**Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia**

REINVENTANDO A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Adriana Marcondes Machado

*Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como um dos
requisitos à obtenção do título de Doutor em
Psicologia.*

*Área de concentração: Psicologia Social
Orientadora: Dra. Arakcy Martins Rodrigues*

**São Paulo
1996**

Crianças das escolas públicas, com histórias de fracasso escolar, são encaminhadas para que se faça uma avaliação psicológica. Elas revelam uma sociedade que tem responsabilizado suas vítimas pelo seu fracasso.

A elas dedico esse trabalho, que tem como desafio a interlocução com professores, psicólogos e demais profissionais que trabalham e atendem essas crianças.

AGRADECIMENTOS

Aos profissionais das escolas estaduais onde esse trabalho foi realizado - a paciência por acompanhar uma equipe interessada em descobrir e criar uma forma de avaliação que necessita de um enfrentamento conjunto por parte nossa e dos educadores no trabalho com as crianças.

Marilene Proença Rebello de Souza - ela entrou no Serviço de Psicologia Escolar, depois eu entrei; eu defendi o mestrado, depois ela defendeu; ela prestou doutorado, depois eu prestei; trabalhamos juntas nesse projeto e temos sido assim, uma motiva, complementa e dá sentido para o trabalho da outra.

Yara Sayão - aprendi as descobertas coletivas, o trabalho em equipe, a cumplicidade intensa e carinhosa; foi o máximo! Os vários textos recomendados foram inspiradores.

Arakcy Martins Rodrigues - possibilitou ir e vir, insistir, não saber, mudar o tema e criar. A leitura atenta encorajou.

Veneranda, Cléo, Maria Gilda, Marilda, Regina - Supervisoras de Educação Especial da 14^a Delegacia de Ensino de São Paulo - valentes e cuidadosas nas tarefas no dia-a-dia das escolas públicas, apostaram na realização desse trabalho, criando conjuntamente sua história.

Daniela, Jaqueline, Renata Paparelli, Renata Guarido, Luciana, Ana Cristina, Fátima, Juliana, Vanessa, Cida - dedicadas, corajosas, responsáveis, criativas, sensíveis, choronas, animadas, raivosas, indignadas, apaixonadas... Uma equipe que soube viver todos os afetos de quem trabalha lutando por melhores condições de vida para uma população marginalizada.

Fátima, Cida e Vanessa - o trio trabalhador e risonho que me ajudou na leitura dos relatórios, na montagem e análise das tabelas e principalmente no ânimo e alegria para trabalhar. Indispensáveis!

Maria Helena Souza Patto - suas idéias produziram meus desafios. Suas dicas atualizadas revelam uma profissional cuja indignação em relação às injustiças produz força para pesquisar e escrever.

Zé Sérgio Fonseca - filósofo, professor. Sua leitura tornou viável a escrita de um capítulo desafiante.

Lino de Macedo - inquietante, polêmico e questionador. Um interlocutor que não perde de vista a diversidade.

Fabio de Oliveira - sua intimidade em pesquisar transformou afirmações em perguntas e criou trilhas em um território desordenado.

Miriam Bizzachi - aprofundou as discussões estatísticas, permanecendo cúmplice da singularidade dos casos.

Maria Inês Fernandes - iniciou-me no gosto pelas intervenções e mudanças.

Gustavo, Thaís, Fernanda, Yara, Anabela, Simone - estagiários do terceiro ano do curso de Psicologia, que na carona do trabalho de avaliação que organizamos criaram com a sabedoria e o charme de quem está começando.

Fabio, Jaque, Yara, Marta, Fátima, Vanessa, Cida - amigos e colegas cujas leituras desse trabalho ajudaram-me em sua construção.

Aos colegas do Serviço de Psicologia Escolar da USP e do CRP/06 - a discussão sistemática de questões apresentadas neste trabalho tem incentivado a conquista de uma prática mais justa dos psicólogos.

Aos funcionários do IPUSP - sempre me lembrando dos prazos, das assinaturas necessárias e das datas, para que esse trabalho pudesse se realizar.

Eduardo - a torcida carinhosa motiva o jogo; o jogo e o amor alegram a vida. Amigo do conhecimento estatístico, encorajou-me nessas aventuras.

Meus pais, Wanda e Marcello - se eu trabalhava muito eles diziam: “é bom, assim rende bastante”; se eu interrompia o trabalho e ia passear eles diziam: “é bom, assim você descansa”. Bom é ter vocês como pais.

Marta Rabioglio - comadre e companheira. Sempre ocupada e sempre disponível para mim.

Maria e Mineiro - na rotina espartana de trabalho, a mente só é sã com o corpo são.

Rogério, Elô, Érica, Fernando - Amado & Marcondes Arquitetos Associados, meus vizinhos. Empréstaram-me computadores, compartilharam cafezinhos e toleraram meus comentários durante a execução desse trabalho.

Beto, Elisa, Tiago Liu, João, Fefê, Andréia, Bruna, Vivi, Nick, Olavinho, Jorge, Vitor, Joana e Luisa - por me motivarem a acabar a tese para poder brincar com vocês.

MARCONDES MACHADO, Adriana; **Reinventando a avaliação psicológica**. São Paulo, 1996. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

RESUMO

As escolas públicas têm procurado psicólogos da rede pública e particular para realizarem avaliações psicológicas em várias crianças com histórias de fracasso escolar. Muitas são as críticas já formuladas em relação às práticas da saúde, cúmplices da produção do fracasso escolar, que focalizam seu olhar na criança encaminhada culpando-a pelo seu fracasso. Essas críticas revelam que as causas desse fracasso são encontradas nos mecanismos institucionais e nas relações que perpassam o dia-a-dia das escolas públicas.

Este trabalho tem como objetivo construir uma forma de avaliar e problematizar as relações, os campos de forças nos quais ocorrem os encaminhamentos de crianças para avaliação psicológica e descrever essa realidade. Foram-nos encaminhados 139 alunos de 22 escolas estaduais (da 14^a DE-SP). O processo de avaliação, realizado nas escolas, consistiu em pesquisar a história escolar das crianças, as características de suas salas de aula, os bastidores do encaminhamento, as versões das professoras, pais e crianças, os efeitos das ações da escola sobre as crianças e a expectativa da escola em relação ao trabalho do psicólogo. Foram entregues relatórios sobre as crianças e as escolas contendo essas informações, nosso objetivo e concepções.

Várias crianças encaminhadas eram consideradas “lentas” por suas professoras. Em 33,1% dos casos foi pedido laudo para enviar as crianças para a classe especial. A maioria dos encaminhamentos (88,4%) eram explicados, pelas professoras, através de mitos que foram problematizados com elas. A expectativa em relação ao trabalho foi que se realizasse uma avaliação individual da criança em 59,7% dos casos e um trabalho de interlocução com as professoras em 32,4%. Foi freqüente o sentimento de incapacidade nas crianças e de solidão nas professoras. As justificativas utilizadas para enviar as crianças para avaliação estavam relacionadas em 18,0% dos casos a questões institucionais e em 82,0%, a motivos individuais. Destes últimos, 84,2% não apresentaram, durante nosso trabalho, as atitudes referidas pelas professoras como justificativas para o encaminhamento.

A expectativa de uma avaliação individual da criança, a existência de mitos por parte das professoras e de problemas individuais nas crianças não impedem que o rumo de uma história escolar, que tende para a estigmatização, seja alterado. Há associação estatisticamente significativa entre a possibilidade de discutir o trabalho com as professoras e a alteração das relações e histórias escolares. Foi possível problematizar a história escolar de 88,5% das crianças encaminhadas ao se criar estratégias para pensar os encaminhamentos, estabelecendo relações entre as várias versões, as expectativas e apropriações que vão se dando em relação ao trabalho, e as práticas e efeitos que elas encerram. Avaliar é algo que se dá em movimento, sempre produz efeitos. Problematizar a produção de um encaminhamento implica movimentá-lo.

MARCONDES MACHADO, Adriana; **Re-inventing the psychological assessment**. São Paulo, 1996. Doctorate Thesis. University of São Paulo - Psychology Institute

ABSTRACT

The public schools have looked for psychologists of the public and private sectors to carry out psychological assessment in several children presenting a history of school failure. Many are the criticisms already formulated in relation to the practices of the health service, accomplices of the production of the school failure, which focus their attention on the child being advised, blaming her for the failure. These criticisms reveal that the causes of this failure are to be found in the institutional mechanisms and in the relations woven in the day-to-day of the public schools.

The objective of this work is to build a form to assess and render as a problem the relations, the fields of forces, in which the children are referred to a psychological assessment and describe this reality. 139 students of 22 state schools have been directed to our care. The process of assessment, carried out in the schools, consisted in researching the school history of the children, the characteristics of their classrooms, the background for their being referred, the version of the teachers, parents and children, the effects on children of the actions taken by the school and the expectation of the school with regard to the work of the psychologist.

Several children being advised were considered "slow" by their teachers. 33,1% of the cases an appraisal to send the children to a special class has been asked. 88,4% were explained, by the teachers, through myths which were rendered as a problem together with them. The expectation with regard to the work was that an individual assessment of the child be carried out in 59,7% of the cases and a work of interlocution with the teachers in 32,4%.. The feeling of incapacity in the children and loneliness in the teachers was frequently reported. The explanations used to send the children to an assessment were related in 18,0% of the cases to institutional issues and in 82,0% of the cases to individual reasons. Out of the latter, 84,2% did not present, during our work, the attitudes referred to by the teachers as accounting for their being advised.

The expectation of an individual assessment of the child, the existence of myths on the teachers side and of individual problems in the children do not prevent that the destiny of a school history, which tends to stigmatization, be altered. There is statistically significant association between the possibility of discussing the work with the teachers and the alteration of relations and the school histories. It was possible to render as a problem the school history of 88,5% of the children advised by creating strategies to think the fact of their being directed, establishing relations among the several versions, the expectations and appropriations which occur in relation to the work, and the practices and effects they encompass. Assessing is something which happens in movement, it always yields effects. To render as a problem the act of referring a child to an assessment means to give movement to it.

MARCONDES MACHADO, Adriana; **Réinventant l'évaluation psychologique**. Thèse (Doctorat). Institut de Psychologie de l'Université de São Paulo.

RÉSUMÉ

Les écoles publiques sont en quête de psychologues des réseaux public et particulier, pour qu'ils réalisent des évaluations psychologiques de plusieurs enfants ayant des histoires d'échec scolaire. Bien des critiques ont déjà été énoncées, par rapport aux pratiques du service de santé, complices, celles-ci, des mobiles de l'échec scolaire; elles focalisent leur regard sur l'enfant envoyé et le jugent coupable de son échec. Ces critiques révèlent que les causes de cet échec se trouvent dans les mécanismes institutionnels et dans les relations qui passent le long du jour des écoles publiques.

Ce travail a pour but la construction d'un mode d'évaluer et de formaliser les problèmes des relations, des champs de force, dans lesquels ont lieu les envois d'enfants objets de l'évaluation psychologique, et la description de cette réalité. On nous a envoyé 139 élèves de 22 écoles publiques de l'État de São Paulo. Le procédé d'évaluation, accompli dans les écoles, a consisté à faire une recherche de l'histoire scolaire des enfants, des caractéristiques de leurs salles de classe, des coulisses de l'envoi, des interprétations données par les institutrices, parents et enfants; des effets, sur ces enfants, des actions de l'école et de la prévision de l'école concernant le travail du psychologue.

Plusieurs enfants envoyés étaient considérés par leurs institutrices comme "lents". Un avis technique a été demandé, en 33,1% des cas, avant d'envoyer ces enfants en classe spéciale. La plupart des envois (88,4%) étaient expliqués par les institutrices au moyen de mythes formalisés comme problèmes auprès d'elles. La prévision au sujet du travail était l'accomplissement, de notre part, d'une évaluation individuelle de l'enfant en 59,7% des cas et d'un travail d'entretien avec les institutrices en 32,4%. Il a été fréquent le sentiment d'incapacité chez les enfants et de solitude chez les institutrices. Les justifications utilisées pour envoyer les enfants à l'évaluation se rapportaient, en 18,0% des cas, à des questions institutionnelles et, en 82,0%, à des raisons individuelles. De ces derniers, les 84,2% n'ont pas présenté, au cours de notre travail, les attitudes citées par les institutrices comme justifications pour l'envoi.

La prévision d'une évaluation individuelle de l'enfant, l'existence de mythes de la part des institutrices et de problèmes individuels chez les enfants n'empêchent pas que le chemin d'une histoire scolaire tendant à la stigmatisation soit modifié. La statistique témoigne d'une association considérable entre la possibilité de discuter le travail avec les institutrices et la modification des relations et des histoires scolaires. Il a été possible de formaliser les problèmes de l'histoire scolaire des 88,5% des enfants envoyés, grâce à la création de stratégies pour concevoir les envois, en établissant des rapports entre les différentes interprétations, prévisions et appropriations survenant au fur et à mesure, relatives au travail, et les pratiques et effets qu'elles renferment. Évaluer, c'est quelque chose qui se passe en mouvement et produit toujours des effets. Formaliser les problèmes de la situation environnante de l'envoi implique sa mise en mouvement.

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO	7
I. NOSSO PENSAMENTO NATURALIZADOR E QUANTIFICADOR	16
1. Justificando as desigualdades	16
2. A ordem quantificadora	23
II. O OLHAR ADOECIDO E O PODER DAS PALAVRAS	31
1. Doenças x dificuldades no processo de escolarização	31
2. Sistemas de avaliação	37
III. A ESCOLA, AS CLASSES ESPECIAIS, A DIVERSIDADE	44
1. Um dia-a-dia “sem sentido”	50
2. Práticas produzem subjetividades	63
3. Uma história seletiva que segrega a diferença e produz deficiências	70
4. Experiências de integração	78
IV. MUDANÇA DE OBJETO	86
1. Instituinto a existência de um modelo, de um “dever ser”	87
2. A criação de estratégias para comparar e generalizar	91
3. O sujeito como filtro da realidade	95
4. As relações inventam os termos	98
5. Avaliar	106
V. PRÁTICA	110
A. OBJETIVO	110
B. PERGUNTAS E PROCESSO DO TRABALHO DE AVALIAÇÃO PROPOSTO	112
1. Bastidores do encaminhamento, história escolar e versão das professoras	112
2. Convite para o trabalho, encontro com a criança e pais	119
3. Trabalho em grupo e encontros individuais	121
4. Relatórios e reuniões finais	127
C. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	135
1. A produção dos encaminhamentos como objeto de análise	135
2. Processo de sistematização dos dados	139
VI. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE QUE CONHECEMOS	145
1. Processo de formação das listas	145
2. Os prontuários	148
3. Os laudos pressionados	150
4. A demanda e o motivo dos encaminhamentos	155
5. Explicações sobre o fracasso escolar e expectativas em relação ao trabalho	174
6. As crianças e as classes especiais	181
7. Nossa versão sobre os encaminhamentos	193
8. Os casos cristalizados	204
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
ANEXOS	224
Anexo 1: Tabela - dados gerais das crianças encaminhadas por escola	224
Anexo 2: Levantamento de informações através dos relatórios e dos atendimentos	226

APRESENTAÇÃO

“Eu sou do time dos fracos da minha classe”

“Eu tenho uma doença chamada idade mental”

“Eu não sei saber”

“Eu não sinto nada. Deve ser uma doença na cabeça. Uma doença que não dói (...). Só não deixa a gente aprender”

Andrezza, Claudio, Adriana, e tantas outras crianças com as quais convivemos¹ usaram essas hipóteses para explicar seu fracasso escolar.

Atualmente, ocorrem as seguintes práticas: alunos das escolas públicas são encaminhados para avaliação psicológica; psicólogos pesquisam o funcionamento da criança, escrevem relatórios sobre suas observações e resultados da avaliação; crianças recebem rótulos e se sentem incapazes; professores permanecem insatisfeitos, pedem ajuda para trabalhar com a criança encaminhada ou uma nova avaliação psicológica da mesma.

No Brasil, apenas 27% das crianças que ingressam na primeira série concluem o primeiro grau e 32% no Estado de São Paulo² (Cf. Helene, 1991). As hipóteses de uma evasão justificada pela necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento familiar são desbancadas pelas estatísticas apresentadas por Ribeiro (1992)³. Essas estatísticas revelam que no Brasil o aluno permanece em média oito anos e meio na escola. “A ineficiência de nossa escola elementar não se dá por falta de vagas ou por evasão precoce dos alunos, mas pela altas taxas de repetência do sistema” (Ribeiro, 1992, p.5).

Enquanto educadores e agentes da saúde, temos muitas vezes buscado intervir nos **sintomas** de um sistema de educação que produz os chamados alunos-problema, quando imputamos à criança a culpa pelo fracasso escolar.

Nossa formação deve ser colocada na cadeira dos réus. Aprendemos a analisar o sujeito individualmente, independente do seu contexto, das relações históricas que o

¹ As crianças que tiveram essas falas participaram dos trabalhos de Fernandes, 1993; Marcondes Machado, 1994.

² Dados do IBGE, Anuários Estatísticos do Brasil, 1987, 1988, 1989, *apud* Helene, 1991.

³ Ribeiro (1992) analisou os Dados das Pesquisas Nacionais Por Amostra de Domicílios (PNADs) do IBGE, 1986.

constitui. Em alguns casos até consideramos o contexto, mas para avaliar melhor “o” sujeito. Aprendemos técnicas para alfabetizar uma sala de aula com 30 alunos sentados e interessados. Aprendemos a acreditar em mitos, pensamos pouco sobre como as concepções são inventadas e produzidas.

Pensar na possibilidade de formarmos cidadãos, pensadores, críticos, com domínio de conteúdos importantes, com uma educação de qualidade, nos remete, inicialmente, à existência de escolas públicas e de escolas privadas de boa e de má qualidade. O sistema de educação em nosso país revela intensas desigualdades sociais: escolas particulares que selecionam seus candidatos (mesmo para a pré-escola) não somente pela possibilidade financeira da família, mas também com pequenos testes e observações sobre a criança; escolas particulares que servem “para passar de ano”; escolas públicas nas quais a comunidade usuária e os profissionais exigem e lutam por um ensino de qualidade; escolas públicas que selecionam seus alunos de forma escamoteada, encaminhando e transferindo os indesejáveis (além do fato de não ser gratuita, existindo inúmeras famílias que se sacrificam para conseguir pagar o material escolar e as taxas das associações); escolas públicas que aceitam todas as crianças que chegam, escolas particulares que têm preocupação com o setor público, escolas particulares que necessitam encaminhar seus alunos para profissionais (psicólogos, psicopedagogos, professores particulares) que complementem seu trabalho.

Existem práticas que intensificam subjetividades competitivas, egoístas e amedrontadas⁴, outras produzem pensamento, ousadia e consciências lutadoras.

Em cada uma dessas escolas, existem diversas tendências interagindo, algumas dominam. Mas essa diversidade sempre presente, quando espelhada nos resultados gerais obtidos por nossos alunos em relação ao fracasso ou sucesso escolar e social, nos mostra que a distinção entre a possibilidade de sucesso ou fracasso não responde a determinações

⁴ Outro dia uma adolescente me disse que, embora quisesse prestar exame vestibular para o curso de medicina da USP, não iria, pois foi orientada por sua escola - conceituada como uma das escolas mais “fortes e puxadas” de São Paulo - a tentar outra especialidade, com o seguinte argumento: essa adolescente fazia parte da classe chamada C, onde estão os alunos considerados medianos. Segundo os dados estatísticos da própria escola, cerca de 5 alunos teriam condições de entrar no curso de medicina da USP. Nas classe forte (A), havia 8 alunos que iriam prestar exame para o curso de medicina, e na classe (B) mais uns tantos. Dessa forma ela não teria chance. Uma menina esforçada, interessada, gostava de estudar e de dançar, e estava aflita pois não tinha outra vontade além de ser médica.

de ordem individual. A maioria dos alunos das escolas públicas faz parte da população pobre em nosso país que não consegue ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade.

As produções, conquistas, fracassos e integração social das várias crianças que freqüentam nossas escolas públicas se relacionam “com as condições concretas de vida que, na sociedade de classes e, principalmente nas formações capitalistas periféricas, se restringem aos seus extratos superiores” (Bueno, 1991, p.62).

Muitos trabalhos e relatos de experiência denunciam a existência de mecanismos e crenças que culpabilizam e discriminam as crianças pobres de nosso país, criando um círculo vicioso; uma das etapas desse ciclo é buscar entender qual é o problema “da criança”, acreditando ser um problema individual o que dificulta seu processo de escolarização.

Romper esse tipo de postura implica avançarmos em relação às práticas que, preocupadas em proteger e assistir crianças que fracassam, que freqüentam as classes especiais (para crianças tidas como “deficientes mentais leves”⁵), que apresentam dificuldades e “esquisitices”, desenvolvem trabalhos visando entender melhor **essas crianças**. São práticas que buscam lugares nos quais se possa desenvolver as habilidades que “faltam” às crianças, como se o problema fosse somente esse.

Mas falar dessas crianças é falar da discriminação, da desigualdade social, da diferença. E, portanto, ganham força os temas **do direito, da justiça, do respeito, da inserção, da dignidade, da cidadania**.

Muitas têm sido as conquistas, nas áreas da saúde e da educação, na tentativa de exercer uma prática integradora em relação aos grupos marginalizados: na área da saúde mental alguns manicômios - onde a loucura é segregada e produzida - são substituídos pelos hospitais-dia, que buscam a reinserção; na área da educação ressoam as discussões da necessidade de integração das crianças das classes especiais.

⁵ Como aponta Jannuzzi (1992, p.15), os termos “excepcional”, “deficiente”, “especial”, e outros, podem ser usados como similares, pois, como se viu no decorrer da história, a substituição de um termo por outro somente “amorteceu temporariamente sua pejoratividade”. As palavras incorporam o conjunto de normas e valores que a sociedade, em cada momento histórico, atribui a essas crianças. Optei pela expressão *pessoa com deficiência* (inspirada em Amaral, 1995) reforçando que são pessoas que não se reduzem às deficiências. Quando utilizo os termos “deficiente”, “cego”, “surdo”, “louco”, “disléxico” etc, o faço entre aspas.

Diversas práticas buscam trabalhar os mecanismos de produção do fracasso escolar. São práticas que não depositam na criança a culpa pelo seu fracasso escolar: algumas equipes de profissionais dos postos de saúde realizam trabalhos conjuntos com as Delegacias de Ensino visando um processo de aprofundamento das questões do dia-a-dia escolar⁶; algumas regiões têm mudado o tipo de assistência intensificando os momentos de integração das crianças que freqüentam as classes especiais e criando **espaços abertos** para todas elas, nos quais se trabalham as necessidades especiais; algumas escolas intensificam a participação da comunidade; órgãos representativos (conselhos regionais de psicologia) têm discutido a produção de laudos estigmatizantes e a urgência em se mudar as formas de avaliar as crianças encaminhadas para avaliação psicológica.

Engrossa-se a fileira das experiências bem-sucedidas de educadores e agentes da saúde no sentido de garantir o exercício da cidadania. Esses trabalhos, ao invés de tentar definir o que falta à criança repetente ou encaminhada para psicólogos por não aprender, têm como desafio que a criança produza e pense sua história escolar, movimentando algo que está cristalizado, não por motivos individuais. Para isso precisa-se ter acesso a uma estrutura de ensino e de saúde na qual se efetua o fracasso escolar: as práticas pedagógicas, institucionais, as concepções dos professores a respeito do fracasso escolar, a forma como se dá a relação entre os professores, a maneira como as classes são formadas e atribuídas aos professores, as histórias escolares das crianças, a opinião dos pais, os diagnósticos já realizados, etc., são elementos de um campo no qual a qualidade da escola pública e a extensão dos direitos à educação estão em questão.

Mas, paralelamente a essas experiências bem-sucedidas, cresce o número de psicólogos que saem de suas Faculdades de Psicologia e realizam avaliações psicológicas concebendo o sujeito como algo existente fora das relações sociais (focalizam a criança despolitizando o cotidiano), ou nem se prestam a pensar suas concepções, critérios e conseqüentes procedimentos utilizados. Limitam e restringem a possibilidade de inserção da criança no processo social, desrespeitando os direitos constitucionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente de nosso país.

⁶ Minto, 1996; Basile, 1995.

Somam-se denúncias em relação às práticas do dia-a-dia escolar que contribuem para o fracasso escolar. Embora critiquemos essas práticas, nossos laudos têm permanecido muito parecidos no decorrer dos tempos. O discurso crítico, que considera os condicionantes histórico-sociais dos fenômenos que analisa, se difunde mais rapidamente do que a mudança prática, revelando o perigo das teorias crítico-reprodutivistas tão bem analisadas por Saviani (1983), que descartam a possibilidade de alterar o rumo dos acontecimentos.

As maioria das crianças passa a ocupar, durante seu trajeto escolar, o lugar de “especiais” ou “lentas”. Efeitos de uma produção de fracasso escolar no dia-a-dia da escola pública. Algumas discussões sobre essa produção geram indagações do tipo: se deveríamos ou não ter psicólogos dentro das escolas, realizando um trabalho com professores e crianças, ou se dever-se-ia, por exemplo, fechar as classes especiais. Essas perguntas nos parecem falsos problemas se colocados dessa forma.

Discutir o trabalho dos psicólogos é pensar a produção social e histórica desse profissional; discutir as classes especiais é discutir as práticas e os mecanismos de discriminação existentes em nosso cotidiano. Principalmente no dia-a-dia dos primeiros anos de escolarização das crianças de nossas escolas públicas⁷.

Exigir que as crianças que freqüentam as classes especiais sejam reinseridas nas classes comuns, via um laudo psicológico, assim como exigir que uma família aceite em casa seu filho que estava internado em um hospital psiquiátrico, é aumentar ainda mais a necessidade de classes especiais e manicômios, pois se está desconsiderando o funcionamento do território do qual a criança e o paciente foram uma vez excluídos.

As práticas de exclusão são nosso alvo. Combatê-las exige rompermos com formas de pensar e agir já naturalizadas e cristalizadas em nosso cotidiano, exige novas estratégias de atendimento e trabalho.

Desejar que uma criança “surda”, “cega”, com qualquer deficiência, participe do trabalho de uma classe regular, além de exigir conhecimentos técnicos - o que ao meu ver é o mais fácil de ser conseguido se podemos contar com a ajuda de profissionais especializados -, é apostar na potência da diversidade. É acreditar que isso não vai ser bom

somente para essa criança, mesmo porque assim não o seria, mas sim para todos aqueles que passam a ter a possibilidade de efetuar uma forma de ser mais coletiva, menos egoísta.

Existem diferenças, e como várias vezes iremos afirmar, a maioria das crianças encaminhadas para avaliação psicológica não sofre de nenhum déficit cognitivo, muitas crianças que freqüentam as classes especiais não são pessoas com deficiências.

Nossa reflexão não poderia se limitar à discussão de um atendimento individual mais digno e menos estigmatizador para aqueles com necessidades especiais, quer sejam “cegos”, “surdos”, crianças com limitações físicas ou que estão tendo alguma dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Nossa discussão, ao pensar a existência de um modelo e de uma política de educação e saúde que anula a diferença, intensifica a patologia, produz alunos fracassados, **sejam eles quem forem**, visa aprofundar uma forma de trabalhar e se relacionar com o encaminhamento de crianças para avaliação psicológica, que não seja cúmplice da produção do fracasso escolar.

Para isso é necessário buscar a transparência das relações instituídas na escola, dos motivos pelos quais o trabalho de avaliação se desenvolve, necessitando da participação de professores e pais no percurso de compreensão e análise dos processos vividos na escola (Cf. Souza & Sayão, 1996).

⁷ O livro “A produção do fracasso escolar”, de Maria Helena Souza Patto, será referência em muitas de nossas discussões.

INTRODUÇÃO

As chamadas classes especiais das escolas públicas estaduais destinadas a crianças diagnosticadas como “deficientes mentais grau leve (educáveis)” carregam uma infinidade de efeitos estigmatizantes¹.

O dia-a-dia dessas classes, revela-nos uma diversidade muito grande de funcionamento. Nessa geografia, a relação saúde-educação, em sua forma mais tradicional, perpassa seus bastidores. As escolas encaminham inúmeras crianças para avaliação psicológica. Os psicólogos avaliam essas crianças, transformando, em muitos casos, um problema que é de ordem **institucional ou pedagógico** em um problema de saúde mental **da criança**.

Visando discutir e combater esse tipo de produção, o trabalho de dissertação de mestrado, publicado no livro intitulado *Crianças de classe especial - efeitos do encontro da saúde com a educação* (Marcondes Machado, 1994) conta as versões que as crianças das classes especiais têm sobre o que lhes acontece e relata um trabalho de intervenção que visou “intensificar o pensar” em crianças tidas como incapazes.

A partir dessa dissertação inicia-se o percurso deste trabalho.

As escolas próximas à Cidade Universitária nas quais nós, do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP, realizamos nossos trabalhos, fazem parte da 14^a Delegacia de Ensino. Munida dos dados sobre o funcionamento das classes especiais, liguei para a 14^a Delegacia de Ensino, em dezembro de 1993, e pedi uma entrevista com as Supervisoras de Educação Especial.

Eu acabara de realizar um trabalho como técnica do Serviço de Psicologia Escolar, com a colaboração de estagiárias do curso de psicologia, com 9 crianças portadoras do diagnóstico de “definitivamente deficientes mentais”, que no mês de agosto de 1993 freqüentavam uma classe especial formada há cerca de 4 meses. Laurentino, por exemplo,

¹ As classes especiais devem funcionar para crianças diagnosticadas, por equipe multi-profissional ou por psicólogo, como “deficientes mentais educáveis”. São compostas de no máximo 15 e no mínimo 10 alunos e um professor especializado. Os encaminhamentos devem ocorrer após dois anos de escolaridade da criança, salvo raras exceções. Segundo modelo exigido pela instrução DAE/SE de 1987 para execução dos relatórios

havia sido encaminhado para avaliação psicológica por sua professora porque, embora fosse um bom aluno, era muito calado. Com o diagnóstico de “definitivamente deficiente mental”, ele foi encaminhado para a classe especial para “deficientes mentais”. Nenhuma das 9 crianças tinham deficiências. Todas saíram da classe especial, após um trabalho no qual foi fundamental o contato com as professoras das classes comuns que haviam encaminhado as crianças para a avaliação que as havia considerado “deficientes mentais”, com aquelas que iriam receber esses alunos em suas salas e com as crianças, visando resgatar um sentido perdido a respeito de suas histórias escolares. A professora dessa classe especial lutou pela reinseção dessas crianças nas salas regulares.

Chamou-me a atenção o fato de os diagnósticos terem sido realizados em uma clínica particular. Um serviço pago. Assim, vim a saber que, ao final do ano letivo, a Secretaria de Educação reserva uma verba para que as delegacias de ensino, juntamente com suas escolas, encaminhem crianças que, segundo a escola, necessitem de uma avaliação psicológica.

Querendo discutir esse tipo de diagnóstico realizado, foi que me dirigi aos profissionais da Delegacia de Ensino. Normalmente essa verba chega à Delegacia de Ensino no início do mês de dezembro e é liberada com a condição de que seja gasta até o final do mesmo mês.

Nesse mês muitas crianças não freqüentam mais a escola, por serem os repetentes disfarçados em evadidos, isto é, alunos que param de ir à escola, pois não estão conseguindo aprender, e se rematriculam no ano seguinte na mesma série (Cf. Ribeiro, 1992). Além disso, os psicólogos, durante o mês de dezembro, não têm a possibilidade de conhecer a instituição que as encaminhou, trabalhar com a versão da professora, pesquisar a história escolar, para realizar o trabalho. Mas, essas questões não são vistas como prejudiciais pelos psicólogos que acreditam ser suficientes alguns contatos individuais com a criança para se fazer a avaliação psicológica.

As Supervisoras de Educação Especial falaram que haviam acabado de receber 90 avaliações psicológicas de alunos da 14ª Delegacia de Ensino. Uma das supervisoras havia

diagnósticos, as reavaliações **podem** ser realizadas a pedido da escola após, no mínimo, um ano da avaliação anterior.

acompanhado as crianças avaliadas naquele mês. Cerca de 10 crianças foram levadas de carro e testadas em grupo, em um só encontro.

Nesse encontro com as Supervisoras de Educação Especial logo percebemos que tínhamos em comum a preocupação com injustiças cometidas com as crianças encaminhadas e a crítica aos relatórios diagnósticos. Elas, representando o que pensavam muitas professoras, criticavam o fato de os relatórios não ajudarem o professor a trabalhar com as crianças encaminhadas. Eu acrescentei que, além de não ajudar, eu desacreditava da maioria deles. Assim começamos nossa conversa.

Combinamos de nos ver no início de 1994.

Esse grupo de cinco Supervisoras de Educação Especial tem inúmeras tarefas, fora ocupar-se com a questão da educação especial². Dessa forma, existe pouco tempo para visitar as escolas, conversar com os professores e conhecer as crianças. Suas perguntas iniciais a mim efetuadas revelavam a ilusão de que resolvido o problema dos diagnósticos, que são malfeitos, poderíamos saber quem são os “verdadeiros deficientes mentais”. Assim, as injustiças seriam sanadas.

As supervisoras se prontificaram a visitar as classes especiais. Combinamos de nos encontrar mensalmente para discutir as visitas. Havia uma certa tensão em ir à escola, conversar com a professora, assistir um pouco da aula e falar com as crianças. Afinal, embora as supervisoras quisessem conhecer as classes especiais, a tendência na relação professores-supervisor é de avaliação. As professoras, muitas vezes, se constrangem com a presença das supervisoras de ensino em suas classes, sentindo que as mesmas estão lá para avaliá-las e julgá-las. Para que esse tipo de sensação se modifique, é necessário um processo no qual supervisora e professora se conheçam, conversem, esclareçam seus objetivos. Não é algo imediato de se conquistar. A pedidos das supervisoras, lhes entreguei algumas questões que temos curiosidade em saber quando no contato com as professoras e quando conversamos com as crianças.

No início de abril de 1994, as supervisoras contaram sobre a diversidade espantosa encontrada no funcionamento das classes especiais e na arbitrariedade de alguns laudos. Uma criança surda, que se comunicava bem com a professora por gestos, havia sido

diagnosticada como autista. Existem crianças com laudo de psicótica e que não param de agarrar as coisas e pôr na boca, existem crianças consideradas “normais” que freqüentam as classes especiais por “problemas de comportamento”...

As supervisoras redigiram um projeto cujo objetivo seria promover a melhoria do atendimento a alunos e professores das classes especiais, buscar um encaminhamento adequado dos alunos para as classes especiais e trabalhar na formação das professoras de educação especial. O relatório das supervisoras levantava algumas questões:

“Seria a classe especial de deficientes mentais ineficiente por não devolver os alunos às classes comuns ou seriam essas crianças realmente incapazes de aprender? É próprio da classe especial ser permanente na vida do aluno, substituindo, pelo menos no número de anos, as demais séries do 1º grau ou deveria ser de natureza provisória? Se são permanentes, devemos crer que seus alunos são comprovadamente lesados, com danos que definitivamente os incapacitam para o aprendizado? Ou não poderiam estar cumprindo profecias auto-determinadoras, vítimas de preconceitos ou pressupostos cristalizados?” (Lopes, 1994, p.3).

Depois de criticar o uso de certos testes de inteligência devido às distorções, o relatório continua:

“o professor que questiona o laudo procurará reverter o quadro, buscando provar a correção de sua análise. Já aquele que acata a avaliação psicológica como definitiva, fará o seu papel na concretização do vaticínio que indica o fracasso da criança. Esperará o anunciado rendimento insuficiente e, mesmo a própria criança, intuindo o descrédito geral, descrê de suas potencialidades. Nessas condições, as avaliações psicológicas realizadas apenas para cumprir a necessidade do documento para a escola causam mais males que benefícios.(...) O professor deve confiar mais na sua capacidade de análise, havendo necessidade, no entanto, de ser revisto o conceito de avaliação, que deve incluir a avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor. Como julgar a capacidade de aprendizagem da criança sem incluir nesse julgamento o que foi ensinado ou o modo como foi ensinado?” (*ibid.* p.4).

A intenção inicial era conseguir uma verba, junto à Secretaria de Educação, com a qual a equipe de supervisoras pudesse contratar um serviço para avaliação multidisciplinar

² Sem dúvida, uma equipe motivada: Aparecida Veneranda Davoli Lopes; Cleonice Pasquotto Fernandes Pita; Maria Gilda Macedo de Crescenzo, Marilda Aguiar Balieiro Ikeda; Regina Célia Agudo Carminatti.

dos alunos (elas conheciam um instituto que se colocou disponível para realizar esse trabalho) e eu pudesse contratar estagiários para irmos às classes especiais e fazermos um levantamento da situação das mesmas. Essa verba não foi conseguida.

Resolvemos, então, iniciar o trabalho com encontros mensais, na própria delegacia, com as professoras das classes especiais da 14^a Delegacia de Ensino.

O primeiro encontro foi em meados de abril de 1994. Eram cerca de 25 professoras, com muitas histórias de diagnósticos errados para contar. Nesse dia, depois de conversarmos sobre a dinâmica de algumas classes especiais, apresentei algumas idéias desenvolvidas em trabalhos anteriores, que criticam as práticas diagnósticas que focalizam seu olhar nas crianças, discutem a relação das classes especiais com as classes comuns e a exclusão da criança e de seus familiares nas decisões em relação à vida escolar.

Algumas professoras apresentaram os laudos de seus alunos. Pedi a elas que escrevessem suas impressões sobre seus alunos. Muitos laudos eram equivocados.

Somou-se à percepção das supervisoras de uma grande diversidade de uma classe especial para outra o relato das professoras a respeito dos vários funcionamentos das várias classes especiais. Existiam classes especiais que funcionavam como depósitos de crianças que estavam estagnadas há muito tempo, existiam classes especiais que serviam de válvula de escape para um ensino regular ruim, existiam classes especiais com crianças consideradas normais, existiam classes especiais nas quais era possível realizar um trabalho bem sucedido de alfabetização, o que não acontecia nas classes regulares... Existiam professoras respeitadas que conseguiam trabalhar a discriminação em relação a seus alunos, existiam professoras que se viam à mercê de encaminhamentos em relação aos quais não podiam questionar.

Durante o ano de 1994 foram realizadas 9 reuniões mensais com as supervisoras, de três horas de duração cada uma, 7 reuniões mensais com, em média, 28 professoras das classes especiais, de quatro horas de duração cada uma, uma reunião no final do ano com as coordenadoras de ciclo básico e outra com os diretores das escolas da 14^a Delegacia de Ensino. As supervisoras participavam também da reunião com as professoras das classes especiais.

Foi desse trabalho que resultou a pergunta para o projeto da tese de doutoramento. Explico-me. Ao final do ano de 1994, mais uma vez a Secretaria de Educação repassaria uma verba para que fossem realizadas avaliações psicológicas. As Supervisoras de Educação Especial convidaram-me para, juntamente com a equipe do Serviço de Psicologia Escolar, realizar as avaliações. Aceitamos. Veremos no decorrer deste trabalho como foram sendo construídas essas avaliações psicológicas.

Em conversa com as professoras das classes especiais, foi decidido que se deveria privilegiar para o trabalho de avaliação psicológica:

- *crianças que freqüentavam as classes especiais e que precisavam de uma reavaliação.
- *crianças com no mínimo 2 anos de escolaridade em salas comuns e que estavam cronificadas, sem aprender.

Nós, psicólogos e docentes do Serviço de Psicologia Escolar, temos acumulado experiências de intervenções em Escolas Públicas Estaduais. Nesses trabalhos, ao irmos às escolas conversar com as professoras, várias crianças nos são encaminhadas por diversos motivos. Após discutirmos esses encaminhamentos com as respectivas professoras, percebe-se que não há necessidade de algumas das crianças encaminhadas participarem do trabalho, pois, além de conseguirmos criar hipóteses e pensar os acontecimentos conversando com as professoras, alguns casos refletem a necessidade de mudanças nas posturas e estratégias por parte do grupo de profissionais da escola, em relação à criança e ao processo ensino-aprendizagem. Outras crianças aparecem cronificadas, há muito tempo no mesmo lugar. Para intervirmos nesses casos, optamos por pesquisar a história escolar, termos contato com as professoras, nos encontrarmos com essas crianças e conversarmos com seus pais.

Esses trabalhos têm como objetivo movimentar uma **relação** cristalizada. O atendimento e discussão a respeito de certos casos buscam ser uma situação multiplicadora para se refletir outras tantas produções de fracasso escolar que se repetem no dia-a-dia da escola pública.

Não costumávamos deixar relatórios escritos a respeito das crianças e de nossos trabalhos, talvez pelo receio de os mesmos produzirem rotulações. Mas, embora conquistássemos uma relação produtiva com a maioria das crianças, os diagnósticos nos

prontuários de algumas delas denunciavam “deficiência” e “anormalidade”. Foram situações como estas que nos motivaram a criar uma forma de escrever e relatar nossas hipóteses e sugestões.

O trabalho de avaliação psicológica que estamos descrevendo nos coloca em outro lugar. Éramos psicólogas da Universidade de São Paulo, tendo sido chamadas pela 14^a Delegacia de Ensino. Além de participar de discussões com professores, conhecer as crianças e seus familiares, rever conceitos e crenças em relação a certas cenas na escola, deveríamos escrever relatórios sobre os encaminhamentos. Já sabíamos que teríamos que definir muito bem o que estávamos nos propondo a fazer, pois na expressão “avaliação psicológica” cabe uma infinidade de expectativas e significados.

As Supervisoras de Educação Especial enviaram uma carta às escolas, em dezembro de 1994, relatando a possibilidade de realizar as avaliações psicológicas e as prioridades decididas. Estipulou-se o número de 140 crianças a serem avaliadas - a 14^a Delegacia de Ensino tem 49 unidades escolares. Cada escola poderia encaminhar cinco crianças para serem avaliadas, até que se somassem 140 crianças.

Foram 19 as escolas que encaminharam as listas com o nome das crianças a serem avaliadas até o prazo que estipulamos para o início do trabalho. Das 140 vagas, 124 crianças foram inscritas. Ocorreram problemas de comunicação entre a 14^a Delegacia de Ensino e as escolas, e entre quem recebeu a carta para o encaminhamento na escola e os outros professores. Não podíamos esperar além de fevereiro, pois senão não haveria tempo hábil para realizar o trabalho (previsto para ser executado durante o primeiro semestre de 1995).

Teríamos o mês de janeiro de 1995 para montar a equipe com a qual realizaríamos o trabalho. Depois de muitos telefonemas e conversas para convidar os profissionais, no dia 3 de fevereiro tivemos a primeira reunião de nossa equipe. Primeira tarefa - enquadrar um grande mapa da região, para localizarmos as escolas. Contamos inicialmente com uma equipe composta por cinco psicólogas, três alunas do curso de Psicologia e três supervisoras do Serviço de Psicologia Escolar³. Todas as psicólogas e alunas contratadas haviam

³ **Psicólogas:** Daniela Fuschini, Jaqueline Kalmus, Renata Paparelli, Renata Lauretti Guarido, Luciana Péres de Campos Pires. **Alunas:** Ana Cristina Caldeira, Maria de Fátima Neves da Silva, Juliana Teles de Azevedo. **Supervisoras:** Adriana Marcondes Machado, Marilene Proença Rebello de Souza, Yara Sayão.

participado da disciplina optativa “Psicologia Escolar II”, do Curso de Psicologia do IPUSP, no qual se realizam intervenções em unidades escolares da rede pública.

Assim ficou organizado o trabalho:

*Durante o primeiro semestre de 1995, pudemos atender 17 escolas e 114 crianças. Cada uma das oito estagiárias (psicólogas e alunas) ficou com uma escola com classe especial e outra sem classe especial. Eu fiquei responsável por uma escola também⁴.

*Durante o segundo semestre, atendemos duas escolas e 10 crianças⁵.

*Algumas outras escolas, embora querendo o trabalho de avaliação não haviam encaminhado o pedido de trabalho para a Delegacia até o prazo estipulado no início do ano. Aproveitando a organização do trabalho já realizado no primeiro semestre e a disponibilidade de trabalho de seis alunos⁶ do curso de Psicologia Escolar II, do qual sou supervisora, atendemos, durante o segundo semestre de 1995, mais três escolas, com cinco crianças em cada uma.

Ao final, trabalhamos com **22 escolas e 139 crianças**.

Quando iniciamos o trabalho em fevereiro de 1995, encaminhamos às escolas uma carta com um pequeno histórico e o modelo de avaliação que nos nortearia⁷. Apesar de transcrevermos as prioridades para o atendimento, muitas das crianças encaminhadas não seguiram essas prioridades. Pesquisar e analisar os bastidores da montagem da lista de crianças para avaliação nos forneceu um material fundamental para entendermos o funcionamento escolar no qual são produzidos os encaminhamentos de crianças para avaliação psicológica.

Os encontros de toda a equipe se realizaram às sextas-feiras à tarde. Tardes cheias de discussões e de paixões. Sempre parecia precisarmos de mais tempo. A dedicação das pessoas envolvidas nesse trabalho foi muito além das horas previstas para a sua realização.

Esse trabalho pretende responder à questão efetuada por nós naquelas tardes: como realizar um trabalho de avaliação psicológica que considere o contexto e os mecanismos

⁴ A impossibilidade de contarmos com um dos membros da equipe que iria trabalhar com essas escolas somada às interrupções de aula devidas à greve da rede pública de ensino nos fez optarmos trabalhar com essas escolas durante o segundo semestre de 1995.

⁵ Acrescentando o trabalho de duas monitoras: Vanessa Mies Bombardi e Aparecida Norma Martins.

⁶ Anabela Almeida Costa e Santos, Simone Aligieri, Yara Malki, Fernanda de Almeida Cavallante, Gustavo Martineli Massola, Thais Seltzer Goldstein.

⁷ Esses procedimentos constam do capítulo V, intitulado “Prática”, deste trabalho.

escolares nos quais surge um motivo para encaminhar a criança para avaliação psicológica?⁸.

A primeira pessoa do plural se justifica, pois não sei mais de quem partiram certas idéias do trabalho. Sem dúvida estarei sendo uma representante de posturas e atitudes comuns aos profissionais do Serviço de Psicologia Escolar e aos psicólogos e alunos que realizaram comigo este projeto.

Teremos, portanto, como **material para nossa análise**, o trabalho realizado com as 139 crianças e 22 escolas da 14^a Delegacia de Ensino: 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 encontros em grupo e individuais; as expectativas, repercussões e efeitos do trabalho... Faremos uma descrição da realidade respaldadas em uma análise mais detalhada dos 139 relatórios sobre as crianças e 22 relatórios sobre as escolas atendidas.

⁸ O motivo de encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica será, algumas vezes, chamado de “queixa escolar”.

I. NOSSO PENSAMENTO NATURALIZADOR E QUANTIFICADOR

A história das práticas diagnósticas explicam o terreno onde foram semeadas as perguntas formuladas nessa tese. Por isso, embora esse capítulo se inicie com uma parte nada original, ela é necessária.

Muitas crianças, alunas das escolas públicas, são encaminhadas para psicólogos e outros agentes de saúde mental para avaliação psicológica. Não aprendem ou estão apresentando “problemas de comportamento”. Existe uma cumplicidade à produção do fracasso escolar, praticada por nós, agentes da Saúde Mental, quando focalizamos em nossa avaliação a criança que é encaminhada com queixa escolar. Os laudos são poderosos. Escrever um relatório sobre alguém, na posição de um profissional da saúde mental, sela destinos.

A palavra não representa, ela produz acontecimentos.

A discussão sobre as práticas que produzem laudos a respeito dos sujeitos transcende os muros de qualquer instituição. Estamos falando da prática que avalia um fenômeno, com a crença de não o estar afetando. E, **tendo a crença** de que podemos avaliar algo ou alguém independentemente de quem somos e independentemente das relações nas quais é produzido o que pretendemos avaliar, fica fácil crer que uma pessoa, uma criança, possa ser, “verdadeiramente”, o que nós “dizemos que ela é”. Tendo a avaliação em mãos, temos a ilusão de que podemos enviá-la para o “lugar certo”, um lugar que lhe é reservado, sem ficarmos culpados por isso. Assim, ocupamos um lugar que nos foi prescrito e no qual ocorrem muitas injustiças.

1. Justificando as desigualdades

Nas conversas com professores, pais, colegas, é comum ouvirmos e falarmos termos quantitativos ao descrever a natureza humana: “*falta **um pouco** de organização para ele conseguir estudar*”, “*se ela prestar **mais** atenção, ela aprende*”, “*esse professor está com **pouco** interesse*”.

Definir o que parece faltar para que a ilusória normalidade seja alcançada é bastante freqüente. As queixas são produzidas de forma a questionar, de forma individuallizada, por que não está ocorrendo aquilo que esperamos que aconteça, “*a criança poderia agir diferentemente do que age*”. E as respostas a essas perguntas, muitas vezes, criam patologias. Responsabiliza-se a “capacidade individual” pelo sucesso ou pelo fracasso dos indivíduos, isentando a responsabilidade da organização social na qual vivemos, como se fosse plenamente possível os indivíduos “serem diferentes do que são” sem se alterar as relações nas quais os mesmos habitam.

Como as concepções que buscam as “diferenças individuais” para explicar o insucesso, foram sendo construídas? Patto (1990) refez o percurso histórico, político e social produtor das idéias que culpabilizam a criança pelo seu fracasso escolar.

O objetivo, ao retomar um pouco da história e da diversidade das concepções, é apreendermos e situarmos as falas e práticas de profissionais de Educação e de Saúde na produção histórico-social. Elas não são naturais¹.

A crença segundo a qual a criança não aprende por “problemas individuais” e o indivíduo bem sucedido o é devido as suas “capacidades individuais”, pressupõe uma sociedade que ofereça igualdade de oportunidades, ideal presente no sonho de uma sociedade fraterna, igualitária e livre. As ciências humanas, a psicologia diferencial, caminham no percurso e nos ideais da Revolução Francesa de 1789, julgando-se as formas válidas do conhecimento para avaliar “os indivíduos”.

Antes dessa revolução, dominava a ordem feudal, em que ser bem ou mal-sucedido dependia dos prestígios hereditários. Prestígios esses que legitimavam o poder da nobreza. Como analisa Saviani (1985), na antigüidade grega as diferenças não precisavam ser justificadas, pois o ser humano era identificado como homem livre. O problema do escravismo era descartado do ponto de vista filosófico-pedagógico, pois o escravo não era considerado ser humano. Na Idade Média, as diferenças entre servos e senhores eram justificadas pela articulação da essência humana com a criação divina - ao serem criados segundo uma essência predeterminada, os homens já tinham seus destinos definidos. A vida

¹ Detalhes dessas concepções, datas e confrontamentos entre as teorias podem ser encontrados em diversos livros: Patto (1984 e 1990); Saviani (1983); Freitag (1980).

no regime feudal era estratificada e estática. No campo havia pouco comércio e poucas oportunidades para se discutir organizadamente.

O comércio se desenvolveu durante os séculos XIV e XV. As artes e as ciências mostraram que o universo era muito maior e mais complexo do que os ideólogos medievais pensavam (Cf. Konder, 1987). Movimenta-se a ordem do repouso e surge o caráter instável, contraditório e dinâmico da condição humana.

Com as mudanças no mundo comercial e industrial-manufatureiro, cuja marca é o advento da Revolução Industrial (final do século XVIII), a agricultura da ordem feudal tornou-se ineficiente. Nesse novo mundo comercial, a riqueza passou a **não** ser monopólio somente dos membros da nobreza, que na tentativa de manter o controle da política e da economia extorquia o campesinato. Surge uma nova classe, a burguesia, composta por negociantes, advogados, comerciantes, capitalistas e filósofos que passaram a manter contato com organizações nas bases da sociedade.

A Revolução Francesa foi uma reação política da burguesia, que na época era porta-voz dos trabalhadores pobres da cidade e de um campesinato insatisfeito. Ecoou pelo mundo a luta por uma sociedade igualitária e livre.

Os ideais igualitários defendiam que os privilégios de que a nobreza e o clero usufruíam não eram nem naturais, nem divinos, mas sim sociais, históricos e injustos.

A ideologia burguesa, buscando uma forma mais justa e flexível de conquistar prestígio e reforçando a idéia de que os homens eram essencialmente livres e iguais, legitimava a prática de que todos aqueles que possuísem força de trabalho pudessem vendê-la mediante contrato. Iniciou-se um novo modo de relação de produção. A força de trabalho tornou-se mercadoria e o trabalho passou a ter uma natureza forçada e a ser realizado para outrem.

O modo de produção capitalista trouxe consigo um novo personagem, o trabalhador assalariado, antigos artesãos e camponeses que perderam suas condições anteriores de trabalho e se tornaram o proletariado que trabalhava nas máquinas e nas indústrias. Mudaram-se os lugares e as funções sociais. Com as transformações políticas e econômicas na fase inicial do capitalismo, houve o crescimento dos centros urbanos.

No início do século XIX, a aliança entre proletariado e burguesia foi-se desintegrando. Os conflitos se acirraram, revelando um momento da história no qual a realidade apresentava o sacrifício de uma classe trabalhadora e a acumulação de riqueza da alta burguesia. Entre ambas, “um abismo que saltava aos olhos. Justificá-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período” (Patto, 1990, p.19).

A diferença social gritante e a impossibilidade de igualdade eram explicadas pelas teorias racistas que justificavam as diferenças pela desigualdade entre as raças. Defendia-se a idéia de haver a produção de uma hierarquia social através da seleção dos mais aptos, justificada pelos princípios evolucionistas de Darwin.

A escola, no início do século XIX, teria a função de converter os antigos servos em cidadãos, para que a ordem democrática se consolidasse. Durante a segunda metade do século XIX, a escola passou a ser valorizada como instrumento de ascensão social por uma classe trabalhadora que percebia a desigualdade da nova ordem.

Ao final do século XIX, mais conflitos: greves, confronto entre patrões e empregados, dominação. A contradição de interesses entre burguesia e massa trouxe o questionamento a respeito da escola que não servia para consolidar a democracia burguesa.

Defendendo-se a existência de maior mobilidade social da nova ordem, diminui-se a ênfase em critérios meramente raciais e focaliza-se a distribuição desigual dos dons e dos talentos. O mundo da classe média estaria aberto a todos e seriam as “capacidades individuais” que possibilitariam conquistá-lo. A *teoria do dom* acredita em mitos e preconceitos que responsabilizam “as pessoas” pela desigualdade.

Mudaram-se as concepções: os homens não são essencialmente iguais, são diferentes e essa diferença deve ser respeitada, há aqueles “com mais” e aqueles “com menos” capacidades. A ideologia da igualdade de oportunidades perpassava essas concepções, pregando a igualdade entre os homens em uma sociedade que se funda pela desigualdade.

Desenvolveu-se então uma ideologia que tem como função camuflar a realidade, ocultando as contradições do real. Marilena Chauí (1980), citada em muitos trabalhos que discutem as crenças a respeito do fracasso escolar, nos mostra que a ideologia interpreta falsamente a realidade social, fazendo com que os acontecimentos pareçam naturais. Se

encaramos como natural aquilo que ocorre, o que está dominando ganha força. A ideologia ocorre, portanto, atenuando as relações de poder.

No pensamento *liberal* existia a crença de que a escola poderia tornar a sociedade mais democrática, permitindo que os indivíduos escolhessem seus caminhos. Para isso seria preciso identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua origem ou etnia. Essa concepção caracterizou o movimento denominado Escola Nova (final do séc.XIX e início do séc.XX), que imbuído do espírito liberal, visava adaptar o ensino às possibilidades dos alunos, considerando a existência da influência ambiental e da dimensão afetiva ao se pensar nas dificuldades do processo ensino-aprendizagem. Para realizar essa adaptação do ensino, havia a necessidade de se avaliar as “potencialidades dos indivíduos”. Se nessa avaliação se chegasse à conclusão de que a criança não teria condições de aprender como as outras, o conteúdo deveria ser moldado para as necessidades da mesma.

Embora se iniciasse um pensamento sobre a qualidade do ensino e sobre as influências ambientais na vida do indivíduo, isentava-se o funcionamento da sociedade e o modo de produção de qualquer responsabilidade.

Essa concepção foi um terreno fértil para o desenvolvimento dos testes, que seriam os instrumentos capazes para medir as “diferenças de aptidões” e o “talento individual”, fatores responsáveis, nessa concepção, pela divisão social em classes superiores e inferiores. Os testes fortaleceram a pedagogia adepta ao tratamento diferencial.

As explicações para as diferenças sociais não focalizavam mais a origem étnica e social, os prestígios hereditários, mas sim as “capacidades individuais”. Como se as mesmas não fossem socialmente determinadas. Os resultados dos testes de inteligência reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam melhores lugares, favorecendo a classe mais rica.

No pensamento *materialista-dialético*, a escola refletia e reproduzia as relações de produção do sistema social, via a dominação cultural, funcionando, nas palavras de Althusser (1985), como um aparelho ideológico. Segundo esse autor, a ideologia existe radicada em práticas, e a escola, em lugar de instrumento de equalização e de ascensão social, reproduzia a marginalidade com que as camadas pobres da população viviam.

Essas reproduções, as significações impostas por um certo poder, são apropriadas pelo sujeito como legítimas. Bourdieu (1983) enfatizou a existência de uma mediação subjetiva, na qual o agente social se apropria e interioriza as determinações macro-estruturais. Os valores, as normas e princípios sociais derivam de sistemas de classificações que preexistem à ação de um indivíduo, como um aprendizado passado, produto das relações sociais. Se esses sistemas de classificações são construídos em certas relações sociais, e se funcionam produzindo os valores e normas dessas relações, então eles tendem a assegurar a reprodução das relações objetivas que os engendraram.

Assim vai-se constituindo um reconhecimento da legitimidade de um certo poder, de forma a dissimular as relações de força que estão na base desse reconhecimento.

As teorias *crítico-reprodutivistas*, das quais o pensamento de Althusser e Bourdieu fazem parte, têm o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes, compreendendo o contexto histórico-social no qual as práticas se processam. Mas podem disseminar um clima de pessimismo se nos dão a sensação de não podermos fazer nada. Uma sensação que temos pelos corredores da escola perante o desânimo de alguns profissionais que se sentem lutando sós, sem a ajuda dos pais e dos órgãos governamentais. Um desânimo que se reflete na fala da mãe que diz: *“é que meu filho só tem jeito para as brincadeiras, para o estudo, a cabeça dele não funciona”*.

Quando as professoras atribuem falhas no sistema educacional no entendimento da produção do fracasso escolar, a impotência ganha terreno, tudo fica sem solução e distante. Esse sistema aparece como um “bloco sólido, coeso, uniforme. Sem brecha, sem contradições” (Collares, 1994, p.174).

A questão da **produção de uma subjetividade e um saber** como elementos responsáveis pela dominação ganha força com as palavras de Foucault (1987). Foucault alerta para o fato de que enquanto descrevemos os efeitos do poder em termos negativos - exclusão, repressão, recalcamento - não percebemos o real e os rituais de verdade que o poder produz buscando gerir a vida dos homens.

“As práticas sociais engendram domínios de saber que não somente fazem aparecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também nascer

formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento.” (Foucault, 1996b, p.6)

E no Brasil? A realidade de uma sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura - escravidão desencadearam uma república oligárquica, com caráter autoritário, entre 1889 e 1930. A partir dos anos 20, uma série de fatores, como a transição do modelo econômico agro-exportador para modelo industrial, as reações contra o movimento de alternância no poder entre Minas e São Paulo, a insatisfação de setores da classe dominante e a mobilização da sociedade civil, engrossaram a disseminação da ideologia liberal. A necessidade de se justificar as diferenças, imbuída de pensamento democrático, surge por volta dos anos 30, dando lugar ao movimento da *Escola Nova* nas nossas práticas educativas. As teorias racistas tiveram grande dominação nas práticas de nosso país. Convém lembrar que os índios eram tratados como um povo cuja

“língua não tem F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem fé, nem lei, nem rei, e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente” (Moreira Leite *apud* Patto, 1990, p.65)².

O desenvolvimento de conceitos psicanalíticos havia introduzido novos elementos para possíveis problemas presentes no aprendiz, tais como causas emocionais, “problemas de personalidade”... Foi nesse sentido que passou a haver o interesse de diagnosticar o mais precocemente possível os possíveis “distúrbios de aprendizagem”.

Mas, o que vai se caracterizando no decorrer dos tempos é que, embora se falasse em diferenças individuais, grupos inteiros são colocados à margem. Como explicar o fato de grande parte da população pobre não se apropriar dos bens culturais que a escola diz oferecer?

Começa a se formalizar a *teoria da carência cultural*, na segunda metade do séc.XX, mais especificamente nos anos 60, nos EUA. Para essa teoria, “a pobreza nas classes populares”, “os problemas emocionais”, “a família desestruturada”, “a falta de interesse” dos pais pela escolarização dos filhos, “os alunos desinteressados”,

² Escrito no *Tratado da Província do Brasil*, por volta de 1570, por Pero de Magalhães Gandavo, In Moreira Leite, D.; *O caráter nacional brasileiro*, São Paulo, Pioneira, 1976 *apud* Patto, 1990.

“desnutridos”, “pouco estimulados” e com “linguagem pobre” são as justificativas para a causa do fracasso escolar. O pobre passa a ser pobre em tudo.

Como se existisse uma carência cultural... Critica-se a vida, a família, a maneira de ser da criança. No ensino começou-se a pensar em práticas compensatórias, adaptadas aos pobres. Essas crenças tornaram-se mitos, perderam sua origem histórica, conquistaram caráter eterno.

Eu já acreditei nisso, olhava as crianças que fracassavam na escola e a primeira coisa que pensava era que elas não deviam ter uma mesa para fazer lição, que elas deviam viver cenas afetivas difíceis, que elas não tinham as mesmas possibilidades que eu tive, que elas..., que elas... Sempre “elas”. E já acreditei que não havia solução, pois a vida pobre e sofrida deixaria marcas eternas. Ficava sentada no meu mundo, tão privilegiado, pensando no que lhes faltava. Mal sabia que pensando assim eu as colocava em um lugar mais e mais enfraquecido.

E essas mesmas crianças, em quem eu reconhecia tantas faltas, entravam em uma sala de aula, aprendiam, se alegravam, faziam, criavam. Outras não. Como explicar? Como intervir?

Existem as diferenças individuais, singularidades, mas elas não dão conta de explicar o fenômeno da maioria das crianças que fracassam. Esse fenômeno liga-se à leitura social feita em relação às diferenças, aos valores sociais existentes que produzem deficiências.

A idéia de “carência”, “falta”, “anormalidade” e “doença” domina a formulação das queixas a respeito das inúmeras crianças que são encaminhadas pela escola para avaliação psicológica.

2. A ordem quantificadora

Durante o percurso dessa história, na área da psicometria, um personagem foi ganhando força: os testes de inteligência.

Como já dissemos, o discurso ideológico produz o efeito de tornar natural a existência das coisas, ocultando as estruturas que produzem certas crenças e práticas. Dessa

forma fica tentador reconhecer como científico, algo que na verdade seria somente pretensamente científico (Patto, 1984, p.84). Pretensamente científico porque partem e se esgotam em determinações ideológicas, discorrem sobre o que é manifesto, fortalecem as aparências ao invés de descobrir e produzir um conhecimento que rompe com o instituído e com o senso comum: se acredito que uma criança que vive uma história de fracasso escolar deve ter “problemas individuais”, vou buscá-los para explicar as diferenças.

Parece que é “a criança” que não está podendo aproveitar os ensinamentos da professora da mesma forma que outras crianças o fazem. O trabalho das professoras revela a intenção de conseguir alfabetizar e educar seus alunos. Mas as práticas não são definidas somente pelas intenções.

Ao pesquisarmos sobre o funcionamento de um ser, não estamos falando de um objeto como se o mesmo existisse “em si”, fora das relações que o constituem. Quando escolhemos um elemento dentro de um sistema de inter-relações, ignorando os outros elementos deste sistema, constituímos uma **abstração**.

Nas ciências humanas, o objeto a ser pesquisado e a forma de pesquisá-lo nasce cúmplice da ideologia. Vejamos. Os testes foram produzidos originalmente como um recurso para simplificar e tornar mais rápida a solução de certos problemas sociais: selecionar mão-de-obra apta para trabalhos específicos, em um processo no qual há muitos candidatos para poucas vagas, é uma demanda produzida pela sociedade industrial capitalista, na segunda metade do século XIX.

Criada em território necessário de categorias, e portanto dependente do ponto de normalidade, a psicomетria relacionou a inteligência com a capacidade do indivíduo para adaptar-se às novas situações.

Como avaliar a inteligência e a capacidade humana?

Tornou-se necessário mensurar estados da consciência anteriormente objetos de preocupação da filosofia. O marco da aquisição do *status* científico pela Psicologia é a criação do laboratório de psicologia por Wundt, em 1897, na Alemanha. Wundt desenvolveu pesquisas para medir as sensações, introduzindo métodos experimentais que pudessem complementar o conhecimento adquirido pela introspecção (Cf. Patto, 1984).

Inicialmente, o interesse não era mensurar as diferenças individuais, mas obter descrições das sensações.

O conceito biológico de adaptação, o princípio evolucionista de Darwin no qual as espécies seriam selecionadas conforme a capacidade de efetuar essa adaptação, foi aplicado para o universo da psicologia pelo biólogo inglês F.Galton, discípulo de Darwin. Com o objetivo de mensurar as diferenças individuais, pretendia selecionar os mais capazes. Medindo as habilidades simples e sensoriais, buscava chegar a uma estimativa do nível intelectual do indivíduo.

“Parece que a única informação relativa a acontecimentos externos que nos alcança passa através da avenida de nossos sentidos; e, quanto mais os sentidos percebem as diferenças, maior é o campo sobre o qual nosso julgamento e inteligência podem agir.” (Galton, 1883, *apud* Mindrisz, 1994, p.36)

O termo “teste mental” foi empregado pela primeira vez por Catell, psicólogo americano, em 1890, para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar em que proporção um indivíduo possuía determinada função, em relação à média do grupo. Inicia-se aqui o poder do ponto médio.

A evolução dos testes mentais, que até então eram elaborados fundamentalmente baseados nos processos sensoriais, foi objeto de estudo de Binet, biólogo francês, que tinha como objetivo poder selecionar e discriminar alunos com “atraso mental” dos alunos “normais”. Ele desenvolveu um teste que envolvia funções superiores como o julgamento, a compreensão e o raciocínio. Utilizava tarefas que exigiam possivelmente a “inteligência geral” e construiu uma escala métrica da inteligência infantil, em 1905, na França. Essa escala estabelecia a diferença entre vários graus de inteligência, permitindo ordenação e classificação hierárquica da inteligência do indivíduo, com relação a um padrão médio.

Essa escala métrica teve o rendimento escolar como critério. Binet utilizou como amostra para a construção de seu teste 50 crianças “normais” e alguns “deficientes mentais” (Cf. Anastasi, 1967). O sucesso do seu teste na avaliação das crianças era confirmado pelo rendimento escolar, isto é, as provas do teste eram eliminadas ou alteradas quando não apresentavam uma relação significativa com o desempenho escolar da criança. Nesse sentido, fica claro que Binet compartilhava da visão de que a escola estava oferecendo

oportunidades iguais a todos. Na escala de 1908, Binet trouxe como inovação o cálculo da idade mental.

Em 1916 nasceu o QI. Quantificada a inteligência, Terman, psicólogo americano, desenvolveu o cálculo do quociente de inteligência - QI. Terman e Wechsler desenvolveram várias versões da escala de Binet³. Os padrões de fidedignidade de seus testes foram os tratamentos estatísticos, ficando a normalidade não mais restrita ao ambiente escolar. Se antes era a escolaridade que definia a legitimidade do resultado do teste, agora é o teste que vai determinar a possibilidade de escolaridade de uma criança.

Embora Binet, Terman e Wechsler defendessem que o meio social e o *status* sócio-econômico pudessem influir nos resultados dos testes de inteligência, alertando para os limites das escalas, havia uma concepção de que a inteligência era inata, individual, fixa e geneticamente determinada. O quociente de inteligência era aceito como medida de inteligência e não havia critérios para se avaliar a questão cultural.

O desenvolvimento de uma certa forma de se fazer ciência, na qual se elege “objetos” para análise como se eles existissem “em si”, legitimou a visão de que as dificuldades no processo ensino-aprendizagem fossem explicadas pelas características “individuais” dos alunos, tornando-as “dificuldades de aprendizagem” dos mesmos.

Um dos testes mais usados nos dias de hoje para avaliação psicológica e para o encaminhamento de crianças para as classes especiais para “deficientes mentais grau leve”, é o WISC. Ele tem grande inserção como instrumento individual de quantificação da inteligência e na difusão do QI como determinante do êxito escolar. Fernandes (1993) se refere aos estudos que criticam o uso do teste WISC⁴ por ser baseado em características

³ Inicialmente, o QI era calculado como o quociente da idade mental em relação à idade cronológica. A idade mental era conseguida contando a idade básica do sujeito - que é a idade mais alta, na qual e abaixo da qual o indivíduo resolve todos os testes, acrescentando a esta pontos em meses, para cada teste resolvido além da idade básica (Anastasi, 1967). Uma criança com idade mental de 6 anos e idade cronológica de 5 anos, teria um QI de 120. Mas, não havia igualdade nos desvios-padrão do QI de diferentes idades, o mesmo QI podia significar diferentes graus de superioridade e inferioridade em diferentes idades. Em uma revisão de 1960, utilizando-se uma amostra de 4.498 indivíduos, desenvolveu-se o ‘QI de desvio’, que tem o mesmo desvio-padrão em toda amplitude de idade.

⁴ O WISC avalia: informação, perguntando, por exemplo, quantos dias há na semana, onde fica o Canadá, e no final desse subteste, o que é hipoteca; compreensão com perguntas do tipo “o que você faria se o mandassem comprar pão e o padeiro dissesse que não havia mais?”; de semelhança, “em que se parecem a laranja e a manga?”; além de subtestes de execução, com quebra-cabeças, labirinto...

estimuladas nas crianças de classe média/alta, como por exemplo motivação para acertar, para competir com um padrão estabelecido e desempenhar a tarefa com rapidez.

A concepção de desenvolvimento e inteligência considerada, por diversos pesquisadores⁵, como um processo **construído nas relações sociais**, nos mostra que compreender o desenvolvimento da leitura e da escrita seria compreender os processos de apropriação de um objeto socialmente constituído (Cf. Ferreiro, 1986). Embora as concepções desses autores estejam cada vez mais presentes nas discussões das práticas pedagógicas, ainda impera o foco reducionista nas avaliações diagnósticas. A referência a um “padrão de normalidade individual”, tem funcionado como um critério que ronda as escolas e as clínicas psicológicas, para se avaliar e julgar as crianças.

A existência de tratamento medicamentoso, a disseminação dos testes de inteligência, a opção da mídia pela divulgação de um certo saber científico, a necessidade de se buscar culpados, nossa herança filosófica em destruir a diferença e buscar o certo e o errado, faz com que o reducionismo biológico e psicológico ganhe força.

A prática psicológica reducionista, pretendendo estudar o comportamento, considera o meio social um meio natural, algo dado *a priori*. Concebendo a sociedade como esse meio natural, as divergências de comportamento ficam entendidas como desadaptações. A vida social passa a ser o ambiente natural. Exclui-se metodologicamente a dimensão histórica dos fatos. A população utilizada nas amostras para a construção dos testes se insere na dinâmica social tal como ela se dá. Dessa forma, disfarçadamente, o sentido da prática quantificadora reducionista seria selecionar os aptos para manter a ordem social vigente. Seria esse o sentido de algumas avaliações?

Com uma abordagem crítica à concepção de inteligência que norteia a prática dos testes de inteligência, Mindrisz (1994) discute a “tirania do QI”.

A definição de deficiência mental adotada pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD) é utilizada por inúmeros autores⁶, e refere que

“retardamento mental diz respeito ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, associado a déficit no comportamento

⁵ Emília Ferreiro; Lev Semionovitch Vygotsky; Jean Piaget.

⁶ Mindrisz (1994, pp.84-87) cita os autores: Dunn, L.N.; Baer, C.J.; Robinson, H.B. e Robinson, N.M.; Amariliani, M.L.T.; Mazzotta, M.J. da S.

adaptativo e evidenciado durante o período de desenvolvimento” (Grossman, 1973 *apud* Dechichi, 1993, p.14).

Agregando critérios, tais como: a independência em hábitos e cuidados pessoais, a aquisição de padrões socialmente aceitos (na fase pré-escolar); o desempenho escolar (na fase escolar); a competência social (na fase adulta); e considerando que a “deficiência mental” só ocorreria nos primeiros dezesseis anos de vida do indivíduo, os vários graus de deficiência seriam caracterizados por inúmeros aspectos e não somente pelo valor numérico resultado de um teste de inteligência.

Embora muitos autores pretendam relativizar o valor do QI como critério absoluto na determinação da deficiência mental, Mindrisz (1994) ressalta que o QI continuou a ser o princípio básico e superior. A inconsistência dos outros critérios e a relação dos mesmos com instrumentos de medida da inteligência mantiveram a tirania e aguçaram a curiosidade de tantos profissionais em buscar o QI da criança encaminhada.

Dizer que é necessário considerar os aspectos histórico-sociais, o contexto habitado pela criança e ao mesmo tempo desenvolver mecanismos de avaliação que não discutem e não consideram esses contextos, reforça a existência de tantas crianças que recebem diagnósticos de “deficientes mentais leves”, que freqüentam as classes especiais. São crianças cuja capacidade, inteligência, potência, foram anuladas em uma história de fracasso escolar condenada por um diagnóstico.

A relativização dos resultados quantitativos e a crítica ao uso de testes que foram padronizados em outros países têm sido objeto de pesquisa em inúmeros trabalhos⁷.

Recentemente, em 1993, foi realizada a padronização brasileira⁸ para o teste Columbia⁹. Já se tinha como dado de outros estudos que as normas americanas não eram adequadas para a população de alunos de uma escola pública de São Paulo e que havia diferenças significantes nos resultados conforme a renda familiar. A padronização brasileira utilizou uma amostra de 1.535 crianças sorteadas nas escolas da Rede Oficial de Ensino,

⁷ Essa discussão foi motivada por uma conversa de bar polêmica com os colegas Ingo e Luciano.

⁸ Por Alves, I.C.B. e Duarte, J.L.M., São Paulo, SP, Ed. Casa do Psicólogo, 1993.

⁹ Esse teste fornece uma escala de maturidade e estimativa da capacidade de raciocínio geral. A criança deve selecionar, apontando a figura que é diferente, ou que não se relaciona com as demais, em cartões com três a cinco desenhos impressos.

ficando claro que o teste supunha que essas crianças tivessem tido oportunidades substancialmente iguais de aprender os conteúdos nele incluído.

O manual para aplicação e interpretação desse teste, **embora** deixe claro não ser possível medir capacidades inatas da criança e advirta que não se deve avaliar o resultado do teste como um nível estável de capacidade, pois existem vários fatores sociais e econômicos que podem afetar o desempenho, convida-nos a esquecermos esses fatores na medida em que não aprofunda essa discussão.

Os resultados dessa padronização indicaram diferenças estatisticamente significantes entre o grupo de alunos da rede pública e da rede particular, a ponto de se construir duas tabelas diferentes para as crianças dos dois tipos de escola (particular e pública) e uma tabela geral¹⁰.

Não é à toa que crianças de diferentes classes sociais terminem por ocupar lugares e tabelas também diferentes. O fracasso escolar e o pedido de avaliações psicológicas nos postos de saúde recaem, na maioria dos casos, sobre as crianças das classes populares, que são quem freqüentam as escolas públicas. As condições, as práticas, o conteúdo e as relações vividas nas escolas públicas têm sido determinantes dos encaminhamentos das crianças para avaliação psicológica. Avaliarmos a criança é avaliarmos apenas um sintoma. A necessidade apresentada, pela padronização brasileira, de construção de tabelas diferentes para as crianças que freqüentam as escolas públicas e para as das escolas particulares confirma a impossibilidade de se considerar como inata a capacidade intelectual das crianças para responder às demandas do teste.

Desafiam-nos a avaliarmos, sim, as produções de laudos por psicólogos, as práticas pedagógicas dos professores e o funcionamento de nossa Educação Pública.

¹⁰ Vejamos as diferenças de resultado conforme a escala utilizada: uma criança com 7 anos que obtenha escore de 30 pontos, revelaria:

* quanto ao resultado padrão idade (RPI), que é um índice que mostra o *status* da criança quando sua capacidade de raciocínio geral é comparada com as de outras crianças de mesma idade testadas na amostra normativa: 97 na tabela **geral**, 103 na tabela das escolas **públicas** e 68 na tabela das escolas **particulares**.

* quanto ao índice de maturidade: 6S (6 anos e 6 meses até 6 anos e 11 meses) na tabela da população **geral**; 7I (7 anos e 0 meses a 7 anos e 5 meses) na tabela das escolas **públicas**; e 5I (5 anos e 0 meses até 5 anos e 5 meses) na tabela das escolas **particulares** (Burgemaister, 1907; revisão de Alves, I.C.B. e Duarte, J.L.M., 1993).

Atualmente¹¹ temos visto reacendidas as discussões a respeito da determinação da inteligência. Por um lado a crença em uma inteligência que depende exclusivamente da herança genética, por outro a ênfase em aspectos emocionais, como a capacidade de lidar com as próprias emoções, nas conquistas do indivíduo. As duas nos convidam a enfatizarmos as “habilidades individuais” como as responsáveis pelo sucesso ou fracasso do sujeito.

Para não reduzir o sujeito a um resultado, é preciso muito mais do que “usar bem os testes”, como dizem alguns profissionais. Precisa-se romper com a produção de uma série de práticas legitimadoras de um saber sobre os indivíduos, que nasce de sua observação, de sua classificação, comparação e análise de seu comportamento.

Quando tentamos medir se a criança é ou não capaz de aprender, sempre estaremos avaliando a expressão do seu desenvolvimento e nunca o desenvolvimento como se ele existisse “em si” (Cf. Collares, 1994). Essa expressão é efeito de uma infinidade de práticas. E, como bem lembra Fernandes (1983), o comportamento, às vezes agressivo, agitado, rebelde e dispersivo das crianças dentro da escola deve ser explicado nas suas histórias escolares, nos anos de fracasso na escola.

Nesse sentido parece que os testes psicológicos têm nos cegado. Eles não servem para avaliar o campo de forças no qual as crianças, os psicólogos, os professores se inserem, de forma a podermos intervir nas relações. A neblina invade o campo político, histórico, afetivo. Um campo complexo, esquecido nos inúmeros relatórios sobre as crianças.

¹¹ Duas publicações americanas recentes discutem esses temas: o livro de Charles Murray e Richard Herrnstein, *The Bell Curve: intelligence and class structure in American life*, New York, EUA, Simon & Schuster Inc., 1994, defendendo as diferentes capacidades intelectuais entre as raças; e o livro de Daniel Goleman autor de *Inteligência Emocional*, traduzido por Marcos Santarrita, Rio de Janeiro, RJ, Ed. Objetiva, 1996, questionando a capacidade intelectual como única determinante do sucesso dos indivíduos ressalta a importância do que ele denominou ‘inteligência emocional’ (automotivação, empatia, controle de emoções).

II. O OLHAR ADOECIDO E O PODER DAS PALAVRAS

Em nosso dia-a-dia nos deparamos com muitas crianças diagnosticadas como “deficientes mentais”, com resultados de testes apontando para uma inteligência abaixo da média, mas que se apresentam como **crianças capazes**, vivendo plenamente seu processo de desenvolvimento. Refiro-me ao exemplo das nove crianças diagnosticadas como “definitivamente deficientes mentais”, citado na introdução. O que esse fato nos revela?

Nesse campo habitado por olhares julgadores, crianças, professores e pais vão se tornando culpados por um processo no qual todos são vítimas. Nasce, segundo Collares (1994), o “cotidiano escolar patologizado”, no qual há um deslocamento do eixo de discussão, do político-pedagógico, para causas e soluções pretensamente médicas, psíquicas, fonoaudiológicas, portanto inacessíveis à Educação. A tendência a se biologizar e psicologizar as questões sociais é fortalecida pela crença na existência de uma ciência neutra, portanto com verdades absolutas. Os problemas da vida foram se transformando em “distúrbios individuais”, intensificando o poder normalizador.

1. Doenças x dificuldades no processo de escolarização¹

No final do século passado surgiu um movimento que atribuía as doenças à ignorância da população. A relação entre “problemas de aprendizagem” e problemas de saúde foi condecorada com o seguinte raciocínio clínico circular: “para ter saúde é preciso ter conhecimento e para aprender é preciso ser sadio” (Collares, 1994, p.53). Seria verdadeiro seu reverso: a causa da doença é a ignorância e a causa de não aprender é a doença?

Collares (1994) realizou uma pesquisa visando analisar a patologização da relação ensino-aprendizagem². Vejamos alguns dados:

¹ Assim como optamos por usar aspas nos termos “deficiente”, “louco”, etc., optando pela expressão *crianças com deficiências e crianças com diferenças*; Souza, M.P.R. (1996), se refere à *problemas no processo de escolarização* ao invés de “problemas de aprendizagem”, pois esse último deposita na criança a responsabilidade pelo que acontece em um processo constituído na relação ensino-aprendizagem.

- * das 1.348 crianças matriculadas na primeira série do primeiro grau das 9 escolas públicas que participaram da pesquisa, o índice de fracasso escolar (repetência + evasão) foi de 50,5%;
- * no início do ano (mês de março) as professoras fizeram uma previsão sobre o desempenho escolar de seus alunos. Disseram que 559 alunos iriam fracassar. As previsões foram confirmadas em 94,1% dos casos;
- * 100% das diretoras e das professoras entrevistadas centraram as causas do fracasso escolar na criança e na família da criança. Apareceu divergência nas opiniões de professores e diretores, ao se responsabilizar o professor pelo fracasso escolar dos alunos: 100% das diretoras e 35% das professoras reponsabilizavam os professores. Problemas na escola e no sistema escolar conquistaram os índices mais baixos;
- * 100% dos profissionais entrevistados relacionaram problemas de saúde e o rendimento escolar da criança, sendo que diretores e profissionais de saúde disseram não terem tido contato com esse tema durante a graduação. Os problemas de saúde, biológicos, seriam: a desnutrição, comprometimentos neurológicos (“distúrbio de aprendizagem”), “deficiência mental”, problemas de fala e outros;
- * as causas centradas nas famílias revelaram predominância da idéia de a família ser desestruturada, não colaborar com a escola e ser irresponsável em relação à escolaridade dos filhos, na opinião de professoras e diretoras.

Como já dissemos, a crença na *teoria da carência cultural*, a biologização e psicologização das causas do fracasso escolar tornaram-se mitos, discutidos e questionados por diversos pesquisadores³. Vejamos os argumentos desses pesquisadores em relação a alguns mitos.

A determinação social e econômica da **desnutrição**, embora apareça em algumas falas dos profissionais entrevistados por Collares, é transformada no dia-a-dia em mais uma

² Para essa pesquisa, foram ouvidas as opiniões, em entrevistas, de 40 professores, 8 diretores (de 9 escolas públicas), 12 pediatras, 5 psicólogos e 2 fonoaudiólogos. As entrevistas foram realizadas no início do ano letivo. 1289 crianças freqüentavam, durante o ano da pesquisa, a 1ª série, nessas escolas pesquisadas. Também foram utilizadas, para análise, as repostas a algumas perguntas escritas, por 226 alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP e 266 profissionais de Educação e de Saúde que se matricularam em curso sobre a relação saúde-educação.

³ Maria Helena Souza Patto, Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés.

doença biológica. “A *desnutrição afeta o cérebro e a aprendizagem*”, diz uma das professoras entrevistadas.

Collares nomeia pesquisas⁴ nas quais foi demonstrado que a desnutrição pode ter consequência negativa sobre o Sistema Nervoso Central, quando forem preenchidos os três requisitos:

- * a desnutrição deve ser de grave intensidade,
- * ocorrer no início da vida, momento em que o SNC está se desenvolvendo,
- * deve se prolongar por um longo período desse momento inicial crítico.

Preenchidos esses requisitos, ressalta-se que

“as crianças que desenvolvem desnutrição grave morrem antes dos 5 anos de idade, e as funções intelectuais superiores de maior complexidade (que poderiam ser comprometidas pela desnutrição) não são pré-requisitos para a alfabetização, aliás, aos sete anos, nem mesmo estão presentes”(Collares, 1994, p.71).

Os determinantes sociais e econômicos da desnutrição podem ser percebidos quando, analisando os casos de crianças da classe média ou classe alta que tiveram desnutrição devido a uma doença grave, não se relata um déficit sistemático de desenvolvimento, principalmente em se falando de capacidades cognitivas elementares para o ser humano.

Convém sempre lembrarmos que estamos falando de crianças que nos são encaminhadas por fracassarem na tarefa de serem alfabetizadas, de aprenderem a ler e a escrever segundo as exigências de uma primeira série.

A expressão **distúrbio de aprendizagem** tem sido muito freqüente nos relatórios e nas falas dos profissionais que trabalham com as crianças. O pensamento médico, baseado no raciocínio clínico circular já mencionado, foi estruturado em uma época em que os objetos de estudo eram basicamente as doenças infecto-contagiosas, que nos convidavam a pensar que, se A (um agente biológico) causa B, B só pode ser causado por A. Transpondo esse raciocínio, “se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e escrever não teria uma doença neurológica?” (Moysés, 1992, p.33).

A hipótese de uma lesão cerebral mínima, tão procurada nos inúmeros eletroencefalogramas requisitados para as crianças de classes populares que não estão aprendendo, também é respaldada por esse raciocínio tradicional.

“A observação de que algumas pessoas que sobreviviam a doenças neurológicas bem estabelecidas, principalmente infecções e traumas, passavam a apresentar, como uma das seqüelas, alterações de comportamento (em relação a seu próprio padrão anterior à doença), suscita a idéia de que indivíduos com ‘comportamento anormal’ poderiam ter, como causa básica, uma lesão cerebral. Lesão suficiente para alterar o comportamento, porém mínima o bastante para não provocar outras manifestações neurológicas.” (*ibid.* p.34)

Moysés nos convida, no decorrer de seu texto, a relativizarmos o poder normalizador, neutro, objetivo e verdadeiro que certas afirmações ditas científicas têm. O “distúrbio de aprendizagem” é conceitualmente uma disfunção cerebral mínima (DCM). A DCM tem como manifestação alterações no comportamento ou na cognição, como por exemplo déficit de concentração, instabilidade de humor, agressividade, hiperatividade, “distúrbio de aprendizagem” e outros. Mas, além dessas manifestações não serem claramente definidas, qualquer um desses sinais têm sido suficiente para ser considerado uma disfunção, isto é, não há número mínimo de sintomas para definir a doença. No conceito original de DCM, exigia-se inteligência normal, exame físico e raio-X do crânio normal ou com alteração “menor”. Enfim, uma doença onde vários fatores deviam estar normais.

Na década de 1960, o diagnóstico das entidades nosológicas como DCM e “distúrbio de aprendizagem” exigia a exclusão de outras patologias ou de condições que pudessem justificar as dificuldades no processo de escolarização, tais como questões pedagógicas, sociais, culturais ou outras doenças que pudessem explicar o quadro clínico. Mas, “esses critérios de exclusão são posteriormente eliminados dos conceitos, tornando-os ainda mais vagos e abrangentes” (*ibid.* p.38). Dessa forma, eliminando as condições que anteriormente excluíam a possibilidade de diagnóstico de “distúrbio de aprendizagem”, fica sendo possível que qualquer criança que apresente dificuldades na escola possa ser

⁴ Moysés & Zanetta (1982).

enquadrada nesse diagnóstico. É difícil provar a inexistência de um distúrbio que não tem prova de existir.

Outro termo que se popularizou foi a **dislexia**. Trocar letras sistematicamente transformou-se em ser “dislético”. Dislexia, segundo Collares (1994),

“refere-se a uma doença neurológica que compromete o uso e o domínio da linguagem escrita. Foi descrita no século passado (inicialmente o nome era cegueira verbal), a partir da observação de indivíduos que, após um trauma craniano grave ou uma doença neurológica bem estabelecida, podiam apresentar como uma das seqüelas a perda do domínio da linguagem escrita, um domínio anteriormente estabelecido. Essa situação clínica é bem comprovada, podendo-se detectar lesões anatômicas, e não é questionada. Deve ficar claro que não é essa doença que estamos discutindo. Nosso objeto é a condição a que se convencionou chamar de ‘Dislexia Específica de Evolução’, e que se referia a crianças que, por uma ‘disfunção cerebral’, teriam uma interferência com a aprendizagem, prejudicando a alfabetização” (Collares, 1994, p.78).

Collares (1992), fazendo referência ao estudo de Vellutino, de 1979, argumenta que fatores como a capacidade de solucionar problemas, motivação, habilidade na leitura, domínio lingüístico são os responsáveis pelas diferenças observadas entre leitores “normais” e “disléticos” e não os chamados *déficits de percepção*⁵.

Nunes (1992), fazendo uma revisão da literatura sobre o diagnóstico e tratamento das dificuldades de leitura no processo ensino-aprendizagem, concluiu que as diferenças entre o grupo de crianças “disléticas”, definidas pela autora como aquelas “cuja aprendizagem de leitura e escrita é muito mais lenta do que seria esperado a partir de seu nível intelectual” (Nunes, 1992, p.11), e outras crianças é quantitativa, isto é,

“o tratamento das dificuldades de aprendizagem da leitura não exigem medidas excepcionais. Qualquer medida educativa que beneficie as crianças com menor

⁵ Vellutino realizou um experimento onde mostrava o alfabeto hebraico para três grupos de crianças, que deveriam reproduzi-lo de memória após certo tempo de exposição. “O grupo 1 era formado por crianças que apresentavam dificuldades no processo ensino-aprendizagem, o grupo 2 por crianças diagnosticadas como “disléticas” e o grupo 3 por crianças que conheciam o alfabeto hebraico. As crianças do grupo 1 e do grupo 2, que **não** conheciam o alfabeto hebraico, tiveram igual performance na tarefa. As crianças do grupo 3 tiveram desempenho superior” (Vellutino, *apud* Collares, 1992, p.44). A conclusão do experimento não revelou erro de percepção entre as crianças tidas como “disléticas” e outras com dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

dificuldade na realização da análise fonológica das palavras e das sílabas também beneficiará as crianças com maior dificuldade” (*ibid.* p.91).

Constata-se uma epidemia. Fala-se na existência de cerca de 18% de “disléticos”, de 5 a 15% de “hiperativos” na população com idade escolar (*Cf.* Moysés, 1992).

Mas, a questão é que perante certos fatos vemos distúrbios, dislexias, desnutrição.

Brincadeiras sexuais são entendidas como práticas delinquentes, diferenças na forma de falar se tornam incapacidades. A vida sexual da família, o alcoolismo, o uso de drogas, o analfabetismo dos pais, o fato de a família não levar a criança para o especialista a quem foi encaminhado, trabalhar fora o dia todo, não trabalhar, são considerações que culpam as famílias pelo fracasso escolar das crianças.

Culpa-se as professoras por faltarem, serem desinteressadas, não se atualizarem. Busca-se o milagre dos métodos sem o aprofundamento da teoria. Culpa-se as diretoras por não enfatizarem a questão pedagógica.

Existem pessoas com dislexias, existem lesões que prejudicam o processo ensino-aprendizagem, disfunções neurológicas, existe desnutrição, pobreza, problemas emocionais, violência, existe professor desinteressado, pais alcoólatras... Existem crianças com problemas psicológicos que merecem atendimento, pois está havendo sofrimento. Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito em relação a problemas emocionais e capacidade de aprender.

Quisera, para nossos olhares ingênuos, que essas fossem as verdadeiras causas da grande porcentagem de crianças que fracassam.

E, diria mais: a crença na individualidade das causas não é monopólio da rede pública de ensino e de saúde. Não é à toa que nossa formação como psicólogos é tão individualista.

Dessa forma vai-se legitimando a prática do encaminhamento.

Professores atribuem aos médicos, psicólogos e fonoaudiólogos a capacidade de desvendar os enigmas e os impasses. Os profissionais da saúde também reforçam o discurso de que as dificuldades no processo de escolarização são devidas a “problemas de saúde ou emocionais” das crianças.

Como o conhecimento a respeito da vida e das dificuldades das crianças podem servir **não** para aumentarmos as causas que justificam a segregação e exclusão, mas **sim** para criarmos estratégias com o intuito de alterarmos uma condição que se coloca cristalizada?

Entramos no campo dos sistemas de avaliação.

2. Sistemas de avaliação

Existe um modelo exigido pela Secretaria de Educação (instrução DAE/SE), de 1986, para a execução de relatórios para encaminhamento de crianças às classes especiais para “deficientes mentais grau leve”. Nessa instrução, há uma crítica comentando que fatores como condição social, cultural e familiar também interferem no desempenho da criança. Embora dando ênfase a essas questões, a proposta considera a importância de um relatório do professor que encaminha a criança para avaliação, contendo observações e conclusões quanto às “dificuldades de aprendizagem e ajustamento psicossocial” da criança. Tudo parece ser útil para se analisar melhor **a criança**.

Em outra publicação das Secretarias de Estado da Saúde e da Educação, de 1993, há uma reflexão sobre a atuação da Saúde e da Educação frente à saúde mental do escolar de 1º grau. Defendendo a idéia de que toda criança é capaz de aprender, propõe-se que haja um “trabalho na escola, no qual e para o qual o professor possa estar sendo assessorado, orientado e apoiado pelos técnicos de saúde mental (...)” (São Paulo, 1993b, p.14). Suas sugestões se baseiam no fato de que

“atribuir a culpa do fracasso escolar apenas à criança significa poupar a escola de sua parcela de responsabilidade e suprimir a discussão das teorias educacionais que orientam a prática dos educadores acerca dos modelos de ensino e construção do conhecimento” (*ibid.* p.10).

Mas, embora se enfatize a necessidade de discussão sobre as práticas escolares, existe uma orientação para que o professor perceba a presença de “distúrbio” **na criança** para direcionar seu trabalho. Não há sugestão sobre critérios e formas de considerar as questões sociais. Assim, os resultados quantitativos focalizados na criança ganham força. O

modelo de relatório exigido não prevê a avaliação da escola e dos profissionais que se relacionam com a criança.

Dechichi (1988) fez um levantamento sobre as características principais da população de 15 classes especiais, para crianças diagnosticadas como “deficientes mentais grau leve”, de 11 escolas da rede estadual da cidade de São Paulo e das características dos relatórios de avaliação psicológica destes alunos, utilizando como fonte de dados os prontuários dos alunos. De 96 relatórios de avaliação psicológica com laudo de encaminhamento para a classe especial 36 (37,5%) citavam algum tipo de técnica; uso de testes, entrevistas, observação lúdica etc. Os testes de nível intelectual foram referidos em 32 relatórios, e os testes de personalidade em 28.

Os psicólogos parecem acreditar que a causa do fracasso escolar da criança se deva a questões intelectuais ou emocionais “individuais”. Pouco mais da metade dos relatórios tinham alguma informação sobre a vida escolar da criança antes da avaliação. Muitos atendimentos desconhecem a legislação, que requer, por exemplo, que a criança freqüente pelo menos dois anos em uma classe regular antes de ser encaminhada para uma sala especial.

Analisando relatórios escritos por psicólogos que haviam atendido algumas crianças da rede pública, Freller (1993) comenta ser

“muito freqüente nos relatórios de psicodiagnósticos a análise de que o paciente vivencia angústia persecutória, sentimentos de rivalidade e competição, além de extrema desvalorização dos seus recursos internos, e de que essa dinâmica psíquica resulta no baixo rendimento escolar” (Freller, 1993, p.28).

A seguir, a autora questiona em que medida essa estruturação constatada pelos psicólogos pode ser interpretada exclusivamente como resultado de fantasias produzidas pelo “mundo interno” da criança, e em que medida a escola tem um papel fundamental na constituição desses mecanismos. Utilizando-se das concepções e discussões de Winnicott, constata a necessidade de pensar o papel estruturante das relações, do objeto externo e do contexto.

Avançamos, em meu modo de entender, quando temos a possibilidade de perceber os problemas que aparecem nas crianças, como sintomas do funcionamento escolar. Essa

forma de pensar mantém a crença de haver algo errado **com a criança**, embora as causas não estejam mais nela. Dessa forma, existiriam ambientes opressores que prejudicariam a expressão e o desenvolvimento da criança, e existiriam ambientes mais favoráveis para o crescimento, nos quais uma ou outra criança revelaria dificuldades.

Mas, nossa questão básica é a **produção** do constrangimento, da diferença como patologia, em nossas crianças.

Preocupada com os serviços oferecidos pelas clínicas-escola nas quais havia alto índice de abandono do atendimento sem conhecimento das causas de desistência (56%), baixo índice de altas (4,6%), e longo tempo de espera que podia chegar a um ano, Marília Ancona-Lopez (1995), enquanto coordenadora de duas clínicas-escola de São Paulo, relata o processo de mudança nas práticas de atendimento psicodiagnóstico que ocorreu em uma das clínicas-escola.

Durante esse processo, as concepções que norteavam as práticas clínicas, a função social da instituição clínica-escola eram objetos de discussão. Percebeu-se o “uso da clínica psicológica como mascaramento de problemas situados nas organizações educacionais” (Ancona-Lopez, M., 1995, p.86). Criticando o modelo tradicional de psicodiagnóstico como um momento de transição para um atendimento posterior, no qual o papel de diagnosticador aproxima-se ao de observador imparcial, a proposta dos autores que compõem o livro no qual Ancona-Lopez é organizadora, defende assumir a atitude de intervenção do psicodiagnóstico. Atitude normalmente escamoteada na função de avaliação, investigação ou seleção.

O encontro entre uma pessoa que procura um atendimento psicológico (independentemente do nome que damos a ele) e o psicólogo é rico em possibilidades para se produzir conhecimentos e hipóteses a respeito do que está sendo produzido.

Se “conhecer alguém implica, entre outras coisas, conhecer a rede de relações da qual esta pessoa faz parte” (Ancona-Lopez, S., 1995, p.27), e se o significado de uma atuação psicológica é dado pelo campo no qual se estabelecem as relações, então é **impossível** existir um “sujeito” passivo a ser conhecido pelo psicólogo.

Convém ressaltarmos duas questões:

* primeiro, pesquisar acontecimentos marcantes e a história escolar das crianças encaminhadas pelas escolas como portadoras de “problemas de aprendizagem e comportamento” exige um “arregaçar as mangas” para se colher esses dados. Ao conversar com várias crianças e seus pais, percebemos a falta de sentido para as histórias que eles vivem, resultante de práticas e relações que, como veremos mais adiante, os desconsideram;

* segundo, muitas crianças se encontram em um lugar cronificado na escola, o que nos exige resgatarmos uma capacidade de agir e pensar que lhes foi destituída, movimentando uma relação que se tornou cristalizada. Movimentar essa relação implica a participação dos pais, da criança e principalmente da professoras.

Eu me lembro, enquanto aluna do 4º ano de graduação em Psicologia, que fiquei encantada pelo fato de ter chegado à conclusão, depois de 4 meses atendendo em psicodiagnóstico, que Daniel, de 6 anos, encaminhado pela creche por não fazer nada do que lhe pediam, vivia sua “agressividade” de forma muito “destrutiva”. Ele não conseguia expressar seus sentimentos, tinha medo. A diferença, a separação, a perda... eram intoleráveis. Estaria aí a chave do mistério, não fosse o fato de perceber que além de eu sempre chegar a essa conclusão nos vários casos atendidos, independentemente do motivo do encaminhamento, pouco contribuía para a vida escolar dessas crianças.

A relação entre Saúde e Educação se faz presente nos trabalhos de avaliação psicológica das crianças encaminhadas pelas escolas públicas. Educação e Saúde são consideradas práticas sociais, e por isso seu potencial de transformação só se efetua quando se compreende o contexto histórico-social no qual essas práticas se processam (Cf. Fernandes, 1983).

Nesse sentido, critica-se a idéia de que os serviços de saúde devam contribuir com a Educação na busca de um diagnóstico das causas das dificuldades no processo ensino-aprendizagem individualizada no corpo e na capacidade intelectual **da criança**. Os argumentos desses pesquisadores referem-se à realidade dos relatórios arbitrários e equivocados, que selam e determinam destinos, à presença de crianças sem deficiências em salas para crianças com deficiências, à grande porcentagem de usuários das clínicas-escola

(das Faculdades de Psicologia) e das Unidades Básicas de Saúde que desistem do atendimento proposto antes de seu término.

Ao final da pesquisa de Collares (1994), citada acima, foram realizadas avaliações em 75 crianças que, no discurso das suas professoras, estavam incluídas em categorias de patologias de forma expressiva. Além dos dados de anamnese, enfatizou-se a história de desenvolvimento neuro-psico-motor e cognitivo e as relações com a escola (histórico escolar). Entre as 75 crianças estudadas, 71 não apresentavam doença, orgânica ou emocional, que pudesse comprometer seu aprendizado. Três crianças apresentavam uma incorporação tão forte do estigma de doente, que não se conseguiu descartar, com certeza, se não haveria associado algum grau de retardo de desenvolvimento. Necessitavam de todo modo de um atendimento psicológico. Uma criança tinha dificuldades de relacionamento importantes, tensa, com medos. Era uma criança que precisava de ajuda, “não pelo não-aprender. Precisa de ajuda para viver com menos sofrimento”(Collares, 1994, p.182). A história de escolarização das 71 crianças que não tinham comprometimento, era traumática, com peregrinações pelos sistemas de saúde. Mostravam que sabiam ler quando reconquistavam uma confiança perdida.

Patto(1990) pesquisou quatro histórias de (re)provação escolar, convivendo com quatro multi-repetentes. É impressionante ler o relato da vida de uma criança, em contraposição aos diagnósticos que ela possui em seus prontuários.

Ângela, uma menina de 9 anos, multi-repetente, com quatro irmãos mais novos e um quinto por nascer, pobre, com uma mãe que idealizava o dia de poder trabalhar fora, teve sua vida escolar confirmando qualquer fantasia de incapacidade e estrago. No contato com a pesquisadora foi surgindo uma criança no início insegura, desconfiada, depois risonha e observadora. O diagnóstico dessa criança era repleto de conclusões que nos levavam a crer que Ângela seria formada somente por suas experiências familiares; omitiram-se as experiências escolares.

O que nossas palavras e nossos olhares nos revelam?

Podemos dizer, inicialmente, que nosso olhar, ao realizar um psicodiagnóstico, está determinado por uma perspectiva, por um foco especializado, mediado por técnicas que pretendem o acesso a algo que é invisível. A condição de especialista garante ao psicólogo avaliar, comparar e examinar o indivíduo diante dele. Com a intenção de desvendar algum enigma que ajude a vida desse indivíduo, debruçamo-nos sobre ele.

Existem lugares estratégicos dos quais podemos ver a totalidade de um evento como se estivéssemos externos a ele. O helicóptero sobrevoando o espetáculo nos oferece essa visão. Na imagem gravada pela câmera fotográfica, não vemos a câmera. O fotógrafo e seus instrumentos são a única porção invisível da foto (*Cf.* Anais I CONPSIC, Frayze-Pereira, 1989). Ao indagar o que o psicodiagnóstico revela, percebemos que a revelação de um cenário, um campo onde existem: professores pedindo laudos, pais sentindo que seus filhos têm problemas, pessoas delegando aos agentes de saúde mental o julgamento dos casos, biologização e psicologização das questões sociais, tratamento da criança como se ela fosse um objeto, um sistema de educação pública rotulador etc.

Focalizarmos o indivíduo tornou-se tão “natural”, que é difícil imaginarmos atuar diferentemente. Assim como naturalizamos a crença segundo a qual uma criança com deficiência não pode pensar o que lhe acontece. Nesse lugar, a prática comum é a busca de “uma verdade”, de um julgamento perante certos acontecimentos. Como veremos mais adiante, para pensar um acontecimento considerando as singularidades é necessário sair do lugar de julgamento.

O julgamento exige uma exterioridade. Exige o helicóptero, a câmera nas mãos, a técnica. Exige pressupor alguma norma individual que nos auxilie no entendimento, no funcionamento daquilo que nos parece inédito.

Mas, o corpo que percebe está encrustado no mundo.

A mesma prostituta, objeto da pesquisa da jornalista, é representação do mal para a moralista, é objeto de desejo do rapaz caminhante. Uma certa família é julgada imprópria para adotar uma criança, outro olhar a vê capaz.

A profecia de fracasso para as crianças, feitas pelas professoras nos primeiros meses do ano, foram cumpridas em 94,1% dos casos⁶. Quase todas as crianças da lista fracassaram. Será que poderíamos dizer que o olhar produz aquilo que vê?

Muitas crianças expressam suas potencialidades em espaços fora da escola, e, na escola, não produzem. Conforme as relações, conforme as práticas, surgem acontecimentos diferentes.

Ora, então a forma como fora colocada a frase acima está equivocada. Não é nosso olhar que está determinado por um certo lugar, não vivemos o espetáculo de um certo ponto de vista. Essas colocações nos fazem pensar que existiria algo a ser visto, um espetáculo fora de nós que viveríamos desta ou daquela maneira. Se os acontecimentos, se o invisível, se revela em nossa coexistência com as coisas, então temos que afirmar que **nossos olhares, nossas perspectivas, produzem e são esses lugares.**

⁶ Na pesquisa de Collares, 1994.

III. A ESCOLA, AS CLASSES ESPECIAIS, A DIVERSIDADE

“ É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.” Estatuto da Criança e do Adolescente (1991, p.11)

Até o presente capítulo, questionamos a validade das afirmações que localizam a gênese do fracasso escolar na própria criança. “O fracasso escolar é uma produção social e o encaminhamento da criança para avaliação psicológica, uma manifestação concreta dessa produção”¹. Essa produção tem sido legitimada por pesquisas que individualizam as causas do fracasso escolar no corpo das crianças e por práticas do dia-a-dia escolar.

Estudar o processo no qual se produz o encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica, isto é, no qual se produz uma história de fracasso escolar, implica mudarmos nossas perguntas. Não mais o que a criança “é” ou “não é”, o que ela “tem” ou “não tem” mas sim como funciona a rede de relações cotidianas na qual a criança está inserida como alguém a ser avaliada psicologicamente.

Muitas pesquisas qualitativas e relatos de trabalhos² têm nos possibilitado conhecer a produção do fracasso escolar em nossas escolas públicas. São pesquisas que relatam acontecimentos vividos no dia-a-dia escolar e familiar dos alunos de nossas escolas. Além dessas pesquisas, nossos trabalhos nas escolas públicas (da equipe do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP) têm sido um terreno produtor de indagações e desafios.

Os resultados dessas pesquisas, somados a outros autores citados nos capítulos anteriores, que se detiveram na análise do dia-a-dia escolar, nos forneceram hipóteses e informações importantes para desenvolver uma forma de trabalhar e se relacionar com o encaminhamento de crianças para avaliação psicológica.

Essas pesquisas apresentam histórias de crianças que se tornaram alunos especiais (das classes especiais para “deficientes mentais grau leve”), alunos “repetentes”, alunos que

¹ Palavras de Fabio de Oliveira durante discussões sobre o presente trabalho.

² Patto, M.H.S. (1990); Fernandes, A. (1993); Cruz, S.H. (1994); Marcondes Machado, A. (1994); Souza, M.P.R., *et al.* (1994); Paparelli, R. e Kalmus, J. (1995); Machado, L R. e Toledo, L.P (1996); Minto, E.E.W., org. (1996).

evadiram da escola. Contam-nos práticas que produziram o fracasso dessas crianças, revelando falhas em nossa formação profissional enquanto educadores e psicólogos.

Fabiana tem 15 anos de idade, é filha única de um casal de classe média baixa (Cf. Machado & Toledo, 1996). Tendo nascido sem o céu da boca, foram necessários muitos cuidados em relação à alimentação, no início de sua vida. Sofreu cirurgias corretivas a partir dos dois anos e sete meses. Sua mãe se preocupava muito com a fala e posturas infantis de sua filha. Vendo-a como excessivamente frágil, ela superprotegia Fabiana tentando isolá-la de crianças que a rejeitassem.

Uma criança infantilizada e dependente chegou à escola. Fabiana tinha 6 anos de idade quando freqüentou a pré-escola (em uma EMEI). No ano seguinte iniciou o CBI (Ciclo Básico Inicial). Dois meses após o início do CBI, Fabiana foi avaliada como uma criança “fraca”, que deveria estudar na classe “lenta”. Sua professora, considerando que Fabiana precisava de uma atenção especial, o que não seria possível em uma classe com 35 alunos, resolveu encaminhá-la para a classe especial.

Tendo sido diagnosticada como “deficiente mental educável, grau leve” em 1989, Fabiana freqüentou a classe especial em uma escola atual durante 5 anos. Em 1995 foi realizada uma avaliação pedagógica, como parte do trabalho da pesquisa de Toledo e Machado (1996), na qual Fabiana mostrou saber ler preços, números e textos, ter dificuldades em manejar aspectos discursivos do texto (relacionadas à ênfase da escola em procedimentos decifratórios simplesmente), conhecer bem a série numérica, mas apresentar instabilidade em prova na qual tinha que adivinhar números entre um número maior e um menor. A conclusão da avaliação foi que Fabiana tinha potencialidades à espera de serem desenvolvidas.

Durante quatro anos, dos cinco que Fabiana freqüentou a classe especial, ela estudou com uma professora que acreditava que a atividade escolar era algo abstrato, desinteressante e impossível para seus alunos, que aprendizagem concreta seria algo que só poderia se dar quando se manipulasse o objeto com as mãos. Portanto, optou por ensinar seus alunos a fazer pães de queijo, transformando a sala de aula em uma cozinha. Os alunos vendiam esses pães de queijo no recreio.

O uso de materiais concretos é

“justificado com base numa interpretação simplista das características dos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, afirmando que a criança no período das operações concretas somente poderia raciocinar a partir de objetos concretos” (Schliemann *et alii*, 1992, p.99).

As simplificações das teorias, suas reduções em métodos, nos remetam à questão da competência técnica de nosso professorado³.

Espera-se pouco, dá-se pouco, produzem-se incapacidades nas crianças.

Existem crianças com problemas congênitos, com relações familiares problemáticas, com histórias de peregrinações médicas. Conhecemos histórias de violência, de abandono, de pobreza. Histórias que para serem movimentadas precisam da ajuda de discussões em grupo, de equipes de professores, da assessoria de outras instâncias, como por exemplo conselhos tutelares. De outro modo, torna-se grande a tendência em agir de forma a intensificar aquilo que queremos diluir.

Vilmara se sentia desconsiderada. “*Não fala coisa com coisa*”, relatava sua professora. Ninguém a levava a sério. Sua mãe estava internada em um hospital psiquiátrico, sua irmã não tinha paciência com ela. Se ela ficasse calada em um canto, era melhor. Sua professora, sensibilizada pelo fato de ela “se anular” na classe, encaminhou-a para avaliação. Parece que falta à Vilmara uma relação que invista na expansão de suas potências, na capacidade de produzir conhecimentos. Como considerar sua fala deslocada? Como pensar os acontecimentos com Vilmara?

Gelson apanhava muito do pai. Com receio de o afastarem de seu pai, ele o defendia assustado dizendo-nos: “*não vão prender meu pai pois não tenho marca roxa no corpo*”. Ele não queria que conversássemos com seu pai, pois achava que se isso acontecesse iria apanhar mais. Na escola, Gelson era medroso, quieto, não arriscava, não aprendia. Como sensibilizar o pai de Gelson para o que está acontecendo com seu filho? Como ensinar Gelson a aprender a ler e escrever?

³ Segundo Ribeiro (1992, p.20), 49% dos professores da rede no Brasil são escolhidos por critérios políticos e não são sequer concursados. Os concursos existentes são de péssima qualidade técnica e sujeitos a ingerências políticas. Mais de 20% dos professores de 1º Grau são “leigos”, sem titulação. Somente nos Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Paraná não há professores “leigos”.

Adriana vivia em uma instituição para crianças vitimizadas. Foi queimada com um ferro de passar roupas por seus pais. Falava de sua história com a desenvoltura conquistada pelas práticas do projeto das Casas Abrigo. Foi encaminhada para o trabalho de avaliação logo no início de sua vida escolar, era seu primeiro ano na escola. Sua professora estava apreensiva com a história de Adriana. Depois de alguns meses ela lia e escrevia como outras crianças de sua classe, tinha amigos e vivia sorrindo. Um dia me pediu: “*Você me dá um batom vermelho?*”. Comprei um baton e na semana seguinte, quando retornei à escola para dar-lhe o presente, Adriana não estava mais lá. Na atual gestão pública, as Casas Abrigo estão sendo fechadas. Adriana foi enviada para um orfanato e sua trajetória escolar, interrompida.

Tatiane já esteve por morrer. Teve episódios convulsivos até os 8 anos de idade, internada várias vezes, passando por vários médicos. Ficou 3 anos em uma classe especial e lá não aprendia nada. Atualmente freqüentava a classe especial de uma outra professora, cujo maior desafio era trabalhar o fato de Tatiane associar “letras e números” à “incapacidade e doença”. Tatiane se sentia triste por não conseguir aprender como sua irmã mais nova. Ela hoje gosta de ir à escola e fazer lição, mostrando-nos orgulhosa suas conquistas.

Wellington, 8 anos de idade, freqüentava o CBI, e segundo sua professora estava aprendendo muito bem. Vivia ambigüidades em casa e na escola. Seus pais tinham muitas discordâncias a respeito de como agir com ele, e ocorriam muitas discussões a respeito disso em casa. As cenas em casa eram intensas, muitas vezes violentas. Na escola ele era sensível às arbitrariedades e injustiças. Um dia ele ouviu que na próxima vez que certa criança tomasse certa atitude iria ser expulsa, mas isso não aconteceu; outro dia ele viu sua professora dando parabéns para uma lição totalmente errada de uma criança que segundo ele “*não sabe fazer nada*”. Wellington reclamava desses fatos. Batia nas crianças, brigava com todos e sua professora relatava ser muito difícil conseguir dar aula quando ele estava presente. As tendências, nas estratégias com ele, eram atitudes corretivas, disciplinares e ortopédicas.

Assim como essas crianças, tantas outras histórias são relatadas em vários trabalhos. O sofrimento de Nirvânia, que vivia nas casas dos Sem-Terra, e que quando chovia ia para

a escola carregada nas costas de seu pai, para não sujar os pés, levando o par de chinelos nas mãos. Reprovada pela 5ª vez, é uma das várias crianças que se mostrava ágil, curiosa, interessada, fora do contexto escolar, no qual se colocava adoecida. (Cf. Paparelli & Kalmus, 1995).

Todas essas crianças apresentam condições e potencialidades para aprender, mais do que isso se revela no cotidiano escolar. Muitas vezes os acontecimentos sofridos do dia-a-dia da vida dessas crianças são usados como justificativas para o fracasso escolar das mesmas. Como tem demonstrado Lucchese (1996) na pesquisa na qual estuda as histórias de vida de crianças que freqüentam uma classe para alunos “lentos” e outra para alunos “fortes”, as

“variáveis da biografia da criança e da família, geralmente tidas como causas das dificuldades de escolarização de algumas crianças (...), estão presentes igualmente na biografias das crianças tidas pelas escolas como “normais” (Lucchese, 1996, p.2).

Somos (educadores, psicólogos, fonoaudiólogos) os profissionais responsáveis por pensar nossas ações em relação às crianças, de forma a possibilitar-lhes o desenvolvimento de suas capacidades e o direito à cidadania. Existem ações nas escolas e nos trabalhos diagnósticos que não vão nessa direção revelando a necessidade de aprofundamento crítico em relação às concepções que norteiam essas práticas.

Certa vez uma supervisora de ensino comentou o quanto é comum e “humano” agirmos de forma a proteger uma criança que se mostra enfraquecida. Acontecem diversas atitudes nas quais os profissionais dizem buscar um tipo de efeito, mas conquistam o contrário. Exemplo: quer-se que a criança preste mais atenção e então pede-se a ela para copiar tudo o que está na lousa muito atentamente, embora ela ainda não saiba escrever. Quer-se que as crianças de classe especial não se sintam discriminadas em relação às outras crianças de classes comuns, e então fala-se para as crianças que a classe especial é a mesma coisa que uma classe comum.

Chamemos, por enquanto, essas ações de **ações ingênuas**, pois desconsideram as várias subjetividades produzidas nos acontecimentos.

Já discutimos, no capítulo anterior, sobre a patologização que ocorre no cotidiano escolar, transformando problemas pedagógicos e institucionais em problemas de “saúde mental da criança”. As crianças avaliadas por psicólogos como “deficientes mentais grau leve” têm como destino as classes especiais. Além dessas classes especiais, ocorre, nas práticas do dia-a-dia escolar, o encaminhamento de alunos para classes “lentas” ou “fracas”.

O texto de Schneider, publicado em 1985, referência para discutir a produção social do fracasso escolar, focaliza sua discussão nos chamados “alunos excepcionais” que freqüentam as classes especiais. A autora considera duas finalidades das classes especiais: primeira, a tentativa de aliviar a dificuldade e o sofrimento que as professoras dizem ter em relação à participação de certos alunos em suas classes, afastando essas crianças - Schneider chama essa finalidade de “negativa”; segunda, a expectativa de que esses “lugares especiais” sejam o lugar “certo” para atender as necessidades das crianças - seria a finalidade “positiva”.

Em seguida, a autora nos mostra que as estratégias para se atender melhor certas necessidades especiais se reduzem a coisas que são “menos”. Menos conteúdo, em um ritmo menos veloz e menos complexo. E, de maneira geral, não há reintegração e recuperação, o que seria de se esperar, pois “a noção de recuperação é logicamente incompatível com o veredicto da patologia inerente” (Schneider, 1985, p.73).

Será culpa das professoras? Será que são elas que não conseguem fazer da classe especial um lugar no qual as crianças aprendam, se desenvolvam e retornem para as classes comuns? Ou será que existem crianças que realmente têm “problemas individuais”, vão “ficando para trás” e não têm condições de acompanhar uma classe comum?

Problematizarmos essas questões implica em conhecermos em qual campo de forças, em quais relações e práticas essas classes especiais, e também as classes “lentas”, existem e foram produzidas.

1. Um dia-a-dia “sem sentido”

Início do ano. Muitas crianças chegam às escolas para seu primeiro dia de aula. Algumas delas já tiveram experiências escolares participando de uma pré-escola, outras

não. No corpo docente, temos professoras efetivas, concursadas, e professoras admitidas em caráter temporário (A.C.T.). As crianças vindas pela primeira vez à escola e as outras que já a freqüentavam, são alocadas em diferentes classes. Algumas escolas separam as crianças que já estudaram no pré-primário, das que não tiveram nenhuma experiência. As várias classes formadas são escolhidas pelas professoras conforme os pontos que as mesmas acumulam durante sua experiência profissional.

“A ‘atribuição de classes’, no início do ano letivo, é na verdade uma **escolha** de classes, de acordo com a posição de cada professora numa escala onde se contabiliza o seu tempo na escola, anos de experiência, formação, sua vinculação (se é efetiva ou A.C.T.) etc.” (Cruz, 1994, p.68)

Quando a autora utiliza a palavra “escolha”, nos convida a percebermos uma série de acontecimentos:

- * Existem professoras que podem escolher mais do que outras. E não escolhem apenas a classe que irão ministrar, mas também quem serão os alunos dessa classe. Se uma professora fica com a “classe mais forte”, então ela talvez não aceite um aluno que pode ser considerado “forte” por uma outra, mas não por ela. É comum conhecermos histórias em que a professora de um aluno específico acha que ele deveria ter passado de ano, mas não o passa justificando que a professora da série seguinte discordaria dela, e ela seria criticada. São as velhas alternativas “para não se criar confusão e discussão”, nas quais sem dúvida a criança fica prejudicada;
- * as decisões a respeito da formação de classes normalmente se reduzem a discutir se a mesma será homogênea ou heterogênea. Primeiro, a existência de uma classe “homogênea” é uma ilusão (Cf. Patto, 1990). Segundo, qualquer que seja a resposta o problema continuará a existir, pois **o problema é a existência desse tipo de dúvida**. De nada adianta criar classes “heterogêneas” se não se tem estratégias para pensar e trabalhar a diversidade, as diferenças. Essas classes terminarão por ter dentro de si as classificações de “os alunos que acompanham”, “os que não acompanham”, “os que deveriam estar em outra classe”...

Uma prática comum perante uma classe que vai se constituindo com diversos grupos de alunos, e que segundo a professora têm “*níveis diferentes de aprendizagem*” é o

remanejamento. Remaneja-se as crianças de uma sala para outra, durante o ano letivo conforme a professora tenha poder para isso. Esses remanejamentos são muitas vezes vividos como perdas pelas crianças que deixam seus colegas e sua professora.

Cruz (1994) coloca que na atribuição de classes, feita da forma como é feita, as crianças que

“supostamente mais precisam de um trabalho comprometido e competente são relegadas às professoras que têm menor formação e experiência profissional, pois estas, ocupando os últimos lugares na escala de atribuição de classes, não têm como recusá-las” (Cruz, 1994, p.101).

Mesmo que uma classe de alunos “lentos” fosse escolhida por uma professora experiente, estaria condenada. O problema, ao meu ver, não é a falta de uma professora experiente, mas sim o fato desse lugar ser um lugar que intensifica a “falta”, no qual não se acredita na possibilidade de as crianças aprenderem. Como dissemos, espera-se pouco desses alunos. Não podemos reduzir nosso entendimento sobre o funcionamento de uma classe, somente à dinâmica interna da mesma. Imaginemos uma professora que optou trabalhar com uma classe “lenta”, ou de alunos repetentes, imaginemos alunos que tenham participado do processo de formação dessa classe e que estejam tendo a possibilidade de problematizar sua história escolar. Pareceria que várias condições para que essa classe funcionasse bem estariam satisfeitas. Mas, essas crianças fazem parte de uma escola, convivem com outras crianças no recreio, sabem estar numa classe “dos fracos”, são tratadas como os alunos “fracos”.

Podemos afirmar que ter uma classe especial, uma classe de alunos “lentos”, implica considerar a existência dessa classe na escola como um todo. Sabemos da discriminação produzida pelos corredores, no recreio, nas conversas entre familiares, professoras... nas crianças que acabam ocupando esses espaços.

Há alguns anos, em uma escola na qual realizava um trabalho, havia uma criança com uma deficiência física que a impossibilitava de andar. Ela usava cadeira de rodas. Havia cursado o Ciclo Básico e sido promovida para a terceira série. As classes do Ciclo Básico dessa escola ficavam no andar térreo. As classes de terceiras às oitavas-séries ficavam no primeiro andar. As crianças que saíam do Ciclo Básico e passavam a frequentar

a terceira série, gostavam de ir para o andar “dos mais velhos”. Mas, como a criança com deficiência física não teria condições de subir as escadas, resolveu-se que uma das terceiras-séries seria implementada em uma classe no térreo. Alguns pais foram contra essa decisão, pois seus filhos queriam muito ir para o primeiro andar. Essa criança, além de ter uma condição física que lhe produzia muito trabalho e sofrimento, passou a ser vista como alguém que impedia o crescimento, as conquistas e a alegria de outras crianças.

Referindo-me novamente ao nosso compromisso profissional, não me espanta a existência de discriminação, preconceito e egoísmo. Espanta-me sim a ingenuidade ou falta de profissionalismo quando não consideramos essas existências. O tema das dificuldades físicas, a participação e discussão com pais das crianças que têm como colega uma criança com essas dificuldades, deveriam ser pensados e processados desde o início do ano.

Vejamos outro exemplo. A relação escola/comunidade sempre tem uma história para ser analisada. Em uma das escolas atendidas, as professoras nos contaram que a escola passava por um período tenso em relação a alguns pais. Essa escola está situada dentro de uma favela. Pelo que pudemos perceber, crianças que não são aceitas em uma escola considerada melhor pelos professores, localizada fora da favela, são aceitas nessa escola a que me refiro. A comunidade pediu que a escola abrisse a quadra de esportes para que pudessem utilizá-la durante os finais de semana. Assim foi durante alguns meses. A quadra se situa nos fundos da escola, em uma parte mais alta (um morro), portanto afastada das salas de aula. Alguns rapazes começaram a entrar, sem permissão, nessa quadra durante a semana e a utilizá-la como ponto para negócios e encontros. Os profissionais da escola resolveram voltar atrás na decisão e fechar a escola durante os finais de semana novamente. Alguns professores foram ameaçados.

Essa situação nos faz pensar a necessidade de vislumbrar um processo para se conquistar certas decisões. Normalmente vemos decisões de sim ou não, certo ou errado, sem a articulação de estratégias que considerem o campo complexo de relações no qual falamos.

Como decidir a abertura da quadra nos finais de semana? Existe um conselho com representação dos pais? Se essa decisão produziu acontecimentos indesejáveis, como organizar a discussão desse tema? Sabemos que dentro dos bairros existem rivalidades

entre grupos, lugares proibidos, violência, lugares para brincar, amigos, organizações civis... como em todo lugar. Se as decisões são tomadas de forma unilateral, mesmo que sejam a favor de um pedido feito, pagamos o preço da falta de comprometimento coletivo com as decisões.

As decisões a respeito da vida escolar da criança devem ser discutidas e pensadas com as mesmas e com seus pais. Ter a criança e seus familiares participando não significa simplesmente que os mesmos sejam comunicados das decisões tomadas. Muitas professoras nos contam ter conversado e explicado para seus alunos por que os mesmos estariam mudando de professora e de classe, como se isso garantisse a eficiência das estratégias, a produção de realidades.

A equipe de saúde do Distrito de Saúde de Grajaú-Interlagos-Parelheiros (Minto *et alii*, 1996), trabalhando a questão do fracasso escolar com educadoras da rede pública de uma Delegacia de Ensino de São Paulo, pediu às professoras e coordenadoras que relatassem lembranças de seus primeiros anos na escola. Foi raro contarem algo a respeito do conteúdo escolar. As marcas se referiam às sensações, aos carinhos, às inseguranças, ao dia no qual se ganhou um presente da professora, ao dia da festa, à bronca, ao medo vividos.

Mas, muitas vezes desconsidera-se as sensações produzidas nas crianças perante os vários acontecimentos. Como se elas devessem simplesmente entender as intenções de um certo gesto. Como se entender fosse algo que ocorresse de forma dissociada ao que somos, às nossas sensações, aos lugares que ocupamos nas relações. Talvez por isso encontramos, em nosso trabalho, tantas crianças que se diziam e sentiam ruins, feias, burras, rejeitadas, “do time dos fracos”. Eram as hipóteses que lhes restavam.

Inicia-se a partir disso a avalanche de práticas nas quais as crianças e seus familiares são tratados como objetos, como seres que vão se relacionar com as **intenções** de nossos atos como se isso fosse suficiente para fazer com que todos sintam, pensem e desejem aquilo que desejamos. Primeiro, as intenções, as estratégias no dia-a-dia escolar, o lugar que a educação e a saúde ocupam no orçamento público, não visam, na maioria das vezes, o bem-estar de nossos alunos; segundo, visar esse bem-estar implica **necessariamente** incluir a participação das crianças e de seus pais nas decisões a respeito da vida escolar. Muitas

vezes espera-se que as crianças analisem aquilo que elas fazem, percebam, por exemplo, que está errado bater nos outros, que dessa forma não se está respeitando o que o outro sente, que existem coisas que nos deixam tristes e que é de nossa responsabilidade tentarmos pensar o que fazer ao invés de prejudicar uma outra criança... esperamos isso da mesma criança que tratamos sem considerar o que ela está sentindo.

A melhor amiga de Mara é Gisela. Sempre ficam juntas no recreio. Mara se mostra insegura em relação às outras crianças, tem vergonha de jogar na aula de educação física, gosta de brincar sozinha. Gisela gosta de Mara, é mais extrovertida, chama Mara para brincar. As duas foram separadas devido a uma reorganização das classes sem que se pensasse na relação dessas crianças, o quanto uma fortalece a outra.

Certa vez, uma professora do CBC nos contou que estava lecionando para Vilmar, uma das crianças citadas no início desse capítulo. Segundo a professora, Vilmar deveria ter frequentado novamente o CBI, pois não havia aprendido nada. Todos os outros alunos de sua classe estavam com maiores condições de aprender. Mas, além do fato de haver a promoção automática (o que não impediria que Vilmar cursasse novamente uma classe do CBI se os profissionais da escola e os pais concordassem com isso), a professora tinha a opinião de que com a professora do CBI Vilmar havia sido superprotegida, ficando infantilizada; portanto, seria interessante tentar uma nova relação. Sensível com a situação dessa aluna, a professora resolveu então começar a lhe ensinar noções básicas que lhe faltavam para poder aprender a ler e escrever. Colocou-a perto de sua cadeira, trouxe jogos e material de desenho, e lhe disse que ela precisaria aprender algumas coisas para depois acompanhar a classe. As outras crianças passaram a se mostrar enciumadas com as coisas coloridas e divertidas que a professora trazia para Vilmar.

Quando conversamos com a professora sobre os efeitos de sua estratégia, o fato de Vilmar poder se sentir discriminada, o fato de as outras crianças não estarem solidárias a essa estratégia, a professora nos disse: “*mas eu já **expliquei** para ela a necessidade de aprender algumas coisas e que não se incomode com as outras crianças*”. Assim como já havia **explicado** também para a classe que era necessário que todos cooperassem no trabalho com Vilmar.

O que Vilmara sente nesse lugar? Como ter acesso a isso? Como fazê-la pensar e optar? O que garante que Vilmara não vá se sentir “menos” e incapaz? O que garante que, mesmo aprendendo certos conteúdos formais necessários para a aquisição da leitura e escrita, não estaremos produzindo um ser enfraquecido? Em nossa relação com Vilmara, ela pegou uma cartilha (que já tem decorada) e fingiu (para nós e para ela) que sabia ler.

Discutiremos, no próximo capítulo, essa crença na racionalidade como instrumento para afetar o que sentimos. Parece que desconsiderar os efeitos afetivos, as produções de subjetividade que se dão conforme as nossas práticas, é algo comum na estrutura atual do ensino público.

Interessada em analisar a forma pela qual os projetos de educação são apropriados pelas várias escolas e professores, Cruz (1994) pesquisou como foi recebida a proposta do Ciclo Básico para a rede estadual de ensino de São Paulo, pelos professores de uma das escolas da rede estadual e por alguns profissionais de outras escolas. A criação do Ciclo Básico, por meio de decreto do Governador do Estado de São Paulo em dezembro de 1983, tinha como uma de suas finalidades “assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais”.⁴ Cruz revela a visão preconceituosa sobre a criança pobre nos objetivos que crêem na incompetência das pessoas menos favorecidas sócio-culturalmente.

Visando reverter o elevado índice de reprovação nas primeiras séries das escolas estaduais paulistas (em 1982, 45% das crianças não conseguiram a aprovação para cursar a 2ª série do primeiro grau)⁵, o projeto do Ciclo Básico visava desobstruir as séries iniciais. As antigas 1ª e 2ª séries foram unidas. A alfabetização e a aprendizagem das operações básicas da matemática ocorreriam em dois anos consecutivos, sem reprovações no primeiro ano.

Instituiu-se um ciclo no qual a criança deveria sempre continuar seus estudos do ponto no qual teria parado no ano anterior. As etapas desse ciclo ficaram sendo chamadas de CB inicial (CBI) e CB de continuidade (CBC), do qual a criança poderia ir para a 3ª série. Após a implantação das medidas estruturais, o segundo ano do projeto do Ciclo

⁴ Decreto nº 21.833 de 28 de dezembro de 1983.

Básico centrou atenção nas mudanças das práticas pedagógicas, introduzindo concepções construtivistas sobre a aquisição da leitura e escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, nas quais fica claro que o processo de aquisição da língua escrita é um processo social construído pela criança. A partir de 1988 aumentou-se o número de horas/aula diárias da criança na escola, criou-se o cargo do coordenador de Ciclo Básico, e outras inovações.

O que significa o erro da criança? Quais as hipóteses que a criança formula em relação à escrita? Como trabalhar essas hipóteses? Novos conceitos, novas palavras começaram a circular pelos corredores: a necessidade de se pesquisar as hipóteses das crianças, mais do que julgá-las certas ou erradas; a importância em se estimular momentos de produção de textos... Para isso foram desenvolvidos cursos e conferências.

Em uma escola na qual trabalhamos, havia dois grupos de professoras: um a favor do construtivismo e outro contra. Uma das professoras contrária ao construtivismo, justificava suas críticas dizendo não poder concordar com uma técnica que *“deixa as crianças escreverem errado e que diz para a gente não corrigir o erro”*. Mostrou-nos a produção de seus alunos e a forma como trabalhava. Descrevia outras técnicas que utilizava para alfabetizar as crianças. Embora o construtivismo não seja uma técnica ou metodologia, mas sim uma forma de pensar a construção do conhecimento, muitas vezes as professoras se referem ao pensamento construtivista como uma série de estratégias práticas para alfabetizar. Apontando essas questões para essa professora, ela nos disse: *“mas mesmo assim não está certo dizerem que a gente não sabe trabalhar”*. Pudemos perceber então que o “não” desse grupo não era em relação à filosofia construtivista, mas sim em relação ao fato de essas professoras verem desvalorizados a forma como trabalhavam, seus saberes, construídos ao longo de suas vidas profissionais.

A implantação do Ciclo Básico não considerou as hipóteses e as crenças das professoras. Esse grupo que se dizia contra o construtivismo era contra uma forma de implantação do projeto marcada “pelo autoritarismo, pelo desrespeito à professora e aos usuários da escola e pela falta de acompanhamento competente e contínuo” (Cruz, 1994, resumo).

⁵ Dado da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE, referentes a 1982.

O que vemos hoje é que as escolas se apropriaram do projeto conforme suas crenças e concepções. Vejamos como as classes se configuraram na escola pesquisada por Cruz:

“Não apenas as 1^{as} e 2^{as} séries continuam presentes na sua ‘vida real’, como há variedades delas, consagradas pela prática: os alunos ingressantes que têm alguma experiência pré-escolar são agrupados nas ‘1^{as} séries fortes’; os que nunca freqüentaram qualquer instituição pré-escolar vão para uma ‘1^a série mais lenta’; os que já freqüentaram o CB inicial no ano anterior, mas que são ‘muito lentos’, ‘fraquinhos’ ou ‘têm algum problema’, ou ‘andaram faltando muito’, ‘conversam demais durante as aulas’ etc. e, portanto, ‘não aprenderam nada ou praticamente nada’, segundo as professoras, vão para o ‘CB de repetentes’, onde há também alunos novos (‘sem pré’), mas em pequeno número; os alunos que cursaram o CB inicial e ‘não alcançaram tudo o que deviam’, mas aprenderam boa parte do programa, são reunidos nos chamados ‘CBs intermediários’, que oficialmente, é um CB em continuidade, mas na escola é conhecido também como um ‘2^o ano mais fraco’; aqueles que concluíram com sucesso o CB inicial ou o CB intermediário (o que é muito menos comum, devido ao que é chamado de ‘defasagem de idade’), vão para a almejada classe de ‘CB final’ ou ‘2^o ano forte’” (*ibid.*, p.91).

A reprovação ficou escamoteada no interior do Ciclo Básico, e o tradicional afunilamento do processo de escolarização apenas foi transferido de lugar, agora na passagem do CB de continuidade para a 3^a série. “O Ciclo Básico não tem conseguido diminuir a repetência real nas duas primeiras séries, nem a idade com que as crianças terminam a 2^a série” (Ribeiro, 1992, p.19).

A prática de se remanejar crianças de uma classe para outra conforme seu aprendizado, ganhou força. O remanejamento que ocorre no interior das classes também deve ser registrado, as crianças são separadas em fileiras, ou regiões da sala de aula, conforme seu rendimento escolar. Existe a fila dos que “não fazem nada” (e normalmente lhes são dadas poucas condições para fazerem alguma coisa), e existem crianças com receio de serem colocadas nesse grupo dos que “não fazem nada”.

O encaminhamento de crianças para uma classe mais “fraca” diminui as chances de sucesso do aluno. Como demonstrou Ribeiro (*op.cit.*), a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é quase a metade de um aluno novo na série.

O grande índice de repetência e a seletividade de nosso sistema de ensino poderiam nos iludir no sentido de pensarmos que aqueles que conseguem concluir o primeiro e

segundo graus estariam de fato atingindo altos níveis de aprendizagem, se beneficiando do sistema atual de educação. Mas, além das observações diárias do baixo desempenho escolar de nossos alunos, resultado de uma má qualidade do ensino, pesquisas também apontam para esse fato: em uma pesquisa de avaliação da proficiência em Matemática referida por Ribeiro (*op.cit.*, p.13), o Brasil ficou em 19º lugar entre vinte países pesquisados. Recentemente foi publicado no jornal Folha de S. Paulo⁶ resultados preliminares de uma pesquisa feita pelo Ministério da Educação - 70% dos alunos das séries finais do 1º e 2º graus não sabem resolver problemas matemáticos e só a metade é capaz de formar juízo próprio sobre o que lê.

“As mudanças são realizadas por pessoas que, embora comumente sejam tratadas como ‘coisas’, têm interesses, desejos e crenças que movem suas ações. E entre os seus interesses está sobreviver da maneira menos doída e trabalhosa possível nas condições que lhes são oferecidas, entre os seus desejos geralmente não se encontra o empenho em pesquisar formas alternativas para incrementar o aprendizado dos alunos, pois entre as mentiras a que a ideologia dominante as levou a acreditar está a incapacidade intelectual, afetiva e moral das pessoas pobres, dos usuários da escola pública.” (Cruz, 1994, p.142)

No final de 1995, ocorreram novas mudanças significativas na estrutura de funcionamento tanto da Educação Pública Estadual como da Saúde Pública Municipal. A Educação reorganizou seu funcionamento realizando uma reestruturação nas Unidades Escolares. As séries iniciais (CB às 4ª séries) foram alocadas em escolas diferentes das demais (5ª série até o final do 2º grau). Diminuiu-se o número de classes e aumentou-se o número de alunos por sala de aula. O argumento dessa reorganização, por parte da Secretaria Estadual de Educação, foi que, separando as crianças mais novas das mais velhas, as crianças menores estariam mais protegidas da violência e das drogas.

“Parece-nos discriminatório e simplificador de um problema social muito mais amplo, que lembra a tese da ‘contaminação’(...). Além do mais, os adolescentes já estão presentes em massa nas séries iniciais, tal é a gravidade do fenômeno das repetências.” (Minto *et alii*, 1996, p.21)

⁶ Jornal Folha de S. Paulo, do dia 5 de maio de 1996.

Os professores foram realocados, famílias tiveram seus filhos espalhados por duas ou mais escolas, algumas classes aumentaram o número de alunos para cerca de 40 crianças por sala de aula...

Ainda fazendo parte desse projeto de reestruturação a que fomos submetidos no início de 1996, visando combater a grande defasagem que ocorre entre as idades das crianças e as séries freqüentadas pelas mesmas, criaram-se as chamadas Classes de Aceleração, formadas por 20 a 25 alunos do CB à 4ª série que tivessem ultrapassado em dois anos ou mais a idade regular prevista para a série em que estavam matriculados. Na proposta apresentada no documento de implantação das Classes de Aceleração (Cf. São Paulo, 1996a), as mesmas devem ser organizadas em dois níveis: a “*Aceleração I*” para alunos do CB com mais de 10 anos de idade, cujo destino será a 4ª ou 5ª série ou a aceleração II; a “*Aceleração II*” para alunos da 3ª e/ou 4ª séries com 11 anos ou mais, visando a 5ª série. Os professores das Classes de Aceleração devem ter interesse em assumir a docência dessas classes, ter experiência profissional com alunos de 1ª a 4ª série e disponibilidade de tempo para participar de “Programa de Capacitação”, no qual serão discutidas as propostas pedagógicas. Além disso, o documento de implantação desse projeto prevê que os professores recebam assinaturas de jornais e revistas informativas gerais e específicas sobre Educação.

Em relação à proposta pedagógica, criou-se um documento (Cf. São Paulo, 1996b) que enfatiza o fato de as Classes de Aceleração não significarem rebaixamento das expectativas em relação à capacidade das crianças. Identificadas as necessidades dos alunos, tem-se como pressuposto uma “visão positiva dos alunos e uma aposta no crescimento da competência da escola” (*ibid.*, p.10), implicando o trabalho no resgate da auto-estima dos alunos. Ao detalhar a proposta nas diversas áreas, critica-se o sistema educacional atual, que visa uma educação informativa, pouco estimulante e pouco criativa, sem clareza do sentido em relação àquilo que se ensina.

Não são classes exclusivas para crianças diagnosticadas como “deficientes”, não são classes para crianças reconhecidas como “menos”, são classes para crianças que foram prejudicadas por um ensino incompetente e passaram a se sentir incapazes (será que se discute isso em conjunto com elas?). Os professores que optaram por essas classes estão

realizando discussões a respeito das propostas pedagógicas. Os profissionais que elaboraram a proposta revelam preocupações no sentido de se perceber que a existência das Classes de Aceleração não garante o término da produção de novas defasagens, ressaltando a necessidade de toda a equipe escolar estar sendo “chamada” a rever seu percurso, sendo o caráter desse projeto necessariamente temporário.

Temo que, assim como os manuais dos testes psicológicos - que ressaltam a necessidade de se compreender a produção histórico-social da condição de uma certa criança - não discutem formas de fazê-lo e enfatizam seu olhar para a criança encaminhada, a proposta das Classes de Aceleração declare a necessidade de mudanças curriculares e de estratégias pedagógicas no ensino regular, mas não instrumentalize os professores nessa direção.

Independentemente das intenções das propostas, que caminham na direção do reconhecimento de que **a criança não é a responsável** pelo fracasso de nosso ensino público, a forma como essas propostas têm sido implementadas produz muita insatisfação e descontentamento em muitos profissionais e usuários. Isso deve ser considerado, se pretendemos acompanhar o processo de apropriação das propostas educacionais. A cultura que culpa a criança pelo fracasso escolar, golpeando a auto-estima de tantas crianças que ingressam em nossas escolas, não é superada via legislação.

Os trabalhos de psicólogos e equipes de Saúde Mental com comunidades e escolas ficam também à mercê das políticas de saúde.

Como colocam Basile & André (1995)⁷, os serviços públicos padecem de vários males, sendo dois deles:

“montam-se e desmontam-se programas, supondo que as regiões, as unidades de saúde, as equipes são homogêneas e não singulares, e como os serviços públicos ficam vulneráveis à vontade política de cada dirigente(...), ficam submetidos a um eterno recomeço sobre ruínas daquilo que mal começou a caminhar” (Basile & André, 1995, p.1).

Mas, nossa “memória coletiva em construção”, como dizem os autores, não é destruída, resiste em nós. Basile se refere ao ano de 1989, início de grandes mudanças na

saúde mental em São Paulo, no qual foram implementados serviços de atendimentos para crianças com comprometimentos mentais graves, os hospitais-dia para crianças, que até então não tinham nenhum programa voltado para elas, e sofriam das mesmas atrocidades dos “tratamentos” mentais existentes. Esses hospitais-dia visam criar uma prática de trabalho que resulte na desinstitucionalização das crianças.

Muitos psicólogos que foram trabalhar nos hospitais-dia, trabalhavam anteriormente no Departamento de Saúde Escolar da Secretaria Municipal da Educação (DSE). Inúmeros trabalhos (desde o já discutido diagnóstico individual estigmatizador até tentativas de trabalho e discussão com professores e comunidade), foram desmontados, e seus profissionais, que trabalhavam nas escolas públicas e nas Clínicas de Saúde Escolar, passaram a exercer suas funções como profissionais de saúde mental. O desmonte do DSE teve o “tom de uma invasão. O trabalho das clínicas foi julgado ineficaz; os profissionais (psicólogos) da educação despojados de suas funções, foram confiscados à Saúde, ao trabalho com psicóticos” (*ibid.*, p.4).

Como disse um dos membros da equipe de um hospital-dia, “a mesma equipe que foi taxada de incompetente teve a missão de implantar o projeto de hospitais-dia” (p.4). Faremos referência ao trabalho relatado por esses autores no final deste capítulo. Por enquanto, queremos destacar a **forma de implantação** de projetos que ocorrem rompendo com trabalhos e com relações já instituídas.

Essa questão nos remete a uma outra: será que deveriam haver psicólogos dentro das escolas, ou eles deveriam permanecer nas Unidades de Saúde? Como coloca Sucupira (1994), a assistência ao escolar caminhou no sentido da medicalização, tentando identificar doenças que justificassem o mau rendimento escolar, e sendo cúmplice da concepção mecanicista do processo ensino-aprendizagem por parte dos profissionais da escola.

“A discussão sobre a localização dos Serviços de Saúde Escolar, se na Saúde ou na Educação, tem contribuído para uma postura discriminativa e isolacionista com referência à assistência ao escolar(...), ficando o mesmo desassistido” (Sucupira, 1994, p.208).

⁷ Odelis Basile e Simone Al Behy André revêm o percurso do Hospital-dia em Saúde Mental para Crianças e Adolescentes da Vila Prudente em seu texto “Adeus à loucura”, escrito em 1995.

Bueno (1991), afirma ser necessário **não assumir** o trabalho clínico na escola como uma atitude política que reforça o exercício, de fato, da função do professor de garantir o acesso ao conhecimento socialmente disponível e “escancara a negação de um direito à maioria da população, o usufruto dos serviços de saúde, cuja responsabilidade é outorgada à escola” (Leite Soares, 1990 *apud* Bueno, p.199).

Atualmente vivemos outro desmonte de serviços e atendimentos no setor da Saúde. A Secretaria Municipal de Saúde implementou o Plano de Atendimento à Saúde (PAS). Muitos profissionais têm se colocado contra esse plano que traz

“a idéia de privatização dos serviços. Ao propor a formação de cooperativas de funcionários para gerenciar os equipamentos de saúde de uma determinada região, por meio de repasse de recursos públicos, busca-se desresponsabilizar o Estado (Poder Municipal) por uma área vital, que não pode ser contabilizada em cifrao(...). Isso fere frontalmente os direitos básicos de cidadania, garantidos pela Constituição” (Minto, *et alii*, 1996, p.21).

Os profissionais que não optaram por esse plano, estão sendo realocados e distanciados de seus serviços e atendimentos. Tem sido dolorosa a despedida e ruptura de tantos trabalhos dos profissionais da saúde mental com a comunidade.

2. Práticas produzem subjetividades

Muitas vezes as professoras nos falam de seus alunos, da dificuldade que sentem, das hipóteses que têm, e não vislumbram a possibilidade de pensar e problematizar com os mesmos aquilo que acontece. Tradicionalmente, o que se faz é formar um juízo de valor em relação à criança, produzindo conhecimentos como se ela existisse “em si”. Por que foi se tornando tão distante para as professoras pensar os acontecimentos? **O que faz dominarem julgamentos que definem, impedem e cristalizam as relações?**

Existem problemas e questões que devem ser problematizados. Muitas pesquisas nos relatam a solidão do professor, que afetado por acontecimentos que exigem um trabalho mais coletivo, e tendo uma dinâmica de relação entre o grupo de professores na qual impera o famoso “não-dito” a respeito do trabalho, idealiza a possibilidade de uma avaliação ou um

entendimento a respeito **da criança**, feito por um profissional especializado, que possa ajudá-lo em seu dia-a-dia.

Veremos, ao analisarmos e descrevermos a realidade que conhecemos com nosso trabalho de avaliação em relação ao encaminhamento de 139 alunos da rede pública estadual, vários casos nos quais o encaminhamento da criança para avaliação refletia um pedido de interlocução por parte das professoras, que demandavam pensar com elas questões do dia-a-dia.

Algumas práticas pedagógicas refletem uma forma de pensar o processo ensino-aprendizagem que justifica o fato de produzirmos tantas crianças que não entendem o seu dia-a-dia. Essas práticas revelam crenças de que as crianças “não sabem” e o professor é aquele que “sabe”. Como se antes de a criança chegar à escola ela não pensasse ou tivesse hipóteses a respeito da escrita. Como se não fossem essas hipóteses que estivessem produzindo seus conhecimentos.

Outras práticas partem do pensamento da criança, interagem e coincidem com esse pensamento. “Para o construtivismo o conhecimento é concebido como um *tornar-se* antes de um *ser*” (Macedo, 1994, p.17), a criança efetua ações para conhecer e revela saberes a respeito desse conhecimento muito antes de seu primeiro dia de escola. **O processo de conhecimento da criança é o instrumento de trabalho para se valorizar os conteúdos escolares.** Em uma relação, um jogo, cuja arte se volta para a investigação e experimentação, a forma e o processo do conhecimento são do interesse da criança.

Macedo (1994) nos mostra que muitas vezes as práticas pedagógicas são reducionistas. Reduzem *a realização de cópia* à busca de perfeição ao invés de ser investigativa; *o exercício*, à busca de um hábito repetitivo ao invés de produzir aperfeiçoamento; *a compreensão* à ilusão de que explicar (por parte do professor) seria o mesmo que conhecer (por parte do aluno).

Que sujeito produzimos dessa forma?

As idéias manifestadas pelas crianças no dia-a-dia escolar são, muitas vezes, desconsideradas. Certa vez, uma criança, em uma atividade cujo objetivo é procurar em revistas palavras da “família do sapo”, se encantou pelo fato de perceber palavras nas quais a letra S assume som de Z (ex: camisa). A professora então lhe disse que essas palavras não

serviam para a atividade, pois teriam que ter “som do sapo”, caracterizando que aquilo que aconteceu (de a criança descobrir coisas), atrasava a atividade (Cf. Cruz, 1994).

Ocorrem referências depreciativas à conduta das crianças e de seus familiares. Muitas vezes vemos professoras criticando que a mãe não dá a educação necessária e por isso ela (professora) deve fazê-lo. Outro dia, eu assistia à aula de uma professora que comentou com toda a classe que achava que Paulo não fazia as lições com capricho, pois ficava o dia inteiro na rua, já que ninguém cuidava dele. Paulo discordou da professora, não se sentia “abandonado e largado” na rua. O preço que Paulo pagava por não assumir o lugar de incapaz e rejeitado era a humilhação e rebeldia.

“A humilhação é uma modalidade de angústia que se dispara do enigma da desigualdade de classes. Angústia que os pobres conhecem bem e que, entre eles, inscreve-se no núcleo de sua submissão. Os pobres sofrem freqüentemente o impacto dos maus tratos. Psicologicamente, sofrem continuamente o impacto de uma mensagem estranha, misteriosa: ‘vocês são inferiores’. (...) Para os pobres, a humilhação ou é uma realidade em ato ou é freqüentemente sentida como uma realidade iminente, sempre a espreitar-lhes, onde quer que estejam, com quem quer que estejam.” (Gonçalves F^o, 1995, p.167)

A forma como tratamos o processo ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento da criança revela a maneira pela qual as hipóteses e os efeitos afetivos que a criança tem em relação aos acontecimentos em sua vida escolar são por nós considerados ou desconsiderados. Uma forma convida a vermos aquilo que acontece como sendo um defeito, uma falta, um erro, em relação ao que deveria acontecer; outra forma nos convida a percebermos como está sendo produzido aquilo que acontece.

Como diz Heller (1992), valemo-nos de “juízos provisórios” para nossas atividades cotidianas. Existem classificações que realizamos, e orientamos nossas ações perante essas classificações. Se acredito que as classes especiais são lugares adequados para crianças que apresentam dificuldades e são diagnosticadas como “deficientes mentais grau leve”, então me parecerá **natural** enviar crianças com essas características para freqüentar as classes especiais.

Certa vez uma professora nos contou que tinha um aluno, Charles, que estava defasado em relação à aprendizagem ao compará-lo com a produção de outras crianças de

sua classe. Mas, sensibilizada pelo fato de que Charles iria se sentir mal se ela (professora) lhe desse atividades diferenciadas em relação à classe, pedia que ele copiasse da lousa aquilo que as outras crianças copiavam, pois assim acreditava que esse aluno se sentiria “igual e capaz” como os outros. Charles não sabia ler o que copiava, ficava durante as aulas “desenhando” aquelas letras da lousa e nos mostrava seu caderno dizendo que havia escrito bastante naquele dia.

Se acredito que fazer cópias irá produzir sensação de capacidade, é isso que farei.

Os juízos provisórios, como o próprio nome diz, podem ser alterados e corrigidos a partir de nossas experiências. Mas,

“os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão, são preconceitos” (Heller, 1992, p.47).

As pesquisas qualitativas já mencionadas (ver nota de rodapé nº 2), somadas a outras em relação à realidade das **classes especiais**, nos mostram que essa experiência não deu certo: inventar um lugar separado para crianças diagnosticadas como “deficientes mentais grau leve”; psicólogos fazerem inferências em relação à criança, como se fosse possível descobrir o “verdadeiro deficiente mental leve” que uma vez descoberto define todo o ser; termos uma realidade na qual as classes regulares funcionam superlotadas, com professoras muitas vezes despreparadas, sem uma prática que considere a diversidade, numa realidade repleta de concepções de sujeito como uma construção a-histórica... é o que chamamos de “um prato cheio” para que encontremos nas classes especiais para “deficientes mentais grau leve”, crianças que se cronificaram no lugar de “doentes”, crianças que perderam seus direitos a um ensino de boa qualidade, crianças que passaram a se sentir incapazes.

A generalização é uma tendência necessária do pensamento e da ação na vida cotidiana. Mas, como enfatiza Heller, quando se cristalizam em absolutos, está-se diante da alienação da vida cotidiana. O indivíduo **perde de vista as condições de sua objetividade**.

A forma cotidiana de pensar ganha poder quando respaldada pela ciência. Como vimos no capítulo anterior, uma certa prática da psicologia e da medicina tem incentivado pensarmos que existiria algo **nas crianças** responsável pelo seu fracasso escolar, juízo

comum a várias professoras que encaminham essas crianças para avaliação psicológica. No cotidiano atuamos papéis conhecidos, estereotipadamente, como se fôssemos instrumentos dos papéis. É tão **natural fazermos avaliações psicológicas** das crianças encaminhadas, que mesmo quando percebemos que a maioria das crianças não tem “comprometimentos individuais”, continuamos a desenvolver técnicas e testes para melhor avaliar **a criança**. Dessa forma fica parecendo que o ideal seria inventarmos um serviço que avaliasse mais e mais crianças.

Mas, as relações entre o indivíduo e o papel social, porém, nem sempre são de total identificação. Mesmo nas sociedades em que o comportamento é manipulado, é possível haver desde a **plena identificação**, forma mais direta de expressão da alienação na qual o conflito é inexistente e impedido, até **uma recusa do papel**, que nos torna capazes de considerar a realidade e criar alternativas (Heller, 1992, pp.98-99). Entre essas formas encontramos pessoas que embora não se identifiquem com seu papel o realizam de forma dissimulada, outras sofrem pelos papéis que devem representar mas não vêm possibilidades de agirem diferentemente, outras criam alternativas para suas funções...

Existem psicólogos com discursos pretensamente críticos, que questionam a qualidade de seus laudos devido à falta de material e condições de atendimento; existem aqueles que, ao recusar fazer uma avaliação psicológica da criança e não propondo outro tipo de trabalho, intensificam a busca de uma avaliação tradicional por parte da escola; existem aqueles que trabalham sempre da mesma forma, negando a diversidade de pedidos e demandas que surgem; existem os normalizadores individualistas, que se encantam, ou melhor, necessitam dos resultados quantitativos.

Diversas são as práticas entre um comprometimento cego com o papel de julgador que nos foi prescrito e uma prática que considera nossos condicionantes históricos. Quando falta à consciência os condicionantes histórico-sociais de nossos pensamentos, tornamo-nos “ingênuos”. “A consciência crítica sabe-se determinada, e a consciência ingênua acredita-se superior aos fatos” (Saviani, 1983, p.66).

A “ingenuidade” de um pensamento que não se considera histórico, que acredita em conceitos eternos, se revela em nosso contato com vários profissionais que trabalham com essas crianças. Percebemos neles uma crença a respeito da possível vantagem de práticas

segregacionistas. Refiro-me (Marcondes Machado, 1994) ao caso de algumas pessoas, sensibilizadas com o fato de crianças portadoras do vírus da AIDS serem discriminadas em suas escolas, defenderem a criação de uma escola somente para crianças portadoras do vírus. Sem perceber, estão propondo uma prática que intensifica a doença, restringindo a criança ao fato dela ser portadora do vírus. Se o interesse é viabilizar o direito a uma educação de qualidade, de todas as crianças, sem prejuízo pelo fato de a criança ter esse problema, isso só seria possível se a doença não determinasse, por completo, a vida da criança.

Essa é uma preocupação que temos em relação às escolas especiais para crianças com deficiências. Fazer uma longa caminhada nos exige uma boa alimentação, preparo físico, planejamento, mais do que nos preocupamos com essas questões durante nossa rotina. Criar um espaço que atenda crianças que têm diferenças em relação às outras crianças, de maneira segregada, nos exige práticas e estratégias que enfrentem a discriminação. **E discriminação, preconceito, receio, se combatem com práticas que viabilizem a inserção, a integração.** Ter uma classe especial em uma escola sem pensar em um trabalho sobre a discriminação que se produz com essa prática é enviar essas crianças para a Antártida sem roupas para o frio. A Antártida efetua frio, a segregação efetua discriminação.

Conhecemos várias histórias de crianças que, depois de terem fracassado durante vários anos no CB, foram para a classe especial e lá se desenvolveram. Crianças com as quais as professoras estabeleceram uma relação na qual se sentiram valorizadas, pois foram promovidos trabalhos e atividades que lhes possibilitaram aprender e construir um conhecimento. Professoras que puderam viver as singularidades das crianças, considerando as apropriações e sensações das crianças sobre o que lhes acontecia. Mas, como já dissemos, muitas são as professoras das classes regulares que não querem aceitar os alunos que já freqüentaram classes especiais, além do fato de várias crianças ficarem extremamente receosas de voltarem para o lugar no qual se tornaram “crianças com dificuldades”.

Em uma das escolas na qual trabalhamos, o primeiro dia de aula de educação física das crianças de uma classe especial juntamente com as crianças do CBC teve que ser muito

bem pensado. Jogos, atividades em dupla, conversas..., e com a participação das duas professoras (de educação física e da classe especial). As crianças das classes regulares começaram a conviver com crianças da classe especial que até então eram tidas como “loucas”. Um dos alunos da classe especial se saiu muito bem no jogo de basquete, outro, ninguém entendia por que freqüentava uma classe especial, uma menina não gostou da aula pois disse que a chamaram de gorda, outra gostou muito da professora de educação física... A existência de preconceito, de discriminação, de busca de atividades esportivas... permearam o planejamento dessa primeira aula e de tantas outras.

Portanto, primeiro produzimos algumas crianças que passam a se sentir “menos”, desvalorizadas (as crianças “lentas” ou “especiais”), outras crianças que sentem que os problemas daquelas que “não aprendem” são individuais e não lhes dizem respeito (as crianças “normais”). Depois inventamos práticas visando resgatar uma auto-estima que não pôde ser desenvolvida nas primeiras e produzir atitudes de solidariedade e respeito nas segundas, como se o sentimento de incapacidade e a discriminação não estivessem sendo produzidos por nossas práticas.

Algumas professoras de classe especial se sentem excluídas e sós. Não pertencem ao grupo das professoras do Ciclo Básico, com quem deveriam ter uma relação integrada nas discussões dos casos. Elas pertencem ao grupo de Educação Especial. E, como afirma Cunha (1988), através do depoimento de professoras de classes especiais, muitas se sentem discriminadas, havendo dificuldade de entrosamento com as professoras das classes regulares. Algumas professoras entrevistadas pela pesquisadora justificam que caso não houvesse as classes especiais, muitas crianças ficariam “encostadas” nas salas de primeira série ou não freqüentariam as escolas. Muitas responsabilizam o profissional que encaminhou essa criança, ou a quem fez uma avaliação errônea, pela existência de crianças tidas como “normais” nas classes especiais.

Sem dúvida, pensar em um lugar para crianças com necessidades especiais foi dar um passo adiante na proposta que excluía essas crianças do convívio social e da possibilidade de aquisição de conhecimentos. Assim também, como dissemos no primeiro capítulo, os testes psicológicos caminharam no sentido de romper com a ordem feudal dos

prestígios hereditários passando a legitimar as diferenças de capacidades individuais ao supor uma sociedade com igualdade de oportunidades.

A crença na existência de um bom laudo que revele o “verdadeiro deficiente mental grau leve” carrega a ilusão de termos todos os problemas de encaminhamentos resolvidos. Lembro o comentário de uma coordenadora do Ciclo Básico, que, após participar de nosso trabalho na escola e ler nossos relatórios, nos falou de sua impressão de que, nosso trabalho produzia dúvidas sobre qual criança encaminhar, sobre o que fazer com a criança, sobre se seria bom ou não a criança continuar na classe especial. Dúvidas que revelam ser impossível determinar o que é ideal, e possível apostar numa direção na qual as crianças, seus pais, sua história escolar, sejam protagonistas das decisões.

Uma vez uma professora de classe especial nos relatou ter sugerido a seus alunos que escolhessem o nome de uma cor ou de um bichinho para nomear sua sala. Uma das crianças escolheu o nome “tartaruga”. A professora dizia para aquelas crianças, *“que elas não tinham problemas e teriam os mesmos direitos das outras crianças”*. Era uma professora interessada na produção de conhecimento de seus alunos, buscando que os mesmos se sentissem iguais aos outros e retornassem para as classes regulares assim que fosse possível. Essas crianças se sentiam extremamente acolhidas por ela. Mas não questionavam o fato de terem sido encaminhadas para aquela classe. Ela se espantou quando, na nossa primeira visita à sua classe, perguntamos às crianças qual classe era aquela e porque estavam lá. O medo da loucura e a sensação de serem doentes quando andavam pelo recreio, dominavam as respostas.

Existem diferenças. Elas estão em um lugar diferente. Seria interessante adotarmos práticas que fortalecessem as crianças a pensar suas histórias escolares.

As versões das crianças a respeito do que lhes acontece nos mostra um saber que lhes foi expropriado e a impossibilidade de se verem sujeitos de suas vidas escolares. Resta-lhes explicações ilusórias e patológicas para os acontecimentos de sua vida. Foi assim que Andrezza, como já relatamos na apresentação desse trabalho, disse que existia um segredo que ela gostaria de contar: *“Eu sou idade mental”* (Cf. Marcondes Machado, 1991). Outra criança justificou sua ida para a classe especial devido ao fato de ela não sentar na carteira e

gostar de ficar em pé. E, no trabalho de Fernandes (1983), um aluno lhe disse ter “*uma doença que não dói. A gente não sente nada. Só não deixa a gente aprender*”.

3. Uma história seletiva que segrega a diferença e produz deficiências

Os princípios de integração e participação que fundamentam a Educação Especial, defendendo que o professor especializado deve produzir desenvolvimento “através da conscientização das crianças de suas potencialidades e limitações, seus direitos e seus deveres” (São Paulo, 1993a, p.39), se transformaram em ideologia, pois desconsideraram a realidade.

O confinamento ao qual a educação especial tem sido relegada é característica de nossa educação geral, pois, como relata Bueno (1991)⁸, ocorre a

“aceitação de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação do excepcional definido *a priori* como aquele que, por características intrínsecas, diferentes das da espécie, não poderia aproveitar os processos correntes de escolarização e de integração social, necessitando, portanto, de formas especiais para realizar aquilo que os normais fazem de forma ‘natural e espontânea’” (Bueno, 1991, p.2).

Boa parte das pessoas que têm deficiências, mesmo as que recebem alguma forma de atendimento, continua com dificuldades de integração no meio social, “consubstanciadas na impossibilidade de alcançar níveis mais elevados de escolarização, de se constituir como cidadãos” (*ibid.*, p.5).

Bueno nos mostra que o aumento de oportunidades educacionais para os “excepcionais”, considerados como aqueles que não conseguem usufruir de processos regulares de ensino, se deu ao mesmo tempo que o movimento de democratização e universalização do ensino empreendido pela burguesia contra os privilégios da nobreza (nos países europeus, séculos XVII e XVIII), como mencionamos no primeiro capítulo.

⁸ José Geraldo Silveira Bueno iniciou suas atividades na educação especial na Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC, em 1967, como professor de crianças “surdas”. Foi também orientador pedagógico e diretor dessa escola. Sua tese de doutorado “Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente”, será referência de várias citações.

Com o cristianismo (*Cf.* Pessotti, 1984), o “deficiente” já havia ganhado alma e tornara-se pessoa. Mas, seria portador de desígnios misteriosos da divindade? Qual seria a culpa por sua deficiência? Seria um cristão? Ou um pára-raios da vingança celeste? A ética cristã, defendendo a caridade, permitiu práticas ambíguas. Para uns, o castigo seria a melhor caridade, pois os salvaria dos demônios; os considerados “deficientes” eram então condenados pela inquisição. Para outros, devia-se reprimir a tendência a livrar-se dos mesmos, que deveriam ser segregados e confinados.

As várias deficiências tiveram histórias diferentes. “Cegos” e “surdos” a partir do século XVIII, na França, foram para internatos que se mantinham como instituições escolares, embora com ações pautadas para treinamentos sensoriais e de comportamentos sociais básicos. O objetivo era a preparação para o trabalho, conforme as exigências do desenvolvimento industrial. As pessoas diagnosticadas com deficiência mental, desde o século XVI, eram internadas em instituições cuja finalidade era de conter perturbadores da ordem social, como “loucos”, “vagabundos” e “delinquentes”. O atendimento não ia ao encontro do processo produtivo, espelhando a visão estática de que esse prejuízo não tem superação (*Cf.* Bueno, 1991).

Muitos autores, influenciados por estudos americanos, analisam a educação especial acreditando que, se aprimorarmos nossas instituições que atendem às pessoas com deficiências, superaremos os problemas da educação especial. Mas, pensar assim é pensar de forma a-histórica. A excepcionalidade é um fenômeno social, seu conceito é construído pela ação do homem.

As chamadas “anomalias biológicas” e as “não-biológicas” respondem a determinações historicamente construídas. Bueno (1991) coloca alguns exemplos: a cegueira há muito tempo influencia a relação que os indivíduos mantêm com o meio. Mas a falta de visão impedindo a leitura só passou a ser significativa no momento histórico em que as necessidades criadas pela ação do homem exigiram seu domínio pelos membros da sociedade. As “anomalias” ocasionam dificuldades que são efetivamente determinadas nas relações concretas entre o indivíduo e o meio. Muitos “cegos” e “surdos” conquistam integração social - são de meio sócio-econômico privilegiado, conseguem alto nível de

aprendizado escolar. Portanto, não se pode estabelecer uma relação entre acuidade auditiva e possibilidade de integração social.

Dois indivíduos com o mesmo quadro de excepcionalidade podem ser caracterizados de forma diferente, pois variam as possibilidades que lhes são oferecidas no sentido de prevenir, minimizar, e até mesmo superar totalmente as limitações objetivas.

Até os anos 30, nos EUA, falava-se em “deficientes físicos”, “auditivos”, “visuais” e “mentais”. Ainda na década dos 30, começou-se a falar dos “distúrbios de linguagem”. Na década dos 50, vieram os “distúrbios emocionais”, e em 1978 os “distúrbios de aprendizagem” ganharam o primeiro lugar nas estatísticas (Cf. Cruickshank, 1988 *apud* Bueno, 1991). O aumento de atendimento dessas crianças (em razão dos “distúrbios de linguagem”) nos EUA ocorreu justamente na época (por volta dos anos 60) em que as minorias étnicas passaram a exigir oportunidades de ingresso na escola para seus filhos. A prática da educação compensatória se tornou sedutora segundo o fundamento da existência de déficit lingüístico devido à “carência cultural”. Ampliar oportunidades educacionais para aqueles que possuíam “desvios de linguagem” acobertava as diferenças de classe que tratavam as diferenças lingüísticas como defeitos, revelando um preconceito social em relação às crianças pobres⁹.

Da década de 40 para 50, a matrícula geral nos EUA aumentou 17,43%, enquanto a de educação especial aumentou 47,05%, com grande concentração de matrículas dos “distúrbios de linguagem” e da “deficiência mental” (Cf. Cruickshank, 1988, *apud* Bueno, 1991).

No Brasil, a ampliação da educação especial correu

“pari passu com a adoção de um modelo de desenvolvimento baseado na internacionalização da economia, com investimentos maciços de capital estrangeiro, e a formação de imensos conglomerados econômicos, ocasionando crescente concentração de renda, processos desenfreados de urbanização e o surgimento de enormes bolsões de miséria nos centros urbanos” (Bueno, 1991, p.36).

⁹ Ver “Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico”, de Susan Houston (*In* Patto, M.H.S., 1981).

Os similares brasileiros dos institutos parisienses que atendiam “cegos” e “surdos” não se transformaram em oficinas de trabalho, tenderam para o asilo de inválidos. As escolas especiais não eram importantes nem como produtoras de mão-de-obra, nem como fator de ideologização (Cf. Jannuzzi, 1992). Afinal, estávamos em uma sociedade rural e escravocrata, assegurada pela repressão. As idéias liberais no Brasil, embora lutassem pela abolição de algumas instituições coloniais, foram de um liberalismo de elite que convivia com a escravidão.

Em 1878 tínhamos, no Brasil, 2% da população escolarizada. A educação popular, e muito menos a dos “deficientes”, não era motivo de preocupação. Em 1890, havia 85% de analfabetismo (Cf. Jannuzzi, 1992).

No século XX, na década dos 20 fundaram-se várias instituições para atender pessoas com deficiência mental. No setor da rede pública, proliferaram os Serviços para selecionar os “anormais”. Os anos 30/40 tiveram grande quantidade de instituições privadas para pessoas com deficiências mentais e visuais.

“A quase totalidade dessas instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos à cidadania” (Bueno, 1991, p.118)¹⁰

A visão assistencialista fazia com que o objetivo dos atendimentos fosse a cura, a reabilitação, a eliminação de comportamentos inadequados, diluindo a importância da verificação dos conhecimentos básicos a serem transmitidos pela escola. Em relação às crianças com deficiências auditivas que têm dificuldades para falar, “muito tempo se perde ensinando sinais em prejuízo da aprendizagem de conteúdos”¹¹.

Tranforma-se a pessoa com deficiência em “falta a ser completada e eliminada”, para assim torná-la mais “igual” ao grupo de referência, ao invés de se buscar uma

¹⁰ Em 1938 criou-se a Seção de Higiene Mental do Serviço de Saúde Escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Detalhamentos dessas histórias são encontrados em Ribeiro (1978), Pessoti (1984), Bueno (1991), Januzzi (1992).

¹¹ Parafraseando Cecília Guaraná, assistente do Departamento de Educação da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer da Cidade de Diadema, em palestra proferida na Cidade de Cardoso, em 28 de fevereiro de 1996.

otimização de um potencial, no qual as limitações devem ser reconhecidas como limitações tão somente (Cf. Amaral, 1995).

O crescimento de classes e escolas especiais culminou, em 1970, na criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação. Nesse ano, no Estado de São Paulo, estimava-se¹² existirem 270.000 crianças “excepcionais” em idade escolar: a rede pública atendia 12.904 e a rede privada 15.763. (Cf. Bueno, 1991). Esses dados, sobre o número de pessoas com deficiências, não condizem com outros levantamentos¹³ nos quais a cifra de pessoas com deficiências mentais, visuais e auditivas deveria ser maior do que essa estimativa.

Importa aqui, termos a dimensão da privatização que vai ocorrendo em relação ao atendimento dos chamados “excepcionais”. Uma privatização na qual dominam práticas assistencialistas, principalmente às camadas mais pobres da nossa população, que não conseguindo ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade constituíram-se nos “deficientes mentais grau leve”, que foram para o ensino especial. Não tiveram a garantia de seus direitos em relação à saúde e educação.

Houve ampliação das vagas da educação especial na década dos 80. Mas, como aponta Bueno (1991), não houve incremento do ensino pré-escolar (cuja importância havia sido justificada pelo CENESP como meio mais eficiente de atendimento precoce para aumentar as possibilidades de integração do “excepcional” no ensino regular) e muitas

¹² Foi criado em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esses dados se referem à: Brasil, MEC/CENESP - “Educação especial: dados estatísticos - 1974, *apud* Bueno, 1991, p.129.

¹³ Bueno cita a estimativa elaborada por Lloyd M. Dunn, na qual a “população excepcional” em idade escolar no Brasil, em 1970, deveria ser por volta de 2,32 milhões.

* Segundo essa estimativa haveria:

“superdotados” - 2%

“deficientes mentais educáveis” - 2%

“deficientes mentais treináveis” - 0,3%

“deficientes visuais” - 0,09%

“deficientes auditivos” - 0,6%

“deficientes físicos” - 2%

“deficientes da fala” - 3,5%

“problemas de conduta” - 2%

* A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/SEE), utiliza a estimativa da ONU, que prevê existir 10% de deficiência na população, sendo:

“deficiente físico” - 2%

“deficiente visual” - 0,7%

“deficiente auditivo” - 1,3%

“deficiente mental” - 5%, divididos em: “profundo” - 0,8%; “severo” - 1,1%; “moderado” - 1,4%; “leve” - 1,7%.

crianças diagnosticadas como “deficientes mentais grau leve” poderiam estar integradas em classes regulares.

Como estava a inserção das pessoas com deficiências nas classes regulares? Em 1987 havia no estado de São Paulo 94 classes comuns com alunos com deficiências (com um ou no máximo dois alunos) e 915 classes especiais (com em média 10 alunos em cada uma)¹⁴.

No ano de 1993, havia em São Paulo, distribuídas nas 146 Delegacias de Ensino do estado de São Paulo, 2.200 classes especiais, sendo 1.635 classes para “deficientes mentais”, 420 para “deficientes auditivos”, 119 para “deficientes visuais” e 26 para “deficientes físicos”¹⁵.

Cresce o número de classes especiais visando atender a uma parcela da população que não consegue usufruir do ensino regular, e crescem assim os processos de segregação da criança “diferente”, legitimando dessa forma a seletividade de nosso sistema escolar: professores malformados para trabalhar com classes “heterogêneas”; crianças que são discriminadas, cujo rendimento alcançado deixa a desejar e que não avançam em relação às séries iniciais; classes especiais sem trabalho integrado com as classes regulares...

Portanto, as dificuldades de escolarização e integração social das crianças portadoras de alguma deficiência, a marginalização das camadas mais pobres de nossa população, não são superadas com a distinção entre educação regular e educação especial, bem como excepcionalidade e normalidade, mas sim percebendo as determinações históricas e sociais a que elas respondem.

Como vemos, a ineficiência da escola e da classe especial não se diferencia da ineficiência da escola regular. O perigo é que, no caso da educação especial, a segregação tem o **aval de especialistas**.

Como já mencionamos, muitas práticas e iniciativas têm se dirigido no sentido de buscar a integração dos “diferentes”. Recentemente ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca, Espanha (1994). Essa

¹⁴ Dados: Brasil, MEC/SEPLAN/SEEC, 1989, p.22 *apud* Bueno, 1991, p.187.

¹⁵ Dados apresentados por Júlio Bissoli Neto, da CENP/SEE, em outubro de 1995, no Conselho Regional de Psicologia/06.

conferência reuniu representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais e produziu a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação, apresentando um conjunto de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais e uma “Linha de Ação” com base em dois grandes eixos de atuação: a integração daqueles que possuem necessidades educativas especiais e o reconhecimento da necessidade de ações para se conseguir de fato uma “Educação para todos”, destacando-se os que são reiteradamente impedidos de participar do processo educacional.

Defendendo o conceito de escola integradora, cujo desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, proporcionando uma educação de qualidade a todas as crianças, dá-se um passo para “tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras” (Declaração de Salamanca, 1994, p.18). Enfatizando uma tendência da política social das duas últimas décadas, de fomentar a integração, baseia-se em experiências bem-sucedidas, de muitos países, com escolas integradoras, que obtêm êxito devido a um esforço comum de professores, pais, colegas, voluntários e famílias.

Lutar por uma educação de qualidade não é um trabalho isolado do educador. Como desenvolvido nessa Declaração, muitas são as práticas e responsabilidades necessárias, como por exemplo, de apoio adicional para certas crianças; medidas legislativas em formação profissional e emprego; participação de meios de comunicação para dar informação e lutar contra o preconceito; orientação contínua de profissionais; uma participação ativa de pais e voluntários; difusão de exemplos de práticas bem-sucedidas com escolas integradoras; incrementar o trabalho educativo do pré-escolar; ter apoio de sindicatos, autoridades locais e diferentes serviços para capacitar os estudantes à vida adulta economicamente ativa; ação conjunta no âmbito internacional para prevenir elevados índices de deficiência, que são consequência da falta de informação, pobreza e más condições sanitárias; ter o apoio de produções científicas e a participação de professores em pesquisas sobre estratégias pedagógicas...

Algumas considerações:

- * Primeiro, temos produzido deficiências nos alunos de nossas escolas públicas independentemente de eles terem ou não dificuldades.
- * Segundo, muitas vezes, quando participo da discussão de trabalhos de professores, os mesmos ficam receosos com a responsabilidade de terem que lecionar para crianças com deficiências, além de seus 30 a 40 alunos. Como a própria Declaração de Salamanca defende, o corpo docente, e não um único professor, deve ser responsável pela educação de crianças que muitas vezes precisam de apoio adicional, além de termos que questionar a formação dos profissionais da escola quando encontramos tantas práticas que produzem humilhação e abalam a auto-estima das crianças.

Construir uma prática que integre as crianças, implica a integração das relações entre os professores, entre professores e psicólogos, entre os pais e a escola. Aproximar crianças com deficiências, na vida social de crianças tidas como “normais”, pode minimizar o preconceito produzido pela distância e desconhecimento, mas, se não

“garantir a efetiva troca entre elas poderá, contrariamente ao ‘desejado’, fortalecer o estigma e justificar uma segregação de caráter menos explícito, mas nem por isso menos prejudicial” (Amaral, 1995, p.103).

- * Terceiro, como diz Ribeiro (1992), a melhoria do desempenho da educação não passa por aumento puro e simples dos recursos.

“O aumento da eficiência na aplicação dos recursos na área da educação esbarra com práticas clientelistas de toda ordem, desde a contratação de docentes a não docentes até o desvio de verbas constitucionalmente destinadas” (Ribeiro, 1992, p.16).

Alguns estados e municípios têm conseguido diminuir o índice de repetência em suas regiões, com práticas, tais como: descentralizar o gerenciamento do sistema produzindo autonomia administrativa para as escolas; implantar um sistema de avaliação de desempenho que permita a cobrança da população por uma educação de qualidade; eleger diretores pelo voto direto de pais e professores; responsabilizar os conselhos de pais e mestres pela gestão de verbas, por exemplo, para a aquisição de material didático legitimando a participação da comunidade; formular políticas de auxílio às escolas cujos

alunos apresentem baixo desempenho; desenvolver a contínua formação dos professores em serviço...

4. Experiências de integração

A diversidade de práticas realizadas durante a história em relação aos chamados “loucos” e “anormais” nos convida (eu diria, nos intima) a percebermos como, dependendo das práticas e crenças efetuadas, vamos produzindo subjetividades e efeitos variados. Pensar a *História da Loucura* (Foucault, 1989) é aceitar esse convite.

Nesse sentido, é possível viabilizarmos práticas que possam produzir sujeitos pensantes. Vejamos três experiências integradoras que se somam a tantas outras já publicadas¹⁶.

1 - Basile & André (1995, vide nota de rodapé 7) nos relatam o trabalho construído com crianças gravemente comprometidas que participavam do Hospital-Dia Vila Prudente.

O hospital-dia visa ser um espaço diferenciado das instituições totais (manicomiais, caracterizadas como violentas, marginalizadoras, segregacionistas e estigmatizadoras) e dos modelos ambulatoriais, com enquadres semelhantes à clínica privada (no qual o usuário é atendido em sessões, por especialistas definidos). Problematicar as condições de “não ter querer” e “não saber o que faz” de crianças e “loucos” implicou na criação de um lugar no qual as crianças pudessem crescer, constituindo um trabalho que os autores nomearam de “**desapassivar**”. Os usuários passam o dia no hospital e depois retornam para suas famílias. Vários tipos de atividades são criadas (passeios, desenho, música, recreio, almoço, leitura e escrita), trabalhando coletivamente de forma a assegurar que o convívio seja mais interessante do que fugir, calar, destruir, enlouquecer.

Se um hospital-dia passa a ser necessário como um dispositivo transitório de proteção para a criança, é “porque os dispositivos sociais, a família e a escola, territórios

¹⁶ Atualmente foram publicadas pelo UNICEF e CENPEC uma série de experiências bem-sucedidas em relação à educação, de 15 municípios. São experiências realizadas entre 1989 e 1992, agrupadas na série *Projeto Educação e Desenvolvimento Municipal*. Outra publicação que engrossa a fileira de práticas que nos

nos quais a criança transita, estão de algum modo impedidos a ela” (Basile & André, 1995, p.17). Os arredores sociais fazem parte do cotidiano de quem trabalha com crianças, embora sejam muitas vezes desconsiderados por esses profissionais. As famílias sofrem culpa, exclusões, tabus, e deixam de considerar seus saberes para cuidar de seus filhos, cristalizando assim lugares destrutivos e aprisionantes. As redes de atendimento e trabalho com os familiares implicam várias combinações: atendimentos mãe/criança, de casal, grupos de pais, família, mutirões...

Como associar-se a

“outros suportes de crescimento como a escola, os centros de convivência, e criar redes sociais com as padarias, o barbeiro, os vizinhos, os parques... para que a criança possa transitar para fora da família?” (*ibid.*, p.16).

Como estruturar um trabalho que não domestique ou discipline simplesmente a desordem, a briga, as desarmonias com o pré-estabelecido, possibilitando assim o crescimento da criança?

No relato desse trabalho os autores nos mostram que as crianças atendidas por esse Hospital-Dia foram revelando que podiam aprender. **Poder participar de uma escola como outras tantas crianças participam muda a vida da criança.** Os profissionais do hospital-dia entraram em contato com as escolas da região e realizaram um curso de sensibilização para os coordenadores pedagógicos, no qual foi definido um projeto piloto com uma das escolas. Nele ocorreria a experiência de escolarização **em classes comuns** de três crianças do hospital-dia.

“Em vez de professores especialistas e classes especiais, queríamos professores dispostos a trabalhar e classes comuns. Queríamos mostrar às escolas que **não** eram necessários especialistas para lidar com as crianças do hospital-dia” (*ibid.*, p.21, grifo nosso).

Uma das crianças era um menino de 9 anos (C.), que quando chegou à escola foi considerado pela professora como “*sofrendo de excesso de obediência*”. Ele não mostrava o que aprendia e o que sabia, talvez por medo de que tirassem isso dele; C. lia, mas nunca

havia freqüentado a escola. Havia aprendido no hospital-dia a afetar e despertar nos outros a solidariedade com alguém que se sabe diferente. O seu processo de participação na escola trouxe mudanças nas concepções a respeito da função da escola por parte de sua professora e nas atitudes das outras crianças de sua classe. Alfabetizá-lo implicou uma inversão na qual ao invés de “seguir o mestre”, o mestre “seguia o aluno”.

Os profissionais do hospital-dia tinham encontros com as professoras, nos quais era sustentada a possibilidade de essas crianças aprenderem. Um dia, em fila com os alunos de sua classe, C. viu os profissionais do hospital-dia na escola acenando para ele. Fingiu não conhecê-los, deixou-se ficar para trás da fila e “quando ninguém mais pudesse ver, acenou de volta, disfarçadamente”. Como relata os autores, a equipe entendeu que “era um adeus à loucura” (*ibid.*, p.27).

A equipe de saúde mental desse Hospital-Dia foi desmobilizada, a direção técnico-administrativa foi transferida para outra Unidade de Saúde em dezembro de 1994.

2 - Abreu (1994) realizou um trabalho de acompanhamento de crianças que freqüentavam as classes especiais (portanto consideradas “deficientes mentais grau leve”) e também participavam de atividades do CECCO.

Os Centros de Convivência e Cooperativa (CECCO) constituíram-se em um serviço oferecido pela Secretaria Municipal de Saúde, da Cultura e da Educação, do Município de São Paulo (gestão 1989/92), destinados à promoção da saúde.

“Caracterizados enquanto instituição aberta, implantados em espaços públicos, parques ou centros esportivos, objetivam a prevenção, integração e reinserção social de segmentos discriminados / marginalizados da população” (Abreu, 1994, p.90).

A proposta do CECCO, que tinha como princípio a não discriminação e a convivência do “diferente”, fazia parte de uma série de estratégias alternativas e de oposição ao modelo manicomial, visando uma atenção mais ampla à saúde mental da população. Como eixo central dessas estratégias, priorizava-se a manutenção dos vínculos familiares e sociais do cidadão.

Portadores de transtornos mentais, pessoas com deficiências, idosos, crianças, adolescentes que viviam nas ruas, passaram a ter a possibilidade de participarem de oficinas aglutinadoras de diversos interesses. Não seria necessário ser encaminhado ou ter algum problema mental, mas sim ter interesse em certas atividades, que eram trabalhadas de forma a enfrentar as diferenças corajosamente, portanto atividades que abarcavam diversos níveis de compromisso individual frente ao contrato coletivo. Como exemplifica Abreu (1994), um filme era assistido, discutido, conforme o nível de participação possível de cada um.

Existia, portanto, atividades em comum, visando a comunicação entre pessoas que estavam envolvidas em uma prática coletiva que considerava as barreiras visando redimensioná-las (essa vontade política e coletiva, segundo Amaral, 1995, possibilita a integração).

As seis crianças cujo trabalho foi acompanhado no CECCO e nas classes especiais, participavam da Oficina de Artes para crianças de 7 a 10 anos de idade. Elas revelaram capacidade de responder

“cognitiva, social e afetivamente de forma qualitativamente superior, quando observadas em um contexto institucional diferenciado” em relação às práticas das classes especiais (*ibid.*, p.127).

A explicação da autora para o fato de as crianças não produzirem conhecimento nas classes especiais, era devida às atividades, nessas classes, serem desprovidas de significado pessoal e afetivo, não diversificadas, sem oportunidade de participação do aluno.

A “necessidade de um ensino individualizado”, recomendado nos diagnósticos psicológicos dessas crianças e justificado pela professora em virtude da “incapacidade” de elas participarem de processos grupais, não se confirmou no desempenho dessas crianças no CECCO. Elas desenvolveram capacidades e produções qualitativamente superiores às esperadas pela escola, independentemente de serem portadoras de algum nível de deficiência mental, ao participarem de trabalhos em um lugar que não discrimina, que aposta no enfrentamento das diferenças.

As equipes de profissionais dos CECCOs estão sendo desmobilizadas devido ao atual plano de Saúde (PAS) da prefeitura de São Paulo, gestão (1993/96).

3 - Fundamentada legalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigo 57, que autoriza o poder público a realizar experiências em educação destinadas a enfrentar a expulsão da criança da escola, e sabendo que a repetência acompanha as histórias de abandono escolar, foi enviada ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em novembro de 1995, a proposta da ESCOLA DE VERÃO na cidade de Santos (Vicente, 1996)¹⁷.

Em setembro de 1995 foi realizado um mutirão em Santos destinado a assegurar as matrículas a todas as crianças em idade escolar fora da escola. Foram realizados seminários com os diretores de escolas das duas redes (municipal e estadual) e treinamento de professores, que foram selecionados com base em uma prova escrita na qual o professor deveria construir o perfil de um provável aluno da Escola de Verão e narrar um diálogo com o mesmo, pretendendo com isso ter acesso à capacidade do professor, de leitura crítica da realidade e de escutar e dialogar com a criança.

Na semana entre o Natal e o Ano Novo de 1995, os professores participaram de discussão a respeito do material a ser utilizado e do objetivo da proposta de: promover a auto-estima da criança, articular os conhecimentos com sua aplicabilidade e trabalhar a escola como um caminho para “construir um lugar no mundo” (*ibid.*, p.5).

Esse movimento teve a participação e mobilização de cidadãos por meio de grupos organizados, clubes, sindicatos... estimulada pela mídia, por material de divulgação, com o apoio do Banespa e contando com o envolvimento da Delegacia de Ensino e das Secretarias de Educação, Cultura, Higiene e Saúde, Ação Comunitária e Companhia de Transportes. **Quando se anuncia um “horizonte ético”, como diz a autora, para uma cidade, a mobilização é grande.**

O projeto visava um mês de aulas (em janeiro), em período integral, com atividades extra-classe relacionadas ao conteúdo proposto, para todos os alunos de primeira à oitava séries que tivessem sido reprovados em dezembro. Participaram 2.056 alunos. Aulas, atividades de lazer, grupos de teatro (responsáveis pelo entusiasmo das crianças que compareciam maciçamente)... foram algumas das atividades elaboradas.

¹⁷ Cenise Monte Vicente foi Supervisora do Programa “Toda Criança na Escola”, da cidade de Santos, no qual a *Escola de Verão* está inserida.

Ao final de cada dia todos os professores se reuniam com a equipe técnica que elaborou o projeto, levantando dificuldades que resultavam em soluções para o dia seguinte. Formou-se um grupo chamado S.O.S. Pedagógico composto por 20 pessoas, que se espalharam pelos nove estabelecimentos nos quais aconteciam as Escolas de Verão. Esses profissionais eram responsáveis por atender crianças que por diversos motivos não permaneciam nas salas de aula, acompanhando essas crianças até que elas fossem reincluídas na sala.

Esse trabalho tinha como objetivo o ensino e aprendizagem de conteúdos que resultassem em promoção de série do aluno, via a produção de “atitude escolar”, que passa pela qualidade do vínculo com o educador, com o grupo de alunos e com a tarefa.

Alguns resultados dessa experiência:

- * As primeiras séries promoveram 39% de seus alunos; as segundas séries, 37%; as terceiras séries, 44%; as quartas séries, 56%; as quintas séries, 61%; as sextas séries, 74%; as sétimas séries, 85% e as oitavas séries, 96%.
- * O aprendizado nas séries iniciais necessita da construção de repertórios básicos, e um mês intensivo não foi suficiente para isso.
- * Os alunos das segundas séries da rede municipal tiveram 61% de promoção, enquanto que seus colegas da rede estadual, apenas 26%. Esse fato deve ser decorrente do sistema de promoção diferenciado da rede municipal e da estadual. Como já vimos, aplica-se na rede estadual o sistema de promoção do Ciclo Básico.
- * 10% dos alunos exigiram uma atenção individualizada, muitas vezes atendidas pelo S.O.S. Pedagógico. A escola, para dar conta de muitas dificuldades que envolvem seus usuários e com o objetivo de proporcionar êxito para seus alunos, “precisa de uma rede integrada, de diversos setores, para atender os direitos da juventude” (*ibid.*, p.8).
- * As análises das avaliações que crianças e adolescentes fizeram a respeito de sua escola de origem, da Escola de Verão e seu próprio desempenho nessa experiência (segundo alguns critérios, tais como: trabalho em grupo, iniciativa, cooperação...) demonstraram mudança de atitude dos alunos frente ao professor, aos colegas, à participação das atividades escolares, quando comparado com a escola de origem.

Algumas características nos chamam a atenção nos três trabalhos relatados: primeiro, a diversidade de atividades presentes, constituindo várias possibilidades para a criança efetuar seu estilo, seu saber, sua singularidade, ao invés das diferenças serem categorizadas por um único referencial; segundo, a existência de vários personagens (da saúde, do esporte, da educação, da padaria, do clube...), envolvidos nas estratégias para atender às crianças e adolescentes que durante sua história escolar passaram a necessitar de um trabalho especial; terceiro, a **possibilidade de libertar as diferenças da condição de anormalidade**¹⁸.

¹⁸ Na atual gestão pública de Diadema (Município da Grande São Paulo), assim como em outras prefeituras, estão sendo desenvolvidos projetos de integração entre crianças das classes especiais e crianças das classes regulares, nos quais professores especialistas fazem um trabalho de orientação aos professores das classes regulares que incluem os alunos com supostas deficiências em suas salas.

IV. MUDANÇA DE OBJETO

O objetivo desse capítulo é desenvolver as concepções e pressupostos que permitiram realizarmos as avaliações da forma como foram feitas.

Defender a necessidade de pesquisar outros fatores e não somente o funcionamento da criança para entender a produção do fracasso escolar não é suficiente para intervir nas práticas que têm responsabilizado a criança individualmente pelo fracasso escolar. Temos que singularizar, que descobrir, em cada história, em cada caso, como esse processo de produção está se dando e combatê-lo.

Como relatado ao final do livro no qual publiquei minha dissertação de mestrado, o contato com um dia-a-dia permeado pela discriminação, preconceito, produção de fracasso escolar e a necessidade de me inserir nas práticas cotidianas que produziam esses fenômenos, exigiram não somente uma passagem da constatação para a ação, mas também uma ruptura com uma determinada forma de pensar e agir (Cf. Marcondes Machado, 1994).

Analisar e pensar os sintomas individuais, tentar entender como as crianças vivem aquilo que lhes acontece e se apropriam de sua história, tornara-se um hábito. Mas, quando se tem a possibilidade de expandir potencialidades, aquilo que me parecia corriqueiro fazer, passou a ser **pouco**. Ficou claro ser “possível intensificar a **problematização** por piores que fossem as dificuldades econômicas, intelectuais ou afetivas por que passam algumas crianças” (*ibid.*, p.85).

Nossos trabalhos, nossas ações com as crianças sempre produzem efeitos. As práticas que buscam os problemas como individualizados no corpo e na mente da criança, as enfraquecem.

Foram as práticas nas quais percebia a possibilidade de produzir encontros, intervir nos efeitos de algumas relações de forma a afetar a cristalização, que direcionaram meu interesse para discussões que me ajudaram a **agir nos campos de forças** nos quais o fracasso escolar acontece. A participação em grupos de estudo de filosofia, os trabalhos coletivos, as trocas com experiências que ofereciam alternativas de intervenção, foram lapidando nosso trabalho.

Tracemos pois, um pouco desse percurso.

1. Instituinto a existência de um modelo, de um “dever ser”

Os vários diagnósticos que desconsideram o processo de produção da queixa escolar, as relações, a realidade social na qual surge o pedido de uma avaliação, se casam perfeitamente com a demanda e a busca de conhecermos melhor “aquela criança”, “aquele sujeito” individualmente. Ou melhor, conhecermos os “motivos individuais” que fazem com que a criança “**seja aquilo que ela é**”.

Buscamos esses motivos, essas causas dos acontecimentos, cindindo-os, parcializando e isolando os fatos como se eles não se produzissem em um contexto relacional: vemos uma criança repetente e entendemos que a repetência é consequência, por exemplo, de sua dispersão. Como se existisse isoladamente “a” dispersão, a qual deveria ser eliminada sem que para isso fosse necessário modificar as **relações** nas quais a dispersão está ocorrendo. Como comentamos no primeiro capítulo, criando os fenômenos como existentes “em si”, eles se tornam passíveis de serem julgados sem considerarmos como as coisas são produzidas.

Essa forma de compreender os fenômenos e agir no mundo na qual perante a diversidade isolamos os fatos, nos encaminha para afirmações do tipo, “*se não fosse a dispersão daquela criança ela aprenderia*”, “*com um pouco mais de interesse ele se tornaria um bom aluno*”. Como se uma coisa fosse a dispersão, outra a criança, outra o interesse. Esse caminho nos leva a pensarmos o que estaria faltando ou sobrando para que aquela criança se tornasse “um bom aluno”, nascendo em nós a **abstração do modelo**: no caso do “bom aluno”, aquele que consegue aprender certo conteúdo, produzir conhecimentos e viver de maneira harmônica em uma certa coletividade.

Como colocado na **introdução**, é comum quantificarmos o que **falta**, o que **sobra**, o que é **muito** e o que é **pouco** quando falamos dos sujeitos. Seria “natural” que uma criança com capacidade de aprender, aprendesse. Mas, algo fica como um “**mas**”: mas ela não aprende. Se de fato isso é um **possível**, por que não acontece com algumas crianças? Esse “mas” mostraria que as atitudes e o funcionamento dessa criança são uma deturpação do que deveria ocorrer? Como corrigir essa deturpação? Será que essa criança é

“deficiente”? Seria verdadeiro dizer que ela deve ser uma criança com “problemas emocionais”?

Foi-se constituindo em nós esse tipo de pensamento que, nos remetendo a algo previamente dado ou determinado do que deveria acontecer, reforça o campo no qual se produz aquilo que acontece. As explicações para o fato de não acontecer algo que temos como um possível, quando buscadas no corpo da criança, faz-nos crer que, por exemplo, essa criança poderia aprender melhor se não se dispersasse, devendo para isso agir de outra forma.

Os fatos narrados encerram a possibilidade de serem verdadeiros ou falsos - “ele matou”, “ela roubou”, “ele está em Paris”. São verdades ou falsidades a serem desveladas.

“Certamente, se nos situamos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta.” (Foucault, 1996a, p.14)

Mas, ao pensar “*as coisas deveriam ser se certa forma*” remetemo-nos à existência de uma forma de ser verdadeira, essencial, que não ocorreria por deturpação. Ao construirmos esse ideal corremos o perigo de ele nos servir como justificativa para julgarmos, e muitas vezes excluirmos, as crianças de seu processo de escolarização.

“Só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir(...) aqueles que a recolocaram em questão contra a verdade.” (*ibid.*, p.20)

A verdade que a vontade de verdade quer, mascara essa vontade.

Quem poderia determinar como seria essa forma ideal e verdadeira? Existir alguém que designe a verdade nos remete à sociedade micênica, que teve seu auge no século XVI a.C.. Nela a pergunta sobre o que seria “o” verdadeiro no meio da desordem do mundo da matéria seria respondida pelo Déspota Divino. Era ele quem produzia, revelava e iluminava a verdade a ser louvada pelos poetas (Cf. Vernant, 1989). Os atos injustos eram julgados pelos Deuses. Para saber se um homem era culpado ou inocente por certo ato, ele era

submetido a uma prova; por exemplo, jogavam-no ao mar e se ele sobrevivesse, era inocente. A palavra do Déspota Divino, portanto, era ato, produzia verdades.

Nessa mesma sociedade, a palavra também tinha outra função e efeito. Era a palavra diálogo que ocorria nas assembléias dos guerreiros nas quais eles discutiam as ações mais eficazes, não havendo o privilégio de uma opinião sobre outra.

A palavra diálogo praticada pelos guerreiros, ganha força com o advento da cidade grega no século VI a.C.. O indivíduo passa a ser substituível, devendo se subordinar à ação comum e conjunta e não sendo mais exaltado e valorizado pelas suas façanhas guerreiras particulares. O valor pessoal passa a ser determinado pela obediência ao bem-comum e pela capacidade de controlar a si, de opor as forças da prudência às forças do desejo. A diferença deve ser dominada. Nasce a subjetividade, alguém que se apreende enquanto agente que tem uma responsabilidade, uma aderência ao que é comum.

Nas cidades gregas não é mais o rei Divino que enuncia o que deve ser feito, mas sim as leis escritas. Os atos injustos passam a ser submetidos às leis, representantes do bem para tornar as cidades melhores. Devem haver testemunhas que apresentariam os fatos ao juiz. Passam a existir fatos objetivos que estão **no passado**, instituindo um novo sistema jurídico que exige a confrontação de afirmações.

“A verdade” deveria ser alcançada por um **saber**, que vai sendo considerado como algo separado do poder. Como alcançar essa “verdade”? No meio das desordens e falsificações que ocorriam nas cidades gregas, como decidir quem seria “o” verdadeiro para ocupar certos lugares? Para Platão (séc IVa.C.) haver uma definição do modelo, “do” verdadeiro, não seria suficiente, pois uma definição pode ser usurpada e usada por pretendentes que produzem efeitos de semelhança, que parecem verdadeiros mas não o são. Os mitos permitiriam que o verdadeiro ganhasse o estatuto de **modelo**: define-se o que é “o” verdadeiro político e aponta-se o Deus Cronos ocupando esse lugar. Esse modelo, uma idéia jamais atingida, imutável e eterna, revelaria graus de semelhança a ele.

Dessa forma, “a cópia só se assemelha verdadeiramente a alguma coisa na medida em que se assemelha à idéia da coisa” (Machado, 1990, p.30)¹. Só a justiça será justa, só a coragem será corajosa.

Haveria assim uma forma perfeita e através da comparação com o modelo, poderíamos avaliar as cópias que seriam mais ou menos perfeitas e com isso atribuir valor ao sujeito e ao objeto.

Algo fora de nós, que nos transcende, definiria e organizaria nossa existência, subordinando a diferença à semelhança. Haveria algo essencial a ser buscado. O mundo da matéria, como imitação das idéias, teria um perigo: o simulacro, que não se comporta como a boa cópia, não se subjugava ao modelo e à semelhança. Ele é ameaçador, monstruoso, compreende uma diferença em si, pode até efetuar máscaras de semelhança. É demoníaco por fingir ser o que não é. Ele implica a perversão das cópias, devendo ser excluído. Subverter essa filosofia seria “afirmar os direitos dos simulacros reconhecendo neles uma potência positiva capaz de destruir as categorias de original e de cópia” (*ibid.*, p.33).

Dessa forma inventa-se **um sujeito que deve ser interpretado: ou ele é verdadeiro ou ele é falso**. No conjunto das aparências deve-se separar os simulacros, pois o que se opõe à verdade não é o erro, mas sim a falsa aparência. Podemos perceber algo e nos equivocar, aquilo que vemos são imagens, nossos sentidos nos dão informações incertas. Para selecionar o que é puro, verdadeiro, descobriremos o falso simulacro, precisamos atingir as idéias eternas e universais.

A filosofia de Platão é uma filosofia da representação. Representação expressando “uma segunda presença, uma repetição imperfeita da presença primitiva e real”². Como se houvesse uma essência primeira, original, um modelo do qual foram moldadas as cópias.

Temos então a idéia de um modelo, um ideal, de um “**dever ser**” que nunca será atingido. Uma abstração que nortearia nossas ações, organizaria nossa vida pela via de um modelo transcendente a nós que revelaria as qualidades das cópias. Essa transcendência permitir-nos-ia julgar se os homens são verdadeiros ou falsos, boas ou más cópias em relação ao modelo.

¹ Roberto Machado no livro “Deleuze e a filosofia”, expõe discussões de Gilles Deleuze a respeito de vários teóricos.

A impressão de uma existência anterior e modelar, produzindo a sensação de existir, por exemplo, uma criança que poderia ser muito mais perfeita se não estivesse acoplada à dispersão, se soma à prática de categorizarmos tudo aquilo que existe no mundo, criando algo que tem dominado nossa forma de pensar: **o ponto médio**.

2. A criação de estratégias para comparar e generalizar

Ao produzir uma unidade genérica que abarca tudo o que há no mundo, praticamos uma classificação que fornece conceitos capazes de categorizar toda a existência. É a lógica da representação.

Nossa sensibilidade apreende uma diversidade, vemos coisas animadas e coisas inanimadas. Essa diversidade seria categorizada para assim atingirmos o que é comum entre as coisas, por exemplo, as coisas animadas se alimentam e se multiplicam. Esse comum seria “o verdadeiro” naquilo que apreendemos.

Vejamos alguns exemplos: existem diferenças específicas que revelam contrariedades, são contrários a algo que é **comum** entre elas - animal alado x animal terrestre, portanto estão submetidas à identidade do gênero animado; existem variáveis acidentais que não mudam a definição genérica, como algo estar em movimento ou estar em repouso; existem diferenças essenciais sem as quais o sujeito não existiria, como por exemplo a racionalidade diferencia o homem dos outros animais; existem propriedades que não são fundamentais para se atingir a essência - exemplo, é próprio do cão latir...

Aristóteles (IIIa.C.) construiu a Árvore de Porfírio na qual através do que é genérico, dividem-se as substâncias em gêneros (animado, inanimado), espécies (racional, irracional), diferença, próprio, acidentes. Uma árvore ordenadora cuja hierarquia impõe a submissão das coisas às suas unidades genéricas.

Trabalhando com a generalidade seria possível alcançarmos conceitos e formularmos juízos que afirmam ou negam que um atributo pertença a um sujeito, por exemplo, “o homem é racional”. A linguagem serviria para aplicarmos um predicado a um

² Definição de Lalande, A. no *Vocabuário técnico e crítico da filosofia*, tradução de Roberto Leal Ferreira, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1993, p.953, rodapé.

sujeito, para dizermos o que é e o que não é. Essa estrutura seria capaz de organizar o mundo, demonstrar a verdade e julgar.

As impressões seriam organizadas ao estabelecermos as semelhanças, as identidades, a unidade, as oposições entre as coisas. Sabemos que uma mulher medindo um metro e meio de altura em nosso país é baixa em relação à média, sabemos que uma certa quantidade de glicose no sangue é alta e perigosa em relação à média, sabemos que certo animal faz parte do grupo dos mamíferos, que um pequeno vaso de violeta vive se o regarmos com um copo de água a cada quatro dias... E tendo esses conhecimentos como pressupostos, produzimos mais conhecimentos.

Por meio das informações sobre o que “normalmente” acontece podemos fazer inferências e com isso descobrir as probabilidades, por exemplo, de risco de uma certa cirurgia. Uma cirurgia sem riscos é um ideal. Praticamos intensivamente um pensamento que busca as causas e conseqüências em nosso dia-a-dia, no qual dividimos os acontecimentos em elementos: uma coisa é o ato cirúrgico, outra o corpo do paciente, outra a limpeza do hospital, outra as possibilidades tecnológicas, e disso resulta um efeito - a cirurgia ser ou não bem-sucedida; uma coisa é a qualidade do terreno, outra a qualidade das sementes, outra a existência de chuva, e disso pode resultar uma boa colheita. Como se o todo fosse sempre a soma mecânica das partes. Dessa forma posso pesquisar os resultados das cirurgias em relação ao uso dessa ou daquela medicação, posso descobrir sementes melhores para serem semeadas em um certo tipo de solo.

Questões do tipo: qual a possibilidade de verba para essa ou aquela pesquisa, para o que e para quem servem os resultados das pesquisas... ficam fora dos resultados.

A ciência deu um passo além da concepção teleológica da realidade, ao definir formas e métodos para se entender e manusear a realidade. Ao tornar o homem objeto de conhecimento, viabilizou-se a construção de técnicas exteriores a ele para conhecê-lo. Como já discutido, os **testes psicológicos** são um bom exemplo dessa prática. Em um certo momento, veicula-se a falsa idéia que o método transcende o próprio homem e a própria ordem social que o desenvolveu. Como se fossem os instrumentos que pudessem nos falar dos homens. Mas, é entendendo a história dos homens e de suas necessidades, que podemos

compreender a existência e produção dos testes psicológicos. A sociedade foi igualada aos fatos da natureza e a determinação valorativa dos instrumentos empregados, camuflada..

Temos, até agora, dois norteadores: o que é normal (o ponto médio) e o que é ideal (como as coisas “deveriam ser”, um modelo ideal). Na distribuição platônica e aristotélica, os seres deveriam preencher um limite previamente dado ou determinado, haveria uma forma ideal, haveria o que é comum, que os identifica. O pensamento clássico busca a estabilidade, a generalidade, precisa da semelhança. Konder (1987) cita a inquietação produzida pela conhecida frase de Heráclito (aproximadamente 540-480a.C.) ao dizer que “um homem não se banha duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque da segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio” (Konder, 1987, p.8).

Como diz Naffah (1985),

“a filosofia da representação, tendo sido inaugurada por Platão, constitui uma pesada herança na cultura ocidental; nós estamos todos impregnados dela. Mais do que isso, ela está *corporificada* no nosso mundo, não é uma mera teoria abstrata, produziu *realidades*. Todo esse processo de homogeneização, padronização, normalização que Foucault descreve como *poder disciplinar* e que impregna o nosso mundo capitalista está assentado numa filosofia da representação e no seu princípio básico: o de criar semelhanças, destruir diferenças, pautar toda a realidade pelo bom modelo (a Idéia)” (Naffah, 1985, p.47).

A diferença fica domesticada por entre as garras das categorias e espécies, produzimos unidades genéricas nas quais o contraditório seria a manifestação de um defeito ou erro a ser corrigido. Exclui-se o acaso. Os termos são julgados e definidos. Sua repetição invariante e semelhante produz generalidades e padrões que se pretendem uma estrutura moral. Dessa forma percebemos que se fizermos as coisas da forma X conseguiremos Y, partimos de um sujeito racional que elabora uma razão universal, como se as coisas sempre tivessem sido da forma como são.

Pensando dessa forma, perante uma criança encaminhada para avaliação psicológica tentaríamos descobrir em qual categoria podemos colocá-la, a que distância ela se encontra do ponto médio, quem ela “verdadeiramente” é em relação ao modelo, acreditando que existiria um “lugar certo” do qual ela deveria participar. Pensar dessa forma produz

práticas que vislumbram preencher o que **falta à criança** que tem capacidade de aprender e não aprende. Como se estivéssemos contemplando questões individuais.

O que falta? Algumas professoras acreditam que certas explicações que dão para as crianças, por exemplo, que elas “*não devem se sentir incapazes por estarem numa classe especial*” podem combater a produção de incapacidades nessas crianças. Como se certos sentimentos não devessem existir e pudéssemos alterá-los com argumentos racionais. Talvez por isso a ilusão de, ao dizermos para a criança, por exemplo, que ela será beneficiada com lições diferenciadas das outras crianças, mais adequadas ao seu nível de aprendizagem e que com mais concentração ela irá aprender, estarmos garantindo que a criança se sinta beneficiada e com a sensação de que necessita de esforços individuais.

Como se a vida funcionasse de forma lógica; conceituando, generalizando, apreendendo as semelhanças, identificando.

É esclarecedora a formulação de Nietzsche sobre a formação dos conceitos:

“Pensemos ainda na formação dos conceitos. Toda palavra torna-se logo conceito justamente quando não deve servir, como recordação, para a vivência primitiva, completamente singular e única à qual deve seu surgimento, mas ao mesmo tempo tem que servir a um sem-número de casos mais ou menos análogos, quer dizer, a casos que não são jamais idênticos se tomados rigorosamente, portanto, a casos claramente desiguais. Todo conceito nasce por igualação do não igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças particulares, por esquecer-se do que é distintivo, e desperta então a representação, como se na natureza além das folhas houvesse algo que fosse “folha”, uma espécie de folha primordial, segundo a qual todas as folhas fossem tecidas, desenhadas, recortadas, colocadas, frisadas, pintadas, mas por mãos inábeis, de tal modo que nenhum exemplar tivesse saído correto e fidedigno como cópia fiel da forma primordial” (Nietzsche, 1987, p.34).

Essa forma de pensar nos foi e nos é útil para muitas descobertas, para as generalizações, para a busca de conceitos, para comunicarmos, mas não para explicar o movimento, as produções, do ser vivo. “A inteligência, tão hábil em manipular o inerte, exibe sua imperícia quando atinge o ser vivo” (Bergson, 1979, p.193).

Problematizarmos as concepções clássicas, implica mudarmos as perguntas que buscam categorias e definições para a existência de algo “em si”, como se existindo fora das relações.

3. O sujeito como filtro da realidade

Como vimos, haveria, para o racionalismo clássico, uma deficiência e insuficiência do sujeito, cujos sentidos perceberiam uma aparência ilusória, havendo uma essência verdadeira a ser atingida e conhecida. O sujeito precisaria ultrapassar a ilusão de seus sentidos, apreender o que é comum, pela razão.

Mas, se existem várias apreensões possíveis do real, será que elas não revelariam a existência de várias verdades? Existirem várias verdades a respeito das coisas revelaria que aquilo que existe seria filtrado pelo sujeito, por uma certa estrutura prévia, que recebe as impressões do mundo. E esse filtro seria diferente segundo interesses e perspectivas diversas de cada um de nós.

A criança se apropriaria dos acontecimentos conforme sua estrutura: por isso as reações diferentes de uma criança para outra em relação a um mesmo evento? Perante uma prática de desqualificação uma criança se submete e outra se rebela: dependeria de sua estrutura individual? Poderíamos dizer que existiria um inconsciente individual responsável por aquilo que cada um de nós é?

Dessa forma deveríamos buscar as condições de aparecimento de certo fenômeno em um sujeito que tem dentro de si uma forma de filtrar as impressões.

Essa forma de pensar na qual nossa sensibilidade fornece o objeto a ser pensado pelo entendimento, foi um passo em relação à concepção de que as impressões seriam organizadas por algo fora e exterior ao sujeito. Até Kant os filósofos identificavam os fenômenos à aparência sensível, cuja noção remetia, como dissemos, a uma insuficiência e deficiência dos sujeitos, a uma ilusão dos sentidos. No novo modo de definir o fenômeno,

“o sujeito é condição de possibilidade do aparecimento; é constituinte das condições segundo as quais aquilo que aparece, aparece, em vez de ser responsável pela limitações ou ilusões da aparência” (Machado, 1990, p.28).

Poderíamos pensar o Complexo de Édipo, segundo a teoria freudiana, representando esse filtro através do qual a criança irá modular o ódio, o amor, o ciúmes... Pensando assim, deveríamos pesquisar como essa estrutura estaria edificada. Caberia desvelarmos, descobrirmos, algo que está coberto, inconsciente.

Não faltaria nada exterior para a criança atingir aquilo que seria o ideal, pois não haveria algo exterior a ela a ser buscado, mas sim interior.

Pergunta-se: o que quer dizer, o que significa certa atitude da criança? Essas perguntas nos fazem pensar que haveria sempre algo anterior e interior no sujeito, separado daquilo que acontece, que explicaria o significado das coisas: a agressão da criança poderia significar sua incapacidade em elaborar frustrações, a falta ao atendimento psicoterápico poderia significar dificuldade em entrar em contato com conteúdos conflituosos, a recusa da criança em aprender poderia significar seu medo de crescer. Os gestos, portanto, teriam significados a serem desvelados, deveríamos interpretar o que os acontecimentos significam. **Como se os acontecimentos não produzissem realidades, mas apenas representassem algo individual a ser expressado.**

Talvez por dominar esse tipo de concepção em nossa formação enquanto psicólogos³, os trabalhos de avaliação busquem informações sobre que mecanismos internos estão envolvidos naquilo que a criança produz. As produções representariam, expressariam, uma certa estrutura individual interna, não mais cópias de um modelo ideal.

Nossa função seria trazer ao consciente aquilo que está inconsciente, tornando palavra aquilo que estava em ato. Nessa forma de pensar, interpretativa, a função da linguagem seria expressar e representar um certo conteúdo original.

A **linguagem** produz em nós dois tipos de suspeita (Cf. Foucault, 1987a). Primeiro, que ela “não diz exatamente o que diz”; haveria um significado mais importante, “que está por baixo”, e segundo, que há muitas outras coisas que falam e que não são linguagem.

³ Dizemos que o psicólogo, que aplica testes psicológicos desconsiderando a produção social daquilo que quer avaliar, acredita numa concepção inatista. E aquele que escreve diagnósticos justificando o comportamento da criança devido ao seu desenvolvimento, aos fatores de sua personalidade e às formas de viver suas fantasias internas, deve acreditar na existência de uma estrutura anterior do sujeito que organiza e se apropria dos fatos. Mas muitas vezes encontramos profissionais que na verdade se utilizam de técnicas sem saber que concepções de sujeito e de psiquismo norteiam seus trabalhos.

“Temos vindo a pensar, precisamente a partir do séc.XIX, que os gestos mudos, as enfermidades e todo o tumulto que nos rodeia pode, igualmente, falar-nos, e, com mais atenção que nunca, estamos dispostos a escutar toda essa possível linguagem, tratando de surpreender sob as palavras um discurso que seria mais essencial.” (*ibid.*, p.14)

No domínio da semelhança buscava-se um consenso no mundo que fundamentava as semelhanças e opunha-se ao simulacro que seria a falsa semelhança. A semelhança definia o sentido das coisas, os símbolos da terra refletiam o céu, remetiam o homem ao animal, provavam que o significado das coisas era conquistado simplesmente ao se erguer um véu transparente e que todas as coisas se pareciam com a vontade de Deus.

Pensando na idéia de algo interior no sujeito que é simbolizado pelos seus gestos e desejos, haveria uma profundidade a ser decifrada? Como nos mostra Foucault, a partir do séc.XIX os símbolos encadearam-se numa rede inesgotável, infinita, aberta, inacabada, sem conclusões essenciais de interpretação.

“Se a interpretação não se pode nunca acabar, isto quer simplesmente significar que não há nada a interpretar. Não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos.” (*ibid.*, p.22)

O símbolo seria já uma interpretação. Foucault exemplifica ao colocar que Marx não interpreta a história das relações de produção, mas sim uma relação que já se dá como uma interpretação porque se oferece como natural; que Freud ao interpretar os sintomas pela linguagem de seus pacientes, faz uma interpretação de uma interpretação.

“Não é por causa de uns símbolos primários e enigmáticos que havemos de dedicarmo-nos agora a interpretar, mas porque há interpretações, e porque não cessa de existir, sob tudo o que fala, uma enorme rede de interpretações violentas” (*ibid.*, p.24).

As palavras não indicam um significado, diz Foucault referindo-se a Nietzsche, impõem uma interpretação. Interpretar o mundo e mudá-lo **não** são duas coisas distintas.

“A interpretação será sempre a interpretação de alguém” (*ibid.*, p.26), seu princípio é o intérprete. Somos intérpretes ao mesmo tempo que interpretamos. Crer que haveria

símbolos que existiriam originalmente é a morte da interpretação. A vida da interpretação é o crer que não há mais do que interpretações.

4. As relações inventam os termos

Quando a criança “bate” em um colega associamos esse fenômeno a outros: ela está “fazendo algo errado”, “ela, ao se sentir triste, defende-se transformando sua tristeza em raiva culpando alguém por sua frustração”... Como se a sensação de falta, de um vazio original, estivesse sendo expressada nessa atitude de ataque, isto é, existiriam faltas, vazios, que nos causariam sofrimentos, por isso nos defenderíamos. E existiriam situações que atualizam e intensificam esse sofrimento.

Como dizíamos, a idéia desse vazio original já é uma interpretação, nos revela ideais e formas de pensar. Se algo nessa situação na qual uma criança bate nas outras nos “cheira mal”, o que é? Quando optamos pensar em problemas individuais originais, não percebemos as produções de realidade que estão se dando.

Essas situações não existem por questões individuais. Não existem causas individuais para os fenômenos da vida pois eles **não são individuais**, não são de ninguém. São efeitos que se engendram em uma rede de relações.

Dessa rede faz parte a esperança de haver uma explicação individual para os acontecimentos. Quando nos valem de explicações exteriorizadas e racionalizadas conquistamos o lugar de quem “tem a razão” sobre os fatos - “eu devo verificar todo dia se ele tem lição de casa em seu caderno, pois ele é dispersivo e não faz isso sozinho”, e assim as relações permanecem estagnadas, o dispersar ganha força.

Afetar implica agirmos no que as coisas são, portanto participarmos de seu funcionamento. As sensações, os sofrimentos, as relações existem em movimento. Só podemos conhecê-los no vir-a-ser daquilo que são.

Nossas perguntas, muitas vezes, buscam respostas para problemas falsos. O que é um falso problema?⁴ Deleuze (1987), citando o método intuitivo desenvolvido por Bergson,

⁴ Reapresento a discussão dos *falsos problemas* de Bergson, já utilizada por mim nas páginas 67 e 68 do livro *Crianças de classe especial* (Cf. Marcondes Machado, 1994).

explica devermos "aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos problemas mesmos, denunciar os falsos problemas e reconciliar verdade e criação no nível dos problemas" (Deleuze, 1987, p.11).

Enganamo-nos quando cremos que o verdadeiro e o falso se referem somente às soluções. Os problemas são inventados e têm sempre a solução que merecem, em função da forma, das condições e dos meios que são formulados.

Para Bergson os falsos problemas são de dois tipos: os problemas inexistentes e os mal postulados. Os problemas inexistentes, como por exemplo perguntar por que acontece isto e não aquilo, aquilo que era igualmente possível. Por que acontece de a criança não-aprender ao invés de ela aprender? Por que a classe especial atende a certos mecanismos institucionais estigmatizantes ao invés de atender aos usuários? Essas perguntas carregam a

"ilusão de que o possível existe antes do existente, o não-ser antes do ser, como se o ser viesse encher o vazio, como se o real viesse a realizar uma possibilidade primordial" (*ibid.*, p.15);

como se o normal fosse aprender, como se o normal fosse não bater. Podemos querer que ela aprenda, podemos ensiná-la a não bater, mas se essas coisas acontecem, elas efetuam tendências que são positivities. Afetá-las implica nos relacionarmos com suas existências.

Os problemas mal formulados agrupam arbitrariamente coisas que diferem em sua natureza. Cada vez que pensamos em termos de mais ou menos, vemos diferenças de graus ou intensidades onde há diferenças de natureza entre os seres, entre os existentes. São as eternas comparações.

Os problemas devem ser formulados sobre as relações, as práticas, os encontros nos quais aquilo que queremos compreender é viabilizado; como funcionam as relações diagnósticas e as relações de aprendizagem que engendram, produzem, tantos alunos fracassados? Como fomos constituindo em nós uma forma de agir que, embora querendo que as coisas fossem diferentes, reforça aquilo que elas são?

Ao formularmos os falsos problemas questionamos a diversidade de forma a-histórica e abstrata. Explico-me. Quando pergunto por que **a criança** não aprende, tendo como concepção que ela deveria aprender, mas isso não está acontecendo por diversos motivos, estou **desconsiderando** que a produção do fenômeno "não aprendizagem" se dá

em um certo campo de relações responsável por essa produção, tornando viável a “não aprendizagem”, tornando viável dispersar-se.

Será que considerando esse campo de forças e relações, estaríamos mudando de objeto - do sujeito para as relações - e ampliando nosso espectro de causas, não mais uma causa individual no sujeito, mas várias causas nas relações e no cotidiano que produzem aquele sujeito? Dessa forma, para compreender “a criança dispersa” incluiríamos muitas causas que estão em jogo, produzindo-a: a aula ser interessante ou não, a relação aluno/professora, o processo ensino-aprendizagem, como a criança vive em casa, suas defesas (a criança que sofre por “não saber” e que poderia se distanciar dessa dor dispersando-se), a história escolar da criança etc.

Embora incluindo outros elementos que não estão individualizados no corpo da criança e ampliando nosso espectro de causas, mantemos ainda “a criança dispersa” como nosso objeto a ser analisado e questionado. Enquanto mantivermos idéias do tipo “a criança que é dispersa”, “a aula que é desinteressante”, “o psicólogo que é reducionista” iremos ter a dimensão de vários termos que se entrecruzam, poderemos julgá-los em relação a um certo ideal e com isso nos remetermos a como as coisas “deveriam ser”, mas será impossível **problematizá-los**, pois ainda estaremos capturados em uma forma de pensar mecanicamente categorizadora, que focaliza os termos individuais de uma relação acreditando que são eles que produzem as relações. Mas, como veremos, são as relações que inventam os termos.

Como vislumbrar essas tendências: “dispersar”, “desinteressar”, “reduzir”, de forma a podermos afetá-las? Precisamos libertá-las da condição de adjetivos de certos sujeitos como se esses fenômenos fossem exteriores a si, quantificáveis, definíveis e objetiváveis. Precisamos despertar em nós **saberes** que não são da ordem da inteligência.

O gênero de definição das ciências matemáticas que define o objeto pelos predicados que este possui e que os demais não possuem não convém às ciências da vida (Cf. Bergson, 1979a). Tradicionalmente pensamos na existência de diferentes reinos, por exemplo, o reino animal (animais racionais e irracionais) e o reino vegetal, definidos pelas características que possuem e que se revelam nas adaptações às certas circunstâncias: os vegetais têm condições de criar matéria orgânica às custas de elementos minerais que

extraem da atmosfera, da terra e da água, apresentam fixidez, acumulam energia tirada do Sol; os animais são obrigados a se movimentarem e procurarem alimentos, apresentam mobilidade, despendem energia. Definindo as coisas pelas suas características, como se essas **não fossem** já resultado de problematizações que ocorreram na vida, foi possível constituir as categorias com as quais a organização aristotélica trabalhou.

Duas questões se fazem inicialmente necessárias colocar: primeiro, reconhecer que as circunstâncias externas são forças com as quais a evolução (uma evolução criadora segundo Bergson) deve contar, mas não são as causas diretrizes da evolução; segundo, as diferenças entre as manifestações da vida estão nas proporções, isto é, “cada grupo se definirá por sua **tendência a acentuar** certas características mais do que a **possuí-las**” (Bergson, *op.cit.*, p.160). A mobilidade e a fixidez não passam de indícios superficiais de tendências mais profundas, se apresentam em animais e vegetais com frequências e variedades diferentes.

“A vida é tendência e a essência de uma tendência é desenvolver-se em forma de feixe, criando, tão-só pelo fato de seu crescimento, direções divergentes entre as quais se distribuirá seu impulso.” (*ibid.*, p.156)

Em outro texto (Bergson, 1979b) Bergson afirma: “toda realidade é, pois, tendência, se conviermos em chamar tendência uma mudança de direção em estado nascente” (*ibid.*, p.31). A idéia de acentuar uma tendência implica pensarmos na existência de algo que se tornou viável concretizar, portanto que estava lá presente enquanto uma possibilidade. Existe uma força **imanente** à vida. Não é fornecida pelo alcance do modelo da razão, não nos é oferecida por algo fora de nós.

“Não há manifestação da vida que não contenha em estado rudimentar, ou latente, ou virtual, as características essenciais da maioria das demais manifestações. A diferença está nas proporções.” (*ibid.*, p.160)

Essa força, visando acentuar suas múltiplas tendências, precisa desdobrar-se, separar-se para crescer. Assim foi-se viabilizando o conhecimento instintivo e a inteligência.

Com os saberes instintivos foi possível atuar sobre a matéria bruta de forma plena, inata, restrita a um determinado objeto. “Quando o inseto fere sua vítima nos pontos precisos onde se acham seus centros nervosos, de modo a imobilizá-la sem a matar, age como o faria um sábio cirurgião” (Bergson, *op.cit.*, p.183). Esse inseto entende da vulnerabilidade de sua vítima de forma plena e imediata.

Com a inteligência se produziram instrumentos que mediam a ação sobre a matéria bruta. É uma potência natural de estabelecer relações, de perceber com que meios se chega a um certo fim, o que acontecerá dadas certas condições.

A capacidade de escolha para a ação de que dispõe o ser vivo é proporcional à distância entre a representação e a ação, entre a atividade virtual e a atividade real. É a **consciência**. Os conhecimentos instintivos não se interiorizam em consciência, são desempenhados. Neles a consciência está **adormecida**. Na inteligência a consciência está **desperta** produzindo hesitação e escolha entre as ações possíveis.

Recebendo da linguagem a faculdade de refletir, a inteligência desenvolve as técnicas de manipulação da matéria e paralelamente as ciências que visam conhecê-la, procurando e encontrando causalidade nas atividades. “O caráter mediato da inteligência, o espaço que se abre para o homem entre a representação e a ação(...) é o que permite à inteligência refletir sobre si mesma” (Silva, 1994, p.9).

Como o inseto adquiriu o conhecimento de picar sua vítima de forma a imobilizá-la? Não foi por tentativas e erros inteligentes, pois, “reduzindo o instinto a empenhos inteligentes negamos as linhas divergentes nas quais a evolução se fez” (Bergson, 1979, p.196). Há algo que informa o inseto por dentro sobre a vulnerabilidade de sua vítima. Nossa inteligência, cujo saber é efetuado por fora, não pode atingir essa força. É um saber **intuitivo**, um saber de dentro que nos revela que inseto e vítima são desdobramentos de uma relação cujo tema é “paralisar sem matar”. Esse inseto foi viabilizado nesse tema e nessa relação.

O tema “diagnosticar” tem produzido psicólogos realizando diagnósticos **individuais** das crianças e crianças portadoras de “problemas individuais”.

É possível despertar as virtualidades de intuição (no sentido bergsoniano) adormecidas em nossa consciência conforme o progresso dos centros nervosos, dando aos

organismos a escolha entre um número maior de ações, assim como a construção de uma máquina que nos libera de certas atividades motoras dando-nos livre trânsito para nossa atenção.

“Chamamos aqui intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único, e conseqüentemente, de inexprimível(...), se ela é possível, é um ato simples.” (Bergson, 1979b, p.14)

A **análise**, ao contrário, necessita a redução do objeto a elementos conhecidos, multiplica os pontos de vista para completar a representação “sempre incompleta”. Para isso nos utilizamos das categorias dos esquemas intelectuais atribuindo aos estados psicológicos - que sempre estão mudando, em perpétuo devir - uma existência invariável durante um hipotético tempo homogêneo. “A análise opera sobre o imóvel” (*ibid.*, p.26).

A vida não entra completamente nas categorias dos esquemas intelectuais, não é matéria a ser dividida no espaço, seu movimento não pode ser transformado em imobilidades justapostas como os vários desenhos seriados de um desenho animado. Com as várias posições definidas não teremos acesso ao que impulsiona, dá sentido, movimenta.

Não podemos definir os seres pelas suas características como se elas fossem as originais causadoras daquilo que vemos.

Nossos gestos, nossas invenções, desencadeiam idéias novas, sentimentos novos, sendo difícil tomarmos as causas por ocasionadoras de seus efeitos. Assim como os estados psicológicos não reproduzem exatamente o estado do cérebro, os efeitos de nossos atos não são conseqüências diretas de nossas intenções. A intenção de **proteger** a criança quando a professora lhe pede lições diferentes das do resto da classe, tentando fazer com que a mesma não perceba isso, ou a envia para uma classe especial acreditando que lá existirão maiores condições de a criança aprender, pode resultar em uma prática que **enfraquece** a potência nessa criança.

Os acontecimentos, objeto de nosso pensamento, existem enquanto positivities. São efeitos, tendências que se acentuam nas relações e no encontro de corpos, perpassam os sujeitos, mas não são monopólios dos mesmos. Não são da mesma natureza que os corpos (Cf. Deleuze, 1974). Quando nossa inteligência os objetiva, vemos essas tendências como

existentes “em si”, elas se cristalizam em personagens e assim enunciamos a loucura se transformando em algo “do louco”, o dispersar em algo “da criança dispersa”... Dessa forma essas tendências, esses afetos, que foram construídos nas relações, perdem a possibilidade de circularem quando se cristalizam nos sujeitos como características e atributos individuais.

Na medida em que nosso trabalho visa dimensionar um campo de forças, de relações, e nele situar a produção dos afetos e tendências que o percorrem e o constituem, só podemos entrar em contato com essas questões no entrecruzamento das relações que as produzem.

Muitos psicólogos admitem o caráter intenso, não divisível, sem causa direta, das várias tendências. Mas as abordam com as categorias do objeto transformando-as em existências racionalizadas embora concordem com a idéia de existirem diferentes efeitos possíveis conforme as relações nas quais os acontecimentos se dão: uma criança dispersar-se em uma relação pode produzir a repreensão por parte de uma professora, e em outra a curiosidade para o que a criança se voltou.

Embora percebendo diferenças que se efetuam conforme as relações, os psicólogos que focalizam em sua análise “a criança dispersa”, permanecem utilizando um aparato de saber mediante o qual as coisas devem ser decifradas (Cf. Foucault, 1996a), verificadas, como se com seu aparato não estivessem produzindo aquilo que vêem.

Ora, então não podemos dizer que exista “um” dispersar a ser conhecido “em si”. Uma coisa não é aquilo que ela é isoladamente. Existem ações, existem encontros de corpos, cujos efeitos resultam em acontecimentos. A **problematização** implica a busca desses efeitos.

Alterar o rumo que acentua certas tendências implica a metamorfose do campo de forças no qual essas tendências tomam existência e se intensificam. A imagem de um sujeito com sua estrutura individual, causadora e produtora de significados, é substituída por outra. Vemos **campos de forças** no qual estamos incluídos. Nesses campos habitam, por exemplo, no caso do encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica: a fantasia da criança de ser “burra”, a submissão dos pais a um laudo psicológico que diz que a criança tem “problemas emocionais”, a professora penalizada pela pobreza da criança, a

professora de educação física vendo essa criança como capaz de aprender, essa criança ter amigos, as estratégias pedagógicas da escola nas quais a criança passa muito tempo copiando da lousa frases que não sabe ler, a formação de uma classe de “alunos lentos” na qual a criança estuda, a expectativa e crença dos profissionais da escola de que o problema é da criança, a forma como os pais vivem seus direitos, a forma como o psicólogo relaciona problemas emocionais com “dificuldades de aprendizagem”, o funcionamento das escolas públicas, a desvalorização do trabalho do professor, sermos um país subdesenvolvido com um sistema de educação e saúde seletivo, etc.

Um espaço virtual, produtor de realidades.

Existem práticas que aprisionam o movimento desses campos. Uma pessoa que frequenta uma instituição que segrega, aprisionada em um papel social (a “deficiente”, a “louca”, a “aluna especial”) circula por um campo cujas forças não fluem para múltiplos sentidos, mas se densificam ao redor de algo que se torna despótico e determinante - tudo passa a existir como que capturado ao fato de essa pessoa ser “deficiente”, ou “louca”, ou “aluna especial”.

As tendências aprisionadas, capturadas, privam a criança de sua potência. A isso temos chamado de enfraquecer a criança. Esses campos de forças podendo ter seu movimento mais ou menos fluido, **produzem realidades**. Um **campo de produção**, não mais produto de estruturas psicológicas anteriores.

5. Avaliar

Como essas idéias nos movem para os trabalhos de avaliação psicológica que iremos apresentar, descrever e analisar nos próximos capítulos? Inicialmente poderíamos pensar que nos foram encaminhadas 139 **crianças** para que fossem realizadas avaliações psicológicas das mesmas. Ao sermos chamados para realizar um trabalho de avaliação psicológica, para diagnosticar uma criança, é porque algo “não vai bem”.

Temos a professora Maria e seu aluno João, essa criança “dispersa” a qual temos nos referido. João - ágil, inteligente, risonho, não faz as lições pedidas, tem 10 anos, está no Ciclo Básico de Continuidade pela segunda vez, não gosta dos temas escolares embora

adore brincadeiras nas quais tenha que ler palavras escritas em um cartão (tenta decifrá-las) - não sabe ler e escrever. Os vários acontecimentos que perpassam as relações, os campos de forças nos quais essa história se produz, são conhecidos: João se sente incapaz em uma história escolar na qual, durante o ano passado estudou em uma classe para alunos “lentos” tendo várias professoras; sua professora atual estava animada para ensiná-lo no início do ano, mas agora sente que suas estratégias se esgotaram; na relação dos profissionais da escola com os pais de João dominam as queixas e reclamações, etc. João fica bravo com qualquer coisa que um colega faça, aliás, se ninguém fizer nada, ele dá um jeito para que façam.

Como dissemos, a problematização implica a busca dos efeitos, dos vários “Es” de uma história. Nenhuma informação nos traz conclusões, mas, nos convida a, mais e mais, pesquisarmos sobre como os fatos são engendrados. Sei que em uma classe de alunos “lentos” normalmente não se conversa com as crianças essa estratégia de juntar as que “vão ficando para trás”, sei que as crianças vivem essa sensação de “serem menos” pelos corredores e recreios: o que será que João fala sobre o ano passado? Sei que ter um aluno com o qual não se está conseguindo desenvolver um processo de ensino-aprendizagem da forma como se queria, remete a professora à falta de discussão e coletividade de trabalho: Maria já conversou sobre suas estratégias com outros profissionais da escola?, como é João com as outras professoras (de educação física, de educação artística)? Sei que muitas vezes os pais são chamados na escola para ouvirem queixas a respeito de seu filho e passam a acreditar nas hipóteses de “problemas individuais” na criança: os pais de João pensam assim?...

Brincar, sentir-se incapaz, queixar, discutir, esgotar, dispersar, “não saber”, esbravejar, ouvir... As diversas práticas e relações acentuam formas dessas tendências se efetuarem. Todas as forças desse campo se concretizam em relações, movimentam-se.

Vejamos essas produções em uma cena singular: Maria se aproxima de João no início da manhã. João se mostra alegre conversando com outras crianças, Maria chama sua atenção para o fato de ele não estar fazendo a lição. Fica chateada e diz a João que suas atitudes a desanimam. João abre o caderno e passa a copiar da lousa frases que não sabe ler.

Para Maria, o que seria bom acontecer? Haver naquele momento um João que se concentre e aprenda os conteúdos que a professora ensina? O que Maria faz com o fato de isso não acontecer? Culpa João? E para João, o que seria bom acontecer? Maria elogiar e ficar satisfeita com suas cópias?

Pode-se nomear esses fatos como produzindo “frustrações”, “rejeição”, “impotência”, “culpa”, “negação”... Certo dia, Maria, mais animada e descansada, convidou João para ser “seu ajudante”. Em outro dia, Maria deixou João fazer o que lhe conviesse, sem insistir para que ele participasse da aula.

Parece que as estratégias se reduzem a tentar **eliminar** as tendências que acontecem. “Se a professora está brava devido ao fato de eu não fazer a lição, vou copiar da lousa o que ela escreveu”, pensa João. “Se ele não faz a lição, pois quer chamar a minha atenção, vou desconsiderá-lo”, pensa Maria.

Podemos, enquanto psicólogos, realizar um trabalho que avalie o quanto João é capaz de aprender. Podemos realizar outro trabalho que discuta as estratégias pedagógicas das professoras. Podemos chegar à conclusão que João é um menino com capacidades e que sua professora poderia tentar novas práticas pedagógicas. João quer Maria feliz com ele, Maria quer João produzindo, e nós psicólogos queremos mostrar que as coisas poderiam ser diferentes do que são? É pouco, não é ágil.

Avaliar um encaminhamento é desvendar como se viabilizam e circulam as várias tendências - dispersar, “não saber”, brigar, sentir-se só, desanimar, rebelar-se - nas relações. Será que elas estão fixadas em um sujeito? Se estão, qual a possibilidade de ruptura desse funcionamento no qual essas tendências se cristalizam?

João nos conta que não sabe ler e escrever. Sua professora já ouviu sua tristeza por isso? Maria nos fala que João não conseguirá aprender e passar para a terceira-série no ano seguinte. Já conversou sobre isso com João? Não sei se conversarmos os três juntos facilitaria pensarmos em estratégias conjuntas, não sei se participar um pouco da aula e depois conversar com João ajudaria, não sei se seus pais concordariam em acompanhar as produções de João, não sei o quanto Maria está envolvida nesse caso... E assim abrem-se novos acontecimentos, comprometidos com a possibilidade de agirmos em uma história

escolar constituída em uma rede, um campo de forças, no qual tem-se, muitas vezes, culpado as crianças pelo fracasso escolar.

Alterar as tendências que se acentuam implica criarmos novos agenciamentos para aquilo que acontece. “A dispersão de João” deixa de ser “de João” e deixa de ser “a dispersão”. Passa a ser um dispersar que se viabiliza nas relações e nos faz criar. Sabemos a revolução que é para uma criança considerada “agressiva” o dia em que, ao bater na mesa com uma régua, inspira o batuque de um samba que todos acompanham. Agredir, bater, machucar, ruim, castigo, culpa... era uma cadeia que aprisionava e **categorizava as diversas atitudes** dessa criança.

As coisas podem ser diferentes do que são, conforme as **práticas e relações** que as engendram, os fenômenos não são naturais, pois sempre são produções históricas. Criam-se novos agenciamentos quando as tendências podem se conectar com produções múltiplas, enquanto antes estavam aprisionadas nas categorias do “bom” ou do “ruim”, do “certo” ou do “errado”, do “verdadeiro” ou do “falso”.

Em nosso trabalho tivemos casos de crianças com comprometimentos físicos, com histórias de peregrinações em médicos e psicólogos, com dificuldades no processo ensino-aprendizagem, que eram respeitadas, sentiam-se capazes, suas professoras desenvolviam atividades nas quais construía-se conhecimentos, as potências se expandiam. Por outro lado, tivemos casos de crianças que mostravam suas capacidades nas várias atividades e jogos, trabalhavam na feira-livre, tocavam na fanfarra da Igreja, mas estavam repetindo a mesma série, sentiam-se “burras” e os profissionais da escola não vislumbravam mudanças. Nessas últimas suas histórias e relações escolares tendiam para a estagnação.

As relações estão muitas vezes cristalizadas, temos crianças que foram destituídas de seus direitos, temos professoras desrespeitadas e desconsideradas. Apostar em práticas que viabilizem novas conexões pressupõe a ruptura com a procura de algo observável e verdadeiro **na criança**.

Fazer um trabalho de “avaliação psicológica das crianças encaminhadas” implica buscarmos, em uma conjuntura singular de forças, as tendências que se viabilizam e acentuam nas relações em que o encaminhamento se concretizou. Por isso nosso interesse

nas **produções dos encaminhamentos**. As tendências não existem “em si”, como entidades que atravessam esses campos de forças, elas são engendradas nesse campo, são efeitos **nas** relações e **nos** discursos. São móveis.

Nossa função seria problematizar esse campo de forças no qual as relações de poder e as formas de funcionamento de saber se concretizaram no pedido de uma avaliação psicológica. Como isso é possível, em nossa relação singular com cada rede de encaminhamento? As tendências estão cristalizadas, fixadas nos sujeitos? O quanto podemos e conseguimos imprimir algum movimento na produção de uma queixa que é construída em uma história coletiva? É isso que avaliamos.

V. PRÁTICA

O conhecimento é algo que se dá em movimento.

A. OBJETIVO

Muitos trabalhos, como já vimos, analisaram as hipóteses sobre as causas do fracasso escolar. Esses autores revelaram que a produção do fracasso escolar se dá no dia-a-dia das relações da escola pública, mostrando-nos: a existência de contradição entre o que a criança é capaz de fazer na escola e na vida; uma história escolar responsável pela produção de sentimentos de incapacidade na criança; uma relação, muitas vezes, de pouca cumplicidade entre professores, psicólogos e pais; as diferenças de opiniões a respeito das crianças por parte de diversas professoras; a crença em explicações patologizantes, exteriorizadas, para os acontecimentos do dia-a-dia escolar; a existência de preconceitos, de concepções que se tornaram mitos, transformando algo que é efeito e sintoma de uma história em causa da mesma.

Os autores que justificam o fracasso escolar pela incapacidade individual da criança, concluindo que as crianças que fracassam têm “carência cultural” talvez fossem tentar descrever a realidade das crianças encaminhadas segundo critérios que avaliassem as performances das crianças nos testes psicológicos. Se acreditássemos que a responsabilidade pelo fracasso estivesse na criança, pensar em práticas compensatórias de ensino fundamentadas em avaliações individualizadas no corpo da criança, seria viável.

Mas esse não é nosso olhar.

Lembro-me da observação de uma professora que durante 15 dias do mês de dezembro ficou lecionando somente para 13 alunos que estavam com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem - sua classe era composta de 32 alunos. Ela nos disse que antes desses 15 dias, a impressão que tinha era que havia 13 “deficientes” em sua sala de aula. No momento em que ela pôde estar mais perto deles, conhecê-los melhor, percebeu que eles tinham condições de aprender. *“Só com 2 alunos, eu não consegui trabalhar. Ao mesmo tempo que isso é uma esperança, desanima muito a gente. Essas crianças poderiam estar aprendendo”.*

Nosso objeto construído é uma forma de avaliar **o funcionamento das relações e o contexto no qual habitam os alunos da rede pública, que por algum motivo, são encaminhados para avaliação psicológica**. Analisaremos o que nos salta aos olhos, quando miramos as relações, as histórias e os acontecimentos, muitas vezes produzidos por nós. Descrever o funcionamento das relações nessa realidade, os efeitos (nos alunos, professores e pais), os mitos, as nossas versões, etc., possibilita problematizarmos o encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica.

Para isso, nossa investigação deixou de ser centrada **na criança**, e passou a focalizar o campo de forças, o conjunto das **relações e das práticas** (nas quais estamos inseridos) que concretizam o encaminhamento da criança para uma avaliação psicológica. Isso exigiu mudanças nas estratégias de avaliação e nas estratégias políticas para se afetar o território cristalizado da relação saúde/educação, cujo foco de atenção sempre fora a criança.

Há vários anos, no Serviço de Psicologia Escolar, fazemos intervenções em grupos de crianças e grupos de professores. Como dissemos na introdução, a existência de crianças que muitas vezes se apresentavam capazes conosco, mas tinham em seus prontuários o diagnóstico de “deficientes mentais”, realizados por outros profissionais, motivaram-nos a pensar uma forma de escrever nossas hipóteses e sugestões em relação ao encaminhamento de uma certa criança para o trabalho de avaliação psicológica.

Nossas perguntas e práticas resultam de nosso convívio com as escolas públicas.

As idéias e concepções que norteiam o trabalho descrito abaixo estão presentes também em outros espaços e geografias, como temos discutido com agentes de saúde mental das Unidades Básicas de Saúde e com o grupo de discussão sobre a relação saúde e educação do Conselho Regional de Psicologia /06 (gestão 1995).

B. PERGUNTAS E PROCESSO DO TRABALHO DE AVALIAÇÃO PROPOSTO

Quais são as responsabilidades, os condicionantes institucionais e sociais que produzem o fracasso escolar de tantas crianças? Como é o campo de forças no qual se produz o encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica?

Para ter acesso a esse campo é importante conhecermos as várias relações que o habitam, interagirmos com as diferentes versões a respeito da criança, conhecermos o processo pelo qual foi-se constituindo uma queixa em relação a ela.

Em muitos momentos nos utilizaremos dos verbos no tempo presente, principalmente ao escrevermos as perguntas por nós formuladas durante o trabalho, pois entendemos que esse trabalho nos ensinou ações, perguntas e práticas que **são** importantes quando trabalhamos com o encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica.

O termo **avaliação** poderia nos convidar ao julgamento, a determinar o valor de algo, nos iludindo com a possibilidade de conhecermos algo de forma neutra, como se pudéssemos falar das crianças independentemente das relações que as mesmas habitam. Dessa forma, a criança seria vítima de nossos julgamentos.

Mas como nosso objeto não foi a criança, mas seu encaminhamento para a avaliação psicológica, as idéias de estudo de um campo de forças, de intervenção, cabem no termo avaliação.

1. Bastidores do encaminhamento, história escolar e versão das professoras

As escolas da 14^a Delegacia de Ensino (DE) receberam uma carta dessa DE, ao final de 1994, informando a possibilidade de encaminharem crianças para avaliação. Em meados de março, quando a equipe que realizaria o trabalho de avaliação estava montada, redigimos uma carta para apresentar nossa proposta. Essa carta foi enviada juntamente com o modelo do processo de avaliação que entregamos para a equipe de Supervisoras da 14^a Delegacia de Ensino, esclarecendo que nossa maneira de avaliar diferiria da tradicionalmente conhecida na escola: o psicodiagnóstico clínico.

Carta de apresentação

De: Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo

Para: Direção e Professores da EEPG. _____

Assunto: Avaliação psicológica

Como deve ser de seu conhecimento, estaremos realizando neste primeiro semestre de 1995 as avaliações de 140 crianças encaminhadas pelas escolas da 14ª Delegacia de Ensino. Serão cerca de cinco crianças por escola. Após 1 ano de reuniões mensais com as professoras das classes especiais desta Delegacia e com as supervisoras de Educação Especial, foi-nos pedido que realizássemos as avaliações de forma a poder praticar o que teoricamente discutimos. As avaliações tradicionais, que escrevem diagnósticos sobre as crianças encaminhadas ou que simplesmente propõem que a criança vá para uma classe especial, depositam em apenas um ser algo que acontece no entrecruzamento de várias relações, desconsiderando o funcionamento das mesmas. São conhecidos os casos onde uma professora tem uma opinião diferente de outra a respeito de um aluno, pois cada relação funciona de forma singular. E, como saber se “a” classe especial irá ou não beneficiar uma criança se uma classe especial de uma escola funciona de forma tão diferente da de outra escola? Vários fatores devem ser pensados para se entender o encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica.

As crianças encaminhadas, seus familiares e professoras serão por nós atendidas na própria escola. Somos uma equipe de psicólogas que se dividirá para esse trabalho. É necessário que tanto crianças como pais sejam comunicados, pela direção desta escola, do pedido de avaliação feito pela mesma. É importante também que, durante esse processo, a criança continue a freqüentar normalmente suas atividades escolares. Isto é, o processo de avaliação não deve prejudicar a vida escolar da criança.

Em reuniões anteriores combinamos com as professoras das classes especiais privilegiar os seguintes encaminhamentos: 1- crianças que freqüentam as classes especiais e que precisam de uma reavaliação; 2- crianças com no mínimo dois anos de escolaridade em classes comuns e que talvez possam se beneficiar de um classe especial.

Em anexo enviamos cópia do modelo do processo de avaliação que nos foi pedido pela Delegacia. Esperamos poder contar com sua colaboração e dos demais profissionais para coleta de dados em prontuários, uso de salas e conversas com equipe técnica. Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Obrigada pela atenção.

São Paulo, 17 de fevereiro de 1995

O modelo de avaliação proposto foi o seguinte:

- *Análise do histórico escolar da criança.*
- *Versão das professoras que trabalharam com a criança a partir de 1994, sobre a criança e sobre nível pedagógico (bastidores do encaminhamento).*
- *Versão dos pais e visita familiar.*
- *Conversas com as educadoras com o intuito de conhecer a instituição e acompanhar os trabalhos realizados com as crianças.*
- *Encontros com as crianças (em pequenos grupos) para atividades lúdicas (jogos), discussão sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre sua história escolar.*
- *Encontros individuais com o objetivo de entender melhor o funcionamento da criança perante certas atividades e aprofundar a discussão sobre a produção do encaminhamento.*
- *Elaboração de relatórios individuais sobre cada criança a partir do conjunto do trabalho, discutido com a criança e entregue para a escola e para os pais.*
- *Elaboração de relatório sobre o funcionamento do trabalho em cada escola entregue para a escola.*
- *Elaboração de relatório geral sobre o trabalho nas escolas, entregue às mesmas e à 14^a Delegacia de Ensino.*
- *Reuniões finais (devolutivas) com professoras, pais e crianças.*

É importante que esses projetos sejam escritos e que o cronograma do trabalho seja entregue nas escolas. Mesmo com esses cuidados, é comum haver desencontros.

Com a carta em mãos, fomos às escolas. Estávamos oferecendo um trabalho optativo, que poderia ou não ser aceito. Durante o processo do trabalho de avaliação nos pareceu que algumas escolas o aceitaram imaginando que, embora as estratégias fossem diferentes das de um trabalho clínico tradicional, os resultados seriam semelhantes.

Cada escola resolveu a montagem da lista com o nome das crianças encaminhadas de forma diferente.

Quem encaminhou a criança? Como as professoras se organizaram para o encaminhamento? O que esperavam do trabalho? Quem era essa criança? Qual sua história escolar? Que classe freqüentava? Qual a versão de sua professora sobre a criança? Qual a queixa?

O bastidor do encaminhamento, a história escolar da criança e a versão (motivo do encaminhamento) do professor foram nossos três primeiros alvos. Para mirá-los não precisamos conversar com a criança.

A história escolar no prontuário foi um elemento importante para a conversa com professoras, pais e criança. Em muitos casos, existiam fatos, como mudanças de classe ou de professoras, que não constavam do prontuário. Conversando com os profissionais e familiares, fomos tendo acesso às histórias.

Pedimos para que os pais fossem comunicados do pedido de avaliação pela escola e para que as professoras que encaminharam as crianças conversassem com elas sobre esse pedido.

Muitas crianças nos foram encaminhadas por uma professora, mas estavam freqüentando a classe de outra, isto é, a professora que tinha um motivo e uma queixa para encaminhar a criança para avaliação psicológica não era sua professora atual.

Algumas questões nos interessavam ao conversarmos com as professoras sobre o encaminhamento:

- 1 - Qual a preocupação e a queixa a respeito da criança?
- 2 - Como está o processo ensino-aprendizagem? Como a criança age na sala de aula? E no recreio? Como é sua freqüência?
- 3 - Dê exemplos de fatos, acontecimentos ou cenas com essa criança que lhe chamaram a atenção.
- 4 - Pequeno histórico da vida escolar da criança conhecido pela professora - quando entrou na escola, que classes freqüentou, quem foram suas professoras.
- 5 - Informações sobre a relação que estabelece com a família.
- 6 - Quais as hipóteses que formula para a problemática da criança?
- 7 - Quais as estratégias que elege para trabalhar com a criança? Já teve essa queixa com outras crianças? O que tentou?

Dessa forma, íamos desenhando um campo no qual as opiniões, sensações, atitudes e ações se transformavam em forças desse campo.

Em muitos casos as diferentes versões a respeito das crianças eram contraditórias ou desconhecidas. A professora atual não sabia que a professora anterior via “problemas de comportamento” na criança. Os pais não sabiam por que a criança estava sendo encaminhada para uma avaliação psicológica. A professora de educação física elogiava a criatividade e interesse de uma criança que foi encaminhada por ser “dispersa” e “apática” na classe. Em outros casos, pais e professoras já haviam discutido e conversado sobre o processo de escolarização das crianças.

Essas várias versões nos apontavam múltiplas realidades e relações. Em um primeiro momento, quando nos eram relatadas, indicavam a forma arbitrária com que normalmente os trabalhos de avaliação são requeridos. Uma professora apontar o desinteresse de seu aluno, segundo seu ponto de vista, era justificativa suficiente para os profissionais da escola concordarem com o encaminhamento da criança para avaliação psicológica. Muitas professoras revelavam concepções mitificadas a respeito da produção do fracasso escolar; outras incluíam as práticas do dia-a-dia escolar na produção do fracasso.

Durante o trabalho foram se revelando as expectativas dos profissionais que encaminharam as crianças em relação ao trabalho do psicólogo. Algumas professoras pediam interlocução para pensar e discutir suas práticas, outras esperavam que validássemos, com um diagnóstico, uma versão já existente a respeito da criança na escola, outras supunham que para realizar um trabalho de avaliação fosse suficiente encontrarmos apenas, e individualmente, com a criança encaminhada.

Nossas hipóteses formuladas a respeito da produção dos encaminhamentos são apropriadas conforme as concepções e expectativas em relação ao trabalho de avaliação psicológica, devendo, por isso, serem temas problematizados em nossos encontros com as professoras.

As professoras tinham também uma história profissional que podia esclarecer certas questões. As relações em uma sala de aula são complexas e determinam o dia-a-dia da vida escolar da criança. Portanto, nos interessava saber:

- história da formação dessa classe;
- critério de escolha da professora para dar aula nessa classe;
- como é a relação dessa professora com as outras professoras;
- como foi sua formação profissional, há quanto tempo está na escola;
- que problemas enfrenta;
- sua opinião sobre a escola.

Foi comum crianças que freqüentavam as classes dos alunos “lentos” e “repetentes” não conseguirem aprender, sentirem-se incompetentes e serem encaminhadas para avaliação. Também encontramos professoras que, embora com boa vontade para trabalhar com essas classes, não as escolheram e algumas delas não acreditavam nesse tipo de formação de classe (já discutimos sobre as classes chamadas “lentas” e a questão da atribuição de classes no terceiro capítulo).

Se estamos em contato com uma professora de classe especial é importante saber qual a função dessa classe especial na escola, quem a freqüenta, qual a idade das crianças, se há circulação para a classe comum, como as professoras da classe comum consideram a classe especial, qual a relação das crianças de classe especial com as crianças de classe comum (há alguma atividade conjunta?), qual a história dessa classe especial na escola.

O caso de uma criança que gosta da professora da classe especial e vislumbra a possibilidade de voltar para a classe comum, sentindo medo dessa mudança, pois foi na classe especial que conseguiu aprender, efetua tendências diferentes em relação ao caso de outra criança que freqüenta uma classe especial funcionando como depósito, sem passagem para classe comum.

Preenchemos, nesse primeiro momento, uma ficha da escola e a tabela da história escolar da criança:

Ficha técnica - escola

Nome da Escola -

Ano de criação da escola -

Endereço (rua, bairro) -

Telefone -

Nome da diretora -

vice -

Nº total de alunos -

*Nº de professores -
Número de salas / série:*

CBI	CBC	CE	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º

Obs: CBI - Ciclo Básico inicial; CBC - Ciclo Básico de continuidade; CE - Classe especial.

Há coordenação de CB? ☐ sim ☐ não

Se sim, nome da coordenadora -

Nº de crianças encaminhadas -

Nº de professores que encaminharam crianças -

Tabela com história escolar da criança

anos	série que frequenta	série matriculada	nome da escola	local	nome das profas.
19					
(até ano atual)					

Em “série que frequenta”, especificar os períodos nos quais houve mudanças durante o ano (ex: fevereiro - CBC, março - classe especial).

Nosso olhar, ao incidir sobre a instituição que encaminha, nos faz perguntar sobre os critérios de admissão e de transferência de alunos, critérios de atribuição de classes, que população atende, como funcionam as discussões e relações entre professoras (HTP - hora de trabalho pedagógico).

Em uma mesma rua, duas escolas públicas estaduais podem agir de forma totalmente diferente. A escola X era bem vista, elogiada, professores e pais estavam satisfeitos por estarem lá. A escola Y era criticada, com problemas. Ficamos sabendo que a escola Y aceitava as crianças e os casos recusados pela escola X.

2. Convite para o trabalho, encontro com a criança e pais

Encontro com a criança

Entramos em contato com a criança a fim de lhe colocar a questão do encaminhamento. Existe uma preocupação e queixa a respeito dela; ela sabe qual é? O que pensa sobre isso?

O diálogo era franco, apresentávamos nossas idéias e buscávamos esclarecer nossos objetivos. Nesse encontro discutimos a história escolar do prontuário e conversamos sobre a existência do pedido de avaliação.

Durante o trabalho passamos a pedir para que a professora conversasse com a criança sobre o fato de a estar encaminhando para uma avaliação psicológica, antes de nosso primeiro encontro com a mesma.

Propusemos, para este trabalho, cerca de cinco encontros em grupo com as crianças encaminhadas da mesma escola e alguns encontros individuais (cerca de três), nos quais buscamos conhecer, conversar, jogar, brincar, com o intuito de pensar com a criança sua história escolar e a produção do encaminhamento para avaliação psicológica. Conquistar uma relação na qual a criança produzisse conhecimentos era um desafio nosso.

Qual a versão da criança sobre sua história escolar? Quais suas hipóteses para o que acontece? Quem são seus amigos? Onde senta na sala de aula? De que matéria gosta mais? O que pensa da escola? Com quem mora? Quais as atividades que faz fora da escola? Essas eram algumas questões sobre as quais tínhamos curiosidade e que conhecemos no decorrer do trabalho.

Nesse primeiro contato também enfatizamos o interesse em conversar com os pais da criança, já anotando horários de trabalho, telefone e endereço.

O trabalho era optativo e cada criança fez uso dele de forma diferente.

Versão dos pais

Ainda no início do trabalho, conversando com a equipe do projeto, organizamos uma lista de questões que nos interessaria pesquisar ao conversar com os pais. Dados como saúde da criança e dos familiares, história dos primeiros anos de vida, podiam revelar questões importantes em alguns casos. Mas, calejados pelo fato de a maioria das crianças encaminhadas pelas escolas não terem problemas orgânicos e talvez pelo cansaço de certos trabalhos clínicos que somente dão ênfase a questões individuais da criança e seu

desenvolvimento, esse item não apareceu na primeira conversa com os estagiários, na ocasião do levantamento das questões a serem pesquisadas.

Marilene P. R. de Souza desenvolveu uma pesquisa de doutorado sobre a formação dos psicólogos, na qual discutiu os prontuários das crianças atendidas em algumas clínicas-escola de faculdades de Psicologia de São Paulo. Existem crianças que chegam a essas clínicas com “queixa de repetência”. Embora encaminhadas para atendimento psicológico por estarem há muitos anos na mesma série sem aprender, não constavam dos relatórios sobre os atendimentos informações a respeito das histórias escolares, como por exemplo, há quantos anos a criança repetia a mesma série (Cf. Souza, 1996).

Precisávamos saber a versão dos pais sobre a criança e sobre a queixa em relação a ela. Que hipóteses e opiniões tinham para a problemática que se apresentava? Como a criança era em casa? Como era a relação da criança e dessa família com a escola e com a professora?

Algumas questões nos intrigavam:

Como era o dia-a-dia da criança em casa? Com quem vivia? Quantos irmãos tinha, qual seu lugar na fratria? Qual a trajetória familiar? Qual a escolaridade dos membros da família? Qual a expectativa em relação à escolaridade da criança encaminhada? Quais as condições de moradia e de sustento da família atualmente? Como era a saúde dos familiares e da criança? Como foi o desenvolvimento da criança?

Interessava-nos também a rotina da criança em relação às atividades escolares, a fazer lições de casa, assistir televisão, brincar.

Em muitos casos, chamamos os pais à escola para uma entrevista. Alguns compareceram, muitos não, embora tivéssemos o cuidado de marcar horários nos quais, segundo a criança, os pais não estariam trabalhando. De forma alguma podemos interpretar esse fato como desinteresse, como nos ficou claro durante o contato que tivemos com eles. As questões práticas (nós marcávamos um horário sem combinar anteriormente com os próprios pais; normalmente esse horário era na hora do almoço ou no final da tarde, horários de “correria”) somadas às questões afetivas (muitos pais estavam desanimados para irem à escola ouvir problemas a respeito de seus filhos; alguns sentiam-se cobrados pela escola, sem idéias do que poderiam fazer) levaram-nos às visitas domiciliares.

Para realizarmos as visitas familiares, perguntamos às crianças e a seus pais da possibilidade de irmos às suas casas para conversar sobre os acontecimentos escolares. Na maioria dos casos, a visita familiar era vista positivamente. Às vezes, uma criança não queria que visitássemos sua casa. José apanhava de seu pai. A escola o repreendia, pois José costumava bater em seus colegas. Para ele, se fôssemos à sua casa, seu pai iria bater nele por estar dando trabalho na escola.

Vai-se configurando um funcionamento que de forma alguma será julgado. Existe uma criança, com uma certa história e características, que vive uma história escolar também com características singulares. Os dados familiares não servem para justificar o que acontece com a criança, mas sim para entender melhor esse campo no qual foi sendo produzida a queixa, com o **intuito de movimentá-lo**.

3. Trabalho em grupo e encontros individuais

Trabalho em grupo

Nos encontros em grupo com as crianças (cerca de cinco), tivemos a oportunidade de viver um processo no qual pensamos o sentido do que acontecia e produzimos uma história com começo, meio e fim. O grupo era trabalhado de forma a intensificar a diversidade. Apareciam várias maneiras de agir, de sentir e, como já dissemos, elas não eram julgadas, mas sim pensadas. Durante os encontros em grupo conquistamos acontecimentos que eram objetos de conversa nos encontros individuais. Conversamos com a criança sobre uma queixa a respeito dela na qual era tida como “agressiva”, remetendo-nos à cenas ocorridas nos encontros nas quais a agressividade esteve ou não presente.

Natália, 8 anos, ficou quieta no encontro individual em que a convidei para o trabalho, parecendo amedrontada. Logo no primeiro encontro em grupo, acompanhada pelas outras crianças, Natália brincou muito, riu e pediu para que eu fechasse os olhos enquanto ela desenhava na lousa.

Várias atividades aconteceram nos grupos. Levamos alguns jogos e material gráfico no primeiro dia. Nossa tarefa era conhecer melhor as crianças, conquistar uma relação na qual se pudesse pensar e conversar com elas sobre sua vida escolar.

Um jogo muito comum em nossos trabalhos foi o *jogo do percurso*. Nele, existe um caminho a ser realizado, uma saída e um objetivo a alcançar. Joga-se o dado e anda-se o número de casas correspondente ao número do dado. Cada casa tem uma tarefa, decidida pelas crianças. Dar uma cambalhota, contar uma história triste rindo, escrever uma palavra...

Dos gestos vividos não produzimos deduções, mas perguntas. Tatiane não sabia escrever. Paula sentindo pena, escrevia por Tatiane e depois dizia: “Parabéns, Tatiane, está lindo!”. O que os lugares ocupados produzem? O que impedem?

Nos jogos realizados, as crianças “vivenciam regras, discutem, fazem negociações, levantam hipóteses e, sobretudo, aprendem com o outro e consigo próprias” (Rabioglio, 1995, p.142). Sentamos com as crianças e jogamos. Certa vez, durante um jogo de memória, apareceu a figura de um violão. Thaís, estagiária, contou para a criança que gostava muito de música. Dessa conversa surgiu a idéia do show de calouros.

Também nos interessava perceber como se organizavam com o material, sem haver uma atividade diretiva. Sempre levamos material para que as crianças construíssem o que quisessem.

Estabelecemos, juntamente com as crianças, algo visual que pudesse ir mostrando o “tempo do grupo”, como algumas crianças chamavam. O desenho de uma pizza, de um trem, no qual, a cada encontro, se preenchia uma “fatia da pizza”, ou um “vagão do trem” com um desenho, um sinal, ou com o nome das crianças que vieram.

As crianças, algumas vezes, achavam que não iríamos mais voltar depois do primeiro encontro. Essa insegurança se justificava por uma série de acontecimentos em seu dia-a-dia. Por exemplo: um dia elas são avisadas que depois de uma semana sua professora entrará de licença, em um outro dia sua casa é desapropriada para construção de uma nova avenida. Existiam problemas de comunicação no nosso trabalho com a escola, assim como na relação escola/delegacia. Por isso a necessidade de termos o telefone da escola e darmos o nosso. Às vezes era uma reunião extra de professoras, às vezes, um passeio com as crianças, e o encontro em grupo não acontecia.

Os feriados e as semanas nos quais não haveria encontro, tentávamos prever em nossa “pizza”.

É importante ressaltar que durante os grupos íamos também tendo contato com os acontecimentos na escola. Muitos deles eram temas nos encontros com as crianças. Outro dia, em uma escola, algumas crianças não participaram da dança na festa junina pois estavam de castigo. Uma das crianças era do grupo. Sua brincadeira, naquele dia, foi colocar todos de castigo.

Os encontros em grupo sempre foram uma alternativa para nosso trabalho nas escolas. Nesses encontros conteúdos são mobilizados e atualizados - por exemplo, a fantasia de loucura quando participam crianças das classes especiais e crianças das classes comuns.

Marcamos encontros individuais com as crianças para pensar os acontecimentos da vida escolar, dos encontros em grupo, do conteúdo dos prontuários etc. Com a vantagem de termos interagido com elas nos grupos, conhecemos as crianças em várias relações, em um campo que viabilizava diversas tendências. E, se falamos de crianças com histórias escolares cronificadas - muitas com a mesma queixa há muito tempo - intensificar a diversidade é fortalecedor.

Encontros individuais com a criança

Nos encontros individuais levamos jogos, material gráfico, livros e a tabela com a história escolar da criança, querendo aproveitar ao máximo a possibilidade de pensar mais intensamente sua história escolar, vivida na escola e em casa.

Conhecemos a criança ao aprender coisas novas, regras de jogos e pesquisamos questões do processo ensino-aprendizagem. Algumas crianças nos apresentavam capacidades que não se revelavam em suas relações escolares. Essa contradição foi freqüente em nosso trabalho. Percebemos que a vida escolar pode destruir a auto-estima, a confiança e a saúde mental da criança. Assim como pode ter efeitos fortalecedores, de conquista de cidadania, capacidade e respeito.

No modelo do processo de avaliação entregue à 14^a Delegacia de Ensino e às escolas no início do trabalho (apresentado no início desse capítulo), deixamos claro que não usaríamos testes para a avaliação. Como tão bem expressa Collares, contando o modo de

trabalhar na avaliação de crianças encaminhadas como portadoras de “problemas de aprendizagem” e de “distúrbios”, relata que

“a partir de suas atividades rotineiras, preferencialmente as ligadas a brincadeiras, ao lúdico, deduzia-se o significado de cada uma destas atividades em termos de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança sabe fazer pipa, ela tem uma boa coordenação visomotora. Essa forma de avaliação tem o sentido inverso dos testes padronizados, em que uma atividade previamente estabelecida é a única forma aceita para avaliar uma determinada capacidade. Ao invés de a criança ter que fazer o que o avaliador sabe avaliar, é o avaliador que tem que enfrentar o desafio de transformar em avaliação o que a criança sabe e gosta de fazer. A objetividade de um teste não é maior do que a forma proposta, pois a subjetividade se coloca não pelo instrumento, mas pelo pesquisador enquanto homem, ser social” (Collares, 1994, p.180).

Patto (1990) em ocasião da convivência com crianças multi-repetentes, estigmatizadas, muitas vezes se sentindo incapazes, nos revela as possibilidades de encontros com essas crianças: uma menina, de 9 anos, de cujo diagnóstico constava “inteligência, resultado de capacidade verbal e de execução abaixo da média”, surge na relação com a pesquisadora curiosa, observadora, esperta:

“A maneira precisa como realiza trabalhos domésticos, a forma coordenada e harmoniosa como canta e dança, o equilíbrio e agilidade com que sobe na laje da casa, a propriedade com que expressa suas idéias e o grau de detalhe com que evoca as histórias que lê com a pesquisadora, afastam qualquer possibilidade de se tratar de um quadro de distúrbio de atenção (...) e muito menos de ‘deficiência mental’” (Patto, 1990, p.298).

Um menino, cursando a primeira série pela terceira vez, com 9 anos, foi diagnosticado por um psiquiatra aos 7 anos de idade como tendo “oligofrenia leve”. Isso foi

o suficiente para justificar seu fracasso escolar. No contato com a pesquisadora ele impressionou por suas habilidades; construiu brinquedos, inventou novos formatos de pipas com pedaços escassos de papel, exigindo competência para lidar com noções de espaço e superfície com o intuito de planejar e antecipar resultados (*ibid.* p.326) e criou arapucas equilibradas em pequenas varetas.

Essa criança, que amava o vento e as pipas, tem escrito em seu laudo:

“Apresentou dificuldades nos subtestes que exigem atenção, concentração, resistência a distração e memória imediata.(...) Revelou dificuldades em planejar uma ação(...)” (*ibid.* p.330).

Mindrisz (1994) relata um trabalho de reinserção dos alunos de classes especiais nas classes regulares, via o Serviço de Educação Especial da Prefeitura de Santo André, em 1991, que buscava garantir a permanência desses alunos através de práticas pedagógicas atuando diretamente com professoras que possuíam alunos portadores de deficiências em sua classe. Para mapear as crianças que seriam atendidas por esse Serviço, não foram utilizados testes psicológicos, por se entender que “esses instrumentos tinham um caráter ideológico, que se traduzia na legitimação da exclusão do aluno diferente” (Mindrisz, 1994, p.8). O trabalho foi desenvolvido por meio de interação com o aluno, com sua classe e com o professor.

O que a criança pensa a respeito do motivo que a levou para uma avaliação psicológica? Como problematizar a resposta imediata a essa pergunta, na qual a criança diz “não sei”? Se o motivo do encaminhamento diz respeito à aprendizagem (por exemplo, “aprende mas esquece”), é importante pensarmos com a criança essa questão em território produtor e fortalecedor.

A criança sabe ler e escrever? Qual a sua hipótese a respeito da escrita? Ela faz contas abstratamente?... Pesquisar esses temas é algo delicado, pois a criança que se sente incapaz tende a viver seu “não saber” como fracasso e não como desafio. Por isso, antes de tocarmos nesses assuntos, às vezes tão sofridos para algumas crianças, garantíamos sua produção de conhecimentos em outros territórios. O desafio em conseguir que a criança

produzisse conhecimentos, no caso de crianças muitas vezes com uma relação desgastada e/ou estigmatizada no processo ensino-aprendizagem, era nosso. Descobrir e efetuar o que a criança sabia e gostava de fazer viabilizava uma relação na qual ela se tornava capaz de aprender e pensar.

Tatiane dizia que não sabia qual era a letra “A”, mas reconhecia seu nome, nomeava cores e bichos. Tatiane não gostava de perguntas sobre letras e números. Dizia, cansada: “Letrinha, não”. Queria voltar logo à brincadeira de casinha que estávamos fazendo. Resolvi então perguntar para a boneca, que era sua “filhinha” qual era a letra “A”. Propondo uma brincadeira, disse à Tatiane que se ela quisesse poderia ajudar a boneca, mas teria que ser bem baixinho, de forma que eu não escutasse. O desafio passou a ser me enganar. Eu perguntava para a boneca a vogal e Tatiane falava baixinho no ouvido da boneca. Sua boneca demonstrou saber reconhecer e nomear acertadamente as vogais. E Tatiane também.

Ocorre um processo de produção de conhecimento em nossa relação com a criança.

Durante o tempo dos grupos e atendimentos individuais, continuamos o contato com as professoras. O que tem acontecido na sala de aula durante o trabalho? O que tem sido tentado?

4. Relatórios e reuniões finais

Redigimos três tipos de relatórios:

- 1 - Para cada escola - relatório sobre a **instituição** onde o trabalho foi realizado.
- 2 - Para a criança, pais e professoras - relatório sobre cada **encaminhamento** atendido (uma cópia para a escola e outra para a família).
- 3 - Para cada escola e para as Supervisoras de Educação Especial da 14^a Delegacia de Ensino - relatório sobre as questões **gerais** que apareceram no trabalho com as 17 escolas atendidas durante o 1^o semestre de 1995.¹

Defender uma teoria e um discurso crítico a respeito da educação pública no país é freqüente. Fazer uma prática crítica é mais difícil. Escrever criticamente, sem condicionar a realidade, sem restringir, é um desafio. Nossos relatórios pretendiam considerar os

¹ Cabe lembrar que cinco escolas foram atendidas durante o 2^o semestre.

mecanismos do dia-a-dia escolar relacionados à produção do encaminhamento da criança para avaliação. Os relatórios somente seriam considerados bons se tivessem esse tipo de efeito em suas leituras.

Os roteiros a seguir apresentados foram criados durante os anos de 1995 e 1996. Eles foram sendo redefinidos durante o trabalho de avaliação e durante a análise da realidade que conhecemos. Como já dissemos, alteramos posturas e práticas quando percebíamos a necessidade de mudar.

Roteiro para relatório sobre a escola

- * Ficha técnica da escola (preencher ficha apresentada no momento 1 do trabalho).
- * Pequeno histórico sobre o trabalho nessa escola.
- * Bastidores dos encaminhamentos:
 - de quem partiram as queixas;
 - como foi o processo de formação da lista de crianças (houve discussão de prioridades, uma professora sozinha encaminhou...);
 - com quantas crianças e quantas professoras trabalhamos;
 - quais as queixas apresentadas.
- * Objetivo de nosso trabalho (pensar que questões?).
- * Processo de trabalho com a escola:
 - como ficou organizado nosso enquadre, o que fizemos.
- * Dados sobre a escola que chamaram a atenção:
 - critério de formação de classes;
 - relação da professora de classe especial com a professora de classe comum;
 - existência e funcionamento da classe especial.
- * Relação da escola com o trabalho, expectativa em relação ao trabalho do psicólogo.
- * Funcionamentos institucionais que tenham importância para a compreensão da queixa e sugestões.
- * Tabela com os dados gerais das crianças encaminhadas (em anexo).

* Efeitos do trabalho na escola: se houve possibilidade de discussão dos casos e quais os efeitos do trabalho (se consideraram satisfatório ou não). Acrescentar considerações a respeito da devolutiva geral do trabalho e se houve reunião com grupo de professoras.

A demanda em relação ao trabalho de avaliação psicológica variou de caso para caso. Existiram escolas que nos encaminharam crianças que apresentavam “comportamento indisciplinado” esperando que pudéssemos acalmá-las, outras nos enviaram crianças de classes especiais que estavam tendo dificuldades de serem recolocadas nas classes regulares, pois as professoras dessas classes receavam lecionar para ex-alunos das classes especiais, outras nos pediram ajuda para pensar formas de abordar temas como uso de drogas, sexualidade etc.

O trabalho avaliava a possibilidade de mudanças nas histórias escolares das crianças encaminhadas, produzidas nas relações cotidianas de cada escola; por isso era necessário que as mesmas constassem de nosso trabalho de avaliação e de nossos relatórios.

Roteiro para relatório sobre o encaminhamento das crianças

Os relatórios individuais sobre cada encaminhamento eram lidos com as crianças e entregues para os pais e professoras com o objetivo de realizarmos discussões sobre os mesmos. Vale ressaltar que as questões abaixo não deveriam necessariamente constar dos mesmos. A orientação era a seguinte: após redigir os dados de apresentação da criança, sua história escolar e o motivo pelo qual a criança fora encaminhada, escrever sobre o trabalho, sem seguir roteiros. Os itens abaixo eram úteis para inspirar e sugerir algo que faltasse nos relatórios após essa escrita inicial.

Queríamos uma linguagem na qual as várias histórias sobre os encaminhamentos fossem sendo desveladas.

Assim como nos relatórios sobre as escolas, os itens abaixo foram sendo definidos durante o trabalho. Alguns deles, como por exemplo escrever comentários sobre as reuniões finais (e discussão dos relatórios) com as crianças, pais e professoras, foram incluídos após o término do trabalho do primeiro semestre, quando percebemos a importância dessas informações constarem dos relatórios.

Dados gerais:

- Nome da criança, idade, escola, série, nome da professora atual e da professora que encaminhou a criança para o trabalho. Com quais professoras a criança estudou durante o período de avaliação?
- Qual a história escolar da criança, desde a data em que entrou na escola pela primeira vez até hoje? Incluir informações de secretaria (por exemplo, em que sala está matriculado) e de conversas informais (preencher tabela apresentada no primeiro momento do trabalho).
- Qual a demanda do trabalho (pedido de laudo ou diagnóstico)?
- Que queixas ou preocupações motivaram o encaminhamento da criança para o trabalho (comportamento, aprendizagem ou institucional)?
- De quem partiram essas queixas?

Versões a respeito da criança:*** Professora atual**

- Qual a versão sobre a criança?
- Se o encaminhamento foi realizado por outro profissional que não a professora atual (professora anterior, coordenadora, direção), qual a versão da professora atual sobre o motivo do encaminhamento?
- Hipóteses e concepções da professora sobre a problemática (as versões sobre a família devem constar se tiverem relação com a produção da queixa).
- Características dessa classe (classe dos “lentos”...) e dos critérios de atribuição de classe. A professora optou lecionar para essa classe?
- Se for criança de classe especial, a professora concorda com a participação da mesma nessa classe?
- Avaliação pedagógica da professora sobre o processo ensino-aprendizagem.
- Estratégias que têm sido adotadas em relação à queixa.
- Relação da professora com a criança. Como a professora tem se sentido (efeitos na professora) e prognóstico sobre a criança.

* **Outros profissionais e professores** (incluindo a professora que encaminhou a criança, se não foi a professora atual)

- Que versões apresentam sobre a criança?
- Que concepções e hipóteses circulam pela escola a respeito do fracasso escolar da criança?

* **Família**

- História familiar e dados familiares que tenham importância para entender a história escolar da criança, a produção da queixa escolar e conhecer melhor a criança (relação dos pais com a escola, com quem a criança vive...). Dados sócio-econômicos.
- Visão de familiares sobre a criança em casa e na escola.
- Hipóteses da família (quem da família?) sobre a queixa.
- Informações sobre o desenvolvimento da criança, história de doenças. Existe algum **laudo ou diagnóstico** sobre a criança? O que ele diz?

* **Criança**

- Enquadre do trabalho com a criança (de quantos encontros participou).
- O que a criança fala dela?
- O que pensa sobre a queixa, versão sobre sua história escolar.

* **Nossa versão:**

- Descreva o **processo** de participação da criança no trabalho: no **grupo** - com coordenador, com outras crianças; nos encontros **individuais** - com coordenador, nas tarefas e jogos propostos. Falar da produção dela nos encontros.
- Quais os efeitos na criança (como a mesma se apresenta, o que sente)?
- Eleger cenas, falar das faltas, do **movimento** dela no grupo e nos encontros individuais.
- Caracterizar o nível de alfabetização da criança pesquisado durante nosso trabalho e a relação que a criança estabelece com a aprendizagem formal (se reescreve histórias, pensa os conteúdos, tem conservação).
- Nossa versão a respeito do motivo que levou ao encaminhamento da criança: esses motivos se revelaram conosco? Como foram trabalhados?

Dados finais:

- * Opinião da professora e nossa opinião sobre o movimento da criança durante o tempo do trabalho conosco. Houve alguma mudança na história escolar da criança? E, se houve, a que devemos essa mudança (relação com professora, novas estratégias, tempo)?
- * Como foi a participação da professora da criança no trabalho? Durante o trabalho e nas reuniões finais, foi se revelando a expectativa em relação ao trabalho do psicólogo. Qual foi essa expectativa?
- * Quais as nossas hipóteses em relação à produção do encaminhamento da criança para o trabalho? (momento de pensar as relações entre as versões pesquisadas, de relacionar os acontecimentos da vida escolar com a produção da queixa).
- * Apontar necessidades e sugestões justificando-as (contextualizando-as).
- * Incluir comentários sobre as **reuniões finais** com as crianças, professoras e pais. Quais as críticas ou pontos em comuns em relação às questões apresentadas por nós? Houve possibilidade de discussão em grupo de professoras?

Qualquer sugestão devia ser considerada dadas as condições presentes. Por exemplo, sugerimos que Maria saísse da classe especial para estudar com a professora Paula. Paula, professora do CB, a aceitou em sua sala, pois teve uma experiência com Maria em um dia em que a professora da classe especial faltou. Foi possível iniciar o processo de retorno à classe regular, pois Maria desejava sair da classe especial, a professora Paula acreditava que ela tinha capacidade de aprender; a professora da classe especial nos revelou que não achava Maria “deficiente” e os pais de Maria concordavam com essa mudança. Se a professora Paula não estivesse mais na escola, esta sugestão deveria ser repensada, pois é fundamental que a criança esteja com uma professora que acredite em sua capacidade, caso contrário, pode se confirmar sua hipótese de fracassada. Portanto, não basta concluirmos “*a criança deve sair da classe especial*”. Precisamos justificar nossas hipóteses, incluir a realidade das classes especiais (que segregam) e apontar sugestões considerando a dinâmica da escola.

Relatório Geral

O relatório geral sobre o trabalho nas escolas foi escrito em julho de 1995 (entregue para cada escola e para a 14^a Delegacia de Ensino). Como dissemos, a intenção dos relatórios era ajudar a pensar os casos encaminhados e as situações conhecidas por nós durante o trabalho.

No início de setembro de 1995, houve uma reunião na 14^a Delegacia de Ensino, quando foram convidadas as professoras que haviam participado do processo de avaliação, as professoras de classes especiais e as coordenadoras do Ciclo Básico (antigas 1^a e 2^a séries) para uma discussão sobre o trabalho realizado. Fiz uma apresentação da história, objetivo e considerações a respeito do trabalho.

Os efeitos nas escolas foram, como não poderiam deixar de ser, diversos. A maioria das professoras ficaram satisfeitas com o *trabalho*, mas muitas se queixaram dos *relatórios*. Uma das professoras revelou estar desapontada pelo fato de não haver menção no relatório *geral* ao esforço e à produção das professoras, tendo ficado satisfeita com os relatórios sobre *as crianças e sobre a escola*.

Como bem lembra Bourdieu (1983), “a comunicação se dá enquanto interação socialmente estruturada”(Bourdieu, 1983, p.13), isto é, quem fala entra em comunicação num campo onde as posições sociais, as relações de poder, se encontram estruturadas, reproduzindo a distribuição desigual de poderes no nível da sociedade global. Algumas professoras se sentiram julgadas. Éramos psicólogas da USP, contratadas pela 14^a Delegacia de Ensino, escrevendo nossas versões.

Resolvemos redigir uma introdução esclarecendo os objetivos do relatório geral e marcar outra reunião para discutir tanto essa introdução como o relatório geral, pois, a maioria das professoras não o havia lido. Foram realizadas três reuniões para discussão. Com as cinco escolas que estavam sendo atendidas no 2^o semestre de 1995, fomos praticando o que havíamos aprendido durante o primeiro semestre. Aparando as arestas...

Embora durante o trabalho fôssemos ao mesmo tempo conhecendo, interrogando, discutindo nossas hipóteses, conversando com as professoras, pais e crianças sobre as várias versões, incluindo as nossas - não há cisão entre o momento de conhecer e o de “devolver”

esses conhecimentos - os relatórios **escritos** ao final do trabalho produziram efeitos diferenciados daqueles obtidos durante as conversas.

Portanto, defendemos que os trabalhos de avaliação não podem terminar com a entrega dos relatórios. Essa etapa deve ser seguida pela discussão dos mesmos, pois os efeitos produzidos são também da responsabilidade de quem os escreve. Quando não há possibilidade de se ler e discutir esses relatórios com as pessoas envolvidas no trabalho, em razão do cotidiano escolar ter muitas alterações no final dos semestres e principalmente no final do ano (reuniões de professoras com dispensa de alunos, crianças que param de ir à escola, professoras que tiram licenças-prêmio etc), precisamos **retornar às escolas no início do semestre seguinte** para fazer valer nossas idéias e sugestões. Não é suficiente simplesmente “estarmos disponíveis para esclarecimentos”.

O conteúdo do relatório, além de ter uma linguagem acessível, **deve problematizar o motivo pelo qual foi pedida a avaliação**. A questão não é dizer concordo ou discordo com a versão da professora em relação à criança e apresentar a nossa, mas sim pensar como se tornaram viáveis as várias versões. Pois elas existem.

Embora tivéssemos a intenção de pensar as produções no cotidiano escolar, algumas de nossas colocações a respeito do funcionamento da relação professora/criança tiveram como efeito professoras que se sentiram julgadas. A estrutura escolar é julgadora, dita regras sobre o que é certo e o que é errado **ser** e é raro o diálogo entre profissionais no qual o trabalho pedagógico possa ser analisado e criticado.

Como possibilitar a discussão em relação ao conteúdo do relatório?

Decidimos, quanto aos relatórios sobre as crianças encaminhadas e sobre as escolas, que não mais usaríamos frases (sic) transcritas literalmente da fala das professoras sobre as crianças, pois percebemos que rotulávamos as opiniões de algumas professoras cujas falas muitas vezes nos são ditas em momentos de angústia.

Entregar um relatório escrito, datado e assinado era apropriado como um recipiente de verdades científicas a serem aceitas ou refutadas, mas não pensadas. A postura de se entregar um relatório passível de modificações, a ser discutido com os vários agentes envolvidos no processo de avaliação antes de assinado formalmente permitia que o conteúdo do mesmo pudesse ser discutido, argüido, analisado e recriado.

Toda avaliação psicológica avalia uma produção social. A apropriação dos resultados de uma avaliação varia conforme a função dessa avaliação nas relações e instituições sociais. E estamos falando de **palavras que selam destinos**.

Algumas vezes nos deparamos com psicólogos que dizem ter como função realizar um diagnóstico individual e escrever um relatório. Se o efeito do mesmo é a produção de rótulo em relação à criança, isso não lhes compete. Nosso sistema jurídico, palco de arbitrariedades de um sistema caótico, ao menos veicula a idéia de, perante uma acusação, existir a possibilidade de defesa. Mas as afirmações, concepções e posturas em nossos laudos médicos e psicológicos não prevêm contestações.

O fato de termos tido a possibilidade de argumentar e explicar nossas colocações e de as professoras expressarem seus pontos de vista em relação às mesmas nos faz pensar nas várias crianças que receberam e recebem laudos absurdos, incompetentes, estigmatizantes, conclusivos, perante os quais as crianças, seus pais e suas professoras se silenciaram.

Garantir os direitos básicos à saúde e educação implica enfrentarmos a “vitimização silenciosa da infância” (Cf. Basile & André, 1994).

C. SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

1. A produção dos encaminhamentos como objeto de análise

Nosso estudo consistiu de análises dos encaminhamentos compostos por 139 crianças de 22 Escolas Estaduais da 14^a Delegacia de Ensino, para as quais se solicitou avaliação psicológica no Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Trabalhamos com cerca de seis crianças por escola. Cada grupo de crianças atendido em cada escola demandou bastante tempo de trabalho. Participar das reuniões de professores, fazer um levantamento dos dados do prontuário com a história escolar da criança, convidá-la para o trabalho, conversar com os pais, fazer visitas domiciliares, conversar com os professores, devolutivas, circular pela escola... Se colocarmos no papel as horas utilizadas no trabalho nas escolas, sem considerar o tempo de supervisão e discussão

dos casos (várias vezes recorremos a horários noturnos e fora do planejado, que eram às sextas-feiras à tarde), a média necessária foi de cerca de 60 horas **por escola**. Digo necessária porque, sem dúvida, alguns trabalhos ultrapassaram em muito esse tempo, pois as psicólogas e estagiárias foram se envolvendo com a idéia de poder movimentar, intervir e aprofundar questões que fomos percebendo. Esse tempo necessário nos revela um objeto que não é mensurável: as relações.

Se o motivo de encaminhamento de uma criança só pode ser analisado nas relações nas quais o mesmo é produzido, é fundamental termos acesso às várias versões a seu respeito. Professores, crianças, pais, coordenadores, o pipoqueiro na frente da escola, o treinador de futebol... formam um campo a ser conhecido.

Durante o percurso do trabalho, novos funcionamentos, novos passos em nossa prática de avaliação psicológica, foram se mostrando relevantes para pensarmos com as crianças e com outros agentes a produção do encaminhamento da criança para avaliação psicológica. Por exemplo: muitas crianças não sabiam quem as estava encaminhando para uma avaliação psicológica. A forma como esse encaminhamento estava sendo processado reforçava isso, pois muitas vezes as professoras não haviam conversado com as crianças e seus pais sobre o fato de estar sendo pedida uma avaliação psicológica. Pedimos então para que esse esclarecimento fosse feito, que as professoras falassem para as crianças qual era o motivo de a estarem encaminhando para avaliação psicológica. Sabemos que esse pedido já imprime uma direção no trabalho.

Esses 139 encaminhamentos, ao mesmo tempo em que não constituíram uma amostra estatística da população de crianças da rede pública encaminhadas todos os anos para avaliação psicológica, representam quase a totalidade dos casos da 14ª DE que seriam encaminhados para tal avaliação no mesmo período em que nosso trabalho foi realizado. Se não tivéssemos nos proposto fazer o trabalho de avaliação, 139 crianças, alunas das escolas estaduais desta Delegacia, seriam avaliadas em alguma clínica particular durante o mês de dezembro de 1994. Não seriam as mesmas 139 crianças encaminhadas para nós, que realizamos nosso trabalho durante o ano de 1995, pois de um ano para o outro mudaram-se as histórias e os casos que, segundo as professoras, necessitariam de avaliação psicológica.

Assim, os dados coletados dizem respeito a um corte transversal no tempo, isto é, a um momento na história dos encaminhamentos da 14ª Delegacia de Ensino.

Em relação à relevância dos dados obtidos nesta pesquisa, deve-se questionar, primeiro, se o segmento de tempo estudado é representativo da demanda de avaliações psicológicas do caso em estudo e, segundo, se a 14ª Delegacia pode servir de padrão para as outras Delegacias do Estado. O fragmento de história que investigamos pode dar conta de responder às perguntas formuladas com o fim de conhecer a situação atual dos encaminhamentos. Não é possível com esse desenho metodológico analisar as transformações das demandas de encaminhamento ao longo do tempo (o que só seria possível com um corte longitudinal no tempo). Quanto à representatividade dos encaminhamentos estudados em relação às outras Delegacias também é razoável afirmar que processos ou funcionamentos semelhantes têm chances de ocorrer sob condições concretas semelhantes; diante da pergunta “por que nas outras Delegacias deveria ser igual?”, devemos argumentar “por que nas Delegacias inseridas em contextos semelhantes ao da 14ª deveria ser diferente?”. O que pode variar muito de Delegacia para Delegacia, de escola para escola, é o peso que cada fator aqui estudado tem na produção do encaminhamento, mas de qualquer forma, a identificação de um grande leque de vetores presentes nos campos de forças estudados poderá ser de grande utilidade para quem pretenda refletir sobre outros encaminhamentos semelhantes que venham a ser estudados. Podemos considerar esses encaminhamentos para avaliação psicológica parecidos a tantos outros casos de crianças da rede pública, que são encaminhadas aos postos de saúde, às clínicas-escolas e às clínicas particulares, para serem avaliadas todos os anos.

A 14ª Delegacia de Ensino era composta (no momento dos encaminhamentos) por 49 escolas estaduais, sendo 24 Escolas Estaduais de Primeiro e Segundo Graus, 21 Escolas Estaduais de Primeiro Grau, três Escolas Estaduais de Segundo Grau. Contava com 32 classes especiais, sendo 28 para “deficientes mentais”, quatro para “deficientes auditivos” e uma sala de recurso² para alunos “deficientes visuais”. Essa Delegacia é a maior de São Paulo em termos de área geográfica, atende às populações dos bairros do Jaguaré, Parque

² “Alternativa de atendimento a educandos com necessidades especiais, que freqüentam a classe comum ou especial, recebem atendimento complementar em local especial, com professor especializado, material e recursos pedagógicos adequados” em São Paulo (Estado), 1987, p.11.

Continental, Butantã, Vila Sonia, Rio Pequeno, Caxingui, Previdência, Planalto Paulista, Morumbi, Broklin, Indianópolis, Jardim Cambará, Jardim Pirajussara, Ferreira e Aeroporto. Suas escolas atendem basicamente à população de baixa renda. Muitas de suas crianças moram nas favelas desses bairros, nas grandes avenidas que margeiam o Rio Pinheiros.

O estudo dos 139 encaminhamentos, que representam um corte histórico da demanda de encaminhamentos da 14ª Delegacia, foi feito através da análise de cada caso dentro do contexto em que foi produzido e da inter-relação entre os diferentes casos, buscando-se - em função dos objetivos deste trabalho - construir uma rede que expressasse a complexidade de forças que atuam dentro do campo no qual se desenrolam as relações.

Cada caso foi analisado, nos relatórios individuais, buscando-se a compreensão da produção singular daquele encaminhamento. Avaliou-se a contribuição dos diversos fatores envolvidos na produção dos encaminhamentos, seja através da análise da contribuição de eventos cruciais, porém pouco freqüentes, seja através da contagem para determinação dos eventos mais freqüentes no conjunto dos casos.

Com relação aos dados obtidos pela via da quantificação, esses foram utilizados quase que exclusivamente para descrição do conjunto de casos estudados, das freqüências com que alguns fatos aconteciam. A exceção ficou por conta de teste não-paramétrico de associação (como será visto no capítulo VI) aplicado a um pequeno grupo de variáveis, exclusivamente para a verificação preliminar de hipóteses relacionadas às possibilidades de alterar as histórias e relações escolares nas quais os encaminhamentos se concretizaram. Para tanto utilizou-se o recurso do qui-quadrado, largamente utilizado por pesquisadores no campo da psicologia social para finalidades semelhantes (Cf. Souza-Filho, 1993). Dado o caráter dessas associações, utilizou-se como nível de significância $p < 0,05$, já que se estimou que o risco de rejeição equivocada da hipótese de nulidade não era tremendamente grande, isto é, há um grande número de evidências oriundas de outras fontes que reforçam a idéia de que as associações investigadas possam mesmo existir³.

Vale ressaltar que, com as associações, procurou-se simplesmente responder a perguntas tais como: “há alguma relação, no conjunto dos casos estudados, entre o papel

³ Segundo Siegel (1975), os níveis de significâncias mais comumente utilizados são 0,05 e 0,01 e sua escolha deve ser determinada pelo pesquisador “por sua própria estimativa, em função da importância ou significação prática de seus resultados” (p. 9).

atribuído ao psicólogo e as alterações das histórias e relações escolares durante o trabalho?”.

Deve-se finalmente alertar que tais recursos matemáticos não foram os principais instrumentos de análise desta pesquisa, isto é, não foi principalmente com base nos seus resultados que construímos nossa argumentação. Pelo contrário, sua utilização foi pontual, tendo apenas um caráter assessorio em relação ao procedimento global de análise, que procurou ser coerente com as considerações teóricas expostas nos capítulos anteriores.

Embora as escolas tenham recebido uma carta justificando as prioridades de encaminhamento, recebemos muitos encaminhamentos de crianças que não se enquadravam nas mesmas⁴, isto é, crianças em seu primeiro ano de escolarização e crianças para as quais não havia dúvida sobre sua capacidade, mas as professoras se queixavam de “problemas de comportamento”. Os encaminhamentos ocuparam as vagas preenchendo-as conforme a ordem de chegada das listas que as escolas encaminharam para a 14^a Delegacia de Ensino.

Se, em um primeiro momento, atender esses casos trazia o receio de estarmos sendo cúmplices da impossibilidade de trabalharmos as questões institucionais, depositando na criança o trabalho de avaliação, em um segundo momento nos ficou claro que, independentemente de qual fosse o motivo do encaminhamento, o foco seria a sua produção. Dessa forma, sempre estaríamos visando as relações e as práticas constitutivas do encaminhamento para o trabalho de avaliação psicológica, e não a criança.

As diversas realidades que conhecemos na relação com as várias histórias de fracasso escolar e com acontecimentos do dia-a-dia das escolas públicas perpassam os relatórios escritos a respeito dos encaminhamentos que servirão de base para uma descrição ampla dessa realidade.

⁴ Como já dissemos na introdução, priorizamos, em discussão com as professoras de classe especial da 14^a Delegacia de Ensino, atender as crianças que freqüentavam o ciclo básico (antigas 1^a e 2^a séries), com mais de dois anos de escolarização, apresentando história de fracasso escolar, e crianças das classes especiais cujas professoras vissem necessidade de uma reavaliação. A legislação que discute os critérios para encaminhar uma criança para a classe especial exige que a criança tenha, pelo menos, dois anos de escolaridade em salas de ensino comum. Pressupõem-se, dessa forma, diminuir os casos de encaminhamento para avaliação psicológica que refletem uma questão pedagógica, como, por exemplo, a necessidade de tempo para se viver o processo ensino-aprendizagem.

2. Processo de sistematização dos dados

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 1996 foram lidos⁵ todos os relatórios e digitados os **dados gerais** dos casos (idade, série, sexo, número de anos na atual série, existência de laudo anterior...).

Enquanto líamos os relatórios sobre os atendimentos das crianças, anotávamos todos os dados referentes aos mesmos que nos chamavam a atenção: em um certo relatório, aparecia uma história na qual a professora atual da criança tinha um ponto de vista totalmente diferente da professora do ano anterior em relação à criança; em outro surgia uma história recheada de violência e abandono, em outro o fato de a criança ter saído da escola e interrompido o trabalho; em outro, a sugestão de que se pensasse com a criança, que freqüentava uma classe especial, estratégias para voltar ao ensino regular... Foram consideradas também, para essas anotações iniciais sobre os casos, informações dos relatórios sobre a escola e dos relatórios parciais entregues a mim, durante o trabalho.

Ao final somaram-se 114 tipos de informações em relação aos **encaminhamentos das crianças**, que constavam dos relatórios. Organizamos essas informações em dez⁶ diferentes grupos, por exemplo: tipo de demanda, motivo do encaminhamento (queixa em relação à criança), expectativa da professora em relação ao trabalho do psicólogo, explicações das professoras para o fracasso escolar, sugestões etc..

Cada um dos dez grupos foi subdividido em subgrupos. Exemplo: as concepções das professoras para explicação do fracasso escolar podiam ser mitificadas ou críticas. Nas concepções mitificadas, por sua vez, apareceram seis tipos de mitos e cada um deles poderia surgir de diferentes formas. Um dos tipos de mito chamamos de patologização, isto

⁵ Com o trabalho exemplar de Fátima, Cida e Vanessa.

⁶ 01- Demanda do trabalho (ex: laudo para sair ou para entrar na classe especial, avaliação...).

02- Motivo do encaminhamento (ex: problemas de comportamento...).

03- Efeitos na criança (ex: sentimento de incapacidade, finge que sabe ler e escrever...).

04- Relações entre as versões a respeito da criança (ex: contraditórias, parecidas...).

05- Concepções e explicações das professoras para o fracasso escolar (ex: mito familiar, patologização...).

06- Ações na escola em relação ao caso (ex: assistencialismo, desconsiderar efeitos na criança...).

07- Expectativa das professoras em relação ao psicólogo (ex: julgar a criança, busca de interlocução...).

08- Efeitos no professor (ex: solidão, impotência...).

09- Nossa opinião a respeito do encaminhamento das crianças (ex: relação entre nossa versão e o motivo do encaminhamento, ...).

10- Sugestões (ex: realizar discussões do caso, mudança de classe, atendimento psicoterápico...)

é, acreditar que a criança que não aprende é doente. A patologização aparecia quando problemas emocionais se tornavam justificativas para o fracasso escolar, quando o erro da criança era interpretado como incapacidade, etc.

Fizemos o mesmo com as informações a respeito **das escolas**. Listamos 13 características que surgiram (por exemplo, ter ou não coordenadora pedagógica, uma professora sozinha ter escolhido as crianças para avaliação...) e agrupamos essas informações.

Até aqui tínhamos então agrupado três tipos de informações: dados gerais da história escolar da criança, informações do trabalho em relação ao encaminhamento da criança para avaliação psicológica e dados sobre a escola. Essa lista de informações organizadas em grupos estão no **anexo 2** deste trabalho e a chamaremos de **roteiro**.

Concluindo esse roteiro, tínhamos material que nos mostrava uma grande diversidade de informações. Ao coletarmos e redigirmos essas informações, elas iam sendo acrescidas umas às outras sem nos preocuparmos o quanto elas se repetiam ou apareciam. Explico-me: sabíamos que havia aparecido três tipos de demanda (laudo para a criança sair da classe especial, laudo para entrar na classe especial e diagnóstico), mas não sabíamos a frequência das mesmas.

Era necessário sistematizar essas informações de modo a podermos conhecer suas frequências. Além disso, sistematizando essas informações, poderíamos cruzar, relacionar e perceber a possibilidade ou não de associação entre certos dados. Por exemplo, a **demand**a para o trabalho relacionada à **série** em que o aluno está frequentando. Dessa forma poderíamos saber em quantos casos, e em quais casos, aconteceu de a criança frequentar a classe especial e ser pedido laudo para **entrada** na classe especial, podendo assim discutir as **singularidades**, retornar aos casos e pesquisar o quanto esses pedidos se relacionavam com a desconfiança do professor sobre a existência de “deficiência mental” da criança, o quanto tinham a ver com a necessidade de a escola legalizar a condição de “deficiência” da criança (que precisa de um diagnóstico de “deficiente mental leve” para poder frequentar uma classe especial), o quanto refletiam um pedido de interlocução da professora, etc.

Para ter essas informações sistematizadas precisaríamos reler todo o material utilizado para o levantamento das informações, verificando agora, a relação de cada caso com cada uma das informações contidas em nosso roteiro.

Para facilitar nosso trabalho, que sabíamos ser longo, e aproveitarmos do recurso da informática, criamos uma planilha, sistematizando os grupos e subgrupos de tipos de informações coletadas. De nossa planilha constaram:

- A - 17 questões gerais das crianças encaminhadas (idade, sexo, tempo de escolarização, existência de laudo, etc).
- B - 89 questões a respeito do trabalho realizado em relação ao encaminhamento das crianças para avaliação psicológica (demanda, ações da escola, sugestões...) - referentes aos 114 tipos de informações registradas.
- C - Nove questões sobre cada escola (forma de elaborar a lista de nomes de crianças...) - referentes às 13 características coletadas.

Com essas questões em mãos, voltamos ao nosso material de análise, os relatórios, anotando quais delas apareciam em cada um dos casos. Muitas questões não se aplicavam a vários casos; por exemplo, existiam questões específicas relacionadas ao trabalho com crianças que freqüentavam as classes especiais.

A maioria das questões dizia respeito ao fato de haver ou não aparecido um certo fenômeno (por exemplo: apareceu, durante o atendimento do caso, a professora justificar o fracasso escolar devido a problemas de saúde?). As possibilidades para esse tipo de questão eram: **sim** - se apareceu; e **não** - se não apareceu. Não cabia a alternativa “não há informação”, pois a questão não havia sido pesquisada em todos os casos atendidos e por isso não deveria necessariamente constar dos relatórios.

Para as informações que deveriam ser obtidas em todos os trabalhos e relatadas nos relatórios, acrescentamos a alternativa “não há informação”, que quando assinalada, representava ao nosso ver uma falha do relatório ou do trabalho, que ficava “sem resposta”, em relação a aspectos que considerávamos importantes.

Outras questões, ao invés de dizerem respeito ao fato de haver ou não aparecido um certo fenômeno, davam alternativas para serem escolhidas. Por exemplo, a expectativa da professora em relação ao trabalho do psicólogo: interlocutor da professora, julgar

individualmente a criança, intermediário de uma relação entre profissionais que funciona mal, confirmar uma versão já existente sobre a criança na escola, não há informação, outros, etc.

A orientação para os relatórios era que fossem priorizadas as questões mais relevantes em cada caso. Isto implica ser possível que, durante o trabalho em relação ao encaminhamento de uma criança, possam ter acontecido vários fenômenos que não foram relatados. Por exemplo, registraram-se crianças que se sentiam incapazes, ou doentes, ou “burras” em 53,2% dos casos atendidos. Isso **não** quer dizer que as 46,8% das crianças restantes não se sentissem incapazes necessariamente. Simplesmente esse dado não constava do relatório como algo relevante.

Por isso não iremos dar ênfase a esse tipo de frequência, mas sim às informações que ao nosso ver deveriam constar de todos os relatórios e atendimentos, como por exemplo **nossa versão** a respeito da criança, relacionada com o **motivo** pelo qual a criança foi encaminhada para o trabalho: em quantos casos, e quais os casos, pudemos perceber em nossa relação com a criança atitudes e características diferentes (ou parecidas) das relatadas pela professora?

Os encaminhamentos de crianças da classe especial para as quais as professoras queriam um laudo que legitimasse sua saída dessa classe são originais. Primeiramente porque legalmente esse laudo não é necessário, na medida em que o critério para que a criança saia da classe especial é sua possibilidade de acompanhar e frequentar uma classe regular. Em segundo lugar, os motivos desse tipo de pedido revelam a necessidade de convencer os professores da classe regular que aquele aluno da classe especial tem condições de ir para o ensino comum. A criança encaminhada nessas circunstâncias revela um problema que chamamos de ordem “institucional”. A professora da classe especial que pede um laudo para justificar a frequência da criança à classe regular sabe da discriminação e da insegurança que essas crianças vivem e sabe da dificuldade em se conseguir professoras de classes regulares que aceitem trabalhar com essas crianças.

Embora os casos atendidos tivessem sido analisados também com descrições quantitativas, todos os acontecimentos que pudemos ressaltar, mesmo se aparecessem em um único caso, são importantes. Muitas vezes acontecimentos únicos são intensidades de

potencialidades e tendências que se acentuam em um certo campo. Por exemplo: a produção de sentimento de loucura em crianças que freqüentam a classe especial nos faz pensar nos efeitos negativos que a falta de estratégias para se lidar com a questão da discriminação, por parte de escolas que tenham classes especiais, pode produzir nas crianças, independentemente da freqüência com que isto apareça.

Certamente, analisar o conteúdo dos relatórios foi uma trabalhosa fatia de todo o processo do trabalho de avaliação realizado. Os relatórios diferiram bastante conforme o psicólogo e o caso atendido. Durante a leitura, nos encantamos com relatos históricos, claros, que nos embalavam no movimento da relação com a criança, assim como sentimos falta de certas informações em outros relatórios.

As informações colhidas durante a primeira leitura dos relatórios e das anotações sobre os encaminhamentos e a seqüente releitura dos relatórios para preenchimento da planilha, na qual essas informações constavam de forma organizada, merecem uma importante ressalva: **grande parte das informações não eram dados objetivos, e portanto, foram construídas conforme a leitura de cada um.** Ao realizar a análise das informações sistematizadas, muitas vezes nos dedicamos a pensar o que nos havia feito eleger uma certa alternativa ao invés de outra (por exemplo, perceber uma expectativa de interlocução da professora, mais do que um pedido de análise individual da criança, na medida em que essas coisas **não** eram determinadas pelo conteúdo de uma frase da professora a respeito do que ela esperava do trabalho), qual havia sido nossa leitura, como éramos afetadas pelos acontecimentos.

Essa intervenção, a pesquisa e suas informações são frutos de relações. Nossa participação

“não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história se quer conhecer porque se quer agir” (Brandão, 1981, p.12).

A metodologia reflete portanto outras “pesquisas participantes”, nas quais a subjetividade do pesquisador é objeto de análise.

Uma das conquistas desse trabalho de análise foi dar ênfase a questões que passamos a considerar importante pesquisar, trabalhar e constar dos relatórios, em relação às crianças encaminhadas para avaliação psicológica e suas escolas. Descrever e analisar a realidade que conhecemos, buscando processos sociais comuns, sempre com funcionamentos singulares, teve como objetivo lapidar nossa ação frente ao encaminhamento de crianças para avaliação psicológica e indicar direções importantes para **tornar operacional** esse trabalho.

VI. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA REALIDADE QUE CONHECEMOS

Existiram dois momentos diferentes de análise: o primeiro, em julho de 1995, quando, já tendo atendido 19 escolas e 114 crianças, redigimos um **relatório geral** sobre algumas questões que nos chamaram a atenção, entregue para cada uma das escolas e para as Supervisoras de Educação Especial da 14ª Delegacia de Ensino de São Paulo; o segundo, a partir de janeiro de 1996, quando foi realizada uma análise exaustiva dos 139 encaminhamentos.

Como redigimos na introdução de nosso relatório geral: “... há uma grande diversidade de funcionamentos constatados de escola para escola e, dentro de cada escola, de professor para professor. A escola, como qualquer outra instituição, é um campo perpassado por contradições e diferenças. Existem relações respeitadas e práticas enriquecedoras em uma mesma escola em que uma certa criança é humilhada e rotulada”.

1. Processo de formação das listas

A forma como foram montadas as listas de nomes das crianças encaminhadas revelou grande diversidade de funcionamento entre as escolas.

Em 45,5% das escolas o grupo de professoras se reuniu e conversou para decidir quais casos seriam priorizados (cada escola poderia escolher cerca de cinco crianças). Em 13,6% das escolas (3), uma só professora decidiu os encaminhamentos. Às vezes pedia-se às professoras que se pronunciassem a respeito de quem gostariam de encaminhar, e, independentemente de o caso ser prioritário, ao serem listados cinco nomes fechava-se a lista. Isto ocorreu em 27,3% (6) das escolas. Em 13,6% das escolas (3), os nomes das crianças foram escolhidos pela coordenadora em dezembro de 1994 e algumas das professoras dessas crianças, em 1995, apresentavam um ponto de vista totalmente diferente de quem as havia encaminhado. Em alguns casos, as crianças encaminhadas haviam freqüentado a classe de uma professora que não se encontrava mais na escola e as

professoras atuais¹ mantiveram os encaminhamentos, embora dissessem que a professora que os havia encaminhado tivesse pouca paciência com as crianças.

Talvez pudéssemos ressaltar aqui a ingenuidade em não considerarmos os efeitos que uma avaliação psicológica possa produzir na vida das crianças. A criança acorda, toma café da manhã, sua mãe lhe lembra que hoje ela vai com a professora e outras crianças fazer um teste, pois talvez tenha algum problema; ela vai para a escola, é chamada em sua classe para ir à psicóloga, entra numa sala, responde perguntas, brinca, sai, volta para casa... e espera-se o resultado. Nessa duração diversas fantasias e sentimentos são produzidos.

Nesse momento de análise dos bastidores, foi possível começar a conhecer o funcionamento de cada escola, a participação da coordenação e do grupo de professoras na elaboração das listas, os questionamentos e divergências sobre as crianças encaminhadas, a expectativa em relação ao trabalho e às atitudes do psicólogo. Uma professora, que normalmente aceitava as crianças “que ninguém quer”, consideradas crianças com “problemas de aprendizagem”, teve em sua classe Adriano, que cursava o CB pelo quarto ano consecutivo. Hoje, lendo o relatório sobre o caso, reforça-me a sensação de que o fato de essa professora ser a única profissional na escola que não acreditava que essa criança fosse “retardada mental” produzia nela a necessidade de uma avaliação e discussão do caso. Em muitos encaminhamentos (32,4%) havia o pedido de interlocução por parte das professoras, talvez pela dificuldade de discussão crítica sobre as práticas pedagógicas entre as várias professoras. Mas, como veremos mais adiante (item 4), na maioria dos encaminhamentos havia a expectativa de que avaliássemos a criança individualmente. Neles, esclarecemos as concepções que embasavam nosso trabalho, no qual seria impossível - e não por ineficiência - avaliarmos a criança isoladamente.

Muitos são os problemas que se apresentam no cotidiano de nossas escolas públicas. Toda escola tem desafios, sabemos, mas as condições de atendimento e trabalho na estrutura pública, somadas aos sofrimentos de uma população marginalizada, intensificam as dificuldades.

¹ Como dissemos em capítulo anterior, chamaremos de professora atual a professora que lecionava para a criança durante o trabalho de avaliação e que participou das discussões finais.

Das 22 escolas atendidas, 12 não tinham qualquer tipo de coordenação que pudesse sustentar a discussão entre a equipe de professores.

Muitos acontecimentos do dia-a-dia escolar demandam mudanças nas estratégias coletivas dos profissionais que trabalham com as crianças. Para isso são necessários encontros, debates e discussões. Em algumas escolas as professoras relatam que as situações difíceis, vividas no dia-a-dia das escolas, ficam “nas mãos do professor de cada criança”. Isto é, embora haja, em alguns momentos, disponibilidade de diferentes professores para pensar os acontecimentos, na prática o que ocorre são encontros onde cada professora “lamenta” sua situação. Outras escolas contam com a ajuda de coordenadoras ou de “discussões de caso” com o objetivo de levantar sugestões e propostas de atuação com a criança. Mas, em muitas dessas discussões, as idéias das crianças e de seus familiares são mais julgadas do que consideradas e analisadas pelas professoras.

Nas escolas com as quais trabalhamos e havia uma coordenadora de Ciclo Básico legitimada pelo grupo de professoras, ou um funcionamento do grupo de professoras que servia de referência para as mesmas, foi possível um trabalho que amparasse melhor as crianças.

As coordenadoras, muitas vezes, ficam responsáveis não só pela coordenação, mas por estimular, por exemplo, a discussão de textos indicados pelos grupos de trabalho das Delegacias de Ensino. Outras vezes, são intermediárias entre direção e professoras, ou entre diferentes grupos de professoras, sendo depositárias de questões que não são expostas claramente. Em várias escolas chegaram a nós críticas à forma de trabalhar de uma certa professora, por usar estratégias desrespeitosas com as crianças. Acreditamos que o grupo de discussão seria um lugar produtivo para problematizar as práticas no dia-a-dia escolar. Algumas escolas não têm coordenadoras ou têm como coordenadora alguém que, na verdade, aceitou esse cargo devido ao fato de não haver quem o quisesse.

Durante nosso trabalho entramos em contato com: profissionais que organizavam as reuniões para discussão do trabalho; outros que impunham suas opiniões a respeito da criança, independentemente de outras opiniões no grupo de professoras; a dificuldade em se falar abertamente o que se pensava sobre o trabalho, ocorrendo algumas mensagens que chegavam até nós por terceiros; a possibilidade de transcendermos os atendimentos e discutirmos a dinâmica da escola; a leitura de alguns profissionais de que estaríamos realizando um trabalho diferente que chegaria ao mesmo resultado de um diagnóstico individual tradicional; a satisfação de professoras que trabalhavam conjuntamente conosco e criavam novas estratégias que alteravam as histórias escolares das crianças...

2. Os prontuários

Obter informações a respeito da história das crianças por meio de prontuário escolar é, muitas vezes, um trabalho detetivesco. Esses documentos, assim como as fichas preenchidas com o planejamento pedagógico e o desenvolvimento da criança durante o semestre, revelam uma atividade extremamente burocratizada. Conhecemos professoras que preenchiam as fichas de avaliação das várias crianças de sua sala, mimeografando as mesmas frases a respeito do que as crianças haviam aprendido durante o semestre e colando-as nas fichas de todas as crianças.

Um dos meninos atendidos tinha em sua ficha a seguinte descrição: “... não lê, não domina as quatro operações, não pontua textos, não decompõe em ordens e classes, não tem raciocínio matemático, não atingiu os objetivos propostos”. Ficamos sabendo o que não acontece, o que a criança não sabe fazer (como se existisse algo individual que deveria necessariamente acontecer, independentemente das relações do processo ensino-aprendizagem).

Franco, um menino capaz e inteligente, com 11 anos de idade, que freqüentava o CB pela quarta vez e encaminhado para a classe especial, na qual conseguiu aprender, tem uma ficha de avaliação de desempenho na qual constam as seguintes informações:

	Prof.A - 1ºsem./1993	Prof.A - 2ºsem./1993	Prof.B - 1ºsem./1994	Prof.B - 2ºsem./1994
Português	noções de vogais, pouca coordenação	lê e escreve algumas sílabas simples	faz junções de vogais	o aluno só copia - não lê e não escreve
Matemática	reconhece números e quantidades até 10	<u>efetua adição e subtração sem reservas até 99</u>	<u>escreve e identifica numerais de 0 até 5</u>	escreve e identifica numerais até 20
Ciências	reconhece características dos seres vivos	reconhece características dos seres vivos	distingue seres vivos e brutos	reconhece importância da higiene e de prevenir acidentes
História	registra história a partir de sua vivência	registra história a partir de sua vivência	identifica sua posição no contexto escola/família	tem noção de dia e noite, ontem, hoje e amanhã
Geografia	reconhece transformações da natureza	reconhece transformações da natureza	identifica elementos da natureza	identifica espaço de sua casa e escola

Além da má qualidade dessas fichas, o objetivo de manter o professor do semestre seguinte atualizado se perde. Segundo as anotações, Franco efetuava adição e subtração no segundo semestre de 1993. Mudou de professora no início de 1994. Segundo a atual professora, Franco somente escrevia e identificava numerais de 0 até 5. Quais são as hipóteses para esse tipo de acontecimento?

Escrever um relatório sobre uma criança é um trabalho árduo. Esses escritos deveriam ter como desafio a interlocução com as outras professoras, os pais e as crianças. Como relatar o fato de uma criança estar vivendo um período com muitas brigas na relação com uma outra criança, de forma a possibilitar pensar e não simplesmente julgar esses acontecimentos? Encontramos escolas em que os prontuários das crianças deixavam claro se foi ou não paga a taxa da Associação de Pais e Mestres (APM), mostrando-nos condições de atualizar dados conforme se veja importância nos mesmos.

A tabela 1 mostra a relação entre a série na qual a criança estava matriculada e a série que freqüentava, nos 139 encaminhamentos para avaliação psicológica.

TABELA 1: Relação entre a série da matrícula e a série freqüentada

Série da matrícula	Freqüência atual				
	3ª série	CBC	CBI	Classe especial	Total
3ª série	3	0	0	0	3
CBC	0	78	4	6	88
CBI	0	0	13	5	18
Classe especial	0	1	1	28	30
Total	3	79	18	39	139

Os dados do prontuário **não** revelam, necessariamente, a realidade.

Em 17 encaminhamentos, as crianças freqüentavam uma certa série ou classe, mas estavam matriculadas em outra. Havia 11 crianças matriculadas no Ciclo Básico e freqüentando as classes especiais; duas freqüentavam as classes comuns e estavam matriculadas na classe especial; quatro freqüentavam o CBI, embora matriculadas no CBC. Conhecemos terceiras séries que desenvolviam o conteúdo do Ciclo Básico, assim como CBCs que desenvolviam conteúdos de CBI.

Esses fatos e acontecimentos não são pensados com as crianças. Das crianças atendidas, 38,1% (53) não sabiam relatar sua história escolar, confundiam a série em que estavam, o nome das professoras, os anos na escola. Muitos remanejamentos e mudanças de professoras intensificam esse “não saber”.

3. Os laudos pressionados

Nossas críticas iniciais recaíram e recaem principalmente sobre certas práticas da saúde mental. Os laudos que constam dos prontuários escolares dos alunos diagnosticados são extremamente insatisfatórios. As afirmações sobre a existência de deficiência nas crianças não consideram as capacidades das mesmas e tornam-se mais graves ainda quando não encontramos nelas os sinais de debilidade afirmados categoricamente nos relatórios.

Das 139 crianças atendidas, 39 freqüentavam a classe especial e cinco já haviam freqüentado essa classe (tabela 2). Dessas 44 crianças que circularam ou circulam pelas classes especiais, 26 tinham algum tipo de avaliação, neurológica ou psicológica: 1 criança tinha laudo neurológico, 15 crianças tinham laudo psicológico e 10 crianças tinham mais do que um laudo. Posteriormente iremos discutir estas avaliações.

Duas crianças, embora possuíssem laudo, nunca haviam freqüentado classe especial. Uma delas era a criança citada na introdução, que fora diagnosticada como autista e na verdade tinha dificuldades auditivas, conseguindo comunicar-se com a professora. Essa professora discordou do laudo e não a encaminhou para a classe especial. 18 crianças que freqüentam ou freqüentaram as classes especiais não tinham diagnóstico de especialista encaminhando-as.

TABELA 2: Existência de laudo para encaminhamento para classe especial

	Nunca freqüentou classe especial	Freqüenta ou freqüentou classe especial	Total
Existe laudo encaminhando para classe especial	2	20	22
Existe laudo com reavaliação	0	6	6
Não existe laudo	0	18	18
Total	2	44	46

Tais laudos refletem as concepções e práticas comumente utilizadas por psicólogos para avaliar as causas dos chamados “problemas de aprendizagem”. Vejamos algumas:

- * As afirmações da maioria dos laudos se centravam em descrever características da personalidade e da capacidade cognitiva da criança e das relações familiares. Muitas professoras também referiram os “problemas individuais e familiares” como responsáveis pelo fracasso escolar.
- * Recorreram ao uso de testes psicológicos carregando uma concepção de inteligência já ultrapassada. Desconsideraram que grande parte do rendimento conquistado no teste é fruto dos conhecimentos e da subjetividade produzida na vida escolar. Uma criança multi-

repetente, ou uma criança ingressante considerada “problema”, que se sente incapaz, terá grande possibilidade de falhar.

- * Os trabalhos de avaliação eram dissociados do dia-a-dia escolar, não continham informações sobre as histórias escolares das crianças, não explicavam a relação entre as informações dos relatórios e a produção do motivo (queixa escolar) pelo qual a criança foi encaminhada, reduzindo, por exemplo, as explicações das dificuldades no processo de escolarização à existência de “problemas emocionais”.
- * Poucos laudos que encaminhavam as crianças para as classes especiais continham qualquer comentário sobre essas classes, sobre os cuidados necessários quando se rotula crianças, sobre os perigos em se produzir sentimento de incapacidade nas crianças ou mesmo a necessidade de se reavaliar o que foi proposto. Quando essa sugestão apareceu, não foi cumprida.

Normalmente, nesses trabalhos, não há comunicação entre o psicólogo que avalia e a professora da criança, e quando isso ocorre, assume a função, na maioria das vezes, de prestação de contas via laudos psicológicos e relatórios pedagógicos. As condições de ensino ficam portanto desconhecidas dos psicólogos. Existe a queixa, por parte dos professores, de que esses relatórios não os ajudam a pensar em estratégias para o trabalho com a criança. Uma queixa ambígua, pois em muitos casos as professoras querem uma resposta sobre o que “a criança” tem, independentemente da relações do dia-a-dia escolar ao invés de buscar, nas relações, estratégias para trabalhar com aquilo que acontece.

Os relatórios que apontavam algum fator positivo na criança, ou falavam de suas capacidades e não somente do que lhes “faltava” tinham como efeito fazer com que a professora buscasse o que fazer para conseguir que a criança produzisse conhecimentos. Aqueles que apontavam as incapacidades e “deficiências” legitimavam que a professora delegasse a outro profissional a responsabilidade de trabalhar com as “crianças-problema”.

Foram comuns frases que apontavam um diagnóstico conclusivo e a idade mental da criança, do tipo “*João (14 anos) tem problemas mentais e sua capacidade é a de uma criança de um ou dois anos*”.

As palavras escritas nos relatórios são apropriadas conforme as expectativas, as normas, as crenças dos que as lêem.

Vejamos as 39 crianças que estavam freqüentando as classes especiais durante nosso trabalho. Delas, 22 tinham exames psicológicos cujos relatórios enfatizavam as faltas, as incapacidades, a necessidade de um lugar especial. Dessas, quatro crianças tinham laudos neurológicos, sendo que dois deles afirmavam que a capacidade de aprender da criança não ficava prejudicada com os problemas que se revelaram nos exames.

Seis crianças já possuíam laudo e foi pedido que as encaminhássemos para a classe especial. Jandileuza, Jonathan e Gisele faziam parte deste grupo:

* Jandileuza, de 11 anos, foi avaliada por uma psicóloga no final de 1994, que recomendou sua permanência na classe comum, pois seus problemas eram “*afetivos e familiares e a família havia se comprometido a ajudá-la*”. A professora, tendo ainda a idéia de transferir Jandileuza para a classe especial, pediu nossa avaliação. Esse tipo de situação nos reforça a idéia de termos que trabalhar com as apropriações que vão se dando a respeito das afirmações e hipóteses surgidas durante o trabalho. Ao escrever que o problema não é “escolar”, mas sim “familiar”, estamos distantes de nossa função de relacionar o motivo pelo qual a criança está sendo encaminhada com o que conhecemos a respeito do encaminhamento. E, se quem pediu a avaliação, no caso a escola, não tem possibilidade de pensar o sentido do que acontece, resta então pedir uma outra avaliação até que se consiga aquilo que, para a professora, parece natural: encaminhar a criança para classe especial.

* Jonathan, de 11 anos, tinha um laudo de “*suspeita de deficiência mental profunda*”, com a observação da psicóloga de que ele não havia realizado os testes necessários para confirmar sua hipótese. Frequentava a classe especial quando o conhecemos. A professora da classe especial o considerava uma criança capaz de aprender e pensava em um projeto que o ajudasse a voltar rapidamente para a classe comum. Ele começou a aprender a ler e escrever e, embora não entendesse por que estava em uma classe especial, manifestou o desejo de continuar nessa classe. Durante nosso trabalho, resolveu uma prova para crianças ingressantes no CBC e acertou quase todas as questões. Jonathan relacionava suas conquistas a sua estada na CE, tendo receios de sair dessa classe. Para que ele

pudesse frequentar, a partir do ano seguinte, a terceira série foi necessário problematizar essa situação com ele.

* Gisele, de 10 anos, teve acompanhamento neurológico dos seis aos oito anos, suspenso por não haver mais a necessidade de tratamento. A professora relaciona o fato de Gisele se distrair e não prestar atenção a “*crises de ausência*”. Sua mãe revela que Gisele é como qualquer outra criança, gosta de brincar e a considera tímida. Durante nossos encontros, Gisele se mostrou uma menina interessada e curiosa.

Como já dissemos no capítulo II, no modelo de avaliação proposto pelos órgãos governamentais prevê-se a menção ao resultado quantitativo da avaliação. Muitos psicólogos, não acreditando nesse tipo de avaliação, não colocam, por exemplo, o número do QI (quociente de inteligência). E, receosos que um laudo enviando a criança para a classe especial produza efeitos estigmatizantes, escrevem que “*a criança precisa de uma atenção individualizada em uma classe com poucos alunos*”. Tanto concordo que uma atenção individualizada (eu diria singularizada) e classes com menos alunos são práticas benéficas para qualquer criança, que sugeriria que todos os relatórios psicológicos se iniciassem criticando um sistema de ensino com classes superlotadas (principalmente depois da atual reestruturação do ensino) e com professoras sobrecarregadas. Mas, a forma como foi escrito o encaminhamento acima convida a escola a pensar que essa criança tem “problemas individuais” e por isso precisa de uma classe especial - lugar previsto para se dar atenção mais individualizada a poucas crianças.

Em alguns casos os laudos são realizados devido à pressão de algum profissional da escola, que impedirá o acesso da criança à sala de aula caso o laudo não seja apresentado. Isso é ilegal e grave. Muitas vezes os psicólogos, os pais e algumas professoras desconhecem os direitos civis constitucionais de direito da criança à escolarização.

Os pais, cujos filhos agem de forma discordante à dinâmica escolar, recusando fazer lição ou brigando com seus colegas, são chamados para conversar com profissionais da escola. Ainda persistem, em muitas delas, proibições em relação às crianças frequentarem as escolas enquanto seus pais não respondem a esse chamado. Muitos pais nos revelavam que não iam à escola pois sabiam que certamente receberiam críticas sobre seus filhos.

Certa vez, foi-nos relatada uma situação interessante (que não se refere aos 139 encaminhamentos discutidos neste trabalho): a mãe de uma criança, cansada de receber bilhetes nos quais a professora escrevia: *“seu filho não presta atenção”*, *“seu filho mexe com as outras crianças”*, *“seu filho não obedece, favor tomar as devidas providências”*, respondeu com o seguinte bilhete: *“professora: seu aluno não quis ir dormir na hora que pedi, brigou com o irmão e não comeu toda a comida. Favor tomar as devidas providências”*. O que os pais podem fazer quando educadores especializados dizem não estar conseguindo ensinar seu filho? A escola deveria garantir o direito da criança em frequentá-la, cumprir sua parte independentemente da maneira como os pais tratam seus filhos.

Nas relações escolares nas quais os pais são convidados para exposições de trabalhos, festas, e as reuniões **não** se reduzem a discutir o comportamento ou rendimento da criança (ou o que “falta” à mesma para melhorar), mas constituem-se em espaços para discussão dos **objetivos e das estratégias de ensino**, eles, com maior poder e participação, atendem aos chamados quando solicitados.

Os altos índices de evasão nos atendimentos de saúde mental podem ser expressão da falta de sentido que a população vê em relação ao atendimento psicológico e da falta de cumplicidade da relação pais/professoras. Muitas crianças são encaminhadas pelas escolas e seus pais não têm queixas a respeito delas.

4. A demanda e o motivo dos encaminhamentos

Fizeram parte do trabalho de avaliação, em sua maioria, crianças frequentando o Ciclo Básico (97), em geral com duas ou três repetências no CBC (Ciclo Básico de continuidade, segunda e última etapa do Ciclo Básico, depois da qual a criança vai para a terceira série), com 9 a 14 anos de idade (tabela 3).

TABELA 3: Distribuição de idades por séries

Idade	3ª série	CBC	CBI	Classe especial	Total
6 anos	0	0	2	0	2
7 anos	0	1	6	0	7
8 anos	0	7	2	2	11
9 anos	0	27	5	6	38
10 anos	1	14	2	10	27
11 anos	1	13	1	8	23
12 anos	1	8	0	4	13
13 anos	0	7	0	4	11
14 anos	0	2	0	4	6
15 anos	0	0	0	1	1
Total	3	79	18	39	139

Das 139 crianças, 33 (23,7%) estavam freqüentando pela primeira vez a série que cursavam quando encaminhadas para a avaliação. Vejamos quantas crianças estavam nessa situação (sem repetência na série atual): duas das três crianças da terceira série; nove das 79 crianças do CBC; 11 das 18 do CBI; 11 das 39 crianças freqüentando a classe especial.

Noventa crianças (64,7%) freqüentaram o CBI duas vezes, e tivemos duas crianças que ficaram; uma três anos (Claudinei) e outra quatro anos (Marcelo), no CBI. Essas duas crianças tiveram seu processo de escolarização interrompido devido a atendimentos médicos, psicológicos ou fonoaudiológicos.

* Marcelo, com 14 anos de idade, hoje freqüentando a classe especial, teve algumas interrupções em sua escolarização, uma delas porque recebeu um encaminhamento de uma psicóloga para a classe especial, e não havendo vaga nessa classe, teve que esperar “fora da escola”.

* Claudinei, de 12 anos de idade, estava com 8 anos quando a professora conversou com sua mãe pedindo-lhe que tomasse providências, pois ele não aprendia na escola. Depois de ter ficado três anos no Ciclo Básico, a mãe tirou Claudinei da escola, pois achava que não adiantava ele freqüentá-la se não estava aprendendo. Durante dois anos não estudou e hoje está freqüentando o CBC.

Certos acontecimentos fazem com que o processo de escolarização de algumas crianças seja interrompido. Quando mais velhas, elas retomam esse processo e são muitas vezes consideradas crianças que precisam de um trabalho especial.

* Carlos, com 13 anos, parou de freqüentar a escola durante quase três anos, após a morte de sua mãe. Quando retornou à escola em 1994, foi encaminhado pelas professoras para a classe especial, pois as mesmas desconfiavam de “problemas individuais” justificando o fato de ele estar defasado. Ao final de 1995 foi promovido para uma terceira-série.

Recebemos crianças encaminhadas por apresentarem comportamentos destoantes das outras crianças de sua classe, crianças com “problemas de aprendizagem”, alunos das classes especiais com condições de freqüentarem uma classe regular, alunos das classes especiais portadores de necessidades não previstas para uma classe especial e crianças que revelavam questões de ordem institucional.

Na descrição dessas várias crianças por parte das professoras que as encaminharam aparecem as seguintes descrições: *“crianças com bloqueio emocional”, “crianças que não aprendem”, “só copiam”, “trocam letras”, “não assimilam”, “aprendem mas esquecem”, “sem memória”, “não têm raciocínio matemático”, “lentas”, “têm dificuldades em pensar”, “têm falta de coordenação motora”, “agressivas”, “crianças que se recusam a fazer a lição”, “desinteressadas”, “muito quietas”, “apáticas”, “imaturas”, “indisciplinadas”, “dispersivas”, “inseguras”, “hiperativas”, “crianças que faltam muito”, “que têm problemas de saúde”, “com problemas de inteligência”, “com Síndrome de Down”, “crianças carentes”, “vitimizadas”, “com problemas familiares”...*

Em relação às professoras, convivemos com profissionais estressados por se sentirem sem cumplicidade efetiva com outros profissionais; que discordavam das decisões da escola, mas não se expunham; com dificuldades para conversar com a criança os temas que viam surgir; desejosos de orientações para trabalhar questões do dia-a-dia; que se sentiam fazendo sacrifícios desvalorizados; que haviam desistido das crianças; desanimados em relação ao excesso de trabalho e baixa remuneração; que se tornaram burocratas sem tempo para pensar e se envolver com as crianças; angustiados por não conseguirem os resultados esperados; vivendo as dificuldades de quem trabalha nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

O objetivo de nosso trabalho, como já dissemos, era intensificar pensar com as crianças, seus familiares e os vários profissionais envolvidos, a existência e produção dos **encaminhamentos**. Para conhecê-los precisamos interagir com essa produção.

A **demanda** em relação ao nosso trabalho foi diversificada. Em 33,1% dos casos, havia a expectativa de que déssemos laudos para as crianças freqüentarem as classes especiais. Em 11,5% dos casos, e já falamos da originalidade desse pedido na metodologia (capítulo V), foram pedidos laudos para que as crianças saíssem da classe especial. Na maioria dos casos (55,4%) houve demanda de um diagnóstico da criança, com diferentes expectativas das professoras em relação ao trabalho, que serão discutidas posteriormente.

A tabela 4 relaciona a série que a criança freqüenta atualmente e a demanda para o trabalho de avaliação. Alguns de seus aspectos serão discutidos a seguir.

TABELA 4: Distribuição de tipos de demandas por séries freqüentadas

Série freqüentada	Tipo de demanda			Total
	Diagnóstico	Encaminhamento para entrar na classe especial	Laudos para sair da classe especial	
3ª série	1	2	0	3
CBC	47	31	1	79
CBI	11	6	1	18
Classe especial	18	7	14	39
Total	77	46	16	139

Em dois casos, embora as crianças freqüentassem a terceira-série, as demandas eram para que as encaminhássemos para as classes especiais.

* Simone, com 11 anos, repetiu a terceira série e não sabia ler nem escrever. Sua professora e a diretora da escola gostariam que a encaminhássemos para a classe especial, como única alternativa, segundo elas, para que Simone fosse alfabetizada. A professora lhe dava lições diferentes das de outras crianças da classe, já alfabetizadas, tentando fazê-lo de forma que as outras crianças não percebessem. Acreditava que assim protegia Simone. A mãe de Simone a considerava muito tímida e, aflita porque a filha não aprendia, contou que em casa a menina fingia fazer a lição e ler. Levou-a ao médico e os resultados dos exames foram normais. Levou-a também para participar de um trabalho com uma psicóloga em posto de saúde. A mãe não achava que Simone devia freqüentar uma classe especial.

Como trabalhar com Simone na terceira série? Em que história escolar essa situação se produziu? Simone freqüentou a primeira e a segunda séries em uma escola municipal. Veio para a escola atual (estadual) em 1994, para cursar a terceira série. No ensino municipal a alfabetização é prevista para acontecer em um ciclo de três anos, enquanto no estado prevê-se um ciclo de dois. Ao final do segundo ano do ciclo na escola municipal, apresentava dificuldades para aprender e foi transferida para a terceira série da escola estadual. Simone não era “deficiente” e se sentia muito incapaz, o que era confirmado quando percebia que estavam tentando disfarçar o fato de ela ter lições diferentes das outras crianças da classe. Simone mostrou-se nos encontros uma menina envergonhada, disse-nos ser “burra”, e perante qualquer pergunta a primeira resposta era “não sei”. Embora nos dissesse que não tinha memória e que parecia um “bicho preguiça”, certa vez contou-nos animadamente um capítulo “emocionante” de uma novela. Ela precisava de alguém que a alfabetizasse.

Os dois casos de crianças cursando a terceira série com pedido de encaminhamento para a classe especial foram de crianças transferidas da escola municipal para a escola estadual.

Seis crianças freqüentavam o CBI (três pela primeira vez e três pela segunda vez) e em seus encaminhamentos pedia-se laudo para enviá-las para a classe especial. Cabe ressaltar que, segundo a legislação, só devem ser encaminhadas para as classes especiais crianças com mais de dois anos de escolarização nas classes comuns.

Das 18 crianças que freqüentavam as classes especiais e cujas professoras pediram um trabalho de interlocução e diagnóstico, nove crianças não tinham laudo. Nossa hipótese é que nesses casos as professoras revelavam saber que não é um papel encaminhando a criança para uma classe especial que irá ajudar no trabalho e no entendimento a respeito do caso.

Sete crianças estudavam nas classes especiais e foi pedido um laudo para que as mesmas freqüentassem a classe especial. Dessas sete, três não tinham laudo e quatro já possuíam algum tipo de encaminhamento. Será que a professora tinha dúvidas sobre a capacidade das crianças que estavam sem laudo ou o pedido era para cumprir a legislação?

* Luis Ricardo, aluno do CBC, recebia muitas queixas das professoras por causa de indisciplina. Estava com 10 anos e havia iniciado sua vida escolar aos 7. Um dia foi parar na classe especial por acaso. Gostou e passou a se interessar e aprender. Quando o conhecemos, estava apenas há alguns meses na classe especial. A professora do CBC apontava alguns “problemas de aprendizagem”. Para que o pedido de laudo? A diretora da escola queria um laudo para legalizar a situação de Luis Ricardo, embora a opinião da professora da classe especial fosse de que ele não fosse “deficiente”. A diretora queria que tudo estivesse “em ordem” na escola. Na relação com a professora da classe especial, Luis Ricardo aprendia, o que não acontecia em outras relações dentro da escola. Este fato legitimou seu encaminhamento para a classe especial: este parecia ser o lugar para Luis Ricardo. Não se colocava em discussão a maneira como se trabalhara com ele até então no Ciclo Básico.

Existem casos em que domina a burocracia, quer-se legalizar a situação da criança na escola sem considerar a necessidade ou não de uma classe especial e o envolvimento da criança e dos pais no trabalho. São situações graves que revelam a necessidade de trabalharmos com temas difíceis do dia-a-dia escolar:

* Érica, de 11 anos, freqüentava pela segunda vez a classe especial. Ela, seus pais e a professora do ano anterior (1994) não concordavam que ela freqüentasse essa classe. A professora atual da classe especial, tendo uma outra opinião, pediu o laudo para que se oficializasse essa situação.

* Alex, de 13 anos, foi transferido para uma classe especial com outras crianças, pois assim seria aberta uma nova classe especial e se aproveitaria uma professora de classe especial que, caso contrário, teria que sair da escola (falaremos disso no item 6). Esta passagem não foi sequer esclarecida para Alex ou para sua mãe; eles não sabiam por que Alex estava na classe especial.

Existiram quatro encaminhamentos nos quais as crianças freqüentavam as classes especiais sem terem laudo ou diagnóstico encaminhando-as para essa classe e foi pedido laudo para que saíssem da classe especial. Eram crianças que nunca haviam sido encaminhadas por profissionais especializados (como prevê a legislação) e agora suas

professoras pediam um laudo que legitimasse a opinião das mesmas de que essas crianças deveriam estar freqüentando classes regulares.

Algumas crianças, como Jonathan, tinham laudo encaminhando-as para a classe especial e mesmo tendo freqüentado muitos anos o Ciclo Básico sem aprender, as professoras das classes especiais questionavam a necessidade de tal atendimento para elas:

* Foi o que aconteceu com Jonathan, de 11 anos, sobre quem já comentamos. Ele tinha o diagnóstico de “*suspeita de deficiência mental profunda*”. Freqüentou o Ciclo Básico durante quatro anos e estava na classe especial desde o início de 1995 quando o conhecemos. Durante o ano de 1995 foi alfabetizado e agora tinha receios em voltar para a classe regular.

Outras crianças, como Paula, também foram para a classe especial depois de alguns anos no Ciclo Básico sem aprender, e não tinham laudo.

* Paula cursou o Ciclo Básico durante cinco anos e não aprendia a ler e escrever, segundo as várias professoras que estiveram com ela. Depois de três meses na classe especial, com uma professora dedicada, sem experiência em alfabetização, estava alfabetizada. O laudo para entrar na classe especial foi pedido por uma das professoras anteriores de Paula, ainda que a professora da classe especial tivesse a opinião de que Paula não deveria freqüentar essa classe.

Duas crianças (Alessandro e Patrícia) já haviam retornado para o Ciclo Básico, uma freqüentando o CBC e outra o CBI, e foi pedido laudo para sair da classe especial. Esses casos revelam, como já dissemos, uma preocupação com a discriminação em relação às crianças que já freqüentaram classes especiais.

* Alessandro saiu da classe especial e foi para o CBI. Sua professora atual, do CBI, percebia dificuldades no processo de escolarização de Alessandro, assim como em outras crianças. Sua classe estava tendo a quinta professora em menos de seis meses de aula.

* Patrícia, de 14 anos, freqüentou o Ciclo Básico durante cinco anos com muitas interrupções devidas ao tratamento fisioterápico e aos períodos de recuperação de duas cirurgias, uma na perna e outra no quadril, em virtude de seqüelas motoras de uma lesão cerebral que teve quando pequena. Durante o quinto ano de Ciclo Básico, embora sabendo ler e escrever, uma professora a encaminhou para a classe especial, o que exigiu

que Patrícia mudasse de escola, pois naquela que freqüentava não havia tal atendimento. A professora da classe especial achou que Patrícia “*não era para a classe especial*” desde que foi matriculada na escola, e então enviou-a de volta para o Ciclo Básico. Mas, como relatou, “*mandaram ela de volta para a classe especial por decreto*”. Patrícia passou a ser “*uma aluna especial da classe especial*”, pois sabia mais do que os outros. Durante os encontros com Patrícia, ela demonstrou muito interesse em escrever. Produziu textos que foram mostrados e discutidos com as professoras, o que motivou o encaminhamento de Patrícia para uma “classe dos médios”, do Ciclo Básico de Continuidade. Depois de uma semana freqüentando essa classe, em uma reunião entre as professoras da escola, sua atual professora disse que Patrícia apresentava dificuldades e conquistas como o restante de seus alunos.

Na maioria dos encaminhamentos (67,4%) cuja demanda era laudo para as crianças freqüentarem uma classe especial, as crianças cursavam o CBC.

* Uma delas era Letícia, de 11 anos. Uma criança assustada e amedrontada. Sua professora revelava a existência de problemas familiares e de uma situação de muita carência econômica. Letícia começou o CBI em 1992, desistiu, voltou a freqüentar o CBI em 1993 e estava no CBC pela segunda vez. Durante nossos encontros, ela agia como se não pudesse entender certas atividades, não arriscava e nem tentava fazê-las. Lutar contra a maré que direciona a criança para o sofrido lugar de fracassada é tarefa difícil. Mas, como relataram Luciana (psicóloga de nossa equipe que a atendeu) e a professora de Letícia, ela agia de forma diferente quando não havia o tema da aprendizagem formal. Contava histórias, ensinava a colega do grupo, lembrava de acontecimentos.

Esse tipo de situação, em que a professora atual da criança notava potencialidades e capacidades na criança encaminhada, embora a criança não produzisse conhecimentos em relação aos temas escolares formais em sala de aula, foi comum. Assim como também entramos em contato com professoras que haviam desistido de crianças inteligentes, curiosas e interessadas, por razões de preconceitos e mitos a respeito da criança. Discutiremos melhor esses acontecimentos mais adiante.

Os tipos de **queixas ou de motivos que justificavam os encaminhamentos** das crianças foram: queixas a respeito do comportamento da criança encaminhada - 26,6% ;

queixas a respeito da aprendizagem - 55,4%; motivos institucionais - 17,9%. As questões institucionais eram aquelas que não estavam diretamente relacionadas às crianças: crianças encaminhadas pelas professoras do ano anterior e que não se sabia qual era a queixa, mas permanecia o encaminhamento; casos cuja professora da classe especial precisava de um laudo que legitimasse sua decisão de reencaminhar a criança para a sala regular; necessidade de interlocução da professora, embora visse progressos na criança.

A tabela 5 relaciona a série que a criança frequenta atualmente e o motivo pelo qual houve o encaminhamento para o trabalho de avaliação psicológica.

TABELA 5: Distribuição de motivos de encaminhamento e séries freqüentadas

Série	Motivo do encaminhamento			Total
	Aprendizagem	Comportamento	Motivo institucional	
3ª série	2	1	0	3
CBC	53	21	5	79
CBI	7	9	2	18
Classe especial	15	6	18	39
Total	77	37	25	139

Dos 18 encaminhamentos justificados por motivo institucional e cujas crianças freqüentavam a classe especial, quatro crianças não tinham pedido de laudo para sair da classe especial (lembrando que caracterizamos esse pedido de laudo para sair da classe especial como motivo institucional).

* Dessas quatro crianças, três eram crianças que estavam freqüentando a classe especial há dois meses, quando iniciamos nosso trabalho na escola. Foram crianças selecionadas pela professora da classe especial por estarem extremamente cronificadas e pedindo auxílio. Mas, depois de dois meses com essa professora, demonstraram que não tinham problemas tão cronificados como parecera à professora inicialmente. Após resgatarem a confiança em seu saber, progrediram. Não havia uma queixa formulada a respeito da criança na época do trabalho (as crianças já haviam se desenvolvido no processo ensino-aprendizagem), mas sim inquietações, por parte da professora, sobre questões a respeito do trabalho em uma classe especial, sobre os perigos dessa classe se tornar um depósito,

etc. O progresso das crianças denunciava o fracasso do ensino regular do qual as crianças tinham participado.

* A quarta criança, Lucas, tinha 11 anos de idade. Ele dizia que suas “dificuldades para aprender” deviam-se “a um tombo” no qual bateu a cabeça, que tivera quando criança. Aos 6 anos frequentou o pré e de lá foi encaminhado diretamente para uma classe especial em Mato Grosso, onde morava. Segundo sua mãe, quando Lucas tinha 1 ano e meio de idade, passou por um médico especialista que constatou a existência de um “*foco irritativo*” no cérebro. Desde então seus pais passaram a esperar e prever problemas e dificuldades para seu filho. Ao vir para São Paulo, estudou 6 meses em uma classe comum (CBI) e após um diagnóstico psicológico apontando “*deficiência mental*”, foi novamente matriculado na classe especial. Cabe ressaltar que esse diagnóstico de deficiência mental foi realizado por meio do pedido do pai a uma parente sua, psicóloga, de que aplicasse alguns testes e emitisse um parecer, pois assim seu filho poderia participar de uma classe especial. Sobre esse fato, Renata, psicóloga de nossa equipe que o atendeu, comenta:

“...consolidou-se a equação ‘foco irritativo’ + ‘dificuldades no início do processo de escolarização’ = ‘deficiência mental’ (...). O laudo psicológico que consta em sua ficha escolar parece ter sido baseado mais em uma idéia já consolidada de que ele não tinha condições para aprender, do que numa tentativa de investigação criteriosa das suas características”².

Em 1995, uma nova professora assumiu a classe especial e o encaminhou para o trabalho de avaliação, pois, embora Lucas tivesse um laudo e estivesse começando a aprender, ela gostaria de discutir o caso. Não existia uma queixa explícita a respeito de Lucas, e havia uma inquietação a respeito da afirmação de existir “deficiência”. Durante nosso trabalho, Lucas nos conquistou pela simpatia e solidariedade. Suas atitudes, observações e performances nas várias atividades revelavam uma série de capacidades - fazia analogias, desenvolvia abstrações, era ágil nas brincadeiras e, segundo sua professora, Lucas também se apropriara dos mecanismos e conceitos subjacentes aos procedimentos

² Relatório escrito por Renata Paparelli

matemáticos e de escrita. O ‘foco irritativo’ já desapareceu e, como escrito no relatório sobre esse encaminhamento,

“...é necessário agora pensarmos em como tentar fazer desaparecer os efeitos afetivos produzidos na história de Lucas”.

Se relacionarmos a demanda para o trabalho e o motivo de encaminhamento das crianças, teremos a seguinte tabela:

TABELA 6: Motivo do encaminhamento por tipo de demanda

Demanda	Motivo do encaminhamento			Total
	Aprendizagem	Comportamento	Motivo institucional	
Diagnóstico	44	25	8	77
Encaminhamento para entrar na classe especial	33	12	1	46
Laudos para sair da classe especial	0	0	16	16
Total	77	37	25	139

Recebemos 12 encaminhamentos (entre eles o de Carlos e Érica) nos quais a justificativa principal era “problemas de comportamento” e havia o pedido para que as crianças fossem encaminhadas para a classe especial.

* Carlos, com 10 anos, pela segunda vez cursando o CBC, era considerado o “terrível” da escola. Brigava no recreio e batia nas crianças. Outras crianças de sua família já abandonaram a escola. As professoras se referem à desestruturação familiar como justificativa para esses abandonos. Durante as aulas Carlos só copiava da lousa; em casa, ajudava no orçamento familiar fazendo “bicos” nos quais ganhava dinheiro para comprar seu material escolar.

* Érica, que citamos como um caso no qual a família e a criança discordavam do fato de ela cursar uma classe especial, começou a freqüentar a escola aos 10 anos de idade em 1994. A professora do CBI achava seu comportamento estranho: Érica, sem qualquer

motivo aparente, saía dançando e subia nas cadeiras. Foi encaminhada para a classe especial pelos profissionais da escola e teve duas professoras durante o ano de 1994. Durante 1995, mais duas professoras lecionaram para Érica até o mês de maio, quando então ela parou de freqüentar a escola. Todas as professoras concordavam que Érica *“chora muito, falta muito e se nega a fazer as atividades solicitadas”*. Sua última professora dizia que ela *“não tinha problema de QI”* e que parecia ter *“problemas emocionais”* e não ser *“deficiente”*. A mãe de Érica contou-nos que a filha chorava muito antes de ir para a escola. Segundo a mãe, o encaminhamento para a classe especial ocorreu *“do dia para a noite”*. Embora não tenhamos tido contato com a criança, escrevemos um relatório sobre o caso. Esse foi um dos casos cuja demanda era encaminhar a criança para a classe especial devido a *“problemas de comportamento”*.

Outro dado que nos traz indagações é a existência de encaminhamentos justificados por motivos institucionais, o que nos remete ao fato de não haver uma queixa específica em relação à criança embora a demanda seja encaminhá-la para a classe especial. Como temos apresentado, muitas de nossas indagações foram produzidas enquanto analisávamos as tabelas que nos direcionavam para casos a serem decifrados. Vejamos:

* Mafalda, de 9 anos de idade, tendo cursado o CBI e agora cursando o CBC, tem em sua ficha pedagógica do ano anterior ao trabalho a seguinte avaliação: *“... não lê, não escreve, não produz textos, não atingiu objetivos propostos, não interpreta textos, não domina as quatro operações”*. Mas sua atual professora observou que ela *“...gosta de conversar, lidera atividades, ouve as explicações, pergunta sobre as matérias”*. O motivo de seu encaminhamento foi categorizado por nós como institucional, pois apesar de sua professora atual não ter queixa a respeito de Mafalda, manteve o encaminhamento realizado pela professora do ano anterior, ao nosso ver, devido à falta de discussão entre os vários profissionais da escola. Mafalda, durante o trabalho conosco, mostrou-se extremamente ativa, falante, com muita curiosidade a respeito dos temas escolares e dos jogos. Uma criança inteligente, que opinava sobre os acontecimentos. Morava com sua avó que a considerava muito entusiasmada e interessada pelas lições de casa.

Convém lembrar que pedimos a lista com o nome das crianças, pela primeira vez, em dezembro de 1994. Depois, durante o ano de 1995, iniciamos o trabalho pela

rediscussão dos encaminhamentos com as professoras. Diferentes professoras tinham versões contraditórias a respeito das crianças encaminhadas. Em 30,2% dos encaminhamentos essas contradições eram intensas. Enquanto a professora de educação física, por exemplo, achava Paulo um aluno “*interessado, respeitoso e ágil*”, sua professora o via como um aluno “*displicente, irônico e sem capricho*”. A falta de discussão entre as professoras chamou nossa atenção.

Os cinco encaminhamentos da escola que Mafalda estudava, se referiam a crianças que freqüentavam uma classe cuja característica era ter concentrado um maior número de alunos, do ponto de vista das professoras, com dificuldades no seu processo de escolarização. Como escrito em relatório parcial sobre o trabalho,

“...a escolha das crianças por essa escola ficou, à primeira vista, vinculada a uma possibilidade de encaminhamento para a classe especial. No caso dessa escola, que não tem classe especial, esse encaminhamento significaria a transferência destas crianças para outras escolas”³.

Em nosso primeiro contato com Mafalda, ela nos disse que seu problema era fazer muitas perguntas sobre a matéria para a professora. Discutimos com ela os acontecimentos do ano anterior, do ano atual, o fato de ela estar aprendendo muitas coisas e de freqüentar uma classe para alunos considerados “lentos”.

Oito encaminhamentos eram justificados por motivos institucionais e traziam o pedido de diagnóstico das crianças. Quatro crianças estudavam com uma professora que tinha uma versão oposta em relação à versão da professora do ano anterior. Esse fato nos faz pensar como as opiniões a respeito das crianças acabam ganhando vida própria, pois mesmo a criança não apresentando mais os sintomas que apresentava, permanece no lugar de quem tem algum problema, pois um dia, em uma certa relação, não estava aprendendo como esperado. Os outros quatro casos já foram descritos: crianças que freqüentavam as classes especiais, cujas professoras não tinham uma queixa formulada a respeito delas, mas uma inquietação por serem crianças que apresentavam capacidades antes não desenvolvidas.

³ Relatório escrito por Renata Guarido.

Na maioria dos casos (89,2%) foi pesquisado e descrito no relatório o nível de alfabetização das crianças. Não somos especialistas em alfabetização, mas, como já dissemos, é importante pesquisar o processo ensino-aprendizagem, a maneira como a criança vive as ações da escola, na medida em que as queixas recaem sobre esse processo. Pedíamos que cada criança lesse e escrevesse algumas palavras durante os encontros, em jogos ou em outras atividades. Também discutíamos com elas suas produções em seus cadernos.

A escola costuma dar ênfase na palavra e na frase como unidades de ensino da língua escrita, priorizando os processos decifratórios (procedimento ascendente), que não são suficientes para ler. Esse processo

“... precisa estar articulado com um outro tipo de procedimento (descendente) por meio do qual o leitor atribui sentido ao texto a partir de outros conhecimentos que lhe permitem fazer suposições de sentido e monitorar estas inferências, corrigindo-as se e quando se mostram inadequadas” (Machado & Toledo, 1996, p.95)⁴.

Lembro-me que um dia (durante outro trabalho), uma criança foi ao lado da mesa da professora que lhe pediu que lesse o que estava escrito em um livro. Ele leu “BO” e depois de um tempo “LA”. A professora lhe deu os parabéns e ele foi se sentar. Eu perguntei à criança, depois disso, o que havia lido, ao que respondeu “*não sei*”.

Com essas considerações, vale ressaltar que trabalhamos, muitas vezes, pesquisando essa capacidade de decifrar e escrever palavras, e não textos. Conversamos com as crianças a respeito de sua produção na escola em todos os casos avaliados (como dissemos no capítulo V, era **nosso** o desafio de conquistar atividades nas quais as crianças produzissem conhecimentos). Mas, em 15 relatórios (10,7% deles), o dado sobre a produção da criança em relação à escrita e leitura não constava de forma objetiva. Constavam sim, esclarecimentos a respeito de como as crianças se colocavam nas várias atividades desenvolvidas, as capacidades ou dificuldades apresentadas pelas crianças em diferentes momentos. Esse foi um dos aprendizados do trabalho: discutir a questão do

⁴ As autoras reconstituíram o caminho escolar de crianças desde seu ingresso na escola até irem para uma classe especial. Ao final do trabalho, essas crianças foram avaliadas em sessões individuais de diagnóstico pedagógico.

processo ensino-aprendizagem mesmo que o motivo de encaminhamento fosse “problemas de comportamento” ou questões institucionais, como em 11 dos 15 casos nos quais o nível de alfabetização não foi descrito. Pois, é nesse processo que os encaminhamentos se dão.

Dividimos as crianças em quatro níveis de alfabetização e percebemos que:

- * 35,3% (49) dos encaminhamentos revelaram crianças que liam e escreviam (às vezes palavras, às vezes textos), cometendo apenas erros ortográficos (troca de letras). Eram capazes de corrigir os próprios erros de leitura e escrita quando chamávamos a atenção para isto;
- * 30,9% (43) eram crianças que estavam no início do processo ensino-aprendizagem e tinham uma hipótese de escrita (silábica ou silábico-alfabética);
- * 16,5% (23) nomeavam corretamente algumas letras e números escritos;
- * 6,5% (9) não conheciam as letras e números escritos.

Vejamos a tabela 7, que relaciona o que chamamos de nível de alfabetização da criança e a série que a mesma freqüenta atualmente:

TABELA 7: Distribuição níveis de alfabetização por série freqüentada

Nível de alfabetização	3ª série	CBC	CBI	Classe especial	Total
Início do processo de alfabetização	1	30	3	9	43
Não nomeia letras e números escritos	0	2	4	3	9
Nomeia e reconhece letras e números escritos	1	11	5	6	23
Sabe ler e escrever palavras	1	27	4	17	49
Não consta informação	0	9	2	4	15
Total	3	79	18	39	139

Duas crianças (Danilo e Renato) freqüentavam o CBC, não conheciam letras e números e foram encaminhadas por “problemas de comportamento”.

- * Danilo, de 10 anos, foi encaminhado para o trabalho por motivo de comportamento (e não estava alfabetizado). Ele faltava muito à escola e a professora o considerava

desinteressado. Danilo teve várias interrupções em sua vida escolar em virtude de sucessivas mudanças de cidade: entrou na escola em 1992, na 1ª série, ficando apenas duas semanas. No mesmo ano mudou de escola e freqüentou o CBI durante seis meses. Em 1993 não estudou e em 1994 foi matriculado no CBC. Ao longo do trabalho pudemos perceber que seus “problemas de comportamento” estavam relacionados às atividades repetitivas, desinteressantes e que não lhe faziam sentido, desenvolvidas na classe. Será que se Danilo tivesse um comportamento “adequado” teria sido encaminhado?

- * Renato, de 10 anos, cursava pela terceira vez o CBC. Foi encaminhado por “problemas de comportamento”: *“Renato fala em se matar e põe sua vida em risco”*, nos contaram as professoras. Vários episódios alarmaram a escola em relação ao seu comportamento: um dia ele subiu na caixa-d’água e em outra ocasião amarrou uma corda de seu agasalho no pescoço, depois de uma briga com um colega. Renato fazia parte de um grupo de seis crianças cuja professora acreditava “realmente não aprenderem”. Contraditoriamente, essa professora falava, em certos momentos, que Renato era uma criança “normal”, defendendo que a classe especial seria uma boa alternativa pela atenção individualizada que oferece. Renato estudava em uma classe de alunos “lentos” e as professoras não associavam seus “problemas de comportamento” às práticas do dia-a-dia escolar. Não sabíamos o que iríamos encontrar antes de conhecê-lo. Renato revelou-se conosco uma criança muito inteligente, que gostava de assustar os outros (um dia colocou uma barata morta em cima da mesa das estagiárias que o atendiam, depois de elas terem deixado claro, com gestos medrosos, que tinham um certo “temor” das baratas que circulavam pela sala).

Em quatro encaminhamentos, as crianças freqüentavam o CBI, sabiam ler e escrever e foram pedidos diagnósticos:

- * Uma delas, Elaine de 8 anos, estudou em uma classe de CBI durante o ano de 1994. Houve um acordo entre a escola e a mãe de Elaine para que ela freqüentasse novamente o CBI no ano de 1995, pois não havia aprendido a ler e escrever. Segundo a professora de 1994, que a encaminhou para o trabalho para que fosse averigüado se ela precisaria freqüentar uma classe especial, Elaine *“Não faz nada. Copia da lousa parte das coisas. Não se interessa. (...) Parece que ela está numa redoma. Não tem percepção do que eu*

digo com o que ela tem que fazer”. Durante nossos encontros com Elaine, ela gostava de jogar memória, damas, dominó, e de pintar usando raspas de pontas de lápis. Desenhava sua escola atual e a escola “de antes”, na qual fazia o pré, e nos contou:

“Lá brincava, aqui não. Aqui não tem brinquedo, nem pode trazer(...) Lá podia ver lá fora. Não brigavam, nessa escola briga(...) De sexta podia levar brinquedo. Quem não tinha pra levar, a escola emprestava”.

O relatório a respeito do trabalho aponta que Elaine

“... não compreendeu essa escola tão diferente da anterior, com obrigações, objetivos, tarefas e exigências que parecem arbitrárias e desmotivadoras”⁵.

Elaine diz gostar de sua professora atual que, segundo ela, a espera copiar a tarefa da lousa antes de apagar. Tem desenvolvido capacidades e apresentado progressos em seu processo de escolarização.

Vejamos o que mostram os dados sobre a performance na leitura e escrita de palavras (às vezes de textos) quando os relacionamos com o motivo de encaminhamento (tabela 8) e com a demanda (tabela 9):

TABELA 8: Distribuição de motivos de encaminhamento por níveis de alfabetização

Nível de alfabetização	Motivo do encaminhamento			Total
	Aprendizagem	Comportamento	Motivo institucional	
Início do processo de alfabetização	31	8	4	43
Não nomeia letras e números escritos	5	4	0	9
Nomeia e reconhece letras e números escritos	15	4	4	23
Sabe ler e escrever palavras	22	12	15	49
Não consta informação	4	9	2	15
Total	77	37	25	139

⁵ Relatório escrito por Renata Paparelli.

TABELA 9: Distribuição de tipos de demandas por níveis de alfabetização

Nível de alfabetização	Tipo de demanda			
	Diagnóstico	Encaminhamento para entrar na classe especial	Laudo para sair da classe especial	Total
Início do processo de alfabetização	29	12	2	43
Não nomeia letras e números escritos	7	2	0	9
Nomeia e reconhece letras e números escritos	14	8	1	23
Sabe ler e escrever palavras	20	18	11	49
Não consta informação	7	6	2	15
Total	77	46	16	139

Como podemos observar na tabela 9, em 18 encaminhamentos havia o pedido que as crianças fossem encaminhadas para a classe especial e as mesmas sabiam ler palavras e escrever. Dessas crianças, 13 freqüentavam o CBC, quatro freqüentavam a classe especial sem ter laudo, e uma (Elaine, descrita acima) freqüentava o CBI.

Dois encaminhamentos nos revelavam casos nos quais a classe especial funcionava como um **período de adaptação** de um ensino regular ruim que não contém espaço para esse tipo de necessidade. Foram encaminhamentos que tiveram como demanda laudos para sair da classe especial, cujas crianças estavam no início do processo de alfabetização. Não havia dúvidas sobre a capacidade das crianças de aprender, embora nas salas regulares as crianças “*não se interessassem*”, como relatavam as professoras.

Sete crianças, assim como Érica (caso já relatado) “**desistiram**” da escola. Algumas voltaram, outras não. São encaminhamentos que nos remetem a uma série de acontecimentos:

* à exigência de que, para que a criança possa assistir às aulas, algum responsável compareça à escola para entrevista. Diego, com 10 anos, freqüentava o CBC pela terceira vez. Foi impedido de freqüentar a escola até que sua mãe viesse para entrevista e depois que isso aconteceu, voltou a estudar.

- * à expectativa de desistência; uma das crianças, Rosana, de 13 anos, cursava o CBC pela segunda vez. Tinha irmãos que haviam desistido da escola e esperava-se que ela também desistisse.
- * ao desânimo de alguns alunos que foram perdendo a crença em sua capacidade. Considerados “lentos”, muitas vezes freqüentavam classes para alunos “lentos”: Arlindo, de 13 anos, um menino assustado, quieto, pobre, que deixava as professoras penalizadas e que estava há cinco anos no Ciclo Básico, ou Cícero, de 12 anos, freqüentando o CBC pela segunda vez, que depois de ouvir sua professora dizer que “*era preferível não vir mais se era para bagunçar*” identificou-se com o desânimo e cansaço da professora e não veio mais.
- * ao fato de a criança buscar uma prática na qual realize suas potencialidades, o que não acontece nas relações escolares. Fábio, com 11 anos, freqüentava o CBC e, segundo a professora, sua família não se interessava por seus estudos e ele não aprendia. Durante nossos encontros ele nos falou da necessidade de trabalhar para poder comprar o material escolar, da raiva em relação a um sapateiro que não lhe pagou duas semanas de trabalho nas quais faltou à escola, da vontade que tem de alcançar a quinta série para assim pode estudar à noite e trabalhar de dia, dos amigos da escola com os quais joga bola, do fato de não entender o que a professora explica e não saber resolver os exercícios da lousa.

Tivemos cinco encaminhamentos nos quais as crianças não estavam freqüentando a escola, como por exemplo, Ana, de 8 anos. Ela foi uma das crianças atendidas no segundo semestre de 1995 e não estava freqüentando a escola quando iniciamos nosso trabalho. Seu encaminhamento foi realizado, segundo sua professora, porque Ana “*esquece aquilo que aprende*”. A professora supunha haver algum “*bloqueio emocional*”. Conversando com seus pais em uma visita familiar, seu pai se mostrou ressentido com a escola e sua mãe não entendia por que sua filha não queria mais freqüentá-la. Ana reclamou o fato de ter lições diferentes das de outras crianças, da professora, às vezes, esquecer de passar lição para ela e não ter amigas na escola. Conversando com Ana, a convidamos para o trabalho. Ana voltou para a escola e durante os encontros nos surpreendeu com sua fala animada e curiosa em relação às atividades.

Nestes casos fizemos um levantamento do histórico escolar dessas crianças e discutimos com as professoras a questão da “expulsão” disfarçada em evasão, revelando os efeitos de práticas que desconsideram crianças, pais e professoras no dia-a-dia escolar.

5. Explicações sobre o fracasso escolar e expectativas em relação ao trabalho

Realizamos a sistematização dos dados em relação aos **encaminhamentos**, isto é, ao nos referirmos às concepções sobre o fracasso escolar e expectativas frente ao nosso trabalho, estaremos apontando o conteúdo e as frequências dessas concepções e expectativas presentes nos 139 encaminhamentos. Alguns encaminhamentos foram realizados pela mesma professora e, portanto, as frequências em relação às concepções e expectativas presentes nos encaminhamentos **não** se referem à porcentagem de professoras com essas concepções e expectativas. Se um certo encaminhamento revela justificativas mitificadas ao explicar o fracasso escolar, por parte da professora, não podemos afirmar que essa professora tenha, necessariamente, apenas concepções míticas. Tivemos casos nos quais a mesma professora revelava concepções e expectativas diferentes conforme a relação com a criança encaminhada.

As relações de uma mesma professora com diferentes alunos encerram diferentes possibilidades de problematização dos encaminhamentos.

Por exemplo, em 55,4% dos casos (77), o encaminhamento para o trabalho de avaliação foi realizado pela professora atual da criança. Esses 77 encaminhamentos foram realizados por 39 professoras, sendo que seis delas apresentavam diferentes concepções conforme a relação com a criança encaminhada.

Muitas crianças foram encaminhadas pelas professoras anteriores, pela diretora, pela coordenadora pedagógica. Esse dado nos remete à necessidade de pesquisarmos quem está encaminhando a criança. O encaminhamento muitas vezes fica “sem dono”, e dessa forma a criança tende, mais ainda, a ser avaliada como se houvesse algum “problema individual” nela, descontextuado das relações.

Vejamos a frequência das diferentes concepções a respeito do fracasso escolar, por parte das professoras, que apareceram nos 139 encaminhamentos. Iremos mostrar esses

dados relacionando-os com a frequência com que certos tipos de mitos foram utilizados ao justificar o encaminhamento das crianças para avaliação psicológica. Muitas vezes vários deles apareciam nas justificativas do mesmo encaminhamento, mas anotamos os que se sobressaíam em cada caso (tabela 10).

TABELA 10: Distribuição de mitos presentes nos encaminhamentos por tipos de crenças

Mitos que apareceram nos encaminhamentos	Crenças				Total
	Críticas	Mitificadas e críticas	Mitificadas	Sem informação	
Condição social de pobreza, abandono, etc.	1	2	8	0	11
A família é desestruturada ou com problemas emocionais	2	4	26	0	32
A criança tem patologias, distúrbios, desnutrição, etc.	0	15	39	0	54
Necessidade de profissional especializado para entender a criança	0	3	8	2	13
O erro e a indisciplina na criança entendidos como questões individuais	2	5	12	0	19
Não há um mito que sobressaia	5	1	0	4	10
Total	10	30	93	6	139

Em 66,9% (93) dos casos, os encaminhamentos eram justificados de forma mitificada. Analisando a tabela, observamos que predominam as justificativas em “problemas individuais e familiares da criança” como causa das dificuldades no processo de escolarização. 21,6% dos encaminhamentos (30), embora justificados por questões exteriores à relação ensino-aprendizagem, buscavam estratégias nas práticas do dia-a-dia para trabalhar com a criança. Chamamos essas concepções de críticas e mitificadas.

Somando essas duas frequências, temos 88,5% dos casos apresentando mitos como justificativa para o encaminhamento da criança para avaliação psicológica.

Em 7,2% (10) dos casos, as professoras priorizavam a história escolar da criança como fator de produção do fracasso escolar e do encaminhamento, embora em cinco casos houvesse também referência a problemas de ordem familiar ou social.

Como pudemos observar na tabela 5, 114 crianças foram encaminhadas por “problemas de aprendizagem” ou “problemas de comportamento”, enquanto 25 foram encaminhadas por “motivo institucional”. Um dado importante: dos 114 encaminhamentos com queixas formuladas a respeito das crianças (“problemas de aprendizagem ou de comportamento”), 96 (84,2%) não apresentaram conosco as atitudes pelas quais as professoras as haviam encaminhado. Dessa forma, conquistamos um argumento para questionar, com as crianças e as professoras, algumas formulações definidoras e conclusivas a respeito das atitudes das crianças. Em outras práticas as crianças efetuam diferentes tendências.

Mostraremos as expectativas em relação ao nosso trabalho relacionadas com o fato de as crianças terem ou não revelado conosco as atitudes pelas quais estavam sendo encaminhadas, conforme a tabela 11:

TABELA 11: Distribuição das expectativas em relação ao trabalho do psicólogo por comparações entre as versões dos professores e as nossas em relação às atitudes das crianças

Expectativa em relação ao trabalho do psicólogo	Comparação entre as versões dos professores e as nossas em relação às atitudes das crianças				Total
	Diferentes ⁶	Parecidas ⁷	Sem informação	Não se aplica ⁸	
Avaliação da criança	54	1	1	0	56
Confirmação da versão da escola sobre a criança	25	1	1	0	27
Interlocução	14	12	2	17	45
Intermediador na rel. com outras professoras	2	0	0	7	9
Não há informação	1	0	0	1	2
Total	96	14	4	25	139

⁶ As crianças não revelavam essas atitudes, agiam diferentemente.

⁷ As crianças revelavam atitudes parecidas às que motivaram o encaminhamento.

⁸ Quando o motivo do encaminhamento era institucional.

40,3% (56) dos casos traziam, por parte das professoras, a expectativa de que avaliássemos a criança individualmente, sem que fosse necessário trabalhar as relações e histórias escolares; 19,4% (27), esperavam que confirmássemos a versão da escola sobre a criança; 32,4% (45), pediam interlocução, isto é, ajuda para pensar o trabalho com a criança e/ou para viabilizar a passagem da criança da classe especial para a classe regular; Em 6,5% (9) dos casos fomos colocados no lugar de intermediárias entre professoras⁹.

Vejamos um pouco como esses dados - as expectativas em relação ao trabalho do psicólogo, as explicações a respeito do fracasso escolar e o fato de as crianças terem ou não revelado conosco as atitudes pelas quais estavam sendo encaminhadas para avaliação psicológica - se revelaram nas histórias das crianças.

* Paulo, com 8 anos de idade, foi-nos encaminhado por apresentar “problemas de comportamento”. Durante o recreio batia nas crianças, embora ficasse quieto na sala de aula. Nos encontros conosco Paulo provocava as outras crianças, durante os jogos ficava aflito e queria logo saber se havia vencido. Ficava bravo quando não sabia e não entendia alguma coisa, como se “não saber” fosse algo negativo e sem solução. Com o tempo, Paulo foi agindo também de outras formas, conseguimos pensar e formular algumas perguntas a respeito do que acontecia com ele. As estratégias da escola têm sido repreender, sendo que Paulo obedece a algumas pessoas e desobedece a outras. A professora de Paulo é bastante rigorosa com a disciplina na classe. No recreio, Paulo e as outras crianças da sala brigam e batem. As professoras de educação física e educação artística não permitem que ele fique nessas aulas devido ao seu comportamento. Conversamos com Paulo esses temas e também o fato de ter ficado dois anos no CBI, o que havia sido resolvido entre as professoras e sua mãe sem que ele participasse dessa decisão. A professora esperava que o avaliássemos independentemente da dinâmica que estabelece em sua sala de aula, relacionando seu comportamento a problemas familiares, por sua mãe ser solteira.

Embora agindo de forma parecida com a “queixa” da professora, nossa leitura é que Paulo tem aprendido uma forma de se relacionar na qual um manda e outro obedece. Uma professora (em um outro caso) nos contou que seu aluno havia mudado bastante, pois

⁹ Não temos informação sobre a expectativa em relação ao trabalho em 1,4% dos casos.

sempre apanhava dos meninos e agora estava batendo. Em nossa opinião, a relação permanecia funcionando da mesma forma, e para essa relação se efetuar precisava haver os dois termos: aquele que apanha e aquele que bate. Então nada mudou.

* Alan, com 9 anos, foi encaminhado para o trabalho, pois, segundo sua professora, ele “*é imaturo, não possui coordenação motora, é preguiçoso e desinteressado*”. Segundo ela Alan não pode ser alfabetizado no momento e, como tem muitos alunos mais adiantados, optou por dar atenção aos outros. Sua hipótese é que ele seja um “*caso limítrofe*” ou que suas dificuldades existam em consequência do baixo nível econômico de sua família. Alan está cursando pela terceira vez o CBC. Em setembro de 1994, a professora conversou com a mãe de Alan mostrando-lhe que, segundo sua opinião, não adiantaria ele continuar freqüentando as aulas pois não estava aprendendo. A mãe, talvez tentando proteger o filho da discriminação, tirou Alan da escola no final de 1994 e o matriculou novamente em 1995. Atualmente ele está matriculado no CBC e freqüenta o CBI. A relação da escola com a mãe da Alan tem sido ruim. Durante nossos encontros, ele desenhou a bandeira de vários países e escreveu o nome deles, além de aceitar a sugestão de ler um livro, solicitando ajuda quando surgiam palavras que não conhecia, indicando seu interesse e capacidade para o uso da leitura e da escrita.

A forma como era concebido o fracasso escolar, por parte das professoras que encaminharam as crianças, está associada às expectativas em relação ao trabalho de avaliação psicológica (tabela 12). Dos 123 (93 + 30) encaminhamentos justificados por mitos, 67,5% (81) possuíam a expectativa de que fosse realizada uma avaliação individual da criança como alguém que existe fora das relações nas quais se produzem os encaminhamentos.

TABELA 12: Distribuição das expectativas em relação ao trabalho do psicólogo por tipos de crenças

Expectativa em relação ao trabalho do psicólogo	Crenças				Total
	Críticas	Mitificadas e críticas	Mitificadas	Sem informação	
Avaliação da criança	0	1	54	1	56
Confirmação da versão da escola sobre a criança	0	1	25	1	27
Interlocução	8	25	10	2	45
Intermediador na rel. com outras professoras	2	2	3	2	9
Não há informação	0	1	1	0	2
Total	10	30	93	6	139

Os nove encaminhamentos nos quais fomos colocadas como intermediárias de relações entre professoras nos revelaram dificuldades das professoras atuais das crianças em exporem e defenderem suas idéias no grupo de professoras. Três casos haviam sido encaminhados por professoras anteriores, que consideravam que essas crianças deveriam freqüentar uma classe especial. Embora as professoras atuais discordassem desse pedido, mantiveram o encaminhamento buscando um saber que legitimasse sua opinião perante o grupo de professoras.

* Foi o caso de Paula, já citado, inicialmente encaminhada por uma professora que pedia laudo para que ela freqüentasse a classe especial porque freqüentava há vários anos o Ciclo Básico sem aprender. Paula freqüentava a classe especial há dois meses quando iniciamos nosso trabalho. Sua professora atual (da classe especial) concordou com o encaminhamento por um motivo diferente da professora que a havia encaminhado: achava que Paula não deveria estar na classe especial, pois aprendia com desenvoltura. Mas, como Paula havia ficado quatro anos no Ciclo Básico sem aprender e essa professora estava iniciando seu trabalho na escola, receava que suas idéias não fossem ouvidas pelo grupo de professoras.

Em 10 encaminhamentos, as justificativas para os mesmos traziam concepções críticas. Desses 10 encaminhamentos, nove crianças freqüentavam as classes especiais.

Foram encaminhadas por cinco diferentes professoras de classes especiais que não depositavam nas crianças as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Eram casos e histórias que nos mostravam claramente a responsabilidade das práticas do dia-a-dia escolar na produção do fracasso escolar das crianças. Algumas professoras das classes especiais tendo como desafio ensinar as crianças independentemente de suas dificuldades, muitas vezes não formulam perguntas sobre o que “a criança é”, ou “tem”, mas sim como trabalhar. Mas, a segregação que já houve em relação a essas crianças quando as mesmas estão freqüentando as classes especiais produzem realidades.

Analisaremos melhor esses casos no item 7, relacionando-os com as nossas sugestões em relação aos mesmos.

6. As crianças e as classes especiais

Dizer “a Classe Especial” é uma generalização. Existe uma grande diversidade no funcionamento das várias classes especiais.

Nas escolas com classe especial para alunos diagnosticados como “deficientes mentais educáveis” (segundo tabela de classificação de QI), os problemas e as diferenças eram freqüentemente associados à existência dessa classe. Em algumas escolas sem classes especiais essas eram idealizadas pelas professoras ao considerarem que muitos problemas seriam resolvidos se existisse uma classe especial na escola. Encaminhar uma criança de uma escola que não tem classe especial para a classe especial significa tirá-la do convívio com seus colegas, transferindo-a de escola e, às vezes, de bairro.

A maioria das crianças que freqüenta as classes especiais tem seu encaminhamento baseado no rendimento escolar insatisfatório e em resultados de testes psicológicos. Alguns encaminhamentos não são pensados a partir da aprendizagem de conteúdo, mas sim do comportamento. Crianças que se rebelam, que se recusam a fazer as lições, que brigam. A pergunta é: contra o que essas crianças lutam? Em muitos casos a resposta está, como já dissemos, em sua história escolar.

Parece existir a crença de que a criança que está repetindo de ano, que não consegue aprender, deva ser “deficiente”. Mas o que encontramos, em sua maioria, foram crianças que não conseguiram desenvolver seu potencial de produzir conhecimentos nas classes regulares e revelaram, em outros lugares, ter esse potencial. Várias professoras de classe especial questionaram a permanência de alguns alunos em sua classe. As professoras discordavam, em 48,6% dos encaminhamentos, que seus alunos, crianças que estudavam nas classes especiais, devessem freqüentar essas classes.

Existem classes especiais nas quais algumas crianças se encontravam há vários anos. Em outras, havia maior circulação entre a classe especial e a classe comum. Algumas das classes que produzem circulação estão repletas de crianças que simplesmente não apresentavam bom rendimento escolar e depois de algum tempo na classe especial, passam a aprender. São fracassos resultantes de um sistema escolar ineficiente. Existem crianças com 7 anos de idade freqüentando as classes especiais, juntamente com alunos de 20/22 anos.

Como nos referimos no capítulo V, com o receio de haver discriminação em relação às crianças que saem das classes especiais e voltam para as classes comuns, muitas professoras de classe especial com alunos preparados para acompanhar a terceira série encaminham-nos para o CB, um nível abaixo do qual eles poderiam acompanhar. O objetivo é tentar combater o preconceito na medida em que as crianças mostram dominar os conteúdos que serão desenvolvidos.

Em geral, as crianças se sentem mais acolhidas pelas professoras da classe especial. Se essa passa a ser a única relação possível para a criança, fica difícil separar-se e ir para a classe comum.

Se algumas crianças apresentam dificuldades em se expressar na linguagem escrita, são fundamentais atividades que trabalhem com outras formas de expressão. Daí a importância de atividades de educação física e educação artística. Mas encontramos classes especiais cujos alunos não freqüentavam essas atividades devido aos professores sentirem dificuldade em trabalhar com essas classes. Ter esse projeto em mente é um desafio, pois implica formar professores de educação física e de educação artística que tenham como meta a produção de integração e inclusão.

Em alguns casos, a programação pedagógica para a classe especial é caracterizada pela improvisação e pela baixa expectativa em relação a seus alunos. Também conhecemos professoras que, remando contra a maré, ensinam, exigem o conteúdo das primeiras séries, e sofrem quando não conseguem recolocar seus alunos nas classes regulares.

Das 22 escolas que atendemos, 13 tinham classes especiais (das quais quatro tinham duas classes especiais). Conhecemos três classes especiais cujas professoras elaboravam estratégias para conseguir reinserir suas crianças nas classes regulares. Muitas vezes essas crianças sentiam medo de voltar para essas classes. As professoras dessas classes especiais circulavam pela escola explicando seu trabalho e convidando qualquer criança a participar do mesmo e conhecê-lo. Consideravam a importância de atividades diversificadas, ajudavam os professores de educação física a trabalhar a classe especial conjuntamente com outras classes. São pessoas que sabiam ser a integração, mais eficaz que qualquer trabalho individualizado.

Uma das classes especiais com a qual trabalhamos tinha a seguinte história: em meados de 1995, chegou à escola uma professora com especialização para trabalhar em uma classe especial para “deficientes mentais leves”, Márcia. Essa escola já havia tido uma classe especial funcionando, mas nos últimos cinco anos estava sem professora especializada. Márcia tinha longa experiência em trabalhar com crianças com necessidades especiais. Cerca de 40 crianças foram encaminhadas a ela e, após realizar uma avaliação pedagógica das mesmas e discutir com as professoras os resultados, selecionou quatro crianças que se encontravam cronificadas. Nesse momento Márcia procurou o Serviço de Psicologia Escolar (do Instituto de Psicologia da USP), no qual trabalho, a fim de discutir os casos, contando que *“o caráter dessa classe especial seria transitório, visando preencher lacunas na formação das crianças e reinseri-las nas classes regulares”*. Márcia acreditava em seu trabalho e sabia que para ter esse objetivo realizado tinha que trabalhar as relações na escola para que sua classe não se tornasse um depósito.

Durante o segundo semestre de 1995, conhecemos seus alunos. Assim, ficamos conhecendo algumas histórias:

* Edivaldo, com 8 anos de idade, recém-chegado de Pernambuco, carregava a profecia de sua antiga professora, que havia dito que *“ficaria três ou quatro anos na 1ª série”*. Um

menino que não conversava com as crianças, isolado, que gostava de imitar personagens durante todo o tempo, irradiava jogos de futebol e relatava conquistas dos seus heróis japoneses. Era difícil conversar com Edivaldo, parecia sempre escapar por seus personagens. Mas, aos poucos, fomos pegando carona em suas aventuras e, com Márcia, Edivaldo progredia. Como consta em nosso relatório sobre Edivaldo,

“...esta criança, cuja história escolar não apresenta nenhuma repetência, afetada pela brusca mudança de ambiente pela qual passou”¹⁰,

caiu nas garras de um sistema sem tempo, sem paciência, lotado.

* Franco, de 11 anos, pelo quarto ano no CB, era tido como uma criança assustada, insegura, às vezes agressiva. Os profissionais da escola, sensibilizados pelas histórias de violência familiar, encaminharam Franco devido à possibilidade de haver conflitos de ordem psicológica. Ficou combinado com Franco que ele retornaria à classe comum caso não quisesse ficar com Márcia. Márcia relatava sempre uma mesma característica em suas estratégias - resgatar a auto-estima da criança, desenvolvendo suas potencialidades. Em poucos meses, Franco, que se sobressaiu nos encontros de grupo pela vivacidade, criatividade e perspicácia, adquiriu interesse pela leitura e pela escrita. O tema violência doméstica se diluiu e Franco começou a arriscar e aprender.

* Gustavo, de 9 anos, pelo terceiro ano no CB, estava muito aflito por não aprender. Era uma menino curioso, que participava ativamente de várias atividades do Centro de Convivência, da fanfarra, mas se considerava incapaz para aprender. Márcia ficou sensibilizada pelo pedido de ajuda de Gustavo durante conversa com ela. Ele estava angustiado. Depois de meses na classe especial, Gustavo se sobressaiu na capacidade de aprender. Embora já tendo dominado o conteúdo para frequentar o CBC, passou a temer sair da classe especial e voltar para a classe regular.

Como foi redigido no relatório sobre nosso trabalho na escola,

“... esse trabalho foi perpassado pela preocupação com os vários aspectos envolvidos na existência de uma classe especial, que, por vezes são contraditórios: se por um lado a classe especial ofereceu possibilidade de alunos com queixas escolares se desenvolverem, por outro é um convite para a

¹⁰ Relatório escrito por Thais S. Goldstein e Gustavo M. Massola

estigmatização e para a perda da capacidade de pensar a história escolar da criança e as possíveis estratégias a serem criadas diante dos problemas que se apresentam”¹¹.

A dificuldade de ruptura com a classe especial apareceu na história escolar de 10 das 41 crianças que freqüentavam ou estavam matriculadas nas classes especiais durante o trabalho.

* Cláudio G.C., com 10 anos, dizia que um dia sairia da classe especial para ir para a 2ª série. Gostava da professora e de seus amigos da classe. Em seu relatório, escrito ao final de nosso trabalho, consta a seguinte observação:

“O que Cláudio vivencia na situação entre sair/não sair da classe especial também ecoa na situação aprender/não aprender. Aprender muito está relacionado a sair da classe especial, ocorrendo um “boicote”, que será afastado à medida que sair da classe especial não represente tantas perdas ”¹².

Perda de um lugar no qual conseguiu produzir, medo de voltar para a classe regular na qual não produzia.

Presenciamos práticas no cotidiano escolar que se baseiam em crenças de que as crianças não têm capacidade de pensar e aprender. Existem crianças com laudos de “deficientes” e que foram prejudicadas ao irem para uma classe especial. Mesmo que o laudo se refira a acometimentos que ocorreram na vida da criança (por exemplo, uma delas teve paralisia cerebral), questões do tipo: o que a criança pensa a respeito do fato de estar numa classe especial?, como ela é tratada pelas outras crianças da escola?, quais os efeitos de uma prática baseada na separação e segregação?, são desconsideradas.

* Cláudio M., também com 10 anos de idade, logo que nasceu foi morar com a avó, pois seu pai saiu de casa e sua mãe não tinha condições de criá-lo. Mas, insatisfeita pelo fato da avó de Cláudio ser extremamente rigorosa e autoritária, sua mãe o trouxe novamente para seu convívio. Ele freqüentou durante um tempo um colégio interno, fechado por falta de verba. Voltou a morar com a avó e depois com a mãe novamente. Foi encaminhado para a classe especial, pois atrapalhava a dinâmica das outras classes. Sua professora nos

¹¹ Relatório escrito por Thais S. Goldstein e Gustavo M. Massola.

¹² Relatório escrito por Daniela M. Fusquini

disse que ele teve progressos e que teria condições de voltar a frequentar a classe comum. Na época do trabalho de avaliação, Cláudio foi avaliado por um neurologista como “hiperativo”, o qual receitou antidepressivo para controlar sua agitação. Sua mãe participava da Igreja Evangélica, e associava as atitudes de Cláudio a problemas espirituais. Cláudio, durante nossos encontros, nos contou que “*as crianças que fazem bagunça estão com o diabo no corpo*”. Sempre perguntava coisas sobre fantasmas, diabo, Deus, loucura. Concentrava-se em uma atividade e logo queria realizar outra. Curioso, agitado, queria ver tudo e tecia comentários perspicazes a respeito das coisas. Sua energia era expansiva. Um dia, como consta do relatório que redigimos,

“... ficou sentado em uma carteira com um colega empilhando as cartas de baralho. Concentrado e cuidadoso, construiu uma torre equilibrando as cartas. A delicadeza de seus gestos pareceria inesperada para quem observa Cláudio no cotidiano escolar”¹³.

Sua vida, suas mudanças e rupturas, as concepções a respeito de suas atitudes, o encaminhamento para uma classe especial, o medo do diabo e da loucura, eram interrogações. Os acontecimentos eram confusos para Cláudio.

Ocorreram algumas situações *sui generis*: um dia a professora de uma classe especial teve que pedir licença (ficaria afastada durante 15 dias). Seus alunos foram distribuídos pelas classes comuns. A professora que ficou com uma das crianças da classe especial ficou impressionada pelo fato dessa criança saber mais que seus melhores alunos (era uma classe de CBC). Ficou interessada em tê-la em sua classe e, depois de algumas conversas com a criança, ficou decidido que a mesma iria para essa classe comum.

Mas, ao mesmo tempo, muitas crianças com histórias de peregrinações em médicos e psicólogos, acostumadas com a classe especial, ficaram assustadas e inseguras quando tiveram que frequentar durante 15 dias uma classe regular. Entristeciam-se e revoltavam-se perante a discriminação e a brincadeira maldosa de outras crianças.

A passagem da criança da classe especial para a classe comum, ou vice-versa, exige muitos cuidados. Nas escolas em que essa passagem é assistida pela coordenadora; pais e

¹³ Relatório escrito por Renata Guarido

criança participam das discussões; as professoras das classes especiais têm um projeto pedagógico, conseguem ensinar seus alunos e não acreditam nos laudos como única verdade a respeito das crianças; há integração entre as professoras das classes comuns e das classes especiais; as professoras de classe especial têm o poder e o direito de discutir os casos, avaliá-los e julgar se o trabalho na classe especial seria benéfico ou não para aquela criança; as classes especiais são mais respeitadas.

Nas escolas em que as professoras, pais e crianças se submetiam aos laudos ou às decisões de outros profissionais (diretores, professores, psicólogos, médicos) sobre quais as crianças que deveriam frequentar a classe especial e nas quais não havia um projeto pedagógico claro, essas classes funcionavam como depósitos.

Conhecemos crianças de classes especiais que tinham a hora do lanche separada das demais. O caso extremo encontrado foi de uma classe especial geograficamente isolada das outras classes. No recreio, essas crianças tinham um pequeno cercado com chão de terra batida para brincar. A merenda era servida na própria classe em uma bacia de plástico, na qual cada criança se servia, de forma diferente das demais, que comiam no refeitório da escola. O banheiro que essas crianças utilizavam também era separado dos outros. Uma vez, ganharam um prêmio: ir ao refeitório. Mas voltaram mais cedo, pois “fizeram bagunça”. Essas crianças eram estigmatizadas como “loucas” e algumas delas se comportavam dessa forma nos encontros em grupo, em que ficavam com crianças das classes comuns. Um dia, William, dessa classe especial, bateu em Jefferson, aluno da classe regular. Pedro, também aluno da classe especial, disse bravo a William: “*William, você viu o que você fez? É por isso que a gente nunca sai dessa classe!!*”. William seguia o *script* de quem pertence a um lugar segregado.

Muitas crianças que frequentavam essa classe especial eram encaminhadas para a mesma pela diretora. A professora dessa classe, ao mesmo tempo em que discordava do fato dessas crianças serem “deficientes” e da necessidade de um ensino especializado para alguns de seus alunos, não conseguia ensiná-los e se colocava fatalista em relação aos acontecimentos do seu dia-a-dia, sem idéias sobre o que fazer.

Cláudio G.C., que como dissemos, tinha receio de voltar para a classe regular, conversou com Daniela (psicóloga):

“Daniela - O que faz uma pessoa louca?
 Cláudio - *Louco grita, bate, sem motivo...*
 Daniela - Quem chama vocês de loucos?
 Cláudio - *O pessoal das outras classes.*
 Daniela - E você acha que vocês fazem as coisas que os loucos fazem?
 Cláudio - *Ah, a gente brinca de gritar e bater... Mas a gente não é louco, não!!*
 Daniela - Só vocês brincam de gritar e bater??
 Cláudio - *Não!! O recreio está cheio de loucos; todo mundo grita e bate”¹⁴ .*

Cláudio soltou uma gargalhada, divertindo-se com a percepção de uma “loucura” no recreio que não é exclusividade da classe especial. Mas na classe especial essa “loucura” se fixa nos sujeitos. Eles se tornam “loucos”.

* O caso de Alessandro, que saiu da classe especial e estava estudando no CBI estando com a quinta professora em seis meses, nos mostra a necessidade de ele se diferenciar das crianças da classe especial para retornar para a classe regular. Uma das crianças que continuava a estudar na classe especial era seu irmão gêmeo. Como conta em seu relatório:

“É interessante perceber a diferença nas crianças quando deixam de fazer parte da classe especial. Também como (“naturalmente”) discriminam os antigos colegas mesmo tendo sofrido o mesmo tipo de discriminação. Parece que essa é uma forma de certificarem que não são mais ‘burros’ e ‘loucos’, como normalmente se auto-nomeiam as crianças das classes especiais”¹⁵.

Nos casos em que a criança encaminhada apresentava dificuldades em seu processo de desenvolvimento (muitas vezes cronificados em sua história escolar), o pedido das professoras de classe especial não era de um laudo ou de uma avaliação sobre o que a criança tinha. A demanda recaiu na busca de discutir e dividir com outro profissional as estratégias e angústias que o trabalho com aquela criança produzia. Vejamos as histórias de João, Thiago e Josie.

* João tem 12 anos de idade, começou a frequentar a escola aos 10 anos na classe especial. A mãe se emocionava ao falar de João e de sua luta por ele. Ele não se vestia sozinho, não falava direito. Fez diversos exames quando tinha 6 anos de idade. Sua mãe contava que o médico que o atendeu disse que João melhoraria quando fizesse quinze anos de idade. Ele

¹⁴ Relatório escrito por Daniela M. Fusquini

o encaminhou para uma avaliação psicológica cujo resultado indicava “*mentalidade de um ou dois anos*”. Desde pequeno João apresentou problemas, não conseguindo fixar a cabeça ou ficar sentado na época esperada. Sua professora se angustiava com o fato de não conseguir progressos com ele. Às vezes João estava fazendo alguma coisa e de repente parava e seguia uma pessoa que passava. Em seu relatório a respeito do trabalho que realizamos, consta a seguinte descrição:

“Na maioria das vezes, nos encontros em grupo, fazia atividades sozinho, sem compartilhar com outras crianças. Não que ele se colocasse distante, arremediado ao contato, mas parecia totalmente dedicado ao seu trabalho, sem prestar atenção no trabalho dos outros. João gosta muito de desenhar e contar histórias. Faz desenhos bastante desestruturados, e suas histórias são confusas, como se fosse de um lado para o outro, solto(...). Sua atenção vai fluindo, procurando acompanhar tudo o que acontece. Se isso nos faz pensar, à primeira vista, numa criança dissociada, nos surpreendemos com a capacidade de João em certos jogos, principalmente no jogo de memória (...). João faz rabiscos, não lê e não escreve. Fala de namoro, de homem, de mulher. Com o tempo fomos nos aproximando e nos conhecendo. Um dia saímos da sala para ficarmos no sol por causa do frio. Nesse dia João conversou com mais organização, me contando de seus amigos da rua”¹⁶.

Chegamos a pensar em encaminhá-lo para o projeto “Lugar de Vida”, no Instituto de Psicologia da USP - que atende crianças com comprometimentos graves, visando a reinserção delas no sistema de ensino. Percebemos que esse nosso desejo era fruto de algumas questões: o fato de ele estar na escola há quase três anos e seus pais e sua professora não estarem percebendo progressos, e o fato de o trabalho com essa criança demandar atividades e relações diversificadas e acompanhamento de seus pais, o que é impossível se apenas um professor é responsável pelo trabalho. Percebemos que João poderia crescer mais, devido à criatividade e curiosidade que demonstrava em algumas atividades.

Não é o grau de comprometimento da criança que define a possibilidade de ela desenvolver-se. Cada vez mais a idéia de funcionamentos estabelecidos e definidos é

¹⁵ Relatório escrito por Renata Paparelli

¹⁶ Relatório escrito por Renata Guarido

questionada pelas mudanças e transmutações, como visto nos relatos de casos no livro de Sacks (1995). Nosso corpo é uma máquina inventiva.

* Thiago, 10 anos, está há quatro anos na classe especial. Aos cinco anos Thiago passou por uma consulta psiquiátrica, que o encaminhou para uma pré-escola para “deficientes mentais”. Aos oito anos sua mãe faleceu e Thiago passou a ser cuidado pelo pai e irmão. Seu pai acha que ainda não descobriram o que seu filho tem e que no dia em que isso acontecer haverá um remédio que o curará. Durante um ano Thiago participou de um trabalho de ludoterapia. Seu pai o levava duas vezes por semana. A psicóloga era particular, pois não havia vaga na rede pública de saúde perto de sua casa. Os custos eram significativos em relação ao orçamento familiar, e como seu pai achava que o filho só brincava, interrompeu o trabalho. O pai de Thiago não gosta da idéia de Thiago frequentar a classe especial pois diz que lá existem crianças com mais problemas do que seu filho. A professora reconhece progressos em Thiago desde que ele entrou na escola, pois naquela época ele mal falava. Em 1994 ele realizou testes psicológicos na UBS Paulo VI e foi considerado “deficiente mental moderado”. Uma avaliação neurológica do mesmo posto indicou “leve grau de atrofia cortical” (embora não existisse menção de tomografia e nem comentários sobre possíveis conseqüências no desenvolvimento da criança). Durante nosso trabalho de avaliação, Thiago contava histórias, sem discriminar acontecimentos passados e presentes. Muitas vezes contou de coisas de que tinha medo: medo de sair de casa, de carro, de ser atropelado, dos homens mortos, da igreja, dos meninos da rua. Dizia que sua mãe morreu “de rins”, que ficava com os tios quando o pai trabalhava, e que não gostava quando as pessoas bebiam. Como consta no relatório que redigimos,

“Thiago está muito ligado aos temas morte, desaparecimentos, violência, parece sempre preocupado com ações dos outros que possam machucá-lo ou causar medo. Sempre buscava auxílio durante os encontros de grupo quando alguma coisa o desagradava. Prestava muita atenção no que as outras crianças faziam, tentava imitá-las e gostava de escrever cartas para a professora. Nessas cartas ele desenhava pequenos círculos falando em voz alta o que estava escrevendo. Conhece as cores e brincava de separar o baralho azul do vermelho(...). Diz ter medo de ir para outra classe, pois lá os meninos vão

bater nele. Gosta de estar na classe especial com a atual professora: “*a sala é bonita, é pra doente*”(sic)”¹⁷.

O convívio na escola tem sido fundamental para Thiago.

“A escola constrói um fenômeno que não são somente letras, palavras e números. Mas sim cria concepções, muda as idéias, movimenta a vida. Esse lugar tem condições de viver com o que é plural, com a diversidade”¹⁸.

* Josie, com 14 anos de idade, estudava na classe especial há dois anos. Gostava de ficar em casa, onde morava sua avó, tios e primos. Adorava cozinhar e contou-nos com detalhes como matar uma galinha, depená-la para depois cozinhar. Falava do seu dia-a-dia com desenvoltura, contava que sua mãe trabalhava de manhã e estudava à tarde, que estava precisando ir ao médico fazer “*exame de vista*”. Era alegre, e segundo sua avó, gostava de cantar os hinos da Igreja. Josie já estudou em instituições para “deficientes”. No período em que a conhecemos, faltava muito na escola. Tinha Síndrome de Down e nos falou:

“*Os moleque dessa escola xinga a gente de doida, de louca. Deus me livre! Se eu fosse doida eu nem vinha pra escola! Não dá vontade de vim pra escola por causa deles... ficam me chamando de japonês, de japonesa*”¹⁹.

O trabalho de integração com crianças que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização exige a ampliação e mudança da assistência que hoje é oferecida, no sentido de buscar a participação delas em lugares interessantes, desejantes, **para qualquer criança**.

Quando falamos de casos que nos remetiam a um pedido de laudo para entrar na classe especial, devido a exigências burocráticas que legitimassem os encaminhamentos já realizados, citamos o caso de Alex, que não sabia porque estava em tal classe. Alex, com 14 anos de idade, e Jonathan com 11 anos, estavam pela primeira vez freqüentando uma classe especial, tendo sido encaminhados por profissionais de uma outra escola, na qual

¹⁷ Relatório escrito por Renata Guarido

¹⁸ Fala da psicóloga Isabel Cristina Lopes em palestra na Cidade de Cardoso em fevereiro de 1996.

estudavam, para a classe especial da escola em que realizávamos as avaliações. Essas crianças (adolescentes) não faziam a mínima idéia do motivo pelo qual estavam freqüentando uma classe especial, nem seus pais.

A história da montagem dessa classe especial foi a seguinte: uma professora de classe especial substituta teria que parar de lecionar para sua classe, pois a professora efetiva estava retornando à escola. A direção, não querendo perder essa professora substituta, optou por colocar em funcionamento suas duas classes especiais, que já haviam sido criadas e abertas anteriormente.

Convém uma explicação: para abrir uma classe especial é necessário que os diagnósticos de no mínimo 10 crianças (de 7 a 14 anos) candidatas a freqüentar uma classe especial sejam analisados e apreciados por psicólogos da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Depois de criada a classe especial, os encaminhamentos de crianças para as mesmas dependem legalmente do diagnóstico de especialistas. Na prática existem muitas crianças que são encaminhadas por professoras, diretoras, supervisoras de ensino e coordenadoras, para esse tipo de classe.

A segunda classe especial dessa escola estava fechada naquele momento, pois não tinha professor, e poderia ser reaberta para a professora efetiva lecionar, o que resolveria o problema em relação a manter a professora substituta com seus alunos. Para isso, era necessário que um certo número de crianças fossem encaminhadas para essa classe especial. Quando essa situação foi esclarecida com as crianças que freqüentavam essa “nova” classe especial, a revolta e a tristeza das crianças dominou a falta de sentido e a impotência inicial.

* Uma das crianças que freqüentava essa classe foi Jonathan, já citado, que freqüentou o Ciclo Básico durante quatro anos. Podemos dizer que sua história se soma a alguns casos já descritos, nos quais a criança, tendo um olhar que focalizou sua capacidade, começou a se desenvolver. Ele realizou uma prova para crianças ingressantes no CB e segundo relato do grupo de professoras, alguns dos alunos de CB e de terceira série não teriam conseguido resolver a prova como Jonathan. E, importante lembrar, ele tinha um

¹⁹ Relatório escrito por Juliana Teles de Azevedo

diagnóstico de “*suspeita de deficiência mental profunda*”. Assim como Gustavo, temia sair da classe especial, pois lá conseguiu aprender.

- * Alex, de 13 anos de idade, estava, segundo prontuário da escola, há três anos no CB. Sua mãe nos contou que na verdade eram cinco anos, mas as interrupções na vida escolar do filho foram tantas que ele nunca conseguiu aprender. As mudanças de bairro e de cidade produziram essas interrupções. Alex nos disse que não teve tempo para aprender e achava que estava muito atrasado. Sentia vergonha por estar na classe especial, e nos recreios ficava com seus primos, que, tinham sua idade e freqüentavam séries mais adiantadas. Sua professora da classe especial via a passagem pela classe especial como um “*período de reforço*” para Alex, que após alguns meses havia conquistado, em relação à alfabetização, as “*hipóteses da fase silábica alfabética*”, segundo a mesma. Nos encontros em grupo foi extremamente solícito e cooperador. Ao final do trabalho, ele queria permanecer na classe especial. Sugerimos que ele participasse de uma classe do CB juntamente com a classe especial durante o início do ano seguinte.

As práticas são decididas e realizadas desconsiderando a forma pela qual as crianças se apropriam daquilo que está lhe acontecendo. As crianças e seus familiares se tornam objetos.

Convém aqui misturarmos um pouco essas histórias, demandas, crenças, expectativas, com nossas versões a respeito dos encaminhamentos.

7. Nossa versão sobre os encaminhamentos

Organizaremos a análise de nossas versões tecendo considerações sobre os seguintes tópicos:

- * Nossas observações a respeito das atitudes e características pelas quais as crianças estavam sendo encaminhadas, isto é, se as crianças revelavam ou não conosco os motivos pelos quais estavam sendo pedidas avaliações psicológicas (já comentamos esses dados).
- * As considerações a respeito das demandas relacionadas às classes especiais: pedidos de encaminhamento para a classe especial, pedidos de reencaminhamento para a classe regular, pedidos de diagnóstico das crianças que freqüentavam as classes especiais.

- * A possibilidade de alterar as histórias escolares nas quais o encaminhamentos se concretizaram, no sentido de romper com relações escolares que tendiam para a cristalização.
- * A possibilidade de problematizar o encaminhamento com as professoras, no sentido de discutir as expectativas, as crenças, as apropriações que vão se dando durante o trabalho, com o objetivo de estabelecermos relações entre essas questões e os efeitos e práticas que eles produzem.
- * As sugestões que constaram dos relatórios e das conversas.

Vejam os inicialmente as considerações a respeito das crianças que freqüentavam as classes especiais, ou para as quais havia pedido de laudo para entrar ou sair das classes especiais, conforme a tabela 13.

TABELA 13: Distribuição dos resultados em relação às classes especiais por séries freqüentadas atualmente pelas crianças

Resultados em relação às classes especiais	Série freqüentada atualmente				
	3ª série	CBC	CBI	Classe especial	Total
Foi pedido diagnóstico e a sugestão foi sair da CE	0	0	0	8	8
Foi pedido diagnóstico e a sugestão foi permanecer na CE	0	0	0	9	9
Foi pedido laudo para sair da CE e foi dado.	0	1	1	15	17
Foi pedido laudo para entrar na CE e não foi dado.	2	31	6	7	46
Não se aplica: a criança não freqüentava a CE e foi pedido diagnóstico	1	47	11	0	59
Total	3	79	18	39	139

Os encaminhamentos que pediam um trabalho de reinserção das crianças que freqüentavam as classes especiais nas classes regulares foram contemplados. Nos 46 casos nos quais havia o pedido de encaminhar a criança para a classe especial as crianças tinham condições de freqüentar as classes regulares de ensino, portanto nenhuma delas foi encaminhada.

Em 17 encaminhamentos (8+9), as crianças freqüentavam as classes especiais e havia o pedido de diagnóstico do caso. Para nove crianças, houve a sugestão, em nossos relatórios, para que as mesmas continuassem na classe especial. Dessas crianças:

- * Três tinham a sugestão para que continuassem até o final do ano na classe especial e passassem a freqüentar a classe regular no ano seguinte.
- * Uma criança, Alex, descrita acima, com 13 anos de idade, teve como sugestão que começasse a freqüentar a classe regular juntamente com a classe especial durante algum tempo. Estava desenvolvendo capacidades que não revelava no CB, tinha medo de voltar para a classe regular e sentia-se atrasado.
- * Outra criança, Josie, de 14 anos, precisava ter a possibilidade de viver uma experiência de alfabetização na qual o fato de ter Síndrome de Down não fosse entendido como determinante de suas capacidades, pois mostrava potencialidades e interesses muito maiores do que revelava em seu dia-a-dia escolar.
- * Para quatro crianças não houve sugestão para que retornassem às classes regulares. Esses casos fizeram-nos pensar na necessidade de estratégias coletivas e de trabalhos diversificados para essas crianças.

As necessidades que surgiram nesses encaminhamentos foram transformadas em sugestões: adoção de novas estratégias pedagógicas na relação com a criança, não submetê-las a desligamento abrupto da classe especial, discutir e contextualizar sua vida escolar, criar atividades que integrassem e possibilitassem o convívio dessas crianças com as outras crianças da escola e encaminhamentos para terapia (em dois casos).

Vejamos como nossas considerações a respeito dos pedidos de avaliação psicológica relacionados às classes especiais se associavam com o fato de as crianças terem ou não apresentado conosco as atitudes e características pelas quais estavam sendo encaminhadas:

TABELA 14: Distribuição dos resultados em relação às classes especiais pelas comparação entre as versões dos professores e as nossas em relação às atitudes das crianças

Resultados em relação às classes especiais	Comparação entre as versões dos professores e as nossas em relação às atitudes das crianças				Total
	Diferentes ²⁰	Parecidas ²¹	Sem informação	Não se aplica ²²	
Foi pedido diagnóstico e a sugestão foi sair da CE	4	1	0	3	8
Foi pedido diagnóstico e a sugestão foi permanecer na CE	1	6	1	1	9
Foi pedido laudo para sair da CE e foi dado.	1	0	0	16	17
Foi pedido laudo para entrar na CE e não foi dado.	44	0	1	1	46
Não se aplica: a criança não freqüentava a CE e foi pedido diagnóstico	46	7	2	4	59
Total	96	14	4	25	139

* Dos nove encaminhamentos para os quais sugerimos que as crianças permanecessem na classe especial (tabela 14), em seis as crianças apresentavam conosco as mesmas atitudes relatadas pelas suas professoras, sendo que, desses seis, três fazem parte do grupo de crianças para as quais não sugerimos retorno para as classes regulares.

* Em todos eles havia o pedido de interlocução, sendo que um apresentava concepções críticas por parte das professoras a respeito do fracasso escolar, um apresentava concepções mitificadas (a professora de Josie, que a encaminhou por ela ter Síndrome de Down, quando ao nosso ver o problema era a discriminação que Josie sofria que a levava a faltar muito) e em sete casos as concepções eram críticas e mitificadas.

Outra questão a ser considerada é a possibilidade de as diversas histórias e relações escolares terem seu rumo alterado. Vejamos como a possibilidade de alterar as histórias e as relações escolares das crianças se associa com as considerações que fizemos a respeito dos encaminhamentos relacionados às classes especiais.

²⁰ As crianças não revelavam essas atitudes, agiam diferentemente.

²¹ As crianças revelavam atitudes parecidas às que motivaram o encaminhamento.

TABELA 15: Distribuição dos resultados em relação às classes especiais pela possibilidade de afetar a história e as relações escolares da criança

Resultados em relação às classes especiais	Possibilidade de afetar a história e as relações escolares da criança						Total
	A	B	C	D	E	Z	
Foi pedido diagnóstico e a sugestão foi sair da CE	1	4	3	0	0	0	8
Foi pedido diagnóstico e a sugestão foi permanecer na CE	2	1	5	1	0	0	9
Foi pedido laudo para sair da CE e foi dado.	0	0	17	0	0	0	17
Foi pedido laudo para entrar na CE e não foi dado.	2	18	15	2	7	2	46
Não se aplica: a criança não freqüentava a CE e foi pedido diagnóstico	3	19	24	6	4	3	59
Total	8	42	64	9	11	5	139

A: percebemos alterações nas relações e histórias escolares, pela passagem do tempo.

B: alterações devidas à relação com a professora.

C: alterações na relação com nosso trabalho.

D: alterações sem que sobressaísse não sobressaiu um motivo.

E: não percebemos alterações nas histórias e relações escolares.

Z: não se aplica - crianças com as quais não tivemos contato, pois desistiram da escola.

Interessante observar que os nove encaminhamentos com histórias escolares muitas vezes cronificadas e para os quais sugerimos permanência na classe especial puderam ter o **rumo de sua história escolar alterado**, revelando-nos que essa possibilidade de movimentarmos algo que se encontra cristalizado não está associada a algum tipo de **comprometimento na criança**. Foi possível trazer à tona questões que, embora parecessem produzir menos sofrimento se ficassem submersas, possibilitaram repensar as práticas que estavam sendo adotadas.

* Foi o caso de Ivan, com 12 anos, que vivia com sua família em um alojamento da prefeitura, pois haviam sido desalojados de sua casa em função de obras e estavam aguardando nova remoção. Estudava há quatro anos na classe especial, identificava algumas letras; ficou um ano sem estudar, pois a escola pediu uma avaliação psicopedagógica, e como sua mãe não conseguiu essa avaliação ficou “envergonhada” de matricular Ivan na escola. Como consta no relatório que redigimos:

²² Quando o motivo do encaminhamento é institucional.

“... algo mudou em Ivan no decorrer do trabalho e com a ajuda de sua professora. Age diferente com sua professora e com seus colegas de classe, como se ocupasse um lugar diferenciado do que ocupava. Isso tem possibilitado uma infinidade de novos posicionamentos em sua vida: defende-se de provocações sem agredir fisicamente, está mais carinhoso e próximo das pessoas, aceita ajuda e mostra interesse em aprender e trabalhar”²³.

Dos 14 encaminhamentos nos quais as crianças tinham atitudes parecidas às relatadas por sua professora, 13 tiveram sua história escolar alterada, mostrando-nos que não é o fato de a criança agir de forma semelhante ao que age normalmente que irá definir a cronicidade de uma história escolar.

Muitas crianças, conseguindo **conosco** produções diferentes daquelas que conseguiam na escola, trouxeram a possibilidade de nós e as professoras percebermos que as coisas não estavam estanques. Era possível um processo no qual fossem produzidos conhecimentos pela criança. Em relação aos pedidos de laudo para sair da classe especial, nosso trabalho foi no sentido de discutir com o grupo de professoras, com a criança e seus pais, como operacionalizar a volta da criança para a classe regular.

Os 11 casos para os quais não houve mudanças nas relações e histórias escolares serão melhor discutidos no próximo item (item 8).

Os cinco encaminhamentos nos quais não tivemos a possibilidade de conhecer a criança foram incluídos no item “não se aplica”, em relação à possibilidade de haver alterações nas histórias e relações escolares. Como já dissemos, foram escritos e discutidos relatórios sobre essas histórias escolares e sobre nossas hipóteses em relação às desistências.

Em relação à totalidade dos 139 encaminhamentos, somando os casos nos quais consideramos ter havido alteração no rumo das histórias e relações escolares que tendem à cristalização (A+B+C+D) percebemos que isso foi possível em 123 encaminhamentos.

Existiram crianças que foram encaminhadas para avaliação e revelavam não ter tido **tempo** para se adaptarem à nova classe ou série. Como Natália, com 7 anos, pela primeira vez no CBI, cuja professora receava que ela não fosse aprender, pois, segundo ela, era

muito distraída e queria somente brincar. O encaminhamento foi realizado no mês de março de 1995 e no final de abril não havia mais a “queixa” ou preocupação por parte da professora.

Muitas crianças haviam sido encaminhadas por uma professora e estavam freqüentando a classe de outra. Das 42 crianças que tiveram mudanças na **relação com a professora**, 61,9% haviam sido encaminhadas por uma professora que não era a professora atual. Os outros 38,1% dos encaminhamentos foram realizados pelas professoras atuais.

Aconteciam simultaneamente os fatos de a professora eleger novas estratégias com a criança, agirmos no sentido de pensar as várias versões dos diferentes personagens envolvidos no encaminhamento, as crianças produzirem e construírem conhecimentos para os quais se sentiam incapazes, etc. Essa divisão que fizemos em relação ao motivo que dominou a possibilidade de alterar a história escolar nos foi útil para, relacionando com outros dados, termos acesso às histórias singulares que temos relatado.

Se, como já dissemos, a possibilidade de alteração da história escolar não está associada ao comprometimento individual das crianças, ao que ela poderia estar associada? Para isso nos utilizamos do cálculo de associação do qui-quadrado, que avalia se há associação significativa entre a existência de alteração na história escolar e outras questões.

Pesquisamos essa associação em relação:

1. Às concepções de fracasso escolar, por parte das professoras que produziam o encaminhamento.

²³ Relatório escrito por Daniela Fuschini

TABELA 16: Distribuição das possibilidades de afetar a história e as relações escolares da criança por tipos de crenças

Possibilidade de afetar a história e as relações escolares da criança	Crenças				Total
	Críticas	Mitificadas e críticas	Mitificadas	Sem informação	
A + B + C + D	10	28	79	6	123
E	0	1	10	0	11
Z	0	1	4	0	5
Total	10	30	93	6	139

A+B+C+D: percebemos alterações nas relações e histórias escolares.

E: não percebemos alterações nas histórias e relações escolares.

Z: não se aplica - crianças com as quais não tivemos contato, pois “desistiram” da escola

- * 10 encaminhamentos tinham justificativas críticas - neles todas as histórias escolares puderam ser alteradas.
- * 123 encaminhamentos tinham justificativas míticas (somando-se os grupos de crenças míticas e mitificadas-críticas) - neles 107 tiveram suas histórias escolares alteradas, 11 não foram alteradas e cinco crianças saíram da escola²⁴.

A existência de concepções míticas a respeito do encaminhamento não está associada à possibilidade de alterarmos a história escolar da criança. O qui-quadrado não deu associação significativa ($p < 0,326$).

Em relação às concepções críticas a respeito do fracasso escolar, parece ser mais fácil considerar que a criança pode e tem condições de aprender, que sua história escolar produz efeitos em sua produção de conhecimentos e que as crianças agem de forma diferente conforme as relações que habitam, quando falamos de crianças que revelam capacidades de aprender e freqüentam ou freqüentaram classes especiais. Esses casos facilmente nos trazem indagações a respeito do ensino de nossas escolas públicas. Dos dez encaminhamentos nos quais as concepções a respeito do fracasso escolar, por parte das professoras, se revelavam críticas:

- * Três eram pedidos de laudo para que as crianças saíssem das classes especiais;
- * Quatro tiveram nossa sugestão de voltarem para as classes regulares;

²⁴ Em seis encaminhamentos não há informação sobre as concepções.

- * Um havia sido feito pela antiga professora da criança (do Ciclo Básico), que pedia laudo para encaminhar a criança para a classe especial. A professora atual da criança (da classe especial) defendia que a criança deveria voltar para a classe regular. Foi o caso de Paula, já citado, que depois de quatro anos sem aprender nas classes regulares foi alfabetizada em dois meses, no trabalho com sua atual professora. Não demos o laudo para entrar na classe especial e defendemos que a criança deveria voltar para a classe regular;
- * Em um caso, a professora, referindo-se à diversidade de sua classe do CBC, nos contou que seu aluno, embora inteligente e capaz, estava extremamente angustiado por não saber como os outros alunos de sua classe. Ela associava esse fato à forma como a proposta do Ciclo Básico, na qual a criança passa automaticamente para a segunda etapa do ciclo, havia sido apropriada e praticada em sua escola.

2. À expectativa em relação ao trabalho do psicólogo, se de interlocução ou de avaliação da criança individualmente (tabela 17).

TABELA 17: Distribuição das possibilidades de afetar a história e as relações escolares da criança por expectativas em relação ao trabalho do psicólogo

Possibilidade de afetar a história e as relações escolares da criança	Expectativa em relação ao trabalho do psicólogo					Total
	Avaliação da criança	Confirmação da versão da escola sobre a criança	Interlocução	Intermediador na relação com outras professoras	Não há informação	
A + B + C + D	49	21	43	9	1	123
E	5	4	1	0	1	11
Z	2	2	1	0	0	5
Total	56	27	45	9	2	139

A+B+C+D: percebemos alterações nas relações e histórias escolares.

E: não percebemos alterações nas histórias e relações escolares.

Z: não se aplica - crianças com as quais não tivemos contato pois desistiram da escola.

- * 83 (56 + 27) encaminhamentos tinham como expectativa que avaliássemos **a criança** (avaliação ou confirmação); desses, em 70 houve alteração das histórias escolares das crianças, em nove não houve alteração e quatro não foram atendidas.

* 45 encaminhamentos tinham como expectativa um trabalho de interlocução com a professora; desses, 43 tiveram sua história escolar alterada e dois não.²⁵

A expectativa em relação ao trabalho não está associada à possibilidade de alterarmos a história escolar da criança. O qui-quadrado não revelou associação significativa ($p < 0,083$).

3. À possibilidade de discussão com as professoras, de problematizar o encaminhamento no sentido de discutir expectativas, crenças e apropriações que foram se dando durante o trabalho, com o objetivo de estabelecermos relações entre essas questões e os efeitos e as práticas que elas encerram e produzem.

TABELA 18: Distribuição das possibilidades de alterar a história e as relações escolares da criança pela possibilidade de discussão do trabalho com as professoras

Possibilidade de alterar a história e as relações escolares da criança	Possibilidade de discussão com as professoras			Total
	Houve possibilidade de discussão	Não houve possibilidade de discussão	Não há informação	
A + B + C + D	97	21	5	123
E	5	6	0	11
Z	5	0	0	5
Total	107	27	5	139

A+B+C+D: percebemos alterações nas relações e histórias escolares.

E: não percebemos alterações nas histórias e relações escolares.

Z: não se aplica - crianças com as quais não tivemos contato, pois desistiram da escola.

* Em 107 encaminhamentos houve conversas, discussões, troca de idéias a respeito das várias versões; desses, 97 tiveram suas histórias e relações escolares alteradas e cinco não (tabela 18).

* Em 27 encaminhamentos não houve possibilidade desse tipo de discussões, as diferentes opiniões entre as professoras e as psicólogas produziam mais embates do que pensamento; desses 21 tiveram suas relações escolares alteradas e seis não.²⁶

²⁵ Em nove encaminhamentos fomos intermediários da relação entre as professoras e em dois não temos informação.

²⁶ Cinco encaminhamentos não têm a informação sobre a discussão entre as psicólogas e as professoras.

A possibilidade de discussão está associada à possibilidade de alterarmos as histórias escolares dos vários encaminhamentos ($p < 0,004$). A existência do que chamamos de “possibilidade de discussão” se associa também, sem dúvida, às concepções e expectativas, por parte dos vários personagens envolvidos no processo, em relação àquilo que um trabalho de avaliação psicológica pode realizar. Alguns encaminhamentos revelavam crenças arraigadas segundo as quais os problemas escolares e suas soluções são de ordem individual e, portanto, para esses profissionais, nosso trabalho deveria se limitar a atender somente a criança encaminhada.

Considerando que os 11 encaminhamentos nos quais não foi possível alterar a história escolar tinham justificativas mitificadas em relação ao fracasso escolar e nove traziam a expectativa de que avaliássemos a criança independentemente das relações, podemos afirmar que **as concepções e expectativas não definem a possibilidade de alterar as histórias escolares, desde que sejam consideradas e trabalhadas**. Daí a necessidade de prevermos em nosso trabalho incluir problematizar essas questões.

Realizar um trabalho de avaliação psicológica implica discutir as expectativas e as concepções que produzem esses encaminhamentos, por parte das professoras, e que norteiam nosso trabalho, por parte dos psicólogos. Assim podemos estabelecer relações entre as **expectativas e concepções** dos personagens envolvidos no trabalho e **os efeitos e as práticas** que vão sendo produzidos.

As **sugestões** em relação aos casos atendidos referiram-se, em sua maioria, à necessidade de adoção de novas estratégias pedagógicas e afetivas na relação com a criança, discussão em grupo de professoras visando práticas coletivas, contextualização da história escolar da criança visando a participação dela e de seus familiares nas decisões do dia-a-dia escolar, mudanças de classe para que a criança frequentasse série correspondente ao seu nível escolar com o cuidado de não haver desligamento abrupto da classe especial.

As recomendações de tratamento individual foram discutidas com pais e professoras. Tivemos oito encaminhamentos para os quais foi recomendado atendimento psicoterápico - principalmente nos casos de crianças com muito medo de se exporem, que afirmavam não saber fazer as coisas, receosas e no lugar de incapazes na escola e na

família - , 10 para os quais recomendamos avaliação fonoaudiológica e cinco, avaliação oftalmológica.

8. Os casos cristalizados

Vejamos os 11 encaminhamentos nos quais não percebemos alteração nas histórias e relações escolares

Dois encaminhamentos eram justificados por “problemas de aprendizagem”. Os dois eram casos de meninos com 10 anos de idade, que estavam há quatro anos no Ciclo Básico. Um deles, Diego, já foi citado quando falamos do fato de ele ser impedido de freqüentar a escola enquanto sua mãe não comparecesse para entrevista. Nos encontros em grupo, Diego era um menino alegre e simpático, que se interessava pelos jogos e não gostava das atividades relacionadas à escrita e leitura. Embora produzisse nos grupos, não conseguimos ter encontros individuais com ele nos quais pudéssemos problematizar os acontecimentos da escola. Sua professora queria um encaminhamento para a classe especial e, acreditando que Diego não conseguiria aprender, contou-nos que havia desistido de lhe ensinar, pedindo-lhe para fazer cópias durante as aulas. Diego, assim como outras crianças, via a escola como algo desinteressante e chato, o que reforçava sua sensação de incapacidade.

* Gelson, a outra criança encaminhada por “problemas de aprendizagem”, segundo sua professora, era um menino extremamente dedicado, ordeiro, esforçado, mas não aprendia. Adorava desenhar. Manteve-se calado até nosso último encontro, quando nos disse: *“Nunca consegui ser inteligente”*. Utilizou-se de massa de modelar e fez um vulcão. Concentrado naquilo que fazia, Gelson se dedicava a deixar tudo em ordem, arrumado, o caderno impecável, não pensava sobre o que sabia e o que não sabia, agia assustado e retraído. Certa vez nos perguntou: *“É crime bater em criança?”*, outra vez nos disse: *“Não vão prender meu pai porque não tenho marca roxa no corpo”*. Morava com seu pai, com quem conversamos sobre o medo de Gelson em arriscar, sobre o fato de ele se mostrar submisso. Entramos em contato com o Núcleo de Referência às Vítimas de Violência Doméstica do Instituto Sedes Sapientiae. Toda essa situação dolorosa fazia com

que sua professora sentisse muita pena de Gelson. Ela nos contou que pedia cópias e elogiava sua letra e caderno impecáveis, pois tinha receio de deixá-lo magoado se percebesse que não estava aprendendo.

Agindo assim, com “receio de magoar”, entramos em um ciclo vicioso, fortalecemos a necessidade de esconder e disfarçar aquilo que acontece e que, como lava de um vulcão, precisa emergir. Gelson se sentia incapaz e “burro”. Direcionando nossa energia para abafar e desconsiderar aquilo que se revela, fica impossível afetarmos, criarmos novos encontros, restando a Gelson, cada vez mais, o lugar cristalizado de incapaz e “burro”. Embora tenhamos conversado com sua professora, interessada em tentar novas estratégias com Gelson, já era final do ano e sentimos não ter havido mudanças em sua história escolar.

Os outros nove encaminhamentos estavam associados a “problemas de comportamento”, sendo que em quatro deles havia a “queixa” de “problemas de aprendizagem” relacionados a “problemas de comportamento”.

* Um desses nove casos refere-se a uma menina, Ana Cláudia que, com 8 anos estava freqüentando pela primeira vez o CBI e foi encaminhada devido a “problemas de comportamento”. Tinha atitudes “*extrapoladas*”, fugia da classe, dançava para os meninos no recreio, levantava a saia e era agitada, segundo sua professora. Ana Cláudia tinha uma certa “fama” quando iniciamos nosso trabalho; algumas crianças perguntavam se ela era a “*Ana que era louca*”, a servente da escola dizia que ela era “*pequenina, com cabelos enrolados, com meningite e que fica levantando a saia para os meninos*”. O relato de sua mãe contando que Ana teve meningite quando pequena circulava pelas justificativas a respeito das atitudes de Ana. Os profissionais da escola haviam sugerido que a mãe a mudasse de escola. Não havia nem discussão nem consenso em relação às estratégias para trabalhar com Ana Cláudia. Durante nossos encontros em grupo Ana fazia-se presente, ficava impaciente e brava ao ter que esperar sua vez nas atividades. Nos encontros individuais mostrou-se mais tranqüila e demonstrou interesse em brincar com cartões que continham letras.

* Daniel, 11 anos, há cinco anos no CB, e Rogério, 12 anos, há seis anos no CB, foram encaminhados por serem agressivos, agitados, dispersivos, inquietos. **Faltavam** muito às

aulas, um participava de uma classe para os alunos “lentos”, outro de uma classe para “repetentes”; as duas classes eram “*problemáticas*”, como diziam as próprias professoras. Desanimados com a atividade de copiar da lousa, submetidos a práticas arbitrárias da escola, chamaram-nos a atenção não somente pela capacidade de ler e escrever (Daniel escreveu o nome dos jogadores da seleção, Rogério leu um livro durante o encontro em grupo), mas principalmente por terem (ainda) **interesse pelo conteúdo escolar**. Suas professoras esperavam nossa confirmação de um laudo para enviá-los para a classe especial.

- * Outras crianças mostravam interesse e curiosidade desde que **não se falasse em letras e números**. Reginaldo, 12 anos, há dois anos no Ciclo Básico, colocava suas mãos nos ouvidos quando se falava sobre a questão da aprendizagem; Márcio, 10 anos, há três anos no Ciclo Básico, considerado “*copista*” por sua professora, sentia-se atrasado em relação aos colegas; Paulo, com 8 anos, pela segunda vez no CBI, recusava-se a fazer lição e provas de avaliação. Suas professoras relatavam cenas de chutes, quebrar vidro, bater nos outros durante o recreio e contavam as diversas vezes nas quais essas crianças tiveram que ficar fora da sala, pois, do contrário elas não conseguiriam dar aula.
- * Farlei, com 10 anos, há três anos no CB, e Danilo, também com 10 anos, há cinco anos no CB, já **interromperam sua escolaridade várias vezes**, um por mudanças de moradia e outro por ter que acompanhar a família em viagens para a Bahia. Desanimados com a vida escolar, os dois eram considerados desinteressados por suas professoras. Durante nossos encontros gostavam dos jogos que demandavam leitura, escrita e competição.

Essas crianças, embora tivessem o motivo de encaminhamento centrado na questão do comportamento, não revelaram conosco as atitudes “inadequadas” e agressivas pelas quais estavam sendo encaminhadas, com exceção de Paulo que, como já relatamos, agia de forma inquieta e aflita semelhante ao modo como sua professora descrevia.

Como podemos observar, são histórias que se repetem. Tivemos, durante nosso trabalho, histórias de crianças que, encolhidas em um canto sem erguer um lápis para desenhar e com medo de exporem suas idéias, puderam mostrar produções de conhecimentos que não apareciam anteriormente. Dissemos que, quando conseguíamos

essas produções com as crianças, isso se tornava um argumento que fazia com que nós e as professoras vislumbrássemos a possibilidade de movimentarmos uma história escolar que tendia para a cristalização e na qual ocorria o encaminhamento para uma avaliação psicológica.

Nesses últimos casos relatados entramos em contato com crianças expansivas, capazes, que realizavam produções. A existência de “problemas de comportamento” mobiliza a dinâmica de uma classe e exige mudanças nas estratégias coletivas por parte da escola, mais do que a presença de uma criança que solitariamente não esteja conseguindo aprender. Parece que o fato de as queixas em relação a essas crianças serem “problemas de comportamento” e suas professoras se referirem à *“impossibilidade de atender às necessidades individuais dessas crianças”* em uma classe regular com 35 alunos (sete desses encaminhamentos pediam laudo para a classe especial), reforçam a dificuldade em afetar as histórias e relações escolares das crianças.

Algumas dessas crianças reagem à dor por “não saber” e se sentem tão impotentes, brigando, mudando de assunto e batendo. Algumas professoras tratam esses acontecimentos reprimindo e, sem perceber, reforçam o campo que os produzem. Alguns psicólogos atendem essas crianças e apontam mecanismos internos que as fazem agir dessa forma.

Romper esse ciclo implica colocarmos essas peças na mesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que crianças multi-repetentes, consideradas “lentas”, portadoras de queixas de aprendizagem e/ou comportamento, alunos das escolas públicas, são encaminhadas para avaliação psicológica.

Inúmeras pesquisas qualitativas e trabalhos de intervenção nas escolas públicas, resgatando as histórias de crianças estigmatizadas, têm nos orientado para a **produção social do fracasso escolar**. Um fracasso produzido no dia-a-dia da vida escolar de tantas crianças e professoras, no qual nos defrontamos com preconceito, pena, descrença, cansaço, descaso, solidão, incompetência, má formação dos profissionais, burocratização, práticas arbitrárias e cindidas, produção de baixa auto-estima nas crianças, de solidão e desânimo no professor... Existem crianças que fingem saber ler e escrever, tentando aliviar o sofrimento de estarem há quatro anos no Ciclo Básico sem aprender; colocam-se como dependentes dos outros, batem em seus colegas. Existem crianças com problemas físicos, com relações familiares complicadas, com história de miséria, sofrimento e abandono. Essas crianças são, muitas vezes, enviadas para as carteiras das **classes “lentas”** e das **classes especiais**, onde recebem o *status* de incapazes e passam a agir assim.

Produzimos subjetividades com as nossas práticas. Temos produzido deficiências em nossas crianças. As práticas que separam, segregam, diferenciam as crianças de forma totalizadora, reforçam atitudes e efeitos discriminatórios.

Somos (professores e psicólogos) os profissionais responsáveis por educar, alfabetizar, desenvolver essas crianças, tendo como compromisso seus direitos a uma educação de qualidade e à cidadania. Mas normalmente encontramos laudos e trabalhos psicológicos que responsabilizam essas crianças pelo seu fracasso escolar. Nesses trabalhos, as justificativas recaem sobre as dinâmicas familiares, as características físicas e psicológicas das crianças, **estabelecendo uma falsa relação entre essas questões e dificuldades no processo de escolarização**. São trabalhos que focalizam o olhar na **criança** revelando concepções de inteligência, psiquismo, afetividade, subjetividade, sujeito, como se houvesse na criança algo primordial, definitivo, independente das relações que ela habita, como se os fenômenos da vida, aquilo que a criança faz, funcionassem de

forma racionalizada, exteriorizada, semelhante a um objeto que se constitui, se transforma e se molda fora das relações.

Como dissemos em nossa apresentação, a maioria das crianças que nos chega não sofre de nenhum déficit cognitivo e é capaz de aprender. Elas vão perdendo sua potência na vida escolar, durante um dia-a-dia muitas vezes hostil, limitador, pouco motivador. Existe um dia em que a tão esperada festa junina foi cancelada, outro em que a mãe da criança está preocupada, pois ao comprar o uniforme ficou sem dinheiro para o leite do irmão mais novo, outro em que a professora a chamou de “menino de rua”, outro em que a professora foi comunicada que terá que interromper seu trabalho com a classe pois a professora efetiva voltará a lecionar.

Conhecemos muitas professoras que lutam e se dedicam para proporcionar a seus alunos um processo de ensino-aprendizagem que possibilite a construção de conhecimentos sobre a leitura, a escrita e sobre si. Muitos desses alunos e seus pais tornam-se eternamente gratos quando encontram uma relação assim, como uma dádiva que deve ser agradecida. Convivemos, também, com várias cenas de humilhação e desrespeito às crianças durante seu cotidiano escolar. Combatê-las é da responsabilidade de todos nós.

Como realizar um trabalho de avaliação que considere e problematize esses acontecimentos? Qualquer avaliação psicológica produz efeitos. A avaliação psicológica avalia fenômenos produzidos em um funcionamento social, em campos de forças, nos quais constituem-se as várias subjetividades. O pedido de diagnóstico, as sensações das crianças, as hipóteses das professoras, os acontecimentos na história escolar, as políticas de educação e saúde... são forças desses campos. Sem ter a ilusão da existência de uma chave que pudesse nos revelar os segredos de todo o mistério, procuramos práticas e estratégias para problematizar e efetuar uma potência adormecida. **Como isso era possível, dentro dos limites de nosso trabalho, em cada caso encaminhado?**

Em nosso trabalho, domina um efeito desses campos, que é o fato de a criança ser vista como alguém que necessita de uma avaliação psicológica, pois “algo vai mal”. Para realizá-lo, temos que desvendar o funcionamento desses campos de forças buscando mudar e romper algo que pode caminhar para a estigmatização.

Assim foi que nos direcionamos para 139 crianças, encaminhadas por 22 escolas públicas da 14ª Delegacia de Ensino de São Paulo. Fomos seguindo as trilhas da produção do encaminhamento da criança para avaliação psicológica, remontando caminhos esquecidos, sem memória. Para isso priorizamos: resgatar a história escolar das crianças; conhecer as características de suas salas de aula (se classe especial ou dos alunos “lentos”); pesquisar os bastidores dos encaminhamentos; as versões das professoras, pais e crianças; a expectativa da escola em relação ao trabalho e às atitudes do psicólogo; os efeitos na criança das ações da escola. Esse trabalho, realizado nas escolas, demandou: pesquisa de prontuário, conversas com as diferentes professoras e com os pais, visitas domiciliares, encontros com as crianças em grupo (cerca de 5 encontros com cada grupo) e individualmente (cerca de 3 com cada criança) e discussão do relatório sobre o trabalho.

Os trabalhos¹ já mencionados que nos relatam os mecanismos do dia-a-dia que produzem o fracasso escolar enfatizam: as concepções mitificadas das professoras a respeito do fracasso escolar da criança (da existência de preconceitos), o fato de as crianças terem potencialidades e capacidades que não se revelam na escola, a relação entre os profissionais da saúde e da educação legitimando o fracasso escolar da criança ao depositar nela a responsabilidade pelo mesmo, e a falta de espaços para problematizar as práticas cotidianas da escola nas quais se produz a baixa auto-estima da criança.

Vejamos alguns dados de nosso trabalho em relação a essas questões:

* A maioria das crianças não revelou conosco as atitudes pelas quais estava sendo encaminhada (96 em 114 para as quais havia queixas específicas em relação à criança). Crianças tidas como dispersas, desinteressadas, irrequietas, agressivas, e que durante os encontros em grupo, atendimentos individuais e visitas domiciliares não agiram assim. A participação da criança no trabalho, revelando outras formas de agir e ser, trazia a questão: por que essas crianças se revelam diferentes na escola? Algumas crianças (14) tiveram atitudes parecidas com as que relatavam suas professoras. Durante o trabalho, pudemos discutir as leituras que tínhamos em relação a essas atitudes. Existiram 25 crianças encaminhadas por motivos institucionais, o que mostra a importância de pesquisarmos os bastidores de cada encaminhamento, pois às vezes o mesmo reflete a dificuldade de

relacionamento entre duas professoras e não problemas no processo de escolarização da criança.

- * A maioria das crianças tinha seu encaminhamento justificado por mitos que foram discutidos com as professoras. Apareceram concepções mitificadas em 123 casos de 133 atendimentos que continham essa informação. Por exemplo, uma professora justificou o fracasso escolar da criança devido à mesma ser órfã, e durante o trabalho passou a acreditar que a criança poderia aprender.
- * As dificuldades de as professoras conversarem criticamente sobre as estratégias pedagógicas adotadas, o sentimento de solidão de algumas delas, justificaram o pedido de trabalho de interlocução para discussão dos casos, por parte das professoras, em 32,4% dos encaminhamentos. Mas, na maioria dos casos (59,7%), a expectativa era que avaliássemos a criança individualmente, como se não necessitássemos analisar as relações que constituíram o encaminhamento. Muitas vezes o pedido de avaliação individual da criança era reflexo da representação que se tinha a respeito do que um psicólogo pode, deve e sabe fazer.
- * A possibilidade de realizarmos discussões com as professoras em relação aos encaminhamentos, às várias versões, aos múltiplos agenciamentos que vão se dando durante o trabalho, às expectativas sejam elas quais forem, ocorreu em 79,8% dos 134 casos que continham essa informação.
- * Muitas crianças eram consideradas "alunos lentos" e suas professoras demandavam encaminhamento para a classe especial. Foi comum o sentimento de incapacidade nessas crianças. Em alguns casos as crianças diziam não saber fazer coisas que faziam e se espantavam quando percebiam isso.

Será que a criança tem algum comprometimento? Como a tratam? Quais têm sido as estratégias das professoras na relação com essa criança? Como a criança pensa o que lhe acontece?... Perguntas que exigem interação, sem respostas verdadeiras, mas possíveis de serem problematizadas. Para saber se as coisas “são” da forma como dizem que “são”, tem-se que pesquisar se elas poderiam ser diferentes; para saber como elas se constituem, tem-se que buscar o processo de constituição...

¹ Saviani, 1983; Patto, 1990 e 1984; Schneider, 1985; Bueno, 1991; Collares, 1994; Cruz, 1994; Fernandes,

A possibilidade de **afetar o rumo de histórias e relações escolares que tendiam à cristalização foi possível em 123 encaminhamentos**. Muitas vezes essa possibilidade se deu pelo fato de a professora eleger novas estratégias com a criança; outras vezes porque agimos de forma a produzir comunicação e pensamento entre os vários personagens envolvidos no encaminhamento, outras vezes pelo fato de as crianças produzirem e construírem conhecimentos para os quais se sentiam incapazes.

Caberia então a pergunta: o que nos parece fundamental em nossa prática para conseguirmos esse efeito, possibilitando assim avaliarmos a produção do encaminhamento?

Existiram onze casos que, segundo nosso ponto de vista, **não tiveram mudanças nas histórias e nas relações escolares** das crianças. O campo de forças permaneceu denso, categorizador, as diferentes versões produziram mais embates do que pensamento. E, quando isso ocorre, ficamos sem afetar aquilo que está sendo produzido, fica-se estagnado na ordem do “concordo” ou “discordo”.

Através de nossas análises, essa possibilidade de alterar relações e histórias escolares que tendem para a cristalização **não pode ser explicada:**

- * pelo fato de as crianças terem comprometimentos: atendemos 39 crianças frequentando as classes especiais. Dessas, nove tiveram nossa sugestão de permanecerem nessa classe e todas tiveram mudanças em suas histórias escolares. Cinco crianças apresentavam comprometimentos, muitas vezes cronificados em sua história escolar; quatro crianças tiveram nossa sugestão de ficarem na classe especial até o término do ano letivo, quando deveriam retornar para a classe comum. A possibilidade de alterar a história escolar era previsível pelo próprio pedido da professora, que se sentindo só e responsável por um trabalho que exigiria, sem dúvida, maior diversidade, demandava interlocução;
- * por termos tido versões diferentes ou parecidas em relação às atitudes das crianças que justificavam, segundo as professoras, o encaminhamento para avaliação psicológica;
- * pela expectativa em relação ao nosso trabalho;
- * pela concepção a respeito do fracasso escolar por parte das professoras.

Duas informações importantes: primeira, os 11 encaminhamentos que não tiveram suas relações e histórias escolares alteradas apresentavam versões mitificadas, por parte das

professoras, a respeito do fracasso escolar da criança e dez deles traziam a expectativa de que validássemos uma concepção que já se tinha da criança; segunda, houve a possibilidade de as histórias e relações escolares serem alteradas nos dez encaminhamentos que apresentavam concepções críticas e na quase totalidade (37 em 38) dos casos nos quais a expectativa era para que realizássemos um trabalho de interlocução.

Considerando as informações acima podemos inferir que essas questões - as concepções das professoras e a expectativa em relação a nosso trabalho - não definem a possibilidade de o encaminhamento ter suas histórias e relações escolares alteradas **desde que sejam consideradas e trabalhadas no processo de avaliação**. Em alguns casos essas questões eram intensas.

Ao pesquisar a **que se deve a possibilidade de alteração do campo no qual ocorre a produção do encaminhamento para avaliação psicológica**, percebemos que há associação com a possibilidade de encontros e discussões com as professoras a respeito do trabalho.

A associação estatisticamente significativa ($p < 0,004$) entre essas duas possibilidades (alteração das histórias e relações escolares e discussão com as professoras) nos inspira a considerar **a necessidade** de criarmos estratégias para explicitarmos e discutirmos as várias hipóteses e as formas de apropriação que vão se efetuando.

Isso que chamamos de “possibilidade de discussão” se relaciona, sem dúvida, com as concepções e expectativas em relação àquilo que um trabalho de avaliação psicológica pode realizar, por parte dos vários personagens envolvidos no processo. Alguns encaminhamentos revelavam crenças arraigadas, segundo as quais os problemas escolares e suas soluções seriam de ordem individual. Essas professoras esperavam de nós um trabalho de “gabinete” com a criança.

Discutir essas expectativas implica pensarmos estratégias para que esses temas sejam explicitados e diretamente conversados, de forma a estabelecermos relações com **os efeitos e as práticas que elas produzem**. Assim como defendemos que os remanejamentos, o pedido de avaliação psicológica, o fato de a criança estar na classe especial sejam pensados com as crianças; devemos problematizar com as professoras as concepções e as expectativas em relação ao encaminhamento. Aqui também nos inserimos.

O trabalho de cada um de nós, a maneira de colocar as questões que eram discutidas, os efeitos que produzíamos com nossa forma de agir nas relações escolares, fazem parte desse campo no qual se produzia ou não a possibilidade de afetarmos as histórias e relações escolares dos encaminhamentos.

Existiram encaminhamentos (17 em 134 que tinham essa informação) nos quais não foi possível esse tipo de discussão com as professoras, mas houve possibilidade mudanças na história e relações escolares da criança. Quando dominava o embate de diferentes opiniões entre a professora e a psicóloga, não havia a possibilidade de problematizá-las. Mas às vezes eram possíveis novos agenciamentos em outros territórios e relações. Por exemplo, os pais deixavam de ver seus filhos como “problema”. Assim como também ocorreu o contrário, casos nos quais houve essa possibilidade de discussão com as professoras, mas nela dominava a “queixa” em relação à criança e o desânimo em relação ao trabalho.

Realizar um trabalho de avaliação psicológica - e no capítulo IV discutimos as peculiaridades desse objeto - sem agenciar as informações, sem criar condições para um processo no qual se problematize a forma como o mesmo vai sendo apropriado, para responder a que necessidades, é chegar ao final de uma exaustiva construção sem ter trabalhado as condições do terreno no qual ela foi edificada. Isso nos remete à nossa crítica, no capítulo III, em relação aos projetos de educação e saúde públicas, que desconsideram as formas como os mesmos são apropriados pelos profissionais da rede.

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.**

Em relação aos relatórios, cabe ressaltar: percebemos que ao responsabilizar as professoras, por escrito, pelo que acontece na relação com a criança, muitas se sentem julgadas. Convivem em uma estrutura julgadora, que dita regras sobre o que é certo e o que

é errado **ser**. Para combater isso passamos a discutir os relatórios antes de entregá-los em sua forma final.

A palavra escrita nos relatórios é ameaçadora quando tenta refletir (sempre, é claro, segundo um intérprete) o funcionamento de uma relação ao invés de definir o que o sujeito é ou não é. Se trabalhamos no sentido de mostrar aos professores, pais e crianças o quanto “o olhar de cada um produz aquilo que vê” (cap.II), que os acontecimentos devem ser entendidos em um campo de forças do qual todos fazemos parte, que a criança age conforme as práticas e relações que ela habita, então esse contexto deve constar não somente de nossa observação, mas também de nossos relatórios, assim como nossas concepções, critérios, objetivos e conseqüentes procedimentos escolhidos para trabalhar com as crianças encaminhadas. Como as discussões a respeito do conteúdo dos relatórios são bastante mobilizadoras, devemos fazer constar considerações dessas discussões nos relatórios finais.

Vários acontecimentos puderam ser movimentados: aquela timidez que deixava de ser encarada como desinteresse, aquela molecagem que deixava de produzir efeitos de delinqüência, aquela rebeldia que podia ser ouvida e explicitada, aquela certeza que podia se transformar em dúvida...

Quando temos claro nossa **função de relacionar a produção do encaminhamento de uma criança para avaliação psicológica às várias práticas e concepções, não no sentido de julgamento e denúncia, mas sim de possibilitarmos múltiplas produções**, pouco importa se estamos conversando com a professora na escola, na Unidade de Saúde, no consultório ou por telefone. Pouco importa se iremos ter acesso ao prontuário da criança via fax ou indo à secretaria escolar, pouco importa se conversaremos com os pais em uma sala de aula ou em visitas domiciliares.

Importa, sim, levantarmos essas informações e problematizarmos as mesmas com os agentes envolvidos, buscando um fazer implicado nos direitos à cidadania e a uma educação de qualidade.

Algumas histórias vividas com essas crianças aumentam minha sensação de dívida para com elas, inesgotável. Se estava evidente a possibilidade de "intensificarmos o pensar" em crianças tidas como incapazes, algo que se dá nas relações, nos encontros de corpos, tornou-se possível realizar uma avaliação psicológica ao traçar, percorrer e afetar as várias histórias para nós encaminhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Rosana Velasco de - **Ações integradas de Educação de Saúde: estratégias de reversão da exclusão escolar**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica, 1994.
- ALTHUSSER, Louis - **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura V. de Castro, Rio de Janeiro, RJ, Ed. Graal, 1985.
- AMARAL, Lígia Assumpção - **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo, SP, Ed. Robe (Série Encontros com a Psicologia), 1995.
- Anais, I CONPSIC - Frayze-Pereira, João; Telles, Vera. S.; Camilo, Antonio A. - **Psicodiagnóstico: instrumento de revelação?** São Paulo, SP, Ed. Conselho Regional de Psicologia, 6ª região, 1989.
- ANASTASI, Anne - **Testes psicológicos: teoria e aplicação**. São Paulo, SP, Ed. Herder, 1967.
- ANCONA-LOPEZ, Marília - **Introduzindo o psicodiagnóstico grupal interventivo: uma história de negociações**. In Ancona-Lopez, M.; **Psicodiagnóstico: processo de intervenção**. São Paulo, SP, Ed. Cortez, 1995.
- ANCONA-LOPEZ, Silvia - **Psicodiagnóstico: processo de intervenção?** In Ancona-Lopez, Marília; **Psicodiagnóstico: processo de intervenção**. São Paulo, SP, Ed. Cortez, 1995.
- BASILE, Odelis; André, Simone Al Behy - **Adeus à loucura - Hospital-Dia para crianças: experiência de uma instituição desapassivadora**. São Paulo, SP, mimeo., 1995.
- BERGSON, Henri - **A evolução criadora**. In Cartas, conferências e outros escritos, seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva, traduções de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro, São Paulo, SP, Ed. Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1979a.
- **Introdução à metafísica**. In Cartas, conferências e outros escritos, seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva, traduções de Franklin Leopoldo e Silva e Nathanael Caxeiro, São Paulo, SP, Ed. Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1979b.
- BOURDIEU, Pierre - **Sociologia**. Organizador Renato Ortiz, tradução de Paula Montero e Alícia Auzmandij, São Paulo, SP, Ed. Ática, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) - **Pesquisa Participante**. São Paulo, SP, Ed. Brasiliense, 1981.

BUENO, José Geraldo Silveira - **Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, SP, Tese (Doutorado em Filosofia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, 1991.

BURGEMEISTER, Bessie - **Escala de maturidade mental colúmbia: manual para aplicação e interpretação**. Revisão técnica; Alves, Iraí C. B. e Duarte, José L. M., São Paulo, SP, Ed. Casa do Psicólogo, 1993.

CHAUÍ, Marilena - **O que é ideologia**. São Paulo, SP, Ed. Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; v.13), 1980.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima - **O cotidiano escolar patologizado**. Campinas, SP, Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação da UNICAMP, 1994.

CROCHÍK, José Leon - **O ajustamento do pensamento em uma sociedade de alto desenvolvimento tecnológico: o computador no ensino**. São Paulo, SP, Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1990.

CRUICKSHANK, William M. - **A educação da criança e do jovem excepcional**. Tradução de Jurema Alcides Cunha, Rio de Janeiro, RJ., Ed. Globo, 1988. *In* Bueno, José Geraldo Silveira; Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, SP, Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica, 1991.

CRUZ, Silvia Helena Vieira - **O Ciclo Básico construído pela escola**. São Paulo, SP, Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1994.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando - **Classes de Educação Especial para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 1988.

DECHICHI, Claudia - **Caracterização de crianças encaminhadas à classe especial para deficientes mentais leves**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 1993.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) - Brasília, 1994.

DELEUZE, Gilles - **El Bergsonismo**. Tradução de Luis Ferrero Carracedo, Madrid, Ed. Cátedra, 1987.

----- **Lógica dos sentidos**. Tradução de Luis Roberto Salinas Fortes, São Paulo, SP, Ed. Perspectiva, 1974.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13/07/1990: Constituição e legislação relacionada. São Paulo, SP, Ed. Cortez, 1991.

FERNANDES, Ângela Maria Dias - **Rompendo com a produção de uma “doença que não dói”: a experiência de alfabetização em Nova Holanda**. Rio de Janeiro, RJ, Dissertação (Mestrado), Fundação Oswaldo Cruz, 1993.

FERREIRO, Emília - **Alfabetização em processo**. Tradução de Maria Antonia Costa Magalhães, São Paulo, SP, Ed. Cortez, 1986.

FOUCAULT, Michel - **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP, Edições Loyola, 1996a.

-----**A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Roberto C. M. Machado e Eduardo J. Morais, Rio de Janeiro, RJ, Ed. Nau, 1996b.

-----**História da Loucura**. Tradução de José Teixeira Coelho Netto, São Paulo, SP, Ed. Perspectiva, 1989.

-----**Nietzsche, Freud e Marx - Theatrum Philosophicum**. Tradução de Jorge Lima Barreto, São Paulo, SP, Ed. Princípio, 1987a.

-----**Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo, Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 1987b.

FREITAG, Bárbara - **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, SP, Ed. Moraes, 1980.

FRELLER, Cintia Copit - **Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque “Winnicottiano”**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 1993.

GONÇALVES Fº, José Moura - **Passagem para a Vila Joanisa**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, 1995.

HELENE, Otaviano - **Caminhos e alternativas para valorização da Escola Pública - sistematização de discussões realizadas durante a 1ª jornada para valorização do ensino público**. In Forum de Licenciatura - USP, São Paulo, SP, 1991.

HELLER, Agnes - **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo, SP, Ed. Paz e Terra, 1992.

HOUSTON, Susan H. - **Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico**. Tradução de Maria Helena S. Patto. In Patto, Maria Helena Souza; Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, SP, Ed. T.A. Queiroz, 1981.

JANNUZZI, Gilberta - **A luta pela educação do deficiente mental**. Campinas, SP, Ed. Autores Associados, 1992.

KONDER, Leandro - **O que é dialética**. São Paulo, SP, Ed. Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; v.23), 1987.

LEITE SOARES, Maria Aparecida - **A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?** São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. *In* Bueno, J. G. S.; Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, SP, Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1991.

LOPES, A. V. D.; Pita, C. P. F.; Crescenzo, M. G. M.; Ikeda, M. A. B.; Carminatti, R. C. A. - **Educação Especial em “Tecendo a Rede do Amanhã”**. Projeto da Equipe de Supervisores de Educação Especial, 14^a Delegacia de Ensino, Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, SP, mimeo., 1994.

LUCCHESI, Ana Cecília - **Problemas emocionais & fracasso escolar: uma relação tão simples?** Pesquisa em processo de redação final, realizada com o apoio da FAPESP, sob orientação de Maria Helena Souza Patto. Processo nº 94/6103-3, correspondentes a bolsa de iniciação científica, mimeo., 1996.

MACEDO, Lino de - **Ensaaios Construtivistas**. São Paulo, SP, Ed. Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Lara Rosseti & Toledo, Liliane de Paula - **Do ingresso na escola à classe especial**. Pesquisa realizada com apoio da FAPESP, sob orientação de Maria Helena Souza Patto. Processos nº 94/1886-0 e nº 94/1885-3, correspondentes às duas bolsas de iniciação científica, 1995

MACHADO, Roberto - **Deleuze e a filosofia**. Rio de Janeiro, RJ, Ed. Graal, 1990.

MARCONDES MACHADO, Adriana - **Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. São Paulo, SP, Ed. Casa do Psicólogo, 1994.

MINDRISZ, Rosely Katz - **A tirania do Q.I.: o quociente de inteligência na caracterização do indivíduo deficiente mental**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica (PUC), 1994.

MINTO, Elizabeth Eiko W.(org) *et alli* - **Encontro da equipe de saúde com professoras do ensino fundamental da abrangência de uma Delegacia de Ensino da região sul: um trabalho interdisciplinar**. São Paulo, SP, mimeo., 1996.

MOYSÉS, Maria A. A.; Collares, Cecília A. L. - **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem**. São Paulo, SP, Ed. Cortez, Caderno CEDES, n° 28, 1992.

MOYSÉS, Maria A. A; Zanetta de Lima, Gerson - **Desnutrição e Fracasso Escolar: uma relação tão simples?** Revista da ANDE, n° 5, 1982.

NAFFAH Neto, Alfredo - **O inconsciente**. São Paulo, SP, Ed. Ática (Série Princípios; v.31), 1985.

-----**O inconsciente como potência subversiva**. São Paulo, SP, Ed. Escuta, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm - **Sobre verdade e mentira no sentido extra moral**. In Obras incompletas, seleção de textos de Gerárd Lebrun, tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho, São Paulo, SP, Ed. Nova Cultural (Coleção Os Pensadores), 1987.

NUNES, Terezinha; Buarque, Lair; Bryant, Peter - **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo, SP, Ed. Cortez (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.47), 1992.

PAPARELLI, Renata; Kalmus, Jaqueline - **Para além do muros da escola: as repercussões do fracasso escolar na vida das crianças reprovadas**. Pesquisa realizada com apoio da FAPESP, sob orientação de Maria Helena Souza Patto. Processos n° 92/5108-6 e n° 92/5166-6, correspondentes às duas bolsas de iniciação científica, 1995.

PESSOTTI, Isaías - **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo, SP, T.A.Queiroz e EDUSP, 1984.

PATTO, Maria Helena Souza - **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo, SP, T.A.Queiroz, 1990.

-----**Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo, SP, T.A.Queiroz, 1984.

RABIOGLIO, Marta Baptista - **Jogar: um jeito de aprender**. São Paulo, SP, Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da USP, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos - **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo, SP, Ed. Cortez & Moraes, 1978. In Jannuzzi, Gilberta; A luta pela educação do deficiente mental. Campinas, SP, Ed. Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Sergio da Costa - **A educação e a inserção do Brasil na modernidade**. Coleção documentos IEA/USP, São Paulo, SP, junho de 1992.

SACKS, Oliver - **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. Tradução de Bernardo Carvalho, Ed. Companhia das Letras, 1995.

SÃO PAULO (Estado) - Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SE/CENP). **Educação Especial: perspectivas e reflexões** - coletânea de textos (Série Argumento). Coordenação de Costa, C. M.; Assis, W. São Paulo, SP, 1993a.

-----**Diretrizes da Educação Especial**. Coordenação de Machado, M. C. e Scalabrini, M. N. D. D. São Paulo, SP, 1987.

SÃO PAULO (Estado) - Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). **Reorganização da trajetória escolar: classes de aceleração - documento de implantação**. Coordenação de Onesti, L. F. São Paulo, SP, 1996a.

-----**Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: classes de aceleração - proposta pedagógica curricular**. Coordenação de Sampaio, M. M. F.; São Paulo, SP, 1996b.

SÃO PAULO (Estado) - Secretaria de Estado da Saúde e Secretaria de Estado da Educação. **Reflexão sobre uma atuação conjunta Saúde Educação frente à saúde mental do escolar de 1º grau**. Coordenação de Cipolla, A. M. B. São Paulo, SP, 1993b.

SAVIANI, Demerval - **Escola e Democracia**. São Paulo, SP, Ed. Cortez, 1983.

SCHLIEMANN, A. D.; Santos, C. M.; Costa, S. C. - **Da compreensão do sistema decimal à construção de algoritmos**. In Alencar, Eunice Soriano de (Org.); Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem. São Paulo, SP, Ed. Cortez, 1992.

SCHNEIDER, Dorith - **“Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio**. In Velho, Gilberto; Desvio e Divergência: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro, RJ, Ed. Zahar, 1985.

SIEGEL, Sidney - **Estatística não-paramétrica**. Tradução de Alfredo Alves de Farias, São Paulo, SP, Ed. McGraw-Hill, 1975.

SILVA, Franklin Leopoldo e - **Bergson: intuição e discurso filosófico**. São Paulo, SP, Edições Loyola, 1994.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de - **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. São Paulo, SP, Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, mimeo., 1996.

----- , *et alii* - **Psicólogos na saúde e da educação: a busca de novos caminhos na compreensão da queixa escolar.** In Conceição, J. A. N. (coord.); Saúde Escolar: a criança, a vida e a escola. São Paulo, SP, Ed. Sarvier (Série Pediatria), 1994.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; Sayão, Yara - **O psicodiagnóstico e as classes especiais.** São Paulo, SP, mimeo., 1996.

SOUZA-FILHO, E. A. - **Análise de Representações Sociais.** In M. J. P. Spink (org.); O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na Perspectiva da Psicologia Social. São Paulo, SP. Ed. Brasiliense, 1993.

SUCUPIRA, Ana Cecília Silveira Lins; Zuccolotto, Sandra Maria Callioli - **Atenção integral à saúde do escolar.** In Conceição, J. A. N. (coord.); Saúde Escolar: a criança, a vida e a escola. São Paulo, SP, Ed. Sarvier (Série Pediatria), 1994.

VICENTE, Cenise Monte - **Escola de Verão de Santos.** Santos, SP, mimeo., 1996.

VERNANT, Jean-Pierre - **As origens do pensamento grego.** Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca, Rio de Janeiro, RJ, Ed. Bertrand, 1989.

ANEXOS

Anexo 1: Tabela - dados gerais das crianças encaminhadas por escola

(ver página seguinte)

As abreviaturas na tabela significam:

data matr.inic.....	data de início de sua escolarização
série freq.....	série que freqüenta atualmente
série matr	série na qual está matriculado atualmente
períodos freq cb.....	períodos nos quais freqüentou o Ciclo Básico
períodos freq ce.....	períodos nos quais freqüentou a Classe Especial
nº anos sér. atual ...	número de anos na série atual
período inter esc.....	período no qual a escolaridade foi interrompida
data laudo.....	se tiver laudo, quando o mesmo foi realizado?
data reavaliação.....	se tiver reavaliação, quando foi realizada?
nome prof.atual.....	nome da professora atual

nome (in.)	sexo	data nasc.	id.	data matr.inic	série freq- matr		períodos freq. cb	períodos freq. ce	n ^o anos sér atual	período inter esc	data laudo	data reaval.	non pro

Excluir o ano corrente em “número de anos na série atual”

Anexo 2: Levantamento de informações através dos relatórios e dos atendimentos

A. DADOS GERAIS DA CRIANÇA

- nome da escola atual
- iniciais do nome do aluno
- sexo do aluno (M=masculino, F=feminino)
- data de nascimento do aluno
- idade do aluno
- série que o aluno freqüenta atualmente
- série em que o aluno está matriculado
- nome da professora atual e nome da professora que encaminhou a criança para avaliação.
- **tabela** com a história escolar da criança: ano, idade da criança, escola, local da escola, série que freqüentou, série que estava matriculado, nome da(s) professora(s).

Cálculos:

- tempo de escolaridade = há quantos anos iniciou sua escolaridade (ano atual menos o ano da matrícula inicial do aluno)
- idade com a qual iniciou a escolarização (cálculo: idade atual menos o tempo de escolaridade)
- interrupção da escolarização (critério - 3 meses ou mais de faltas era considerado 1 ano sem escolarização, isto é, a criança é reprovada por falta)
- tempo que freqüentou efetivamente a escola = tempo de escolaridade menos os anos de interrupção da escolaridade
- número de anos que freqüentou o CBI
- número de anos em que está na série atual
- freqüentou a classe especial? Se sim, quantos anos freqüentou a classe especial?
- existe laudo ou encaminhamento para a classe especial e reavaliação? Quais as datas dos mesmos?

B. INFORMAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO

1. Características do encaminhamento

- * Quem realizou o encaminhamento da criança para avaliação: a professora atual, a professora anterior, a diretora, a coordenadora pedagógica.
- * Como é a característica da classe que a criança freqüenta? Classe “lenta”, especial, “rápida”, heterogênea.
- * Demanda para o trabalho de avaliação realizado pela **professora que encaminhou** a criança para avaliação psicológica:
 - laudo para reencaminhar a criança da classe especial para a classe comum - laudo para sair da classe especial,

- laudo para encaminhar a criança para a classe especial - laudo para entrar na classe especial,
 - solicitação de diagnóstico.
- * Motivo do encaminhamento feito pela **professora que encaminhou** a criança para avaliação psicológica:
- comportamento,
 - aprendizagem,
 - institucional - não se sabe a queixa que a professora do ano anterior tinha; a professora da classe especial precisa de um laudo que dê legitimidade à sua decisão de reencaminhá-la para a sala regular; necessidade de interlocução da professora (não há queixa específica sobre a criança)
- * Detalhamento das queixas a respeito da criança durante sua história escolar.
- * Participação da criança no processo de avaliação:
Ela participou até o final do processo? Se não participou, por quê?
De quantos encontros participou?

2. Versões sobre a criança

- * Qual é o nível de alfabetização da criança no nosso ponto de vista?
- a criança sabe ler e escrever palavras ou textos,
 - está no início do processo de alfabetização,
 - reconhece algumas letras e números escritos,
 - não reconhece letras e números escritos.
- * Foi possível encontrar-se com os pais e/ou responsáveis e conquistar a versão deles sobre a criança, o encaminhamento e a história familiar?
- * Quais são as versões sobre as crianças e sobre o encaminhamento, dos vários professores, pais e agentes de saúde. A relação entre as versões são contraditórias ou cúmplices?
- * Os pais (responsáveis ou coordenadores da instituição onde a criança mora) colocam-se satisfeitos em relação à **professora atual** da criança? Como é a relação com a escola?
- * As professoras das classes especiais concordam ou discordam da necessidade de a criança participar de uma classe especial? Consideram a criança “deficiente”?
- * A luta que a família realiza para investir na vida escolar do filho, se for o caso, é considerada pela escola?

3. Efeitos na criança - que apareceram em relação à sua história escolar

- * A passagem pela **classe especial** produzindo dificuldade de ruptura com a classe especial, pois a criança sente que não irá progredir em uma classe comum. Algumas têm o sentimento de que são loucas.
- * Sentimento de incapacidade na criança. Diz não conseguir aprender e fazer coisas que teria condições de fazer. Tem baixa auto-estima e duvida de sua capacidade.
- * Sentimento de humilhação e de vergonha devido às dificuldades no processo de escolarização e à história de fracasso.
- * Sensação das crianças de que as decisões dos profissionais são devidas a questões pessoais, do tipo: “a professora não gosta de mim...”
- * A criança ocupa em várias relações o lugar de quem não sabe, aparecendo o sentimento de fracasso em outros âmbitos de sua vida, como por exemplo na vida familiar.
- * Não participação da criança nas discussões que envolvem sua vida escolar, deixando-lhe alheia a esta. Ela não entende os acontecimentos na sua vida escolar e às vezes é vítima de práticas sem sentido (ex: criança que não está alfabetizada frequentando a terceira série e sem estratégia para isso).
- * Em relação ao processo ensino-aprendizagem:
 - a criança finge que sabe, tendo desejo de saber e dificuldade de mostrar que não sabe
 - para tudo a criança diz “não sei”, embora apresente esses saberes quando não é questionada diretamente sobre os temas escolares.
 - criança “chuta” qualquer resposta (olhando para o coordenador como se não fosse possível pensar e sim tentar adivinhar qual seria a resposta correta.).
- * Crianças repetentes ficam com dificuldades para arriscar, e embora não tenham aprendido têm a sensação de que tudo é repetitivo. Elas vivem a situação de avaliação de um modo diferente que uma criança que o faz pela primeira vez.
- * Crianças com comportamento infantilizado.
- * Comportamento indisciplinado associado a um lugar desvalorizado.

4. Concepções sobre o fracasso escolar que surgem na história escolar da criança

* Como são as concepções a respeito do fracasso escolar nos encaminhamentos? (professora atual e outras)

- Mitificadas - estabelecem relações de causa e consequência direta entre acontecimentos da vida da criança e o fato de a mesma apresentar dificuldades no processo de escolarização. Não levam em consideração a história, as explicações são naturalizantes.

- Críticas - consideram o contexto, a história escolar (quando a criança que está na classe especial está indo bem e não apresenta deficiência, é mais fácil ter uma concepção crítica).
- Mitificadas e críticas - embora justifiquem o fracasso escolar por questões exteriores à relação ensino-aprendizagem, elaboram estratégias nessa relação.

*** Quais são os mitos que circulam pela escola a respeito da existência do fracasso escolar da criança, pelos vários agentes?**

- Condição social - a exclusão social que a criança vive fora da escola é justificativa para o fracasso - necessidade de trabalhar, pobreza, violência, abandono, ser migrante (baixa expectativa em relação a eles), ter iniciado tardiamente sua escolarização,
- Família - generalização para a família de uma história de fracasso escolar, alguma questão da dinâmica familiar seria a responsável pelo problema na criança, os pais não participam da vida escolar da criança e não se interessam, os pais criticam e questionam a escola.
- Concepções pedagógicas: o erro da criança repetente ser entendido como prova de incapacidade intelectual, o erro ser analisado como aspecto negativo do processo ensino-aprendizagem.
- A professora justifica o fracasso escolar por questões psicológicas, quando na verdade o que existe são dificuldades inerentes ao processo ensino-aprendizagem.
- Patologias - a professora justifica o fracasso escolar por problemas de saúde, emocionais, “problemas de comportamento” e etc.
- A indisciplina ou outra questão do comportamento (distração, dispersão) ser pensada apenas enquanto problema da criança e não como reflexo de uma prática pedagógica.
- Crença da professora de que somente outra pessoa, fora da relação, é que poderá entender a razão do fracasso escolar.
- Os pais agirem de forma a acreditar que é a escola que sabe o que é o certo - submetem-se aos pedidos da escola.

5. Ações na/da escola

O que é feito pela escola dadas as crenças que se tem a respeito do fracasso escolar e dos problemas sociais? Muitas vezes percebemos práticas que reforçam a existência daquilo que se diz indesejável. Assim forma-se um ciclo vicioso, no qual a criança ocupa o lugar que lhe é prescrito.

* Montagem de lugares chamados “homogêneos”, classes dos “lentos”, classe de repetentes, classes especiais. Embora a intenção seja facilitar o trabalho, ocorre estigmatização da classe, desgaste da professora etc.

* Assistencialismo - superproteção no sentido de fazer pela criança, de considerar qualquer produção como certa, de poupá-la de frustrações.

* Desconsideram-se os efeitos na criança - desconsidera-se o que a criança sente ao eleger uma estratégia: a escola valoriza o uso de castigos, limites, julgamento e comparações para lidar com os chamados “problemas de comportamento”; interpreta-se a passividade da criança como desinteresse; não há estratégias de acompanhamento da criança nas suas

várias mudanças de classe; não há estratégias para lidar com as faltas, abonos etc. dos professores

* Desconsideram-se as opiniões e os efeitos nos pais quando, por exemplo, se exige um laudo para o filho. Crítica aos pais.

* Práticas pedagógicas:

- cópia;
- conteúdo desnivelado em relação ao nível da criança;
- desvalorização do saber da criança;
- critérios de avaliação querendo ser objetivos não incluem outros fatores, medindo só a resposta da criança;
- valoriza qualquer produção da criança, encobrindo seu não saber;
- distorção da idéia de Ciclo Básico dificultando a definição de critérios para aprovação ou reprovação;
- busca práticas que incentivem a produção e desenvolvam a auto-estima das crianças.

* Expulsão oficiosa - a criança abandona ou mal frequenta a escola.

* Com relação à classe especial: faz-se da classe especial um período de adaptação para a criança que, por exemplo, se recusa a fazer lição de casa; a criança entra na classe especial com laudo sem ter frequentado dois anos de escolarização e não há reavaliação depois de um ano (como prevê a legislação); muitas vezes não há um trabalho na escola em relação à classe especial ser estigmatizada e algumas classes especiais ficam sem trabalho de educação física ou educação artística, mesmo quando existe este trabalho no CB.

* As faltas, abonos e licenças médicas da professora chamaram a atenção no estudo do caso em questão

* O professor realiza profecia de fracasso em relação à criança (há previsão de repetência, evasão ou fracasso em relação à criança)

* O professor tem dimensão da necessidade de trabalhar o funcionamento institucional, não reduz suas queixas somente à criança, respeita as várias versões, cuida para não discriminar.

6. Relação com psicólogo

O encaminhamento revelava que a expectativa em relação ao trabalho do psicólogo, por parte das professoras era para que o mesmo:

- **confirmasse** a versão da escola sobre a criança,
- fosse seu **interlocutor** - a professora pede a avaliação da criança e está interessada em o que fazer com o caso, e/ou pede laudo para sair da classe especial;
- ajudasse a entender **a criança** - em sua postura, para avaliar a criança não seria necessário trabalhar a relação professor / aluno;
- fosse **intermediário** de uma relação professor-professor que funciona mal

7. Efeitos no corpo docente

Efeitos afetivos sobre o corpo docente:

- queixa-se de falta de estratégias coletivas (HTP) - não há discussões coletivas sobre o que fazer com a criança;
- solidão - se sente sozinho, revela precisar de interlocução; torna-se uma burocrata;
- sente medo - submissão às decisões da escola (da diretoria...);
- sente-se incapaz para conversar com a criança, para arriscar;
- sente-se desanimada em função do salário, do excesso de trabalho, número excessivo de alunos por classe;
- desistiu da criança;
- sente que faz sacrifícios sozinha e que os alunos não cooperam e não reconhecem..

8. Considerações a respeito dos casos

* Relações entre as nossas versões e o **motivo do encaminhamento** da criança: as versões foram diferentes - o que motivou o encaminhamento não se revelou conosco; as versões foram parecidas - o que motivou o encaminhamento (a queixa) também se revelou conosco.

* Quais nossas opiniões em relação à criança quando comparadas com os laudos neurológico, psicológico ou outro laudo já existente.

* Como foram as respostas aos pedidos de laudo e diagnóstico em relação à Classe Especial:

- sugerimos que saísse da classe especial,
- sugerimos que continuasse na classe especial,
- sugerimos que continuasse na classe especial por tempo limitado e se efetuasse a volta para a classe regular,
- foi pedido laudo para sair da CE e demos,
- foi pedido laudo para sair da CE e não demos,
- foi pedido encaminhamento para a CE e foi dado,
- foi pedido encaminhamento para a CE e não foi dado.

* Se houve mudança nas histórias e relações escolares (mudança = possibilidade de movimentar um funcionamento que estava cristalizado): pela passagem do tempo, pela alteração na relação com o professor, na relação conosco, ou se não houve mudança. Caracterizar a opinião da professora atual a respeito da criança no decorrer do processo de atendimento.

* Como foram as posições dos professores em relação à nossa interpretação sobre o caso: se houve possibilidade de discussão e troca do conteúdo do trabalho ou não.

9. Necessidades e sugestões que apareceram em decorrência do trabalho

- * Fazer reuniões para discussão de estratégias em relação à criança, coletivizar.
- * Adoção de novas estratégias afetivas/pedagógicas na relação com a criança, com explicação dessas estratégias.
- * Mudança de classe para ficar em série correspondente ao seu verdadeiro nível escolar.
- * Mudança de classe por conta da relação com o professor.
- * Não ser submetida a desligamento abrupto da Classe Especial.
- * Solicitação para que se passe a considerar a opinião dos pais e da criança.
- * Contextualizar a vida escolar da criança.
- * Relativizar o poder do especialista e dos laudos.
- * Necessidade de reforço pedagógico, buscar atividade físicas extra-escola para a criança (judô, karatê, esporte, futebol).
- * Terapia.
- * Fonoaudiologia.
- * Oftalmologista.
- * Supletivo e emprego.
- * Permanecer com a mesma professora até o final do ano, relação está sendo benéfica para a criança.

C. DADOS SOBRE A ESCOLA

- * Nome da escola.
- * Número de crianças que a escola encaminhou.
- * Número de professores que participaram do trabalho.
- * Existência ou não de reunião entre as professoras na escola .
- * Existência ou não de coordenadora representativa do grupo de professoras.
- * Processo de formação da lista com o nome das crianças: um professor sozinho encaminhou (individualista), alguns professores encaminharam, mas sem discussão, houve discussão das prioridades entre os professores, a direção da escola encaminhou, não temos informação.
- * Se existe classe especial na escola: funciona como depósito, realiza circulação, existem atividades de integração com crianças das classes regulares?
- * As professoras se colocaram satisfeitas ou insatisfeitas com o **trabalho** realizado na escola e com as crianças?
- * As professoras se colocaram satisfeitas ou insatisfeitas em relação aos **relatórios escritos** e entregues à escola, à criança e aos pais?