos que retornaram à classe comum	Total	Porcentagem
Retido	3	10,7%
Promovido	0	0
Evadido	1	3,6%
Transferido	5	17,9%
Desistente	4	14,3%
Sem informação	15	53,5%
Total	28	100%

Escola 2 - Tabela 39

Resultado final dos alunos que retornaram à classe comum	Total	Porcentagem
Retido	0	0
Promovido	1	12,5%
Evadido	1	12,5%
Transferido	5	62,5%
Desistente	0	0
Sem informação	1	12,5%
Total	8	100%

Na Escola 1 não há nenhuma aluno que tenha sido promovido no seu último ano de frequência na escola! E o que chama a atenção novamente é a porcentagem de ausência de informação (53,5%), situação já encontrada na Tabela 36.

Na Escola 2 nenhum aluno foi retido no seu último ano de frequência da escola. A maioria dos alunos pediu transferência (62,5%).

Se novamente for considerado que, das possibilidades acima de resultado final, apenas os transferidos apresentam chances de terem continuado sua trajetória escolar, os índices de abandono são: Escola 1 46,5% e Escola 2 37,5%.

Que tipo de prática pedagógica norteia uma situação em que no último ano de frequência no ensino comum de ex-alunos de classe especial não há promoção?

O que terá acontecido com o grupo de alunos transferidos?

Foi, também, possível realizar um **levantamento da idade dos alunos no momento de desligamento da escola.**

Escola 1 - Tabela 40

Idade de saída da escola	Total	Porcentagem
10	1	3,6%
11	4	14,3%
12	2	7,1%
13	2	7,1%
14	4	14,3%
15	2	7,1%
16	4	14,3%
17	4	14,3%
18	1	3,6%
19	3	10,7%
20	1	3,6%
Total	28	100%

Escola 2 - Tabela 41

Idade de saída da escola	Total	Porcentagem
14	2	25%
15	0	0
16	1	12,5%
17	1	12,5%
18	2	25%
19	1	12,5%
?	1	12,5%
Total	8	100%

Na Escola 2 os alunos deixam de frequentá-la com idades que variam entre 14 e 19 anos.

No intervalo, de 14 a 19 anos, há uma constância das porcentagens, com maior concentração nos 14 e 18 anos.

Na Escola 1 as idades variam entre 10 e 20 anos.

A percentagem está diluída nesses 10 anos, com maior frequência nos 11, 16 e 17 anos. Por isso, fica difícil fazer uma colocação mais enfática sobre possíveis relações. Aqui ficam apenas apontamentos .

É possível dizer que são histórias escolares dos alunos com tempos diferentes? Quanto mais velhos os alunos mais tempo eles ficaram na escola?

Se pensarmos em termos de aprendizagem, será que os alunos que permaneceram mais tempo na escola saíram sabendo mais do que os que permaneceram menos tempo? Ou, o tempo de estadia na escola garante uma aprendizagem qualitativamente diferente?

Os alunos que saíram com idades mais avançadas foram absorvidos pelo mercado de trabalho? Em quais condições?

Finalizando a apresentação das tabelas sobre a trajetória posterior à classe especial, as duas que se seguem referem-se a **última série freqüentada pelos alunos antes de deixarem de freqüentar a unidade escolar:**

Escola 1 - Tabela 42

Série de saída da escola	Total	Porcentagem
2ª	3	10,7%
CB 2	3	10,7%
3ª	7	25%
4ª	5	17,9%
5ª	7	25%
6ª	1	3,6%
?	2	7,1%
Total	28	100%

Escola 2 - Tabela 43

Série de saída da escola	Total	Porcentagem
2ª	2	25%
3ª	1	12,5%
4ª	0	0
5ª	3	37,5%
6ª	1	12,5%
7ª	0	0
8ª	1	12,5%
Total	8	100%

Na Escola 1, se retomarmos a informação da Tabela 38 de que no último ano que os alunos frequentaram a classe comum não houve nenhuma aprovação, pode-se dizer que, pelos dados acima, 64,3% dos alunos não completaram as quatro séries iniciais!

Novamente aparece uma parcela de ausência de informação (7,1%) que permite questionamentos sobre os critérios que privilegiam a anotação de determinado dado e não de outro.

A série máxima possível de ser atingida é a 6ª, porém com um alto índice de abandono na 5ª série (25%).

Na Escola 2 a situação é inversa. Nas quatro séries iniciais a porcentagem de alunos que param de freqüentar a escola, ainda matriculados nelas, é de 37,5%. Já nas quatro série subsequentes é de 72,5%, com maior concentração na 5ª série (37,5%). A série máxima atingida é a 8ª série.

A 5ª série seria o momento do 'breque' na trajetória escolar desses alunos? Quais as razões? É uma série mais difícil, que exige mais dos alunos?

O aluno que chegou até a 8ª série seria um 'herói' diante das circunstâncias aqui apresentadas? Esse aluno foi promovido, ou seja, foi o único a terminar o 1º grau de toda população estudada de ex-alunos de classe especial e que permaneceu matriculada na unidade escolar?

4.5 DOCUMENTOS DE PROFISSIONAIS EXTRA-ESCOLA

Num primeiro momento serão apresentados os documentos que foram encontrados nos prontuários dos alunos. Posteriormente serão trabalhados em grupos, conforme o profissional que expediu o documento.

Nas tabelas abaixo há uma divisão dos prontuários em dois grupos. Foram agrupados **os prontuários que apresentavam qualquer tipo de documento**, os quais deveriam conter referências a alguma característica ou necessidade do aluno detectada por um profissional não vinculado à unidade escolar. No outro grupo estão os **prontuários que não possuíam nenhum documento** de acordo com as características descritas acima.

Escola 1 - Tabela 44

	Total	Porcentagem
com documentos	84	89,4%
sem documentos	10	10,6%
Total	94	100%

Escola 2 - Tabela 45

	Total	Porcentagem
com documentos	24	88,9%
sem documentos	3	11,1%
Total	27	100%

Nas duas escolas há uma porcentagem significativa de quase 90% de prontuários com documentos.

Na Escola 2 é preciso salientar que o grupo de prontuários que não possuía nenhum documento refere-se aos alunos que foram identificados através da única ata de final de ano.

Os alunos, nas duas escolas, que não tiveram nenhum documento localizado foram parar na classe especial. Qual terá sido o caminho percorrido? Ou, o documento se perdeu no decorrer do tempo?

Talvez, a escola desenvolva mecanismos de encaminhamentos próprios, ou seja, sem a necessidade de que um profissional identifique a necessidade do aluno, pois já possui mecanismos capazes disso?

Como a proposta de trabalho estava direcionada aos documentos encontrados nos prontuários dos alunos houve a necessidade de **determinar a**

quantidade, como também efetuar uma contagem com preocupação de considerar o número de documentos que cada criança possuía.

Escola 1 - Tabela 46

Número de documentos por criança	Total	Porcentagem
1	60	72,2%
2	20	24%
3	3	3,6%
4	1	1,2%
Total	84	100%

Total de documentos	113
---------------------	-----

Escola 2 - Tabela 47

Número de documentos por criança	Total	Porcentagem
1	18	75%
2	3	12,5%
3	3	12,5%
Total	24	100%

Total de documentos	33
---------------------	----

Pelos dados acima, a maior parte das crianças, nas duas escolas, possui apenas um documento de um profissional.

O máximo de documentos encontrado é 4, na Escola 1, referente a apenas uma criança (1,2%).

Ao todo nas duas escolas foram trabalhados 146 documentos.

Outra preocupação para facilitar a análise dos documentos foi a **identificação do profissional que havia expedido**. Um grupo de documentos não possuía qualquer tipo de dado que permitisse a identificação do profissional, seja porque apenas estava assinado, seja porque nem assinatura havia! A denominação dada a esse grupo, nas tabelas abaixo, foi de “sem identificação”.

Escola 1 - Tabela 48

Profissional	Total	Porcentagem
psicólogo	62	54,9%
médico psiquiatra	2	1,8%
médico - outros	9	8%
assistente social	2	1,8%
pedagogo ⁴²	1	0,8%
sem identificação	37	32,7%
Total	113	100%

⁴² Este documento não será analisado nos mesmos moldes que os outros por ser um relato, enviado pela escola anterior do aluno (particular), sobre o trabalho desenvolvido.

Escola 2 - Tabela 49

Profissional	Total	Porcentagem
psicólogo	27	81,8%
médico - outros	2	6,1%
sem identificação	4	12,1%
Total	33	100%

Na Escola 1 há uma diversidade maior de profissionais se comparada à Escola 2.

Na Escola 1 e na Escola 2 a grande concentração de profissionais está nos psicólogos e nos que não se identificaram.

Na Escola 1 chama a atenção o número de documentos expedidos por médicos (9,8%) sem considerar a especialidade. Na Escola 2 o número de documentos expedidos por médicos também é significativo.

Diante desses dados preliminares a apresentação e análise transcorrerá considerando o grupo de profissionais que expediu o documento analisado.

- **PSICÓLOGOS**

O primeiro grupo de profissionais será o de psicólogos. Optei em dividir a apresentação e a análise em tópicos.

a) Motivo do encaminhamento para avaliação pelo psicólogo

A divisão inicial dos prontuários é entre os que **apresentam informações e os que não apresentam informações sobre o motivo de encaminhamento do aluno para uma avaliação psicológica**. Posteriormente, serão comentadas as informações que constavam nos relatórios de avaliação psicológica.

Escola 1 - Tabela 50

	Total	Porcentagem
sem informação	49	79,1%
com informação	13	20,9%
Total	62	100%

Escola 2 - Tabela 51

	Total	Porcentagem
sem informação	23	85,2%
com informação	4	14,8%
Total	27	100%

Nas duas escolas a porcentagem de avaliações que não apresentam esse tipo de informação é significativa. Escola 1 79,1% e Escola 2 85,2%.

Pode-se afirmar, segundo os dados, que muito pouco é possível se detectar dos motivos que levam um aluno a ser encaminhado para uma avaliação psicológica.

Se a documentação da escola apresenta essa brecha, qual seria outro caminho possível para se saber? Pesquisar os arquivos dos locais que emitiram os relatórios de avaliação psicológica? Recorrer à história oral, entrevistando professores, profissionais, famílias e alunos?

Dos **documentos que continham informações** optei, frente ao número reduzido, por **reproduzir** quase que literalmente **o que estava registrado**.

Escola 1 - Tabela 52

Baixo rendimento escolar - repetência
Mãe: não aprende ler e escrever
Dificuldade motora: seqüela de acidente
Encaminhado pela psicomotrista devido o bom desempenho
Pedido da escola: teste de nível e repetência
Problema de aprendizagem: não conhece letra, esquecido, nervoso, enurese noturna, só quer brincar e tem várias internações.
Não entende as instruções mais simples
Apanha das crianças chora e não revida
Encaminhado pela escola por freqüentar a classe especial
Muito disperso

Escola 2 - Tabela 53

Necessidade e conveniência de Classe Especial
Dificuldade escolar
Problema de linguagem
Excessiva agitação
Dificuldade de alimentação
Humor instável
Rói unhas
Enurese noturna
Várias repetências

A predominância dos motivos de encaminhamento é de problemas relativos à aprendizagem. Há uma outra parcela significativa que se refere a questões psíquicas e emocionais da criança.

Na escola 1 está assinalado que uma Mãe apresenta o motivo do encaminhamento: não aprende a ler e escrever. Ela que, ao perceber a dificuldade do filho, decidiu procurar um atendimento específico ou foi através de um pedido da escola?

Caberia, então, questionar quais foram os agentes detetores dessas características das crianças que desencadearam o pedido de avaliação?

b) Instrumentos utilizados

Nos mesmo moldes da análise do item acima, primeiramente verificou-se a **existência de informações sobre quais foram os instrumentos utilizados**. Posteriormente, serão citados os que foram identificados.

Escola 1 - Tabela 54

	Total	Porcentagem
sem informação	41	66,2%
com informação	21	33,8%
Total	62	100%

Escola 2 - Tabela 55

	Total	Porcentagem
sem informação	21	77,8%
com informação	6	22,2%
Total	27	100%

Pelos dados das duas escolas há mais ausência do que presença de informações sobre quais instrumentos foram utilizados na avaliação psicológica, em porcentagens que variam de metade a mais de dois terços!

Sem esse tipo de informação, uma avaliação psicológica, duramente questionada nas pesquisas citadas neste trabalho, não acabaria assumindo um caráter maior de arbitrariedade? São crianças passíveis de serem consideradas Deficientes Mentais, sem que saiba quais os parâmetros e os critérios norteadores?

Das avaliações que continham informações sobre **os instrumentos utilizados foi possível listá-los e organizá-los em tabelas**, como se segue.

Escola 1 - Tabela 56

Informação	Total	Porcentagem
1. Testes (sem nomeação)	1	1,4%
2. Testes de Personalidade (idem)	1	1,4%
3. Testes de Inteligência (idem)	1	1,4%
4. Teste Psicomotor (idem)	2	2,8%
5. Teste Psicopedagógico (idem)	1	1,4%
6. Teste de Nível Mental (idem)	2	2,8%
7. Anamnese	1	1,4%
8. Entrevista Pais e Paciente	4	5,7%
9. Observação Lúdica	3	4,3%
10. TMP	1	1,4%
11. WISC	10	14%
12. Bender	11	15,5%
13. Pré-Bender	1	1,4%
14. Goodnought	5	7%
15. Prova Gráfica	1	1,4%
16. HTP	4	5,7%
17. Família	2	2,8%
18. Teste Equicultural de Inteligência, Fator G, Escala 1 e 2.	1	1,4%
19. Raven	5	7%
20. Colúmbia	5	7%
21. Phister	1	1,4%
22. CAT	1	1,4%
23. Organização Percepto-motora	1	1,4%
24. Madeline Tomaz	1	1,4%
25. Provas Piagetanas	1	1,4%
26. Hedd	1	1,4%
27. Prova de lateralidade	2	1,4%
28. Escrita espontânea	1	1,4%
Total	73	100%

Escola 2 - Tabela 57

Informação	Total	Porcentagem
Teste Psicomotor (sem nomeação)	1	6,3%
WISC	2	12,5%
Bender	3	16,7%
HTP	4	25
Raven	1	6,3%
Colúmbia	3	18,7%
CAT	1	6,3%
Mac Couver	1	6,3%
Total	16	100%

Na Escola 1 a diversidade de instrumentos utilizados chama a atenção. Essa diversidade estaria relacionada com o número maior de avaliações analisadas, se compararmos com a Escola 2?

Os testes mais citados são Bender e WISC, porém na Escola 2 também aparece o Colúmbia em porcentagens significativas.

O que será que norteia a escolha de determinado instrumento e não de outro? A subjetividade do psicólogo? A familiaridade com determinado teste? A confiança numa maior precisão dos resultados? Imposição do local de trabalho? Falta de opção?

Por que os testes mais utilizados são Bender, WISC e Colúmbia?

c) Conclusão diagnóstica:

A preocupação neste item era saber quais as conclusões a que estes profissionais chegaram. **Qual o tipo de problema identificado que poderia justificar um encaminhamento ou a permanência na classe especial.**

Escola 1 -Tabela 58

	Total	Porcentagem
Há o reconhecimento explícito de que a criança é deficiente com base nos resultados obtidos nos testes.	27	19,3%
Comprometimento: Personalidade (emocional e comportamento)	30	21,4%
Comprometimento: coordenação viso-motora	19	13,6%
Comprometimento: socialização (desajuste ao meio)	5	3,6%
Comprometimento: dificuldade de verbalização	2	1,4%
Comprometimento: neurológico	6	4,2%
Comprometimento: inteligência rebaixada	19	13,6%
Apresentação dos resultados dos testes	28	20%
Não fornecem informação, apenas encaminham	1	0,7%
Sugestão de reavaliação periódica	3	2,2%
Total	140	100%

Escola 2 - Tabela 59

	Total	Porcentagem
Há o reconhecimento explícito de que a criança é deficiente com base nos resultados obtidos nos testes.	8	22,9%
Comprometimento: Personalidade (emocional e comportamento)	7	20%
Comprometimento: coordenação motora	2	5,8%
Comprometimento: socialização (desajuste ao meio)	0	0
Comprometimento: dificuldade de verbalização	1	2,8%
Comprometimento: neurológico	1	2,8%
Comprometimento: inteligência rebaixada	4	11,5%
Apresentação dos resultados dos testes	6	17,2%
Não fornecem informação, apenas encaminham	1	2,8%
Sugestão de reavaliação periódica	0	0
Comunicado de encerramento de tratamento	1	2,8%
Atestado de atendimento ludoterápico	2	5,8%
Comprometimento de conteúdo	1	2,8%
Encaminha Classe Comum	1	2,8%
Total	35	100%

Ao estabelecer como critério a eleição dos três maiores índices de porcentagem de conclusões diagnósticas das escolas foram encontrados os mesmos: reconhecimento explícito da deficiência mental com base nos testes, comprometimentos de personalidade e apresentação dos resultados.

O primeiro item citado afirma que a deficiência mental das crianças é detectada e justificada pelos testes. Ao retomar os comentários da tabela anterior sobre a escolha de um teste, caberia então perguntar: diante das circunstâncias questionáveis de escolha dos testes é possível ter a garantia da suficiência dos testes no reconhecimento da deficiência mental?

O segundo item identifica problemas de personalidade nas crianças, entendidos como questões comportamentais e emocionais. Como será que é estabelecida a relação entre a aprendizagem e problema emocional ou comportamental das crianças avaliadas? Quando uma criança que apresenta um comprometimento na sua personalidade precisa de atendimento escolar especial?

O terceiro item refere-se à apresentação dos dados obtidos nos testes nas avaliações psicológicas. Qual é o intuito dos profissionais ao enviar para a escola do aluno um relatório de avaliação psicológica contendo uma série de dados quantitativos, não apenas referentes ao QI? Qual o proveito das professoras que recebem esse tipo de relatório?

d) Relatórios de Avaliação Psicológica:

Para complementar os questionamentos sobre a forma de apresentação dos dados selecionei apenas os **resultados que são pedidos na orientação da SES e do DAE, que é o Quociente de Inteligência (QI) que deve ser classificado de acordo com a tabela da OMS⁴³.**

⁴³ Não foram considerados os casos de alunos da classe especial encaminhados para o ensino comum.

Escola 1 - Tabela 60

QI	- 51 - 56 - 59 - 60 - 72
QI e Classificação	- 50: Moderada - 51: DM educável - 53: educável - 56: DM educável - 58: Grave - entre 50-60: limítrofe por traumas e bloqueios. DM educável. - entre 50 e 60: DM educável - 61: Leve - 62: Discreta - 66: DM educável - 68: DM educável - 69: Normalidade - Educável - entre 60 e 70: Limítrofe - DM educável - 77: DM educável - 80: Médio inferior - 84: Médio inferior
Classificação	- DM Leve - educável - DM educável - DM entre treinável e educável

Escola 2 - Tabela 61

QI	- 66,34
QI e Classificação	- 71 - limítrofe - 75 - déficit intelectual

O primeiro comentário é a diversidade de classificações e QIs encontrados pelos profissionais. O QI mais baixo é 50 e o mais alto 84!

Considerando a classificação do nível mental, segundo a OMS, que é o referencial recomendado no documento da SES e do DAE é possível apontar algumas incoerências na diversidade acima. É preciso lembrar que a classe especial destina-se a alunos com Deficiência Mental Grau Leve (Educáveis⁴⁴).

Analisando a linha do QI na Escola 1 há uma criança que foi encaminhada para a classe especial com QI 72, que no referencial da OMS seria classificado como nível intelectual um pouco abaixo da normalidade, mas acima da deficiência mental, os chamados limítrofes. Não seria, então, um caso para a classe especial.

No grupo em que se identifica o QI e a classificação são encontradas outras incoerências, como:

⁴⁴ O termo Educável é apenas usado para Deficiência Mental de Grau Leve e refere-se a características educacionais do aluno.

- QI igual a 50 é classificado pela OMS como deficiência mental grau **Leve** e não Moderada (QI entre 35 e 49);
- QI igual a 58 está na faixa da deficiência mental **Leve** e não Grave (QI entre 20 e 34);
- QI entre 50 e 60 é classificado como deficiência mental **Leve** e não Limítrofe;
- QI igual a 62 também está na faixa da deficiência mental **Leve**, porém é denominada pelo profissional de Discreta;
- QI igual a 69 não está na faixa da normalidade, é classificado como deficiência mental **Leve**;
- QI entre 60 e 70 não está na faixa dos Limítrofes apenas pois, o QI entre 60 e 69 é classificado como deficiência mental **Leve** e QI igual a 70 está na faixa dos Limítrofes.
- QI igual a 77 é classificado como Limítrofe e não é denominado Educável.
- QI igual a 80 e 84 pertencem a faixa da normalidade e não são casos de encaminhamento para a classe especial.

No último grupo, que se refere a Classificação, é possível questionar o que significa uma Deficiência Mental entre Treinável e Educável? Qual terá sido o resultado de QI que classifica a deficiência mental entre o grau Leve e o Moderado, mesmo tendo como referencial a classificação da OMS que não apresenta nenhuma concomitância de números?

É possível afirmar que a orientação de classificação da Deficiência Mental da OMS incorporada pela SES e pelo DAE não é a única a nortear a prática dos profissionais⁴⁵. Sendo assim, quais seriam as outras orientações que estariam norteando? Estariam baseadas em quê?

É possível acrescentar, a essas incoerências, a condição de subjetividade do psicólogo na escolha dos testes e na leitura de seus resultados?

⁴⁵ Essa questão da classificação da Deficiência Mental é um tema complexo e polêmico. É possível encontrar uma série de classificações, denominações e espaços de QI completamente diferentes, discrepantes e contraditórios em diversos autores. Na análise dos dados dessas tabelas foi utilizado apenas o referencial da OMS que é apropriado pela SES e pelo DAE, que mesmo assim, não impediu a emergência das discrepâncias. Para perceber essa variabilidade apontada acima são indicadas leituras como: Mazzotta (1986), Telford e Sawrey (1978) e Amiralian (1986).

e) Encaminhamentos Pós-Avaliação Psicológica

A criança após passar pela avaliação psicológica e ser definida como Deficiente Mental, independente do grau e do QI, é direcionada a buscar **outros tipos de atendimento**. Esses atendimentos foram listados.

Escola 1 - Tabela 62

	Total	Porcentagem
1. CE	38	37,3%
2. Psicomotricidade	10	9,9%
3. Sala 'lenta'	1	0,9%
4. Fono	7	6,9%
5. Psicoterapia	9	8,9%
6. Neurologista	3	2,9%
7. Orientação de Pais	6	5,8%
8. Psicopedagogia	5	4,9%
9. Escola especializada	3	2,9%
10. Pedagoga	2	1,9%
11. Classe Comum	1	0,9%
12. Orientação Social	1	0,9%
13. Tratamento Psiquiátrico	3	2,9%
14. Estimulação Diária	1	0,9%
15. Oficina Abrigada da APAE ou Curso Profissionalizante	1	0,9%
16. Nenhum encaminhamento	11	10,7%
Total	102	100%

Escola 2 - Tabela 63

	Total	Porcentagem
1. CE	17	48,5%
2. Psicomotricidade	4	11,4%
3. Sala com acompanhamento individual	1	2,9%
4. Fono	1	2,9%
5. Psicoterapia	4	11,4%
6. Orientação de Pais	1	2,9%
7. Classe Comum	1	2,9%
8. Curso Profissionalizante	1	2,9%
9. Nenhum encaminhamento	5	14,2%
Total	35	100%

A marca da multiplicidade mais uma vez presente! Há um número considerável de alternativas de atendimento que foram listadas.

Além da possibilidade real de benefícios que a psicomotricidade, a psicoterapia... poderia trazer, e da ampla gama de eventuais necessidades das diferentes crianças, esta multiplicidade não pode ser indicativa de que os profissionais não têm uma única linha de orientação no momento de escolha dos

atendimentos necessários para as crianças? Poderia se falar novamente em subjetividade?

Ou, aflição diante de um problema compreendido em apenas um âmbito, o da criança?

Não há nenhuma orientação que inclua um único elemento da escola! Todas as orientações estão direcionadas à criança e à família. Poderia então, se falar no processo de atribuição das causas do fracasso escolar ao aluno? Até que ponto a participação da escola nesse processo é reconhecida, quando se adota esse tipo de procedimento de avaliação/encaminhamento?

Se for estabelecido o critério de eleição dos quatro índices de porcentagem mais expressivos, novamente será demarcado em encontro entre os dados das duas escolas. As quatro maiores porcentagens são: orientação de atendimento diferenciado na classe especial, psicomotricidade, psicoterapia e nenhum tipo de encaminhamento é feito.

Para a orientação à Classe Especial já é de certa forma esperado um índice alto, pois a maior parte dos alunos, ao serem avaliados, tem como alternativa esse encaminhamento.

Quais são os critérios que elegeram a psicomotricidade e a psicoterapia, no caso destes alunos, como possibilidades de contribuição no desenvolvimento? Não estou negando a importância desse tipo de trabalho, apenas estou questionando e tentando achar pistas dos motivos que levaram a ser os encaminhamentos mais efetuados.

Por outro lado, sendo essas práticas as mais freqüentes dos psicólogos será possível considerar que há uma certa linha de conduta na hora do encaminhamento posterior à avaliação? Quais os critérios que norteiam esse tipo de prática psicológica?

Mas o que, também, 'salta aos olhos' é a porcentagem de ausência de qualquer tipo de encaminhamento nas duas escolas. Qual terá sido o objetivo dessas avaliações psicológicas? Não encaminhando a nada, nem mesmo classe especial, qual o caminho percorrido pelo aluno até parar na classe especial?

Finalizando, mesmo reconhecendo que é uma questão que escapa à problemática das práticas psicológicas, não deixa de ser instigante perguntar: quais as possibilidades e garantias que os alunos têm de que, realmente, terão prosseguimento nos atendimentos indicados?

- **MÉDICO PSIQUIATRA**

Na Escola 1 foram encontrados dois **documentos assinados por médico psiquiatra**.

Escola 1 - Tabela 64

quantidade	2
Origem	DAE
conteúdo	assina relatório padronizado
encaminhamento	<ul style="list-style-type: none"> • CE • exame clínico • exame neuro-psiquiátrico • avaliação psicológica • avaliação psiquiátrica

O principal apontamento a ser feito é que, não apenas psicólogos, mas médicos psiquiatras encaminham crianças para a classe especial! Médicos estes ligados a órgãos estaduais de saúde.

Pelos encaminhamentos é possível levantar a hipótese de que esses alunos não passaram pelos exames e avaliações indicados? O que sustenta essa hipótese, é que não são indicados tratamentos, e quando se examina ou avalia algo é porque está se buscando detectar o que não está 'bem' para poder dar prosseguimento a um tratamento ou atendimento específico. Porém, para a classe especial o aluno é indicado; com quais parâmetros?

- **MÉDICO SEM IDENTIFICAÇÃO DA ESPECIALIDADE**

Nas duas escolas foram encontrados **documentos assinados por médicos, sendo que um era oftalmologista e os demais não possuíam nenhuma identificação quanto à especialidade**.

Escola 1 - Tabela 65

Especialidade	Oftalmologista	Sem definição
Quantidade	1	8
Origem		-APAE ⁴⁶ (2) - DAE (3)
Conteúdo	Carta: criança fez operação de cataratas	- QI: 53 - DM Ponderada - Inteligência Limítrofe - Criança não toma calmante porque não dão. - Classe Especial: porque apresenta problema de troca de letras, dificuldades...
Testes		- Standfort-Binnet
Encaminhamento	Ficar mais próxima da lousa	- nada (5) - Classe Especial (3)

Escola 2 - Tabela 66

	Total
Quantidade	2
Origem	- fez avaliação de fono e psicológica. - avaliação psicológica: criança DM Leve
Conteúdo	Não mencionados
Encaminhamento	Classe Especial

Na Escola 1 foi possível determinar a procedência dos documentos: DAE e APAE. Os documentos oriundos do DAE teriam sido assinados por médicos psiquiatras, como na situação acima? Ou, no DAE atuavam na época médicos com outras especialidades? Da APAE, qual a especialidade dos médicos?

Pelas avaliações realizadas pelos médicos, nas duas escolas, foi possível perceber que foram detectadas algumas necessidades das crianças, com maior incidência o encaminhamento para frequência à classe especial. Porém, não são todos os médicos que indicam classe especial, sendo que todas essas crianças frequentaram a classe especial, com quais critérios foram encaminhadas e permaneceram na classe especial?

O que seria Deficiência Mental Ponderada?

Mais uma vez, é preciso apontar que não são apenas psicólogos que encaminham oficialmente crianças para a classe especial!

Outro dado que precisa ser comentado é o que se refere à criança que passou por uma operação de catarata. No relatório que o médico enviou para a escola não há menção de necessidade de classe especial, mas sim de ficar mais próximas à lousa. Ela não foi identificada como deficiente mental. Quais forma os caminhos que levaram essa criança à classe especial? Ausência de uma classe para deficientes visuais? Mas, não há indicação de tal necessidade pelo médico!

⁴⁶ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

Ausência de recursos na escola para atender a orientação dada? Mas, é apenas ficar próxima à lousa!

Seria este, um caso explícito de processo de construção da deficiência mental dentro da própria escola, através das práticas pedagógicas? A criança não é identificada como deficiente, seja mental ou visual, mas ela vai para a classe dos deficientes mentais, por quê?

• **ASSISTENTE SOCIAL**

Na Escola 1 foram encontrados dois **documentos de assistentes sociais** referentes a alunos da classe especial.

Escola 1 - Tabela 67

Quantidade	2
Origem	LBA ⁴⁷ (1)
Conclusão diagnóstica	- rebaixamento intelectual: educável - comprometimento motor e emocional
Encaminhamento	- ludoterapia - psicomotricidade - CE (2)

Nestes documentos os profissionais identificam nos alunos problemas em diversas áreas: intelectual, emocional e motor. O caminho percorrido até chegarem a tais conclusões não é indicado.

Esta lacuna fica mais intrigante diante dos encaminhamentos. Ao recuperar os dados das tabelas 62 e 63 verifica-se que há uma convergência nos encaminhamentos propostos pelos psicólogos. Por isso, todos os questionamentos feito em relação à prática dos psicólogos aqui caberiam.

Apenas acrescentaria que, se já foi percebido que há uma prática padrão de encaminhamentos entre os psicólogos, o que levaria um assistente social, que tem um campo de trabalho distinto, a propor os mesmos caminhos?

• **PROFISSIONAL SEM IDENTIFICAÇÃO**

A proposta deste item é analisar os documentos expedidos por profissionais que não se identificaram tentando encontrar pistas de quem poderiam ser. A análise dos documentos foi detalhada nos mesmos moldes dos documentos emitidos pelos

⁴⁷ Legião Brasileira de Assistência

psicólogos. Claro que já por essa opção pode-se dizer que há uma tendência em se aproximar dos profissionais da área da psicologia, o que pode muito bem ser explicado, pois nos documentos oficiais há indicação do próprio como o profissional responsável pelo encaminhamento de criança com deficiência mental leve para a classe especial.

a) Motivo do encaminhamento

Foi feita uma divisão entre os **prontuários que apresentam informações sobre o motivo do encaminhamento e os que não apresentam** nenhuma informação.

Escola 1 - Tabela 68

	Total	Porcentagem
sem informação	25	67,6%
com informação	12	32,4%
Total	37	100%

Escola 2 - Tabela 69

	Total	Porcentagem
sem informação	4	100%
com informação	0	0
Total	4	100%

Na Escola 2 não é possível saber em nenhum dos casos o motivo de encaminhamento. Já na Escola 1 é possível em 67,6%.

Dos **documentos** que **continham** essa **informação** foi possível saber que:

Escola 1 - Tabela 70

Informações
<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade de leitura e escrita - falta de fixação: conhece todas as letras e não sabe juntar - criança portadora de Síndrome - reavaliação - problemático - defasado - assustado - não entende o que a professora pede - falta 1 x por semana: visita a avó - problema motor - não aprende na escola - é adotivo - muito doente - professora quer mandá-lo para sala mais forte - baixo rendimento

Aparecem motivos das mais diversas ordens do aluno: personalidade, escolaridade, história de vida... Os questionamentos possíveis em nada diferem dos já apontados quando analisados os documentos expedidos pelos psicólogos.

Mas é possível questionar se seria motivo de encaminhamento para avaliação psicológica o aluno faltar uma vez por semana porque vai visitar a avó. Não estou desconsiderando que haja uma perda de conteúdo pedagógico, de sala de aula, porém como isso foi transformado em problema de ordem cognitiva ou psicológica?

O outro motivo assinalado é o que se refere à adoção da criança. Cabe perguntar novamente, como esse fato se transforma em um problema de ordem psicológica ou cognitiva? Quais serão as fantasias da pessoa que levantou a adoção como um motivo de encaminhamento para avaliação psicológica sobre o fato em si? Mesmo que o aluno tenha algumas dificuldades no processo de aprendizagem, qual a relação que pode ser estabelecida com a adoção?

O que também chama a atenção, e é novidade, é o motivo assinalado em que a professora quer ter um respaldo do especialista para oferecer uma situação de aprendizagem mais condizente com as potencialidades do seu aluno, ou seja, ir para uma classe mais forte, pois a que está é fraca para ele.

O que será que leva uma professora pedir apoio a um profissional numa decisão de caráter extremamente pedagógico? Se a classe freqüentada pelo aluno não está favorecendo o seu desenvolvimento, qual motivo seria impeditivo de buscar a adequação do conteúdo?

Permeando essa problemática, está o questionamento sobre a relação entre o saber do professor e o saber dos especialistas. Seria uma relação mediada por arbitrariedades e submissão?

b) Instrumentos utilizados

Foi realizada a divisão inicial entre os **prontuários que continham informações e os que não continham informações** sobre os instrumentos utilizados.

Escola 1 - Tabela 71

	Total	Porcentagem
sem informação	25	67,6%
com informação	12	32,4%
Total	37	100%

Escola 2 - Tabela 72

	Total	Porcentagem
sem informação	1	25%
com informação	3	75%
Total	4	100%

Na Escola 1 há um maior número de documentos em que não há informação dos instrumentos utilizados. Na Escola 2 a situação é inversa, há mais informações sobre os instrumentos utilizados.

Foi feito um levantamento dos instrumentos utilizados:

Escola 1 - Tabela 73

Instrumentos	Total	Porcentagem
Standford-Binnet	2	6,5%
HTP	1	3,2%
Família	1	3,2%
Fábula de Duss	1	3,2%
Figura Humana	1	3,2%
CAT	1	3,2%
Anamnese	1	3,2%
Provas Piagetianas	1	3,2%
Exame neurológico de Luria	1	3,2%
Pré-Bender	1	3,2%
Observação de grupo	1	3,2%
Bender	7	22,5%
Raven	2	6,5%
FHGoodenough	2	6,5%
Desenho da casa	1	3,2%
Columbia	1	3,2%
TMP	1	3,2%
WISC	3	9,7%
Terman-Mehril	1	3,2%
Gestos	1	3,2%
Total	32	100%

Escola 2 - Tabela 74

Instrumentos	Total	Porcentagem
HTP	1	20%
Bender	1	20%
Raven	1	20%
Colúmbia	1	20%
WISC	1	20%
Total	5	100%

A diversidade de instrumentos utilizados mais uma vez é possível de ser verificada, o que permite os mesmos questionamentos feitos quando analisados os documentos expedidos e assinados por psicólogos.

Os testes mais utilizados também são os mesmos e coincidentes nas duas escolas: Bender e WISC, apesar de na Escola 2 haver uma certa equiparação das porcentagens.

Estes testes, nível intelectual e personalidade, são de uso exclusivo dos psicólogos. Baseando-se nessa premissa é possível afirmar que diante do uso de tais instrumentos pode-se deduzir que são psicólogos os profissionais que deixaram de assinar os documentos?

Ou pode haver uma banalização no uso dos testes por parte de profissionais não habilitados e que, por isso, resguardam-se no anonimato?

c) Conclusão diagnóstica

Escola 1 - Tabela 75

	Total	Porcentagem
Há o reconhecimento explícito de que a criança é deficiente com base nos resultados obtidos nos testes.	9	15,8%
Comprometimento: Personalidade (emocional e comportamento)	12	21%
Comprometimento: coordenação motora	9	15,8%
Comprometimento: socialização (desajuste ao meio)	3	5,3%
Comprometimento: dificuldade de verbalização	2	3,5%
Comprometimento: neurológico	3	5,3%
Comprometimento Intelectual: inteligência rebaixada	2	3,5%
Apresentação de resultados dos testes	15	26,4%
Reavaliação	1	1,7%
Nada	1	1,7%
Total	57	100%

Escola 2 - Tabela 76

	Total	Porcentagem
Há o reconhecimento explícito de que a criança é deficiente com base nos resultados obtidos nos testes.	2	18,2%
Comprometimento: Personalidade (emocional e comportamento)	4	36,3%
Comprometimento: coordenação motora	1	9,1%
Comprometimento: socialização (desajuste ao meio)	1	9,1%
Comprometimento: dificuldade de verbalização	0	0
Comprometimento: neurológico	0	0
Comprometimento Intelectual: inteligência rebaixada	2	18,2%
Apresentação de resultados dos testes	1	9,1%
Total	11	100%

Novamente, alguns dados coincidem com as tabelas 58 e 59 dos documentos expedidos por psicólogos. Três das porcentagens mais altas são as mesmas:

reconhecimento explícito da deficiência baseado nos resultado dos testes, comprometimento de personalidade e apresentação dos resultados obtidos nos testes. Todos os questionamentos levantados anteriormente caberiam aqui.

As novidades são as porcentagens altas de comprometimento de coordenação motora e o comprometimento intelectual: inteligência rebaixada. Será que estes profissionais utilizaram outras estratégias ou privilegiaram instrumentos mais precisos e descobriram outros comprometimentos nos alunos? Existem esses instrumentos mais precisos?

A coincidência das porcentagens e as novas descobertas poderiam ser relacionadas unicamente com a prática dos psicólogos?

d) Encaminhamentos pós-avaliação

Foi possível fazer um **levantamento dos encaminhamentos** após a avaliação.

Escola 1 - Tabela 77

	Total	Porcentagem
CE	18	42,9%
Psicomotricidade	2	4,8%
Escola especial ou pré-primário	1	2,3%
Fono	1	2,3%
Psicoterapia	2	4,8%
Treinamento perceptivo	1	2,3%
Orientação de Pais	2	4,8%
Classe comum	2	4,8%
Nada	13	31%
Total	42	100%

Escola 2 - Tabela 78

	Total	Porcentagem
CE	4	50%
Psicomotricidade	1	12,5%
Psicoterapia	1	12,5%
Orientação de Pais	1	12,5%
Oficina Profissional	1	12,5%
Total	8	100%

Há uma simultaneidade dos resultados obtidos se for considerada a análise dos mesmos dados em documentos expedidos por psicólogos, de forma que as reflexões permaneceriam inalteradas.

O que seria interessante assinalar é que em três das quatro tabelas (62, 63 e 78) aparece a opção de encaminhamento dos alunos para oficinas profissionalizantes. Os alunos que tiveram essa opção considerada estariam com a idade defasada demais para freqüentar a classe especial? Teriam passado um tempo já significativo na escola, por isso deveriam aprender uma profissão?

Finalizando as considerações sobre os documentos em que não há identificação do profissional, várias indagações são pertinentes. Qual teria sido a razão para a não identificação? Esquecimento? Acúmulo de trabalho?

É possível relacionar os diagnósticos diretamente, pela estrutura dos documentos e pelo tipo de dado coletado, a um trabalho realizado por psicólogos? Mesmo, sabendo que outros profissionais, como médicos e assistentes sociais, tratam da questão de maneira quase que idêntica aos psicólogos?

Quais seriam os caminhos possíveis de chegar até esses profissionais caso houvesse necessidade de maiores informações sobre o aluno? Há essa possibilidade?

A única afirmação que arrisco fazer é que não dá para concordar, no sentido de não problematizar a situação, que seja aceitável o envio de um documento com esse tipo de informação e de comprometimento ao destino escolar do aluno, sem que haja ao menos uma referência do profissional, de forma a facilitar sua localização para, no mínimo, auxiliar a professora que estará desenvolvendo o trabalho pedagógico!

4.6 INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

A proposta neste item é trabalhar com os dados sobre o desenvolvimento pedagógico do aluno, tentando localizá-los nos prontuários pesquisados.

- **Avaliação Pedagógica de Encaminhamento para Classe Especial:**

Este item de análise foi criado exclusivamente pensando nas orientações da SES e do DAE de que faz parte do processo de avaliação psicológica o envio de uma **avaliação educacional⁴⁸ do professor** sobre o aluno em questão.

Escola 1 - Tabela 79

	Total	Porcentagem
Avaliação Pedagógica para Encaminhamento para CE	0	0%

Escola 2 - Tabela 80

	Total	Porcentagem
Avaliação Pedagógica para Encaminhamento para CE	0	0%

Não há arquivada nenhuma avaliação pedagógica do aluno feita por um professor e que anteceda o pedido de avaliação psicológica e verificação de necessidade de classe especial.

Não há uma cópia da avaliação que foi enviada ao profissional? Ou, esta não é uma prática incorporada conforme as orientações oficiais?

Se considerarmos a hipótese de que não é uma prática incorporada, como é feita a ligação entre a suspeita do professor e o processo de avaliação do aluno? Baseado em qual queixa o psicólogo desenvolve seu trabalho?

- **Informações do Professor**

Foram consideradas como informações pedagógicas apenas as que fizessem referência ao desenvolvimento escolar do aluno e estivessem assinadas por professores: educação artística, educação física, responsável pela turma... Poderia ser uma avaliação enviada para a direção ou a padronizada, que durante um tempo foi usada para alunos do CB e em alguns casos da classe especial também.

⁴⁸ Esta avaliação pedagógica deve conter: observações a respeito da criança e conclusões sobre a dificuldade de aprendizagem e ajustamento psicossocial.

Os prontuários foram divididos em dois grupos: **com informação e sem informação pedagógica.**

Escola 1 - Tabela 81

	Total	Porcentagem
com informação	27	28,7%
sem informação	67	71,3%
Total	94	100%

Escola 2 - Tabela 82

	Total	Porcentagem
com informação	5	18,5%
sem informação	22	81,5%
Total	27	100%

Pelas porcentagens acima é possível afirmar que não é um tipo de dado fácil de ser encontrado, pois grande parte dos prontuários nas duas escolas não continha a informação desejada.

- **Informações do professor sobre o desenvolvimento do aluno:**

Nos prontuários em que havia **informações sobre o processo de desenvolvimento pedagógico do aluno** foi possível fazer um levantamento do tipo de informação contida. A proposta aqui é compartilhar esse levantamento.

Escola 1 - Tabela 83

Desenvolvimento:
- Bom
- Superou-se
- Progressivo
- Comprometido (saúde)
- Ótimo
- Excelente
- Lento

Escola 2 - Tabela 84

Desenvolvimento:
- Lento

Na Escola 1 há uma gama maior de possibilidades de adjetivação do desenvolvimento do aluno do que na Escola 2.

De sete adjetivações possíveis, somando Escola 1 e Escola 2, apenas duas têm uma conotação negativa que seriam: lento e comprometido por problemas de saúde.

Qual será o parâmetro do professor ao atribuir ao desenvolvimento do aluno uma adjetivação tão positiva como as citadas acima? O que é um aluno na classe especial superar-se? Ter um excelente desenvolvimento?

- **Informações gerais sobre os alunos:**

Nestas últimas tabelas a preocupação foi selecionar todas as **informações pedagógicas** sobre os alunos contidas nos 32 prontuários de ambas escolas e tentar dividi-las em dois grupos: **aspectos positivos e negativos**.

Escola 1 - Tabela 85

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> - boa leitura - boa memorização - interessado - raciocínio rápido - boa produção oral e escrita - esforçado - quer cartilha - personalidade forte - esperta apesar da idade - desejo de aprender a ler e escrever - agressivo, porém ótima pessoa - agressivo, porém participativo - bom relacionamento - melhora quando chamada a sua atenção - está alfabetizado - bom em matemática - assíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - dificuldade em: <ul style="list-style-type: none"> * atenção e concentração * leitura e escrita * matemática * raciocínio * dispersão * fala * geral - lento - ansioso - agressivo, porém ótima pessoa - agressivo, porém participativo - muita preguiça - não capricha - agrediu professora de Educação Física - sem interesse - trabalha pouco - temperamento instável - passivo - nega-se a trabalhar - falta muito às aulas

Escola 2 - Tabela 86

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> - bom comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - desligado - faz lição quando quer - prefere em vez de fazer a lição - tem problema de saúde: vai ao neurologista - dificuldade de interpretar textos - não participa das atividades em sala de aula, só bagunça - não tem responsabilidade - sem interesse - tímido - apático - não conversa com os colegas - dificuldade em português - falta de atenção - irrequieto - saúde: pouca noção de higiene

Na Escola 1 há uma equiparação dos aspectos negativos e positivos. Nos dois casos em que apareceu uma certa ambigüidade, optei em respeitar e citá-los tanto no positivo como no negativo (sublinhados).

Na Escola 2 já não há esta equiparação, há uma supremacia dos aspectos negativos.

Ao analisar os aspectos positivos a maioria deles traz a marca do desejo de aprender, de obter sucesso na escola. Como será que este desejo aos poucos vai se transformando?

Os aspectos negativos falam de alunos com a marca da “ausência”: não capricha, sem interesse, não conversa com colegas, pouca noção de higiene... Ausências apontadas no cotidiano e que despertam a raiva que se materializa na explosão: agressão à professora!

Finalmente, seria o caso de indagar: a professora, quando está diante da necessidade ou obrigatoriedade de comentar o desenvolvimento de seus alunos especiais, está norteada por quais referenciais? Dos alunos de classe comum? De um aluno ideal, que fomenta a sua subjetividade ao olhar para o real?

4.7 COMENTÁRIOS GERAIS SOBRE OS PRONTUÁRIOS ou FALANDO DE ESPANTO E INDIGNAÇÃO

A proposta neste item é trabalhar algumas informações que estavam contidas nos prontuários e que não apresentaram condições de análise no modelo até aqui utilizado. Definir o título deste item não foi uma tarefa fácil, pois as informações muito mais estão para curiosidades, aberrações e observações minhas. Pretendo compartilhar esses dados e tecer alguns comentários, e logicamente indagações, com uma preocupação diferente da de realizar um tratamento com a mesma intensidade ou detalhamento do que o até aqui apresentado.

Assim, as informações dos prontuários serão trabalhadas em conjunto, isto é não havendo preocupação em separar as duas escolas.

Ao examinar os prontuários encontrei casos de crianças que vinham transferidas de outras escolas aptas a freqüentar determinada série do ensino comum, porém acabavam matriculadas na classe especial sem que houvesse qualquer justificativa anotada. Um dos casos era de uma menina que tinha vindo da Bahia apta para a 2ª série. Outra situação foi a de um aluno considerado como

evadido num determinado ano e sua matrícula no ano seguinte efetuada na classe especial, sem nenhuma anotação ou avaliação que explicasse a transferência para essa modalidade de ensino.

De quem terá sido o critério dessas matrículas? Secretaria? Diretoria? Professores?

O que justificaria a matrícula de uma criança na classe especial apta a freqüentar a 2ª série? O preconceito quanto à origem nordestina? Ou a análise cuidadosa dos conhecimentos da criança adquiridos de quanto ela freqüentava a Escola 1 na Bahia?

Alguns alunos antes de irem para a classe especial, tiveram vários professores na classe comum. Cada novo professor fazia uma nova avaliação. No final, essas crianças tinham avaliações completamente diferentes, contraditórias e discrepantes! Ficava a impressão de que não estavam falando do mesmo aluno!

Seria possível estabelecer uma relação entre as mudanças de professor, a não aprendizagem satisfatória dos alunos e a produção da deficiência na escola? Práticas intra-escolares fomentadoras de uma suposta deficiência no aluno?

Ao longo de determinado ano letivo aconteceram várias tentativas de reinserção dos alunos na classe comum, geralmente 1ª e 2ª série e, em sua maior parte, não bem sucedidas. Essas tentativas tinham o aval dos pais, através da assinatura de documentos se responsabilizando tanto pelo sucesso como pelo fracasso de seus filhos.

Como pode ser entendida essa relação dos pais com a escola? Qual a responsabilidade que a escola assume num momento, muitas vezes decisivo na vida das crianças, que é o de retorno à classe comum? Por que transfere essa responsabilidade para os pais? Quais estratégias são elaboradas para que haja uma maior chance de sucesso? Por que a maior parte das tentativas falha?

Como é sentida pelo aluno essa situação em que mais uma vez é demarcado o fracasso? Mais uma vez, eu digo, por acreditar que a estadia na classe especial não é sentida como um sucesso, algo que indique progresso!

Outras participações dos pais acontecem quando solicitada sua presença na escola por comportamento inadequado do filho. Os pais são chamados para assinarem a advertência levada pelos filhos!

Convivendo com anotações 'pedagógicas' há registros de situações do cotidiano, como o caso de um aluno que levou um objeto cortante e recebeu

advertência e outro em que a aluna levou um livro de histórias pornográficas, que estava lendo com um colega; livro esse devidamente 'arquivado' em seu prontuário. Neste último, a mãe, após dois meses do episódio, assina um outro documento em que se compromete a encaminhar a filha para um curso profissionalizante, pois já estava com a idade avançada.

Qual a responsabilidade dos pais diante do comportamento dos filhos na escola, ambiente no qual são desenvolvidas relações diferentes das estabelecidas dentro da família? O que a escola espera desses pais? Qual terá sido o efeito dessas advertências na vida dos alunos? Apanharam dos pais? Os pais nem se importaram?

A aluna já com 'uma certa idade', que nessa situação de classe especial não significa mais do que 20 anos, teria recebido algum tipo de orientação sexual na escola ou em casa? A apreensão do livrinho e seu arquivamento no prontuário significaria algo não permitido para ela? A descoberta da sexualidade lhe é negada por ser considerada deficiente mental?

Outros casos parecidos como o dessa aluna, no que se refere à responsabilização da família na hora do desligamento da escola, aconteceram. Várias são as justificativas apresentadas e **assinadas** pelas mães para os motivos de saída de seus filhos:

- aluno deixará de freqüentar a escola por um problema de distância.
- aluno será transferido para uma escola interna em Minas Gerais, pois acredita que o filho se beneficiará com uma maior segurança que será oferecida
- aluno com idade avançada.

Será que tais justificativas realmente expressam a verdade? Não serão explicações superficiais e camufladoras da realidade? Por que os pais têm que se responsabilizar pelo desligamento de seus filhos da escola?

Uma das declarações que mais chamou a atenção é a de uma mãe que reconhece, por escrito, que toda a parte acadêmica do filho foi trabalhada pela escola e assume o desligamento do aluno, que já estava trabalhando, porém se compromete a levá-lo para fazer um acompanhamento psicológico.

Como essa mãe sabe que foi desenvolvido todo o trabalho acadêmico possível? Qual a necessidade de levá-lo a um atendimento psicológico após o desligamento da escola? O problema escolar extrapolou os muros?

Ainda comentando a participação dos pais, há um caso em que o aluno teve sua matrícula na classe especial indeferida por duas vezes. Uma por ele ser treinável e não educável e a outra por não apresentar a avaliação psicológica e não fazer o tratamento de fono! A cada matrícula indeferida na classe especial o que aconteceu com o aluno? Ele retornou à classe comum ou ficou fora da escola? Por que a não realização de um atendimento fonoaudiológico é impeditivo para a frequência na classe especial?

Para terminar a história desse aluno há uma carta de apelo escrita pela mãe, pedindo para a escola ter paciência e relata a luta com o filho na busca de atendimento adequado. Finaliza agradecendo a ajuda professora e pedindo desculpas por não ter dinheiro para pagar uma escola particular para o filho!

É impossível não perguntar que relação é essa entre escola e família? Qual razão levaria uma mãe a pedir desculpas à escola?

Outra anotação, inquietante, é de uma professora ao se referir ao desligamento de um aluno:

O pai desse aluno abrirá uma oficina de carros para que o aluno possa trabalhar, ter maior rapidez, esforço, criatividade, capacidade... Aprenderá muitas coisas como lidar com dinheiro, dirigir automóveis, pegar uma condução, levantar cedo, ver intervalos de semana, mês, ano, hoje.

Será que muitas das coisas listadas como possíveis aprendizagens do aluno, não, deveriam ter acontecido na escola? Neste caso, não haveria uma transferência de certas responsabilidades para a família, sem que se reconheça o fracasso da aprendizagem na própria escola? Que escola é essa, onde há pouco espaço para aprendizagem, sejam os alunos deficientes ou não? Que deficiência é essa?

Em alguns prontuários foi possível encontrar um pequeno paliativo para as perguntas sobre os destino dos alunos, pois em vários deles havia a citação em documentos de que estavam inseridos no mercado de trabalho. Estavam trabalhando na indústria têxtil, metalúrgica, hotel e outros.

Complementando uma pergunta feita acima, até que ponto a deficiência extrapola os muros escolares? Por que extrapola com maior intensidade para uns do que para outros? A inserção no mercado de trabalho destes alunos é sentida por eles de que maneira?

Mudando um pouco o eixo da discussão, é importante citar dois outros tipos de anotações encontradas: dos professores e das avaliações psicológicas.

As anotações dos professores quanto ao desenvolvimento do aluno na classe especial são, na maioria das vezes, positivas, como vimos nas tabelas 83 e 84. O que é preciso apontar é que apesar dessa apreciação positiva os alunos continuavam na classe especial. O excelente, o ótimo desenvolvimento, se expressavam no real através da permanência na classe especial!

Se fossem lidas seguidamente as anotações dos professores ao longo dos anos, era perceptível uma transformação do aluno. A descrição iniciava falando de um aluno interessado, esforçado, aplicado, que sabia e queria aprender a ler e escrever algumas palavras e terminava falando de um aluno desinteressado, apático, agressivo e com muita dificuldade!

É como se houvesse a deterioração do aprendiz! No decorrer do tempo esse aprendiz vai sendo 'estragado' pelo quê?

Talvez, uma outra anotação dê alguma pista. A professora comenta que o comportamento do aluno no começo era de bagunça e ficava o tempo todo mexendo com os colegas. Após levar uma bronca, passou a ser uma criança apática e que não conversa com nenhuma criança mais.

A pista trazida por esta anotação é no sentido de que as práticas pedagógicas cotidianas muitas vezes incluem aspectos coercitivos, como uma bronca, que tem efeitos muitas vezes devastadores nas crianças.

Os efeitos das broncas muitas vezes são impossíveis de serem avaliados pelos professores. Qual o teor de uma repreensão capaz de calar uma criança? Quais as contribuições das práticas pedagógicas coercitivas na desestruturação do aprendiz?

Além disso, em muitos prontuários foram encontradas provas bimestrais ou semestrais com o intuito de legitimar as considerações feitas pelo professor sobre o desenvolvimento pedagógico do aluno. Provas estas que serviam de testemunhas da incapacidade das crianças? Ou do professor?

Quanto às anotações das avaliações psicológicas, além da multiplicidade já verificada nas tabelas, algumas aberrações e colocações de senso-comum foram localizadas.

O psicólogo, ao descrever o aluno, afirma que tem inteligência dentro da média, porém o desenvolvimento de suas capacidades não está na sua totalidade.

Em que medida é possível o desenvolvimento da potencialidade **total** de um indivíduo? A escola é o único âmbito de aprendizagem da vida do aluno? Quem não se desenvolve como um todo na escola está comprometido na vida?

Outro caso: na avaliação psicológica foi percebido que o aluno apresenta um sensível rebaixamento de QI e um prejuízo notório de suas funções cognitivas, por isso deve freqüentar a classe especial, pois em contrário as possibilidades de um trauma psico-emocional são eminentes.

O que é um sensível rebaixamento de QI? Com qual conhecimento da realidade é afirmado que a classe especial não trará prejuízos ao aluno? Quais são os indícios e as garantias de que há uma trauma eminente se não for seguida a orientação dada?

Interessante, também, é caso de uma série de avaliações psicológicas realizadas por uma instituição religiosa próxima a uma das escolas. Em todas as avaliações psicológicas eram relatados os dados obtidos nos testes de inteligência, de personalidade, de motricidade... A diferença era que havia um item específico sobre a noção de religiosidade e de fé da criança. O pitoresco é que esse era o único momento da avaliação em que as crianças tinham um desempenho ótimo!

Na complexidade da realidade da classe especial até a religiosidade participa!

Finalizando os casos, há o de uma criança que ainda estava na classe especial em 1996 e não fez parte da amostra de prontuários analisados. Como é um caso escabroso de falta de respeito, achei interessante relatar, pois o aluno faz parte da realidade da classe especial.

Após passar por três avaliações psicológicas com diferentes profissionais, obter uma série de resultados nos testes e comentários que reafirmavam sua incapacidade e sua deficiência, um quarto psicólogo afirmou:

A avaliação com o aluno EBS não se realizou, o mesmo não possui nenhuma condição para realizar as provas propostas. EBS não sabe ler, escrever, possui uma dificuldade de fala muito grave o que lhe impede praticamente de se expressar verbalmente. Não possui noções de cores, formas, não entende regras, em particular situações de teste. EBS se trata com neuro, toma medicamento TOFRANIL, mas a família não tem o diagnóstico neurológico do mesmo. Neste caso há uma necessidade de se fazer um diagnóstico diferencial, onde os instrumentos e técnicas mais adequados possam ser usados para um resultado mais claro e efetivo.

Foram necessárias quatro situações de avaliação psicológica para se chegar a conclusão de que há necessidade de um diagnóstico diferencial? São tantas 'faltas' e 'falhas' do aluno que é preciso uma outra estratégia de diagnóstico?

O que este aluno, que absolutamente nada sabe, conforme o relatório, faz na escola? É mais um aguardando o momento do desligamento da escola, justificado pela ignorância da família em detectar o que prejudica o seu desenvolvimento?

É impossível não pensar nessas crianças e adolescentes, como isentas de toda e qualquer responsabilidade de seus atos! Tratadas como incapazes integrais!

Durante a análise dos prontuários foram vários os momentos de descobertas. Algumas profundamente revoltantes como a maioria das citadas acima. Em quase todos os casos há a marca do desrespeito, do descaso de profissionais dentro e fora da escola e da desresponsabilização da escola em relação à situação do aluno.

A minha indagação final é: qual o conceito de cidadania que está sendo ensinado explicitamente para essas crianças?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um campo inesgotável de inquietações. Múltiplos são seus determinantes e suas conseqüências. É uma realidade complexa e muitas vezes nebulosa de histórias mal estruturadas. Nesse sentido há uma participação efetiva da Psicologia, com seus vícios da psicometria e da mensuração de aptidões, como foi visto, no presente estudo e nas contribuições das pesquisas selecionadas.

Por outro lado, a Psicologia também pode oferecer elementos para a superação e o repensar tais dinâmicas, ao desfocar a queixa escolar do aluno e ao reconhecer o contexto em que é produzida.

Tendo como pano-de-fundo essas considerações, o trabalho aqui proposto partiu da premissa de que a Classe Especial é um espaço de preconceito, segregação e discriminação. As características assumidas por esta modalidade de ensino foram pensadas dentro de um contexto mais amplo: a escola pública reconhecida como espaço de produção do aluno especial. Um dos fenômenos da escola pública, aqui estudado, foi o do fracasso escolar considerado como peculiar à escola pública e que mantém profundas relações com a forma de estruturação da classe especial.

Uma das preocupações do presente estudo foi entender e pontuar o processo de produção do aluno especial na escola pública. Para tanto, foram selecionados estudos recentes e relevantes ao tema. Dessa forma, foi possível apropriar-se de inúmeras contribuições como a de que a classe especial é um sistema autônomo e fechado dentro do ensino regular, pois possui objetivos e conteúdos diferenciados, além de não haver seriação. Dentre as várias características que a classe especial assume, é importante ressaltar o seu funcionamento enquanto medida paliativa do fracasso escolar ao absorver a parcela dos indesejados das classes comuns, o que coloca em evidência a relação entre a classe especial e o fracasso escolar.

Outras contribuições referentes ao processo de construção do aluno especial também foram assinaladas, como por exemplo a de que a identificação dos supostos alunos especiais se inicia na classe comum através de práticas marcadas pela subjetividade dos agentes encaminhadores, na maioria das vezes os próprios professores. Os motivos de encaminhamento não são pautados apenas em critérios

oficiais, mas em decisões de cunho individual, o que abre uma gama significativa de possibilidades de diferentes motivos.

Esses motivos de encaminhamento, geralmente, se referem a questões de ordem individual, isto é, ao aluno é imputada a responsabilidade pelo fracasso, justificada através da sua história de vida pessoal e familiar, de mitos como desnutrição, além das dificuldades de aprendizagem decorrentes do processo de alfabetização.

Após a identificação dos 'supostos' alunos de classe especial, estes são encaminhados para uma avaliação psicológica. Dos estudos selecionados, também foi possível a apropriação de algumas considerações sobre as avaliações, especialmente para o fato de estarem voltadas para o funcionamento interno dos alunos. Os psicólogos ao enfatizarem, apenas, este nível de funcionamento acabam demonstrando o desconhecimento da estrutura escolar, além do preconceito com as famílias pobres que são justificados e camuflados por testes psicológicos.

No processo de avaliação há um procedimento de diagnóstico corrente diante da queixa escolar, independente da sua origem, que é anamnese, sessões lúdicas, testes de inteligência e testes projetivos. Os efeitos e resultados deste processo são sentidos e considerados insatisfatório para todos, seja escola, família e profissionais.

'Identificados' os alunos Deficientes Mentais grau Leve, a próxima etapa é a inserção na classe especial.

Os estudos selecionados mostram que a classe especial é um lugar de estagnação e de paralisia dos desejos, sendo que a marca do ser especial é a negação da própria individualidade. A não-vinculação entre a classe especial e o ensino comum, torna a integração do aluno especial praticamente inviável, pois a classe especial é um grupo à parte na escola.

Finalizando o mapeamento das contribuições dos estudos prévios aqui utilizados, é preciso pontuar que a proposta oficial e a realidade da classe especial estão muito distantes, pois possuem contradições intrínsecas que produzem a excepcionalidade, a estigmatização e a segregação dos seus alunos!

Após, a explanação das principais idéias que serviram de subsídios para a presente pesquisa, é importante retomar num primeiro momento qual era a proposta: **investigar a trajetória escolar de ex-alunos de classe especial através dos documentos e dos registros disponíveis na escola**. Sendo assim, é preciso articular os dados coletados e a contribuição do estudo aqui presente. Novamente,

para facilitar o entendimento, será utilizada a mesma estrutura da apresentação e análise dos dados, ou seja, Trajetória Anterior à Entrada na Classe Especial, Trajetória Durante a Classe Especial, Trajetória Posterior à Classe Especial, Documentos de Profissionais Extra-Escola e Informações Pedagógicas do Aluno.

Quanto à Trajetória Anterior à Classe Especial foi possível perceber pelos dados que as orientações dadas pela SES e pelo DAE, de aguardar no mínimo dois anos na classe comum antes da inserção na classe especial de alunos que não obtiveram resultados positivos, não respaldam as práticas pedagógicas de encaminhamento; pois, a maioria dos alunos permanece apenas um ano na classe comum antes de ir para a classe especial. Geralmente, os alunos não ultrapassaram as duas séries iniciais.

Quanto à Trajetória Durante a Classe Especial os dados demonstram que a maioria dos alunos permanece entre 1 e 6 anos na classe especial, com idades que variam entre 8 e 11 anos e deixam de freqüentar a escola antes de completarem 14 anos.

É preciso salientar que **70% dos alunos que foram encaminhados para o ensino especial não retornam ao ensino comum!**

Desse grupo de alunos que não retornaram ao ensino especial há uma parcela que pediu transferência, ainda na classe especial, o que não permite saber se eles foram ou não reintegrados ao ensino comum. Ou seja, desconsiderando os transferidos, o restante dos alunos ‘abandonou’ a escola ainda na classe especial. É importante enfatizar que nas escolas participantes da pesquisa, as chances de um aluno retornar ao ensino comum são pequenas.

Quanto à Trajetória Posterior à Classe Especial, através dos dados foi possível perceber que a maioria dos alunos retorna nas séries iniciais, permanece entre 2 e 4 anos e evade antes de completar a 5ª série. Além de que, a maioria retorna entre 11 e 14 anos de idade e ‘abandona’ a escola com idades variadas. Diante da diversidade das idades é possível afirmar que a maioria ‘abandona’ os após os 14 anos de idade.

É importante fazer, aqui, uma consideração sobre os dados da trajetória escolar dos alunos, pois apontam para um novo possível encontro entre o fracasso escolar e a educação especial. No capítulo 1 foram colocadas duas possibilidades: o acesso e a justificativa do fracasso do aluno. A trajetória da maioria dos alunos da classe especial é marcada pela repetência, assim como dos alunos da classe

comum. Não sei se repetência é uma palavra adequada na referência à situação dos alunos da classe especial, pois como já foi visto não há seriação. É preciso que fique clara a idéia de que na classe especial o aluno tem estagnada sua trajetória escolar, pois antes do encaminhamento freqüentava as séries iniciais e no momento do retorno, dos raros casos, ao ensino comum, o aluno retorna novamente às séries iniciais. Além de que, o grande funil dos alunos da classe especial reinseridos no ensino comum é a 5ª série.

Tanto a estagnação da trajetória dos alunos de classe especial como a severa seleção na 5ª série estão inseridas num quadro de amplitude maior: a escola pública. Isto é, altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais e a severa seleção da 5ª série não são peculiares à classe especial, mas a um contexto⁴⁹.

Retornando a comentar os dados coletados, quanto aos Documentos de Profissionais Extra-Escola, a análise dos prontuários permitiu que se verificasse que não são apenas os psicólogos os agentes avaliadores e encaminhadores para a classe especial, pois há médicos e assistentes sociais também.

A maioria dos relatórios dos psicólogos não continha informações sobre os motivos do encaminhamento para a avaliação, sendo que naqueles que continham algum tipo de informação havia uma predominância de aspectos escolares, porém, em alguns casos havia apontamentos de questões emocionais e psíquicas do aluno.

Os relatórios de avaliação psicológica, em grande parte, baseavam seus encaminhamentos para a classe especial nos resultados obtidos nos testes, ou seja, dados quantitativos. Também foi possível detectar uma diversidade de instrumentos utilizados e de encaminhamentos propostos pós-avaliação.

A orientação da SES e do DAE de utilizar o referencial da OMS para a classificação da deficiência mental não é a única que serve como parâmetro aos profissionais, pois há uma diversidade de classificações de QI. Pode-se dizer, então, que são dados quantitativos, principalmente o QI, que definem a vida escolar de um aluno sem que se tenha entre os profissionais o referencial oficial em comum.

Um outro dado interessante é que não é possível afirmar que os relatórios sem identificação do profissional enviados para as escolas são de psicólogos, pois existem outros agentes encaminhadores que percorrem os mesmos passos de uma avaliação psicológica. Mais uma vez, a orientação da SES e do DAE não é seguida!

⁴⁹ Ver: Helene (1997) e Ribeiro (1993)

A elaboração de relatórios pedagógicos pelos professores é uma outra prática que não demonstra, pelos dados, ter sido incorporada mesmo fazendo parte das orientações oficiais. Estes relatórios deveriam ser feitos pelos professores e enviados aos profissionais responsáveis pela avaliação de determinado aluno.

Contudo, uma das mais importantes contribuições da presente pesquisa é a descoberta das **AUSÊNCIAS!**

- Ausência de uma organização padronizada da documentação disponível nas escolas.
- Ausência de documentos nos prontuários dos alunos.
- Ausência de informação nos documentos sobre a trajetória escolar de alguns alunos.
- Ausência de parâmetros comuns da seleção das informações anotadas.
- Ausência de informações sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos na classe especial.
- Ausência de relatórios pedagógicos dos professores sobre os alunos.
- Ausência de informação dos objetivos atingidos na classe especial que permitiram a transferência para o ensino comum.
- Ausência de informações sobre as condições de reinserção das crianças na classe comum.
- Ausência de parâmetros comuns no processo de identificação da Deficiência Mental.
- Ausência de parâmetros comuns na classificação da Deficiência Mental.
- Ausência de orientações dos profissionais aos professores de como trabalhar com os alunos.
- Ausência de identificação de alguns profissionais que realizaram avaliação 'psicológica' de alguns alunos.
- Ausências, ausências, ausências... mesmo assim, a trajetória escolar de alguns alunos pode ser delineada, pois não é uma ausência totalizadora, é uma ausência de parcial. As ausências levam a um caminho e a um lugar!

Pensando nas ausências é possível fazer um paralelo com uma citação encontrada no livro de Kushnir (1996), que tem como referencial a historiadora

francesa Michelle Perrot. É abordado o tema sobre categorias sociais, em específico os excluídos da História. A autora afirma que uma das principais dificuldades quando há a proposta de se realizar um trabalho sobre a visão interna do grupo dos excluídos é a **Carência de Material**. *“É claro que essa ausência aponta para uma visão de mundo e para valores que excluem certas categorias, o que por si só já responderia a inúmeras questões.” (p.34)*

Pode-se dizer que os alunos da classe especial integram o grupo de Excluídos da Escola, seja, primeiramente, da escola comum e, posteriormente, da escola regular. Frente à ausência de informações sobre a trajetória escolar, e pela condição de excluídos também podem ser considerados Excluídos da História, pois a escola é parte integrante da história da sociedade. Na proposta da presente pesquisa não havia a preocupação de buscar a visão interna do grupo, era algo anterior, saber quais pessoas formavam esse grupo e quais eram as suas condições e formas de participação no próprio grupo, através dos registros. Independente da proposta há, em comum, a falta de material capaz de reconstituir uma parte da história de vida dos alunos, no caso sua trajetória escolar, ou seja a passagem pela instituição escola.

A ausência tem o poder de revelação. A ausência revela uma visão de mundo. A ausência delimita espaços. A ausência conta uma história, conta a história dos excluídos! A ausência reforça a marca do fracasso, do que precisa ser esquecido ou escondido. Mas a acumulação desse “escondido” tende a escapar da possibilidade permanente de camuflagem e denunciar-se, de uma ou de outra forma.

A situação do fracasso escolar é crônica! O fracasso produz um determinado tipo de deficiência mental. Os registros somem... Os alunos desaparecem... A escola permanece...

Essa visão de mundo revelada pela ausência de registros, no estudo da trajetória dos alunos de classe especial, possibilita que se resgate algumas relação com as idéias de Silveira Bueno (1996), aqui já citadas, sobre produtividade e homogeneidade na sociedade industrial moderna.

Relembrando: indivíduos produtivos são reconhecidos socialmente como cidadãos. A produtividade é um valor social que na escola se expressa através de práticas institucionais como seriação, aprovação, reprovação, classificação... A produtividade, um dos aspectos estruturadores da sociedade moderna industrial, está intrinsecamente ligada à visão (necessidade) de homogeneização. O indivíduo

para ser produtivo precisa corresponder a um determinado padrão de conduta e uma visão de mundo.

Qual lugar na sociedade ocupa um aluno de classe especial, considerado deficiente mental, que não tem como referência as práticas institucionais escolares que, mal ou bem, utilizam em sua avaliação de desempenho acadêmico os critérios de produtividade acima referidos?

Se para o indivíduo ser produtivo ele precisa corresponder a um determinado padrão de conduta, de visão de mundo... e sabendo que os alunos de classe especial não correspondem ao padrão de produtividade dos alunos do ensino comum, pode-se falar num padrão de homogenização dos indesejáveis/excluídos?

Então, a diversidade encontrada nos dados da pesquisa, em vários momentos como: as idades de entrada e de saída, seja na classe especial ou na classe comum; os tempos de permanência na classe especial e na classe comum; os testes utilizados no processo de avaliação; a diversidade dos encaminhamentos pós-avaliação psicológica; as histórias dos alunos reveladas pelos documentos... acaba conduzindo a um único caminho: a homogeneização!

Independente de alguns dados de práticas escolares distintas que foram encontradas na pesquisa, a classe especial é igual para todos que por lá passaram, todos são: Deficientes Mentais. A homogenização não é apenas dos indesejáveis da classe comum, dos supostos ou não deficientes mentais, mas também dos alunos, dos indivíduos que têm os desejos aprisionados no rótulo, no estigma!

A produção desta homogeneização não pode deixar de ser compreendida sem que se considere dois aspectos centrais na proposta da classe especial: os princípios norteadores e a técnica pedagógica direcionada a alunos com necessidade especiais.

Aos princípios de individualização, integração e normatização, diante das considerações acima, já se pode atribuir um grau de comprometimento considerável. Na dinâmica da escola, principalmente na classe especial, não há espaço e nem possibilidade para a individualização e normatização, pois, como já é sabido, o que se produz é a homogeneização da deficiência mental. Sendo a classe especial um sistema autônomo e fechado dentro da escola, a integração dos alunos está comprometida; idéia esta reforçada pelos dados coletados na pesquisa de que a maioria dos alunos interrompe a trajetória escolar durante a classe especial.

Os princípios norteadores estão sustentados por uma suposta neutralidade da técnica pedagógica direcionada aos alunos que têm necessidades especiais. Um primeiro apontamento fundamental a ser feito é que: reconhecer que uma pessoa tem necessidades especiais é reconhecer a diferença.

Na escola, quais são os critérios utilizados para se definir o que é um aluno portador de necessidades especiais, um aluno que é diferente?

Outro apontamento, importante, refere-se ao questionamento de uma suposta técnica pedagógica neutra, porém produtora e mantenedora do fracasso e da deficiência.

Ainda mais que já é sabido que no processo de identificação do aluno especial a marca da subjetividade está fortemente presente, principalmente nas práticas pedagógicas da instituição escolar. E até mesmo em certas práticas administrativas institucionais. Falar em subjetividade é falar de algo que é relativo ao sujeito, no caso o agente encaminhador, é falar de crenças, de visão de mundo, de posturas pessoais frente aos problemas... é falar também de preconceito!

Crochik (1997) lembra que a diferença é a essência da humanidade e quando esta é entendida como exceção à regra abre-se espaço para o preconceito.

Na medida em que se reconhece e considera que a diferença, a complexidade, a dinâmica e ambigüidade presentes na instituição escola, abre-se uma outra possibilidade de entendimento. O aluno, também, pode ser reconhecido dentro de sua individualidade, com suas especificidades sociais, psicológicas, biológicas e culturais, além do caráter relacional complexo e permanente entre elas.

O aluno que não corresponde às expectativas da escola não pode ser reduzido a alguém que está fora de sua cultura, pois ele é produto e produtor da própria sociedade em que está inserido.

É preciso refutar com veemência a racionalização que centralizada no aluno as justificativas do fracasso, do 'abandono', da 'evasão' escolar, ou melhor dizendo, do processo de expulsão. Pelos estudos aqui citados, e os próprios dados aqui apresentados, não é mais possível reduzir o entendimento de uma situação tão complexa a: desinteresse pela escolarização (tanto da família como da criança), problemas de saúde que a impediram de se beneficiar da escolarização, problemas emocionais (traumas, carência...), problemas sociais (pobreza)... É importante ressaltar, mais uma vez, que toda a justificativa direcionada ao indivíduo é permeada de lacunas, pois, na escola, o problema é tratado como se ao aluno faltasse um

série de requisitos essenciais não só para usufruir da escola, mas das oportunidades que a sociedade oferece.

As práticas psicológicas que se centram no funcionamento interno do aluno precisam estar mais atentas ao contexto em que são produzidas as queixas escolares. É preciso ampliar o campo de investigação! É preciso escutar as pessoas que estão diretamente envolvidas na produção da queixa escolar!

Claro está que é importante que a escola reconheça que alguns dos seus alunos não se desenvolvem de maneira satisfatória no processo de aprendizagem. Claro está que no contingente escolar existem aqueles que necessitam de atendimento, ou atenção, diferenciados. Porém a estratégia adotada, a classe especial, infelizmente não tem atingido o objetivo proposto.

A classe especial é um espaço de desaparecimento. A criança é descaracterizada como aluno, aprendiz e indivíduo. Além de que, o processo de imputação de responsabilidade ao aluno pelo seu fracasso se estende até seus pais. Pelos dados da presente pesquisa foi possível perceber que ficaram registradas na escola algumas dessas situações, ainda mais, existem **documentos assinados pelos pais** referentes ao destino escolar de seus filhos.

Ao mesmo tempo em que existem documentos assinados pelos pais, existem relatórios de avaliação de encaminhamento para a classe especial sem a mínima identificação possível dos profissionais. Há, aí, uma incoerência enorme, pois os pais são convocados a assumirem a responsabilidade do destino de seus filhos na escola e um dos agentes encaminhadores, seja por qual motivo for, não possibilita a sua própria identificação. Não estou falando que os profissionais que não assinaram os documentos são irresponsáveis, mas a atitude em si, possibilita a constituição de uma parte da história escolar dos alunos sem a nomeação de seus próprios autores.

Concluindo, é preciso fazer algumas ressalvas no sentido de que não houve uma preocupação em generalizar as conclusões desta pesquisa. A preocupação maior era lidar com as inquietações trazidas pelas descobertas proporcionadas pelos dados através da própria problematização. Além de que, há uma contextualização dos dados sobre a trajetória dos alunos pois apenas duas escolas foram pesquisadas.

Mas penso que a relevância dos dados está garantida, pois estes vieram complementar contribuições de pesquisas anteriores como já foi visto. Penso também que as perguntas que nortearam o presente trabalho, na problematização

do tema, foram abordadas e respondidas direta ou indiretamente. Porém há uma que ainda permanece: Por que a Classe Especial desencadeia um processo contraditório e praticamente irreversível na vida dos alunos?

Considero que esta pergunta, só parcialmente respondida, e daí a sua permanência, pode ser reelaborada mediante as contribuições da presente pesquisa. Assim, o eixo da indagação não buscaria mais as razões que levam a um processo contraditório e praticamente irreversível na vida dos alunos. O novo eixo estaria não mais na busca de causas e, sim, na das conseqüências.

Assim, seria interessante investigar quais foram **os efeitos da passagem pela classe especial na vida dos alunos**, pois Cagliari (1985) lembra que a escola é uma parte da vida do indivíduo. Seria muito interessante pesquisar como a homogeneização que é imputada aos alunos, através da deficiência mental, extrapola os muros escolares, “contaminando”, inclusive, sua eventual inserção no mercado de trabalho.

E me percebo, então, reencontrando uma proposta “adormecida” após o impacto causado pela quantidade e teor dos dados obtidos, impacto esse que me fez, em determinado momento do processo, alterar o rumo de minha pesquisa.

Penso que esse outro eixo encaminhe para uma nova e importante indagação: mediante o des-serviço que a Classe Especial presta na vida dos alunos, qual condição de cidadania é possível de ser vivida/experimentada?

O estudo do contexto social e das dinâmicas que extrapolam os limites intra-escolares é um desafio ao pesquisador que se faz presente e necessário. Um desafio que mobiliza emoções e sensações, principalmente diante da inquietante realidade da escola pública e do inconcebível sumiço dos alunos, destituídos, na maioria das vezes, da condição de aprendizes e de cidadãos.

Desafios, por definição, geram medo. Assim, na eventualidade de desânimo e pessimismo ocuparem espaços, mediante a crueza da realidade, é preciso exorcisar os medos, estar disponível para livrar-se das amarras do preconceito e para mergulhar em novas buscas/descobertas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABRAMOWICZ, A. - **A menina repetente**. São Paulo, Papirus, 1995.

AMARAL, L.A. - **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo, Robe, 1995.

AMIRALIAN, M.L.T.M. - **Psicologia do excepcional**. São Paulo, EPU, 1986.

BISSOLI NETO, J. - Legislação e situação atual das classes especiais no estado de São Paulo. In: **Educação especial em debate**, org. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997. p. 55-65.

BRASIL. Constituição, 1988. **Da ordem social, cap. III, artigo 205**. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1997. p. 128.

BRASIL. Lei. **Estatuto da criança e do adolescente, lei nº 8069/90**. Brasília, Imprensa Nacional, 1995. p. 15.

CAGLIARI, L.C. - O príncipe que virou sapo. **Cadernos de pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n.55, p.50-62, nov. 1985.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. - **Preconceitos no cotidiano escolar**. São Paulo, Cortez, 1996.

COSTA, J.F. - **História da Psiquiatria no Brasil**: um corte ideológico. Rio de Janeiro, Seno, 1989

_____ - **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

CUNHA, B.B.B.- **Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade**. São Paulo, 1988. 376 p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

DEMO, P. - **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo, Huitec, 1995.

FEIJÓ, I.S.C.; SOUZA, M.O.R. - A exclusão no ciclo básico: uma pedagogia de aparência. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 7, n1/2, p. 115-131, 1996.

FERRARI, A.R. - Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n.52, p. 35-49, fev. 1985.

FERREIRA, A.B.H. - **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1986.

FONTOURA, H.A. - Ouvindo professoras de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo, v.1, n.2, p.53-64, 1994.

FOUCAULT, M. - Método - **História da sexualidade**: vontade do saber. Rio de Janeiro, Graal, 1988. p. 88-97.

FREITAG, B. - **Escola, estado e sociedade**. São Paulo, Moraes, 1980.

FRELLER, C.C. - Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997. Cap. 4, p. 63-78.

FRIGOTTO, G. - O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. org. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo, Cortez, 1989. Cap. 6, p. 69-90.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola**: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo. São Paulo, Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas, 1981.

_____ - **O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo**. São Paulo, Departamento de Pesquisa Educacionais/Fundação Carlos Chagas, 1984.

_____ - **A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos**. São Paulo, Departamento de Pesquisas Educacionais/Fundação Carlos Chagas, 1986.

GOFFMAN, E.- **Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

GUIBERT, H. - **Para o amigo que não me salvou a vida**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1995.

HELENE, O - **Educação Escolar: uma questão nacional**. São Paulo, s.ed., 1997.

HELLER, A. - **O cotidiano e a história**. Petrópolis, Paz e Terra, 1989.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP - **Manual de Orientação: normalização de referências bibliográficas**. São Paulo, Serviço de Biblioteca e Documentação, 1997.

_____ - **Manual de Orientação: citações no texto e notas de rodapé**. São Paulo, Serviço de Biblioteca e Documentação, 1997.

_____ - **Resumos: Teoria e prática**. São Paulo, Serviço de Biblioteca e Documentação, 1997.

JANUZZI, G. - **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1985.

KUSHNIR, B. - **Baile de máscaras: Mulheres judias e prostituição**. Rio de Janeiro, Imago, 1996.

LIMA, G.Z. - **Saúde escolar e educação**. São Paulo, Cortez, 1985.

LISPECTOR, C. - **Para não esquecer**. São Paulo, Siciliano, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, L.R.; TOLEDO, L.P. - **Do ingresso na escola à classe especial**. São Paulo, 1996, 207 p. Relatório de Iniciação Científica - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MACHADO MARCONDES, A. - **Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

_____ - **Reinventando a avaliação psicológica**. São Paulo, 1996, 232 p. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

MARCONI, A.I.; GRAMINHA, S.S.V. - Relatório de avaliação psicológica da clientela de classe especial para deficiente mental. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo, v.11, n.23, p.31-40, 1992.

MAZZOTA, M. - **Fundamentos da educação especial**. São Paulo, Pioneira, 1982.

_____ - **Educação especial no Brasil: Histórias de políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1996

PASCHOALICK, W.C.- **Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais nas escolas públicas de 1 grau da Delegacia de Ensino de Marília**. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PATTO, M.H.S.- **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T.A.Queiroz, 1990.

PESSOTTI, I. - **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo, T.A.Queiroz/EDUSP, 1984.

RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M.T.B.- **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo, EPU, 1990.

RIBEIRO, S.C. - A pedagogia da repetência. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n.12, p. 7-21, 1991.

_____ - A educação e a inserção do Brasil na modernidade. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, n. 84, p 63-82, fev. 1993.

SÃO PAULO (Estado) - Secretaria do Estado de Educação/Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP). **Propostas Curriculares de Educação Geral para Deficientes Mentais Educáveis**. São Paulo, 1980.

SÃO PAULO (Estado) - Secretaria do Estado de Saúde/Departamento de Assistência ao Escolar. **Avaliação Psicológica de alunos da rede estadual de ensino - orientação aos recursos da comunidade**. São Paulo, 1987.

SAVIANI, D. - **Escola e democracia**. Campinas (SP), Autores Associados, 1992.

SCHNEIDER, D.W.- **Classes esquecidas: os alunos do estado da Guanabara**. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHWARCZ, L.M. - **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

SEVERINO, A.J. - **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 1996.

SILVEIRA BUENO, J.S.- **Educação especial brasileira - interação e segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.

_____ - Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente. In: **Educação especial em debate**, org. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997. p. 37-54..

SNYDERS, G. - **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa, Moraes, 1977.

SOUZA, M.P.R. - As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In: MARCONDES MACHADO, A.; SOUZA, M.P.R., orgs. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997. Cap. 10, p. 137-151.

TELFORD, C.W.; SAWREY, J.M. - **O indivíduo excepcional**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VELHO, G. (org.)- **Desvio e divergência, uma crítica a patologia social**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ANEXO 1

ÍNDICE DAS TABELAS

DADOS INICIAIS

TABELA 1: Prontuários identificados da Escola 1	p.88
TABELA 2: Prontuários NÃO examinados da Escola 1	p.88
TABELA 3: Prontuários examinados e participantes da pesquisa da Escola 1	p.88
TABELA 4: Prontuários identificados da Escola 2	p.89
TABELA 5: Prontuários NÃO examinados da Escola 2	p.89
TABELA 6: Prontuários examinados da Escola 2	p.89
TABELA 7: Prontuários participantes da pesquisa da Escola 2	p.89

TRAJETÓRIA ANTERIOR À CLASSE ESPECIAL

TABELA 8: Prontuários com e sem informação da Escola 1	p.91
TABELA 9: Prontuários com e sem informação da Escola 2	p.91
TABELA 10: Tempo de permanência na classe comum - Escola 1	p.92
TABELA 11: Tempo de permanência na classe comum - Escola 2	p.92
TABELA 12: Série anterior à classe especial - Escola 1	p.93
TABELA 13: Série anterior à classe especial - Escola 2	p.93
TABELA 14: Relação entre reprovação e série - Escola 1	p.94
TABELA 15: Relação entre reprovação e série - Escola 2	p.94

TRAJETÓRIA DURANTE A CLASSE ESPECIAL

TABELA 16: Prontuários com e sem informação da Escola 1	p.96
TABELA 17: Prontuários com e sem informação da Escola 2	p.96
TABELA 18: Tempo de permanência na classe especial - Escola 1	p.98
TABELA 19: Tempo de permanência na classe especial - Escola 2	p.98
TABELA 20: Alunos que não saíram da classe especial - Escola 1	p.99
TABELA 21: Alunos que não saíram da classe especial - Escola 2	p.99
TABELA 22: Idade de entrada na classe especial - Escola 1	p.100
TABELA 23: Idade de entrada na classe especial - Escola 2	p.100
TABELA 24: Resultado final dos alunos que não saíram da classe especial - Escola 1	p.102
TABELA 25: Resultado final dos alunos que não saíram da classe especial - Escola 2	p.102
TABELA 26: Idade dos alunos de classe especial que não retornaram à classe comum e encerraram sua trajetória escolar na classe especial - Escola 1	p.103
TABELA 27: Idade dos alunos de classe especial que não retornaram à classe comum e encerraram sua trajetória escolar na classe especial - Escola 2	p.103

TRAJETÓRIA POSTERIOR À CLASSE ESPECIAL

TABELA 28: Alunos que retornaram à classe comum - Escola 1	p.105
TABELA 29: Alunos que retornaram à classe comum - Escola 2	p.105
TABELA 30: Tempo de permanência na classe comum - Escola 1	p.106
TABELA 31: Tempo de permanência na classe comum - Escola 2	p.106
TABELA 32: Série de retorno ao ensino comum - Escola 1	p.107
TABELA 33: Série de retorno ao ensino comum - Escola 2	p.107
TABELA 34: Série de retorno ao ensino comum - Escola 1	p.108
TABELA 35: Série de retorno ao ensino comum - Escola 2	p.108
TABELA 36: Relação entre reprovação e série - Escola 1	p.109
TABELA 37: Relação entre reprovação e série - Escola 2	p.109
TABELA 38: Resultado final dos alunos - Escola 1	p.110
TABELA 39: Resultado final dos alunos - Escola 2	p.110
TABELA 40: Idade dos alunos no momento da 'saída' da escola - Escola 1	p.111
TABELA 41: Idade dos alunos no momento da 'saída' da escola - Escola 2	p.111
TABELA 42: Série de 'saída' - Escola 1	p.112
TABELA 43: Série de 'saída' - Escola 2	p.112

DOCUMENTOS DE PROFISSIONAIS EXTRA-ESCOLA

TABELA 44: Prontuários com documentos e sem documentos - Escola 1	p.114
---	-------

TABELA 45: Prontuários com documentos e sem documentos - Escola 2	p.114
TABELA 46: Número de documentos por criança - Escola 1	p.115
TABELA 47: Número de documentos por criança - Escola 2	p.115
TABELA 48: Profissionais - Escola 1	p.115
TABELA 49: Profissionais - Escola 2	p.116
PSICÓLOGOS	
TABELA 50: Documentos com e sem informação: motivos do encaminhamento - Escola 1	p.116
TABELA 51: Documentos com e sem informação: motivos do encaminhamento - Escola 2	p.116
TABELA 52: Motivos do encaminhamento - Escola 1	p.117
TABELA 53: Motivos do encaminhamento - Escola 2	p.117
TABELA 54: Documentos com e sem informação sobre os instrumentos utilizados - Escola 1	p.118
TABELA 55: Documentos com e sem informação sobre os instrumentos utilizados - Escola 2	p.118
TABELA 56: Instrumentos utilizados - Escola 1	p.119
TABELA 57: Instrumentos utilizados - Escola 2	p.119
TABELA 58: Conclusões diagnósticas - Escola 1	p.120
TABELA 59: Conclusões diagnósticas - Escola 2	p.120
TABELA 60: Relatórios de avaliação psicológica/Classificação da DM - Escola 1	p.122
TABELA 61: Relatórios de avaliação psicológica/Classificação da DM - Escola 2	p.122
TABELA 62: Encaminhamentos pós-avaliação psicológica - Escola 1	p.124
TABELA 63: Encaminhamentos pós-avaliação psicológica - Escola 2	p.124
MÉDICO PSIQUIATRA	
TABELA 64: Informações contidas no documento – Escola 1	p.126
MÉDICO SEM IDENTIFICAÇÃO DA ESPECIALIDADE	
TABELA 65: Informações contidas no documento - Escola 1	p.127
TABELA 66: Informações contidas no documento - Escola 2	p.127
ASSISTENTE SOCIAL	
TABELA 67: Informações contidas no documento - Escola 1	p.128
PROFISSIONAIS SEM IDENTIFICAÇÃO	
TABELA 68: Documentos com e sem informação: motivos do encaminhamento - Escola 1	p.129
TABELA 69: Documentos com e sem informação: motivos do encaminhamento - Escola 2	p.129
TABELA 70: Motivos do encaminhamento - Escola 1	p.129
TABELA 71: Documentos com e sem informação sobre os instrumentos utilizados - Escola 1	p.130
TABELA 72: Documentos com e sem informação sobre os instrumentos utilizados - Escola 2	p.131
TABELA 73: Instrumentos utilizados - Escola 1	p.131
TABELA 74: Instrumentos utilizados - Escola 2	p.131
TABELA 75: Conclusões diagnósticas - Escola 1	p.132
TABELA 76: Conclusões diagnósticas - Escola 2	p.132
TABELA 77: Encaminhamentos pós-avaliação psicológica - Escola 1	p.133
TABELA 78: Encaminhamentos pós-avaliação psicológica - Escola 2	p.133

INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS

TABELA 79: Prontuários como e sem a Avaliação Pedagógica dos alunos para encaminhamento para a classe especial - Escola 1	p.135
TABELA 80: Prontuários como e sem a Avaliação Pedagógica dos alunos para encaminhamento para a classe especial - Escola 2	p.135
TABELA 81: Documentos com e sem informação sobre o desenvolvimento pedagógico do aluno - Escola 1	p.136
TABELA 82: Documentos com e sem informação sobre o desenvolvimento pedagógico do aluno - Escola 2	p.136
TABELA 83: Informações do professor sobre o processo de desenvolvimento pedagógico do aluno - Escola 1	p.136
TABELA 84: Informações do professor sobre o processo de desenvolvimento pedagógico do aluno - Escola 2	p.136
TABELA 85: Informações gerais sobre o aluno - Escola 1	p.137
TABELA 86: Informações gerais sobre o aluno - Escola 2	p.137

ANEXO 2

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS

NÚMERO: _____ ANO _____ CE _____ NASC.: _____

ME: _____ n _____ COR: _____

PROFISSÃO PAI _____ MÃE _____

PROFISSÃO: SIM () NÃO () QUANTIA: _____

PROFISSIONAL _____

RECEBIDO POR: _____

ASSINATURA: _____

RELAÇÃO: _____

RELAÇÃO DO PROFESSOR DO DESENVOLVIMENTO: _____

COLARIDADE: _____

CO _____ SÉRIE _____ ESCOLA _____ P/R/E/T _____

OBSERVAÇÕES: _____

ANEXO 3

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E DADOS

ESCOLA: _____
NÚMERO: _____ **ANO** _____ **CE** _____ **NASC.:** _____
NOME: _____ **n** _____ **COR:** _____
PROFISSÃO PAI _____ **MÃE** _____

ESCOLARIDADE:

[illegible]

LAUDO PSICOLÓGICO

PROFISSIONAL: _____
INSTITUIÇÃO: _____
DADOS

DADOS PEDAGÓGICOS**OBSERVAÇÕES:**