

†
371.28
C837d.

DÓRIS ANITA FREIRE COSTA

DIFERENÇA NÃO É DEFICIÊNCIA:
EM QUESTÃO A PATOLOGIZAÇÃO DO
FRACASSO ESCOLAR

Ac. 28253

U. F. M. G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



44759009

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Magda Becker Soares

Belo Horizonte
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
1987

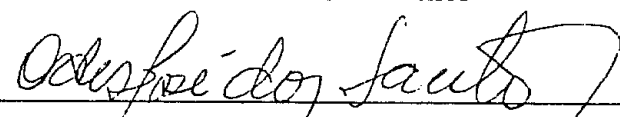
DIFERENÇA NÃO É DEFICIÊNCIA: EM QUESTÃO
A PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

DÓRIS ANITA FREIRE COSTA

Dissertação defendida e aprovada pela Banca
Examinadora constituída pelos professores:


MAGDA BECKER SOARES - Orientadora


LÉA PINHEIRO PAIXÃO


ÓDER JOSE DOS SANTOS


SÔNIA KRAMER

Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação

Belo Horizonte, 28 de Setembro de 1987.

Ao Valdir,
Companheiro e incentivador .

Aos meus filhos, Poliana, Aless
sandra e Paulinho,
alegria de nossas vidas.

À memória de minha mãe, Anita -
ela sempre me incentivou a
produzir

Ao meu pai, Dorival, por tudo
que me ensinou

AGRADECIMENTOS

À Professora Magda, pela orientação segura e pelo respeito que sempre teve pelas minhas idéias e decisões;

à Professora Léa, que iniciou comigo os primeiros passos da pesquisa e dissertação, pelo incentivo e apoio, que mesmo de longe, nunca deixou de dar;

aos demais professores do Mestrado em Educação da FAE/UFMG, especialmente Óder, Cury, Edil, Lucília, Miguel, Eliane Marta e Maria de Lourdes, pelo muito que me ensinaram e pela dedicação e disponibilidade que sempre demonstraram, quando por mim solicitados;

aos meus colegas de Mestrado e de grupo, que muito me fizeram crescer;

à Alaíde, pela cuidadosa e amiga revisão do trabalho;

à Joanita, pela datilografia e paciência com que refêz o que foi necessário;

à Lúcia, secretária do Mestrado, pelo carinho com que sempre procurou "quebrar nossos galhos";

às Bibliotecárias da Faculdade de Educação, pela presteza e dedicação;

à Matoso e Vilma, respectivamente diretoras do Centro Psicopedagógico (CPP) da FHEMIG e da E.E. Yolanda Martins Silva do CPP, onde se deu a minha prática e foi realizada a minha pesquisa, pelo apoio e incentivo que sempre deram ao meu trabalho;

à Mary Terezinha e Neide, cuja colaboração foi fundamental na minha pesquisa, e também, à Wanilza e Maria do Socorro, por me facilitarem o trabalho;

às minhas colegas pedagogas, professoras e demais profissionais do CPP, pelas "palavras amigas" e incentivadoras;

às crianças observadas e à todas que elas representam - são a razão de ser desse trabalho;

aos meus amigos e amigas, especialmente Débora, e aos meus irmãos, pelo carinho e pela contribuição, que de uma forma ou outra, deram a essa dissertação,

os meus sinceros agradecimentos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
O PROBLEMA, OS OBJETIVOS, A METODOLOGIA.....	13
2. A PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA - ABORDAGEM HISTÓRICA.....	40
2.1 - O Presente.....	40
2.2 - O Passado.....	42
2.3 - O Passado no Presente.....	57
3. A PEDAGOGIA DA VIDA... A "DISPEDAGOGIA" DA ESCOLA.....	61
3.1 - A Pedagogia da Vida.....	62
- Fabiano.....	62
- Fábio.....	74
- Márcia.....	81
- Cristina.....	86
- Carlos.....	92
3.2 - A "Dispedagogia" da Escola.....	98
4. E AS CRIANÇAS PENSAM: DO SABER PRODUZIDO À PRODUÇÃO DO SABER.....	114
5. E AS CRIANÇAS APRENDEM: A REEDUCAÇÃO PEDAGÓGICA EM QUES TÃO.....	143
5.1 - O Professor - Reeducador.....	145
5.1.1 - Formação.....	145
5.1.2 - Seleção.....	146
5.2 - A Organização do Trabalho Pedagógico.....	146
5.2.1 - A questão da "autonomia" do Professor-reedu	

cador.....	149
5.2.2 - A reeducação e seu caráter contraditório: A questão do "modelo clínico" x "status" do re educador.....	150
5.3 - O Saber Fazer da Reeducação: Desenvolvimento das Atividades.....	156
5.4 - O Sucesso dos Alunos na Aprendizagem.....	163
5.4.1 - A fala das crianças.....	164
5.4.2 - A fala das mães.....	167
5.4.3 - A fala das professoras das escolas de origem.....	171
5.4.4 - A fala das professoras da reeducação.....	175
6. CONCLUSÃO.....	182
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	192

RESUMO

A partir da crítica às explicações que situam como causa do fracasso escolar das crianças das camadas populares os seus "déficits" e "patologias" diversas, a presente dissertação pretende mostrar que essas crianças, nas quais vêem-se apenas negatividades, têm um potencial rico, advindo de sua experiência de vida, e uma especificidade de pensamento diretamente ligada a sua origem de classe social.

* Fêz-se um "estudo de caso" de um grupo de crianças da classe subalterna, em situação de fracasso escolar, ^{o que também} encaminha das a uma instituição pública especializada. As "histórias de vida" dos sujeitos pesquisados mostram as contradições entre o seu desempenho positivo nas atividades do cotidiano e o seu fracasso escolar. Entretanto, a análise da produção desses sujeitos, rejeitada na escola, ou seja, dos seus "erros" ou respostas consideradas erradas, em avaliações escolares padronizadas, mostra a construção lógica de suas respostas e a riqueza do seu pensamento.

^{e que} Analisaram-se também os fatores determinantes do sucesso dos sujeitos pesquisados na aprendizagem da leitura e da escrita, na Instituição à qual foram encaminhados, verificando-se que esses fatores se situam muito mais no modo de organização e nas condições favoráveis do trabalho pedagógico do que em métodos diferentes e especializados, como se pressupunha.

^{de} Conclui-se que, para vencer o fracasso escolar, o processo de ensino-aprendizagem deve apoiar-se nas formas de pensamento das crianças das camadas populares, cujo pressuposto epistemológico concebe o "fazer" como fonte do "saber"; entretanto, o processo de ensino-aprendizagem assim concebido só se poderá concretizar se se alterarem as formas de organização e as condições de trabalho pedagógico que estruturam a escola e que não permitem uma maior aproximação e um melhor conhecimento dessas crianças.

ABSTRACT

This dissertation aims at showing that children from lower economical levels are in reality "bearers" of great potential despite their terribly poor educational performances. In the majority of cases, deficiencies and illnesses are pointed out as the basic causes of their children's poor performances, being considered, above all, from a very pessimistic point of view. If their potential (stemming from their everyday life experiences) could be stimulated and adequately taken advantage of, it is possible that their learning and educational performances could improve greatly.

A "case study" was done with an alternative group of children showing poor educational performances, at a specialized public institution. The "life stories" of the researched subjects point out the contradictions between their successful performances in everyday activities and their failure at school. However, a production analysis of these subjects failures at school reveals that there does exist an apparent logic behind their "wrong" answers, and even a certain richness of thought.

The determinating factors of the subject's success (researched in the acquisition of reading and writing skills) were also analyzed at the institution to which they were sent. It was verified that these factors are much more related to the organizational methods and to favourable educational working conditions than to special techniques, as had been imagined beforehand.

We can conclude that, in order to overcome failure, the learning - teaching process must be based upon the manner of thought and on the reality of the children to which it is directed.

Children from very low economical levels

epistemologically conceive "doing as the fountain of knowing", that is, they learn by what they do and not theoretically. Therefore the only way to turn the learning-teaching process possible with these children would be to change the organizational process and the educational working conditions. The school structure must permit a greater approach and a better knowledge of these children.

" Faz escuro mas eu canto
porque a manhã vai chegar."

(THIAGO DE MELLO).

1º CAPÍTULO

INTRODUÇÃO

O PROBLEMA, OS OBJETIVOS, A METODOLOGIA

I. INTRODUÇÃO

O PROBLEMA, OS OBJETIVOS, A METODOLOGIA

" Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo

é o jeito de caminhar ".

(THIAGO DE MELLO).

A minha preocupação básica em Educação se centraliza no problema do fracasso escolar das crianças da classe subalterna, especialmente na 1ª série do 1º grau, em que ele é mais freqüente.

Este interesse não foi despertado em mim por via teórica, mas através da minha prática de 14 anos com crianças em situações de fracasso escolar. Trabalho numa instituição pública (Centro Psicopedagógico da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais - CPP/FHEMIG), órgão da Secretaria de Estado da Saúde, conveniado com a Secretaria de Estado da Educação, e que atende inclusive crianças encaminhadas pelas escolas públicas de Belo Horizonte e da Grande Belo Horizonte. São crianças em situação de fracasso escolar ou consideradas portadoras de "problemas específicos de aprendizagem".

O Centro Psicopedagógico (CPP) possui uma estrutura bastante complexa, abrangendo vários setores, de que fazem parte: um Setor de Internação (antigo Hospital de Neuropsiquiatria infantil), Ambulatório, Setor de Avaliação e Tratamento e uma escola Especializada (E. E. Yolanda Martins Silva).

Todas as crianças, encaminhadas ao CPP passa, inicialmente, pelo Ambulatório. Os casos mais graves, de doentes agu

dos ou crônicos, são geralmente encaminhados ao Setor de Inter
nação. Os casos cujo encaminhamento se deve a problemas esco
lares passam pelo setor de Avaliação, podendo, posteriormente,
ser encaminhados a tratamentos diversos ou à Escola Especiali-
zada.

Esses tratamentos compreendem as seguintes modalida
des: Reeducação Pedagógica, Reeducação Psicomotora, Psicoter
apia Infantil e de Adolescentes, Terapia da Linguagem, Tera
pia Ocupacional.

A criança com problema escolar atendida no CPP pode
pertencer a uma das duas categorias seguintes, conforme a indi
cação feita no diagnóstico:

- . ser atendido em um ou mais dos tratamentos supra citados e
continuar a freqüentar a sua escola de origem, ou
- . matricular-se^{de} na Escola Especializada do CPP, desligando-se
de sua escola de origem, podendo, neste caso, se for necessá
rio, submeter-se também a um ou mais dos tratamentos acima
referidos.

Como a maioria dos casos encaminhados aos tratamen
tos se devem a "problemas de aprendizagem", a Reeducação Peda
gógica é, entre eles, o que recebe maior número de alunos. Den
tre esses "problemas de aprendizagem", a maioria se refere às
dificuldades na aquisição da leitura - escrita, ao processo de
alfabetização.

Apesar de denominado "tratamento", nomenclatura que
subentende um enfoque totalmente clínico, o atendimento dado
através da Reeducação Pedagógica é exclusivamente pedagógico.

Minha experiência no CPP se restringe ao Setor de Ava
liação e Tratamento e à Escola: ao diagnóstico das crianças e

Supervisão da Reeducação Pedagógica e das classes de escolaridade. O presente trabalho, entretanto, baseou-se, em sua maior parte, em pesquisa com crianças, pais e professores da Reeducação Pedagógica. Julguei importante fixar-me mais nesse setor pelo fato de ter mais tempo de experiência no mesmo e também por me oferecer oportunidade de contato com as escolas de origem das crianças, dada a circunstância de estas não serem desligadas de suas escolas. Isso não impediu, todavia, que coletasse dados em outros setores da Instituição. Como o trabalho abrange, então, fontes de setores diversificados, ao me referir à Instituição de uma maneira geral (com exceção da Reeducação Pedagógica), por questão metodológica, optei pela denominação mais genérica CPP (Centro Psicopedagógico), ao invés de citar cada setor isoladamente.

A quase totalidade das crianças encaminhadas com queixas de problemas no aprendizado provêm de escolas de periferia e de situação sócio-econômica bastante precária. Para se ter uma idéia da ⁵⁰⁰quantidade de encaminhamentos feitos ao CPP e do aumento gradativo da demanda, de ano para ano, vejam-se os seguintes dados, fornecidos pela Instituição:

Nº DE PRONTUÁRIOS ABERTOS¹

1983	1984	1985	1986
1.463	1.565	1.630	1.706

FONTE: Serviço de Prontuário e Paciente - SPP

¹Os prontuários são papeletas com os dados dos pacientes. "Abrir prontuários" significa o paciente ser admitido ao processo de triagem no CPP, que se inicia com a seleção sócio-econômica.

No decorrer dos anos de prática na Instituição, alguns fatos me chamaram especialmente a atenção, possibilitando-me chegar a algumas constatações, algumas das quais se tornaram, de certa forma, convicções. Seguem-se essas constatações.

. Em primeiro lugar, o sacrifício, que os pais fazem, submetendo-se a uma enorme fila, na qual chegam a dormir de um dia para o outro, a fim de poder inscrever o filho no CPP; segundo, ao se iniciarem os atendimentos, o sacrifício de levá-los quase diariamente a uma instituição extremamente distante de suas moradias, comprova a "necessidade e importância da escola formal para as camadas populares", bem como a importância que estas dão ao sucesso escolar dos seus filhos. Alguns pais, interrogados acerca do motivo desse sacrifício, afirmaram ser "o único jeito de seus filhos aprenderem na Escola".

. O ^{C1}contato direto com professores e especialistas das Escolas que encaminhavam as crianças, a quantidade surpreendente de crianças encaminhadas e a minha experiência anterior em escolas de periferia mostraram-me que a maioria das "crianças encaminhadas não correspondiam a "exceções", não eram casos "excepcionais", mas se identificavam com as crianças de escolas de periferia que fracassavam. Tanto assim que professores e especialistas afirmaram que grande parte dos alunos se encontravam em situação semelhante à dos encaminhados e que necessitariam também do "nosso serviço", mas que, devido às dificuldades que encontravam no processo de encaminhamento, aqueles que conseguiam ser encaminhados eram os "privilegiados".

. A participação no processo de diagnóstico dessas crianças, a discussão dos casos com outros profissionais revelou a fragilidade de instrumentos de avaliação (alguns testes e exames padronizados), sua incoerência e sobretudo sua inadequação às crianças em questão. O próprio conceito de "diagnós

tico diferencial" - o mais amplamente utilizado em Clínicas e Instituições Especializadas -, pressupõe a existência de um modelo de aprendizagem, de "normalidade" estereotipado, padronizado, ditado pela classe burguesa, no qual as crianças proletárias não se enquadram.

Também em relação às chamadas teorias de aprendizagem que explicam os "problemas específicos de aprendizagem", pude perceber que muitas divulgadas e aceitas eram totalmente inadequadas a essas crianças. Por exemplo, na definição de EINSENBURG (1966), mundialmente aceita:

" Operacionalmente, a incapacidade específica para a leitura pode ser definida como insucesso para aprender a ler corretamente, "apesar de instrução convencional, lar culturalmente adequado", motivação apropriada, sentidos íntegros, inteligência normal e ausência de defeitos neurológicos grosseiros"

ao deparar com pressupostos de "instrução convencional, lar culturalmente adequado", já pude verificar sua inadequação às crianças da classe subalterna.

Portanto, muitos dos modelos comumente utilizados para definir e enquadrar essa criança que fracassa como "deficiente", "anormal", ou portadora de "distúrbios específicos de aprendizagem" "não só não bastam, na teoria para "explicar" esse fracasso ou "enquadrar" essa criança, como são negados pela própria prática.

. As crianças que fracassam na Escola, ao se submeterem à Reeducação Pedagógica, no CPP, eram alfabetizadas, sem grandes dificuldades, numa média de praticamente um ano, frequentando a Instituição apenas 2 a 3 vezes semanais. Minha experiência mostrou-me também que elas aprendiam por processos pedagógicos ou métodos pedagógicos "normais", ou sejam, "não

clínicos", passíveis de serem executados na Escola. Isso me levou a refletir que essa criança dita "anormal" ou "deficiente" "é capaz de aprender e que a instituição mais adequada para ensiná-la seria a Escola regular", e não Clínicas ou Instituições Especializadas.

Reconheço que as nossas condições materiais de trabalho eram melhores do que as da Escola, o que poderia ser um fator significativo no nosso sucesso com essas crianças (menos alunos por professor, possibilidade de uma assistência mais individualizada, riqueza de material, etc), mas o importante foi constatar que essas crianças, consideradas, a priori, "anormais", aprendiam, na instituição, por métodos não especializados e comumente utilizados em escolas regulares.

. Outro fato importante foi que a existência de condições para mãnter um contato mais direto e próximo da criança possibilitou-nos planejar nossas atividades ou nosso "programa de ensino" a partir de suas necessidades e de suas possibilidades. Isso me faz ver, hoje, que talvez um dos aspectos mais importantes no sucesso com essas crianças não sejam apenas nas condições materiais favoráveis de trabalho, mas o fato de também, em decorrência disso, podermos estar mais próximas de las, "escutá-las" e procurar atendê-las naquilo que elas esperavam da Instituição.

A reflexão sobre todos esses aspectos revela que essa criança que fracassa, na qual só se vêem lacunas, dificuldades e "déficits", tem "positividades"², experiências acumuladas na sua história pessoal de vida que a levam à aquisição de um saber próprio, de uma maneira específica de perceber e apreender o mundo e o conhecimento; acredito que a "aprendizagem terá tanto mais sucesso quanto mais partimos dessa sua especificidade"

² "A miséria não só ensina o homem a rezar: também ensina a pensar e atuar (MARX E ENGELS, 1983, p.80).

e desse seu modo de apreender o objeto do conhecimento, ou seja, quando a colocamos como agente, sujeito do processo de ensino-aprendizagem e não simplesmente como mero espectador ou objeto passivo desse processo.

Trata-se, aqui, não de ignorar as diferenças que essa criança proveniente da classe subalterna traz em relação à criança da classe burguesa, mas trabalhar a partir dessas diferenças, isto é priorizar a "positividade" e o que há de específico nelas, a fim de se orientar melhor o processo de ensino. Trata-se, enfim, de não considerar as "diferenças" como "déficits" ou "anomalias", mas é preciso também não ignorá-las. Priorizar tais diferenças equivale, ainda, a não separar o indivíduo de sua situação real de vida, sua experiência, suas necessidades básicas, enfim a não "parcializá-lo, nem considerá-lo como um ente "isolado", não contextualizado.

12

19

O PROBLEMA

A reflexão sobre meu trabalho me mostrou que, apesar de teoricamente o problema do fracasso escolar, hoje, ser amplamente discutido e analisado em suas múltiplas determinações, isso não chega à Escola, e às vezes, nem a instituições especializadas, pelo menos na prática, em que ele ainda continua a ser tratado ou como um problema do "indivíduo", ou quando se avança muito, como um problema do "seu meio ambiente desfavorável".

A situar o problema na criança, verifica-se que ainda perpassa, pela escola, a concepção de que a criança que fracassa é portadora de algum tipo de "desvio" ou "anormalidade", levando-a a procurar soluções como o encaminhamento daque

le que fracassa a "tratamentos" diversos em instituições espe-
cializadas, a classes especiais, etc.

Como a incidência do fracasso é altamente predominan-
te nos filhos das classes subalternas, alunos da escola públi-
ca, sedimentou-se a idéia de que a criança ou indivíduo dessas
classes, por ser a que mais fracassa na Escola e por ser, por
sua vez, a mais "desviante" e "diferente" dos padrões de "nor-
malidade" estabelecidos pela burguesia, apresenta déficits es-
pecíficos ou generalizados, conforme lembram BAUDELLOT & ESTABLET
(1975): "Identificando escolaridade normal com a escolaridade
das crianças da burguesia, conduz-se à normalidade e à pato-
logia a imensa maioria das crianças das classes populares".

Verifica-se, por outro lado, que a maioria dos pro-
fissionais das instituições especializadas às quais essas cri-
anças são encaminhadas, ao procurar diagnosticar a causa do fra-
casso, caem, também como a Escola, no dualismo: criança-famí-
lia ou criança-meio ambiente (a criança apresenta "rendimento
insatisfatório", devido, por exemplo, a problemas "emocionais",
que vão ter sua origem no ambiente familiar desestruturado:
"pai alcoólatra", "pais desquitados", "a mãe que trabalha fo-
ra"). Quando se avança, coloca-se a origem do problema na "fal-
ta de estimulação do meio-ambiente".

Isso leva a cair ou num "psicologismo" ou nas teorias
de "déficit cultural". Ou se coloca o problema do fracasso nos
"déficits" - falta de aptidões individuais -, ou se coloca o
mesmo na deficiência do meio ambiente, ou da cultura da crian-
ça em questão. Vai-se da "patologia do indivíduo" à "patologia
social", de classe.

Raramente, em face da criança que fracassa, a Escola

e, também, profissionais em instituições especializadas levantam problemas como: a estrutura da Escola e a estrutura social; a inadequação da estrutura escolar em face da situação real de vida da criança; as relações de classe. Por outro lado, verifica-se em meios acadêmicos, que a discussão do fracasso fica em generalizações muito amplas, em análises sociais muito gerais, que não chegam ao dia-a-dia da Escola, à situação do aluno na sala de aula.

Procurando considerar esse menino que fracassa não como um indivíduo isolado, mas situado num contexto, produto de uma classe cuja história e experiência de vida é história e experiência de uma classe social, acho que se pode fazer uma mediação entre o individual e o social. O meu problema, portanto, consiste em, ao procurar desmistificar o conceito de "patologia" dessa criança que fracassa, mostrar que ela não só é capaz de aprender, mas também apresenta uma especificidade própria de pensamento, diretamente relacionada à sua origem de classe social.

Ao desmistificar a "pseudopatologia" dessa criança e ao mostrar sua "especificidade", pretendo estar desmistificando também, de certa maneira, o conceito de patologia atribuído à sua classe, e revelando, ainda, a existência de uma especificidade de saber dessa mesma classe.

OS OBJETIVOS

É meu objetivo, ao desenvolver o presente trabalho, procurar desmistificar a concepção de "patologia" ou "anormalidade" usada para caracterizar as crianças da classe subalterna em situação de fracasso escolar, pois, se teoricamente tal concepção já foi rejeitada, na prática ainda se a utiliza amplamen

te, o que é comprovado pelo alto índice de encaminhamento das crianças e a instituições especializadas.

Pretendo demonstrar a falácia de tal concepção principalmente:

. ao mostrar sua gênese, situando-a historicamente; apesar de essa concepção vir aparentemente revestida de saber científico, principalmente devido à sua filiação à área médica, a história nos mostra que, na sua gênese, apresenta bases muito pouco "científicas", devendo-se sua origem muito mais a problemas ideológicos do que propriamente à necessidade de desenvolvimento científico;

. ao mostrar, ainda, a pouca cientificidade e fragilidade de tal concepção, analisando alguns instrumentos diagnósticos, cujos pressupostos teóricos a ela se filiam.

Para dissimular tal concepção, pretendo, pelo contrário, mostrar concretamente, através do seu rendimento na instituição observada (CPP), que essa criança que fracassa é capaz de aprender. E que não somente é capaz, mas que existe uma especificidade de pensamento na criança em questão, diretamente relacionada à sua origem de classe.

Ao demonstrar o sucesso de aprendizagem dessa criança no CPP, tenciono verificar também quais os fatores, nessa instituição, que contribuíram para seu sucesso.

Ao desenvolver o que acima proponho, espero estar levantando elementos que possam indicar alguns princípios para a elaboração de um processo de ensino ou metodológico que se baseie nessa especificidade, ou seja, na experiência e no saber acumulado dessa criança, e que, por sua vez, absorvam outros fatores que foram importantes no seu sucesso e que serão aqui abordados.

A METODOLOGIA

A pesquisa formal abrangeu todo o primeiro semestre de 1986, parte do segundo semestre do mesmo ano, sendo alguns dados ainda colhidos no primeiro semestre de 1987. Refiro-me a "pesquisa formal" pelo fato de minha experiência de muitos anos na Instituição me haver fornecido muitos dados, que, apesar de não formalizados, não deixaram de ser bastante ricos e de muito contribuir para o presente trabalho.

A análise dos dados colhidos, assim como o processo de redação iniciaram-se a partir de outubro de 1986, estendendo-se até o primeiro semestre de 1987.

A pesquisa, de uma maneira geral, envolveu uma extensa revisão bibliográfica, consulta a "prontuários" da Instituição, contato direto com alunos, pais e professores da Reeducação Pedagógica.

Optei por fazer um "estudo de caso" de um grupo de crianças encaminhadas ao CPP. Foi meu propósito selecionar um grupo pequeno e significativo, que retratasse a média das crianças em situação de fracasso escolar encaminhadas pela Escola e que me possibilitasse em estudo mais exaustivo e aprofundado.

Essa opção pelo "estudo de caso" se deve ao fato de considerá-lo o recurso metodológico que mais se adequava aos meus propósitos e ao tipo de pesquisa escolhido, pois "é uma abordagem que considera qualquer unidade social como um todo" (GOODE & HATT, 1973.p.422) e o "caso pode ser uma pessoa, mas freqüentemente será um grupo de indivíduos, um programa ou algum esforço coletivo". (STAKE, 1983,p.21).

Além disso no estudo de caso "o objetivo estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada". (LÜDKE E ANDRÉ, 1986.p.21).

Acredito que os caminhos por mim percorridos no decorrer da pesquisa se enquadram perfeitamente nas características fundamentais de um "estudo de caso", pois este

*"Estudo de caso"
experiências peculiares
do informante; coleta de
dados sobre a vida do
indivíduo, etc ...*

" aborda muitas facetas da vida do informante, ajusta a redação das questões as experiências peculiares do informante, ... coleta histórias de vida, obtêm dados sobre a vida do indivíduo etc ..." (GOODE & HATT, 1973. p.421).

E ainda porque segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986.p.18-20):

*- Enfoque aberto
de novos elementos
importantes no
contexto
- levar em conta o contexto
relevante e adequado ao
problema de pesquisa
- busca a abertura e
realidade (ou legitimidade)
da situação
- busca em conjunto
fontes de dados
- busca maior acessibilidade
para o leitor*

os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.

Enfatizam a interpretação em contexto. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.

Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.

Usam uma variedade de fontes de informação.

Procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa".

Enfim, como meu trabalho procurou captar uma situação real, não uma situação como desejaria que fosse; uma situação que está acontecendo, com todas as suas contradições e imperfeições, creio que ela seria melhor captada através de um estudo de caso:

" Essa visão de abetura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como se quereria que fosse, deve existir não só nesta fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação ". (LÜDKE & ANDRÉ, 1986. p.22) .

Como a grande maioria de crianças encaminhadas são de 1ª série do 1º grau, com queixas de dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização), procurei restringir nossa pesquisa exclusivamente a esse nível. Decidi, ainda, que deveriam fazer parte da pesquisa apenas crianças pertencentes à escola pública e de nível sócio-econômico baixo.

Inicialmente, numa fase exploratória, cuidei de localizar todas as crianças de 1ª série encaminhadas ao CPP, com queixas de dificuldades no processo de alfabetização. Entre estas, procurei aquelas que foram encaminhadas ao Setor de Reeducação Pedagógica para iniciarem a alfabetização no ano de 1986.

Limitei-me a acompanhar somente aquelas crianças que fossem iniciar a alfabetização no início de 1986, para ter uma visão melhor do seu desempenho desde o início do processo. Sendo assim, o campo ficou bem mais restrito, pois a maioria das crianças encaminhadas já havia iniciado a alfabetização no CPP em 1985.³ Restou-me um grupo de Reeducação do turno da manhã e outro do turno da tarde, cada um composto de 5 elementos.

A princípio, iniciei a pesquisa com todas as crianças dos dois turnos acima referidos, a fim de obter uma visão global dos sujeitos pertencentes aos dois grupos. Aos poucos, fui excluindo aquelas que, de uma forma ou outra, fugiam aos critérios estabelecidos.

³Para melhor compreender o mecanismo da Reeducação Pedagógica, consultar o Capítulo V desse trabalho.

Assim sendo, foram excluídos da amostra:

- . do turno da manhã, uma criança pertencente a escola particular e outra com problemas muito graves de fala, que dificultavam inclusive a comunicação. Considerei que este último caso fugia à média das crianças encaminhadas, pois se tratava de um problema muito específico;
- . do turno da tarde, uma criança de situação sócio-econômica considerada média e outra que fora encaminhada, quase exclusivamente, por problemas de comportamento.

O grupo definitivo foi constituído, então, de 6 sujeitos, sendo 3 pertencentes ao turno da manhã e 3 ao turno da tarde.

Para o estudo de caso desses 6 sujeitos foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- .. consulta aos "prontuários" da Instituição (papeletas onde se encontram todos os dados relativos à criança, desde a "ficha de encaminhamento" da escola, situação sócio-econômica da família, até entrevistas psicológicas, pedagógicas, diagnósticos, avaliações, anotações dos tratamentos e atendimentos realizados na Instituição);
- .. observação da criança, em grupo, nas aulas de Reeducação Pedagógica, em ambos os turnos, desde o início do seu atendimento no CPP em 1986, quando se iniciou no processo de alfabetização;
- .. observação das crianças em sua escola de origem, na sala de aula, recreio, merenda;
- .. atividades com as crianças, individualmente, incluindo replicação dos testes a que a criança fora submetida, no decor

rer da avaliação psicopedagógica realizada no CPP;

- .. entrevistas individuais com as crianças;
- .. entrevistas individuais com as mães das crianças, e, quando necessário, visita às suas casas;
- .. observação do material escolar da criança (cadernos, "provas", exercícios avulsos das aulas de Reeducação e da escola de origem);
- .. entrevistas individuais com as professoras das escolas de origem das crianças e, quando necessário, com suas supervisoras;
- .. entrevistas individuais com as professoras dos dois grupos de Reeducação.

Nas observações às aulas de Reeducação e na escola de origem da criança, cuidei de anotar tudo o que se passava, ou seja, as atividades dadas, as perguntas formuladas pelas crianças, as respostas do professor, as atitudes do professor e dos alunos.

Não senti as professoras e crianças da Reeducação constrangidas com a minha presença, talvez pelo fato de já trabalhar há muito tempo na Instituição e ter um bom contato com as mesmas. Elas se mostraram muito à vontade. Anteriormente, havia conversado com as professoras e crianças a respeito do meu trabalho. Mesmo assim, algumas crianças queriam saber o que escrevia.

A princípio, considerava que as observações às aulas de Reeducação pudessem atender a dois dos objetivos pretendidos na pesquisa, ou seja:

- .. mostrar concretamente que a criança em questão é capaz de aprender;
- .. mostrar, através de seu rendimento, que ela possui uma especificidade de aprendizagem, diretamente ligada à sua origem de classe.

Se o primeiro objetivo foi alcançado com a observação às aulas, não se pode dizer o mesmo em relação ao segundo. Este foi alcançado nos contatos individuais com as crianças e, sobretudo, na reaplicação dos testes Metropolitano e complementar, usados no processo diagnóstico psicopedagógico.⁴

A busca do segundo objetivo levou-me a deter-me mais no processo diagnóstico, o que, a princípio, não pretendia.

A criança encaminhada ao CPP, passa inicialmente, por um processo diagnóstico multidisciplinar, que abrange exame clínico, e, se necessário, exames psiquiátrico, neurológico, foniatrico, sendo, ainda, submetida a avaliações psicopedagógicas mais detalhadas.

Como uma preocupação central deste trabalho são os processos e mecanismos de aprendizagem utilizados pelas crianças em questão, detive-me exclusivamente na análise de itens da avaliação psicopedagógica diretamente relacionados com aspectos desses processos.

O encaminhamento da grande maioria de crianças ao CPP, se deve à queixas de fracasso na aprendizagem, principalmente em leitura e escrita.

No processo diagnóstico, parte-se do princípio de que o

⁴ Quanto a maiores detalhes dessa reaplicação, conferir o capítulo IV.

sucesso na aprendizagem da leitura e escrita pressupõe o domínio de certas habilidades e pré-requisitos necessários à alfabetização, ou seja, parte-se do pressuposto de que a criança deva possuir um certo grau de maturidade e prontidão para ser bem sucedida no processo de alfabetização.

Assim sendo, para se investigar as causas do fracasso da criança na aprendizagem da leitura e escrita, procura-se, inicialmente, verificar o seu grau de maturidade ou prontidão. Procura-se detectar se as causas do seu fracasso não estariam correlacionadas à sua "falta" de "prontidão" ou ao fato de ela não dominar os pré-requisitos necessários à aprendizagem da leitura-escrita; ou, em outras palavras, ao fato de ela não dominar as chamadas "funções específicas" necessárias à alfabetização. Essa investigação permitiria, então, atribuir a causa do fracasso:

- .. à "não prontidão" da criança, caso ela fracassasse nos testes;
- .. a "déficits" em relação a certos fatores, diretamente correlacionados ao sucesso na alfabetização, caso ela não fracassasse no teste de prontidão de uma maneira geral, mas demonstrasse dificuldades em certas questões do mesmo.

No caso de a criança não apresentar dificuldades no referido teste, a questão da prontidão poderia ser afastada como causa do fracasso na aprendizagem, podendo-se partir para a investigação de outras causas que pudessem estar comprometendo o insucesso escolar.

Como a questão da "prontidão", no diagnóstico, é tida como fundamental, podendo ser considerada um ponto-chave ou o ponto de partida na verificação das causas do fracasso, julguei essencial analisar o desempenho das crianças na execução dos testes que procuram medir tal prontidão.

O teste considerado básico nesse processo diagnóstico

é um teste padronizado, bastante divulgado e utilizado, não só por clínicas psicopedagógicas mas também por escolas de uma maneira geral. É o denominado "Teste Metropolitano de Prontidão - Forma R (TMP)", publicado nos Estados Unidos por HILDRETH & GRAFFITHS (1949), traduzido e adaptado para nossa realidade por POPPOVIC (1964). Segundo OLIVEIRA (1984), o teste:

" Possui vários objetivos, dos quais destacam-se:

- determinar a prontidão do aluno para a alfabetização;
- prover uma base objetiva e segura para agrupar alunos de 1º ano com programas adequados de instrução;
- analisar a preparação recebida no pré-primário;
- determinar a distribuição da prontidão numa classe, grau ou escola."⁵

É composto por 6 subtestes, denominados: Palavras; Sentenças; Informação; Semelhanças; Números e Cópia. Os subtestes Palavras, Sentenças e Informação estão mais relacionados ao fator verbal, linguagem, vocabulário. Os subtestes Semelhança e Cópia se relacionam mais à percepção visual e coordenação visomotora. O subteste Números se relaciona mais a conhecimentos matemáticos. Há, ainda, uma questão suplementar no teste, que consiste no "desenho da figura humana", sendo que, através da análise da mesma, procuram-se indicações para se obter informação sobre a "maturidade mental" da criança.

O teste apresenta-se sob forma de caderno individualizado, onde a criança deve marcar figuras (subtestes Palavras, Sentenças, Informação), copiar formas (subteste Cópia) e números (subteste Números) a partir de um comando do aplicador. As

⁵ Para maiores esclarecimentos a respeito do teste Metropolitano de Prontidão, recorrer a : OLIVEIRA, 1984 (Dissertação, Mesurado).

instruções que devem ser seguidas rigidamente, são apresentadas com detalhes no "Manual de Aplicação", inclusive a cronometragem dos itens e dos subtestes. Para cada questão levantada, só há uma resposta considerada certa.

Além do Teste Metropolitano, as crianças foram também submetidas a questões de teste psicopedagógico não padronizado, de criança e uso exclusivo do CPP,⁶ e a algumas poucas atividades de provas de leitura e escrita, também não padronizadas.

As entrevistas individuais com as crianças foram realizadas a partir de um roteiro bastante aberto. Inicialmente, procurei colocar a criança bem à vontade, deixando-a falar livremente. Mostrei-lhe o gravador e indaguei acerca de sua reação em gravar as entrevistas. Nenhuma delas se apôs; pelo contrário, ficaram entusiasmadas, desejando que suas falas fossem gravadas. Pediram, depois, para ouvir suas vozes. Algumas manifestaram o desejo de cantar para gravar, o que foi atendido.

Após esse período de descontração, passei a fazer-lhes algumas perguntas previamente preparadas, formulando-as "em cadeia", quer dizer, uma resposta induziria a outras perguntas.

Por exemplo:

Trecho de entrevistas com Fábio:

P. __ "Você acha que aprender a ler é importante ?

R. __ " Eu acho. Antes eu não sabia ler e tava na classe especial".

P. __ " Por que você estava na classe especial ?"

⁶Teste complementar psicopedagógico, elaborado por SILVA e CIRINO.

P R. __ " Porque não sabia ler. Só que saber escrever, sabia. Eu não sei porque eles me colocaram na sala especial porque eu não sabia ler ... o que tem ? Não sabe ler, mas sabe escrever. Meu pai não sabe ler; só sabe escrever. Ele sabe ler mais ou menos. Lê igualzinho a eu. "

P. __ " Mas você tá aprendendo a ler, não tá ? "

R. __ " Tô ".

P. __ " Você acha certo eles colocarem você na sala especial ? "

R. __ " No grupo " ?

__ " É ".

R. __ " Achei errado ... eu sabia escrever ! ... Eu tava escrevendo. Não tava sabendo ler... só sabe escrever. Se não sabisse ler, não sabisse escrever... aí tem que pôr mesmo." "

P. __ " E depois, por que você saiu da sala especial? "

R. __ " Porque eu vim pra cá".

P. __ " E voce veio pra cá, aconteceu o quê ? "

R. __ " Fiquei lendo ".

P. __ " Você acha que você aprendeu a ler foi aqui ? "

R. __ " Foi ".

As entrevistas com as mães seguiram o mesmo processo das entrevistas com as crianças. Foram inicialmente abertas, seguindo, depois, um roteiro não rígido, que permitiria a exploração das respostas.

A maioria das entrevistas com as mães foi feita no próprio CPP. No caso de mães que não puderam comparecer à Instituição, por circunstâncias adversas, fui às suas próprias casas. A visita às casas dos entrevistados foi uma experiência muito rica, pois pude constatar de perto a sua real situação de vida.

As duas famílias visitadas moram em favela, sendo sua situação econômica muitíssimo precária. Pude presenciar melhor

as suas dificuldades e o abandono em que as favelas são deixadas pelo órgãos públicos. Pude verificar de perto o quanto lhes é difícil sair para trabalhar ou ir à escola. Os ônibus não vão às favelas e a distância entre o ponto final e os seus barracos é bastante considerável. Daí até a escola é outra longa caminhada. Além disso, os caminhos são por demais estreitos e, quando chove, tornam-se lamacentos e escorregadios.

Constatei que a minha presença foi motivo de alegria para uns, mas de constrangimentos para outros.

Uma das famílias, cuja entrevista fora marcada anteriormente, recebeu-me de braços abertos. Conversei com a mãe e todos os filhos. Ouvi um por um, gravei a voz de todos. Tiveram imensa satisfação em ouvir suas vozes gravadas. A entrevista foi feita num ambiente alegre e de descontração, com a presença de cafezinho e biscoito. Essa família, apesar de situação econômica bastante precária, de morar em barracão na favela, possui um estado de pobreza um pouco menos acentuado do que a outra família visitada. O barraco possui uns quatro cômodos, com alguns móveis (mesa com cadeiras, fogão, prateleiras, camas). Durante quase toda a entrevista, a mãe falava do "mau ambiente da favela", do seu descontentamento de morar lá, dos planos que tinha de mudar de lugar.

A outra família que visitei não teve a entrevista marcada como a anterior. Senti, em relação à criança da pesquisa pertencente a essa família, um certo constrangimento a que fomos a sua casa. Por isso tentei mais de uma vez, marcar a entrevista na própria Instituição. A mãe, entretanto, nunca podia comparecer. Esperei e deixei esta entrevista por último. Como não houve meios de me encontrar com a mãe formalmente, um dia em que fui observar a criança na sua escola de origem, pedi para acompanhá-la até sua casa, a fim de me encontrar com sua mãe. Ela foi à frente e eu, atrás. Ao chegar ao barraco, ela se escondeu no fundo do mesmo e não mais apareceu. Encontrei com a mãe

e pude perceber a causa do constrangimento da criança. A situação do barraco é deplorável. Nenhum móvel, nenhuma cama. Espumas espalhadas pelo chão, servindo de camas, e uma espécie de esgoto aberto diante da casa, o que causava um cheiro insuportável e impregnava todo o barraco. Um irmãozinho da criança observada, cego e sem roupa, andava tateando, tocando as paredes e, de vez em quando, defecava no chão. A mãe, entretanto, apesar de um pouco encabulada, recebeu-me muito bem e conversamos durante algum tempo; devido, porém, à situação constrangedora, resolvi marcar a entrevista no próprio CPP, quando a mãe compareceu prontamente.

Fiquei preocupada, julgando que essa visita pudesse intimidar e afastar a criança observada, mas, para minha surpresa, nos contatos seguintes, ela se mostrou até mais aberta e disponível.

As visitas às escolas de origem e a observação dessas escolas e das crianças também foram bastante ricas e não menos difíceis. As escolas, em sua maioria, eram muito distantes do centro da cidade e do CPP. Situavam-se em bairros de periferia, perto das residências das crianças ou próximas de favelas.

A quase totalidade da população dessas escolas é de crianças de situação sócio-econômica baixíssima. Entre elas, havia escolas cuja clientela era toda proveniente de uma favela.

Apesar de os prédios serem bons, em sua maioria, essas escolas possuem, de uma maneira geral, uma infra-estrutura pedagógica muito precária: muito pouco material didático, merenda escolar bastante deficiente, etc.

Excetuando uma, todas as Diretoras das escolas me receberam de braços abertos e se colocaram à minha disposição. O mesmo aconteceu em relação às Supervisoras e Professoras.

Apenas uma Diretora criou problemas quanto à observação que eu pretendia. Inicialmente, não queria aceitar; colocou vários objeções e precisei usar muita argumentação, explicitação da pesquisa e intervenção de terceiros para ela concordar.

A minha presença nas salas de aula foi, entretanto, bem mais aceita do que esperava. As professoras colaboraram, os alunos se sentiram muito gratificados e me pediram para voltar mais vezes. Procurei não demonstrar, em momento algum, que observava especialmente a criança da pesquisa, apesar de sentar-me perto à mesma, a fim de acompanhar todo o seu desempenho.

As entrevistas com as professoras e, quando necessário, com as Supervisoras das escolas de origem das crianças, foram feitas a partir de um roteiro básico bastante aberto, que possibilitou a exploração das respostas e permitiu às entrevistadas se expressarem livremente. O mesmo aconteceu com relação às entrevistas feitas com as Reeducadoras do CPP.

É importante esclarecer, ainda, que procurei não ir para a pesquisa com um marco teórico delimitado "a priori" a respeito do(s) problema(s) levantados, nem utilizar a pesquisa para "comprovar" ou "testar" os fundamentos teóricos anteriormente definidos.

Procurei, ao invés dessa perspectiva "verificacionista", obter, através da pesquisa, um maior contato com a realidade dentro da minha unidade de análise e, a partir dessa realidade, verificar as "teorias" ou "referenciais teóricos" que melhor pudessem explicá-las ou "iluminá-las".

Isso não significa que parti para a pesquisa teoricamente neutra, sem nenhum fundamento teórico ou metodológico a me orientar. Os vários anos de prática na instituição pesquisada e os vários fundamentos teóricos estudados durante o Curso de Mestrado me possibilitaram ter, como referência, determinados

elementos conceituais que me ajudaram a orientar a pesquisa e a fazer uma "leitura" da realidade.

O que pretendi, entretanto, foi não tomar um "marco teórico" como "guia", procurando testá-lo através de minha pesquisa, mas, inversamente, explorar, dentro do possível, apesar das minhas limitações, o real, e a partir dele, situar os referenciais teóricos que melhor o pudessem explicar ou iluminar, a fim de transformá-lo:

"Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho." (LÜDKE & ANDRÉ, 1986.p.18).

Isto envolve um movimento que teria como ponto de partida e de chegada o próprio real. Ponto de partida e de chegada no sentido de contactar o real, explorá-lo, verificar seus pontos positivos e negativos, suas contradições. Analisá-lo e compreendê-lo melhor, utilizando fundamentos teóricos e, assim, voltar ao mesmo com perspectivas diferentes, com alguma contribuição nova que pudesse orientar uma prática diferente, enfim, uma "praxis"

O presente trabalho foi estruturado em seis capítulos:

No primeiro capítulo, que é introdutório, abordo o problema da pesquisa, seus objetivos e a metodologia utilizada.

No segundo capítulo, apresento uma abordagem histórica sobre a patologização do fracasso na escola pública, a partir de sua gênese, que se deu na França, nos princípios do século XX, até as primeiras manifestações de sua ramificação no Brasil, onde focalizei o problema principalmente em Minas Gerais.

No terceiro capítulo, sintetizei as "histórias de vida" dos seus sujeitos estudados, englobando o seu nascimento, desenvolvimento, aspectos do seu cotidiano em casa e de sua vida escolar. Em seguida, analiso o seu desempenho dentro e fora de casa; mostro as contradições entre a capacidade demonstrada por eles no desenvolvimento das tarefas do cotidiano e seu desempenho escolar. Faço também crítica aos modelos de diagnóstico e avaliação escolar utilizados em clínicas e escolas para "medir" o desempenho escolar das crianças.

No quarto capítulo, mostro aspectos da produção de saber dos sujeitos estudados. Tomo os "erros" mais comuns cometidos por essas crianças em determinados instrumentos do diagnóstico psicopedagógico e as levo a reconstruir os processos elaborados para chegar às respostas consideradas "erradas". Em seguida, analiso essas respostas das crianças, as "construções" inerentes a elas e procuro estabelecer uma relação dessas construções com sua origem de classe.

No quinto capítulo descrevo e analiso o Serviço de Reeducação Pedagógica, por meio do qual as crianças foram atendidas com sucesso. Descrevo a estruturação da Reeducação Pedagógica, a formação e seleção do professor-reeducador, a organização do trabalho pedagógico na Reeducação, e o "saber fazer" característico desse serviço. Apresento, ainda, a constatação do suces

so das crianças, a partir do trabalho feito na Reeducação, nos depoimentos dessas próprias crianças, de suas mães, das professoras das escolas de origem e das professoras da Reeducação, quando os entrevistados procuram situar os principais fatores que consideram determinantes desse sucesso.

Finalmente, no sexto capítulo, em que apresento as conclusões gerais, procuro destacar sinteticamente as principais contribuições que o presente trabalho pode trazer à área da educação, principalmente em relação à questão do fracasso escolar.

2º CAPÍTULO

A PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA
PÚBLICA - ABORDAGEM HISTÓRICA

2. A PATOLOGIZAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA - ABORDAGEM HISTÓRICA

" É aprender com tudo o que foi feito,
e também com o que deixou de ser feito,
como rasgar o caminho da esperança
que lateja, que lateja, na frágua da
paciência operária "

(THIAGO DE MELLO)

2.1 O PRESENTE

Para se compreender um problema colocado hoje, muito especificamente na nossa prática e que consiste em dar ao fracasso escolar uma conotação "clínica", "patológica", ou seja, considerar o indivíduo que fracassa como "anormal", por apresentar um rendimento e comportamento diferentes daqueles ditados pela "norma escolar", é necessário se recorrer à História, retomando a gênese do problema. Embora hoje, teoricamente, o problema do fracasso escolar seja amplamente abordado em suas múltiplas determinações, na prática, isto não chega à escola.

Em termos de prática, a Escola continua a situar o problema do fracasso no indivíduo, considerando-o a priori como portador de algum tipo de "desvio" ou "anormalidade", o que a leva a procurar soluções tais como: encaminhamento do que fracassa a tratamentos diversos em instituições especializadas, a classes especiais, etc. Como a incidência do fracasso é altamente predominante nas classes subalternas - alunos da escola pública -, sedimentou-se a idéia de que a criança ou indivíduo dessas classes, por ser o que mais fracassa na Escola e

por ser, ainda, o mais "desviante" e "diferente" dos padrões de "normalidade" estabelecidos pela burguesia, apresenta déficits específicos ou generalizados.

O preconceito profundamente arcaico segundo o qual "po
bre e preto não aprendem ou têm mais dificuldades de aprender",
continua a vigorar, muitas vezes inconscientemente, não só na
atala e atitude de professores, mas também de alguns outros
profissionais, como médicos, pedagogos, diretores de escolas,
psicólogos, etc. E isso se verifica constantemente em nossa prá
tica.

Alguns profissionais mais "avançados" procuram tirar
o fardo do fracasso dos ombros da criança e colocá-lo nas cos
tas da família, do seu meio ambiente. A criança fracassa, en
ão, porque a família é "mal estruturada", "o pai é alcoólatra",
"a mãe trabalha fora", ou o "ambiente familiar é pobre em estímulo",
"desfavorável" etc.

Em face da criança que fracassa, raramente a Escola ou
mesmo profissionais de instituições especializadas levantam pro
blemas como: a estrutura da escola e a estrutura social; a ina
dequação dessa estrutura em face da situação real de vida da
criança. Questões relativas à classe social e relações entre
classes nem são lembradas. Quando se avança muito, coloca-se o
problema na "relação professor-aluno" (não no sentido de anali
sar o fato de serem de classes sociais diferentes, quando isso
acontece) e no "método" de ensino (como, por exemplo, os métodos
de alfabetização).

Ao procurar situar o problema historicamente, tive
muita dificuldade, pois há muito pouca coisa ou quase nada, es
crita especificamente a respeito disso, principalmente em por
tuguês. Pelo que consegui, foi possível, entretanto, estabele
cer, de certa maneira, um fio histórico sobre a "patologização
do fracasso" e a institucionalização, em termos de escola pú-

blica, do ensino especializado.

2.2 O PASSADO

Tomarei como ponto de referência a evolução da Psico pedagogia e das intuições especializadas após o início da escolaridade obrigatória.

As primeiras iniciativas feitas no sentido de se "patologizar" o fracasso escolar no ensino público, dentro do que consegui pesquisar, iniciaram-se a partir do começo do século XX, na França, havendo, concomitantemente, iniciativas semelhantes na Alemanha e na Bélgica, onde a escolarização obrigatória é mais antiga.¹

Desde o fim do século XIX, a Medicina e a Psicologia da Criança, então nascente, fomentaram, em relação às dificuldades e fracasso na Escola, todo um sistema teórico baseado na postura que consiste em "procurar, nas características das crianças, as origens dos problemas" que a escola colocava. Houve mesmo por parte da Psicologia Infantil uma Importação de conceitos da Medicina, referentes a "doença mental", adotando-se modelos

¹Nesse aspecto, os materiais de consulta que mais me ajudaram foram: publicação do CRESAS (Centre de Recherche de L'Education Specialissée et de L'Adaptation Scolaire). L'echec Scolaire n'est pas une fatalité" e "Integration ou marginalisation? Aspects de l'education spéciale"; Revista "Cahiers Internationaux de Sociologie".

utilizados por C. Bernad na "patologia orgânica".²

Médicos e psicólogos atribuíram o fracasso escolar a "fraqueza", "debilidade" das "capacidades intelectuais" ou "morais" das crianças em questão. Utilizando, então, uma noção em prestada à Medicina Mental da época, eles designavam esses crianças como "anormais da escola primária" os "atrasados", distintos dos chamados "enfermos psicológicos", dos "débeis profundos" e dos "alienados".

Trabalhos daquele período utilizavam principalmente duas categorias para rotular as crianças que tinham problema na Escola:

- Os "atrasados", "defasados" ou "débeis mentais" (leves - inaptos a acompanhar o nível de instrução das crianças de sua idade;
- Os "instáveis" - incapazes de aceitar a disciplina escolar, devido à "debilidade" de suas capacidades morais.

Durante mais de meio século, as categorias utilizadas continuaram as mesmas. Em torno da Segunda Guerra Mundial, e mais particularmente, nos anos 50, assiste-se à eclosão de inúmeras "categorias novas", em um movimento ao curso do qual a noção de "inadaptação" se mostra mais absoluta, suplantando a noção de "anormalidade". As velhas categorias continuaram, entretanto, amplamente utilizadas. Depois de BINET e SIMON (com a "Escala métrica da inteligência" - 1905), elas passam a ter sua "medida", que, padronizada, "permite verificar o grau de inteligência de qualquer criança". Ao lado das descrições clínicas do tipo médi

²Para explorar esse tema, seria necessário recorrer às obras de FOUCAULT; principalmente "Doença Mental e Psicologia", "Nascimento da Clínica" e GOFFMAN, em "Asylums".

co, as descrições baseadas na "Psicometria" e na análise estatística se inflamam de rigor matemático e técnico; florescem nos testes, sempre mais modernos e aperfeiçoados (TERMAN, WISC, NEMI, etc.), passando os testes de BINET E SIMON a ser considerados arcaicos.

Entretanto, historicamente, o psicólogo BINET e o médico SIMON têm uma importância muito grande, pois foi a partir dos seus trabalhos que a nova categoria, ou seja a de "atrasado ou retardado escolar" (que passou a ser utilizada ao lado do termo "debilidade mental", empregado pelos "alienistas"), conduziu aquilo a que se chamará a "debilidade psicométrica", a saber: a debilidade mental definida a partir de testes ditos de inteligência.

No curso da evolução das categorias, os "instáveis" se integram, desse momento em diante, em uma categoria mais abrangente: são as crianças "difícies", apresentando perturbações do comportamento e da conduta.

Além dessas categorias, outras, mais e mais numerosas, aparecem. De acordo com as dificuldades específicas na escola, novos rótulos são usados: "dislexia" (para as dificuldades na leitura); "disortografia" (para as dificuldades em ortografia); "disgrafia" (para as dificuldades na escrita); "discalculia" (para as dificuldades em cálculo) etc...

Com as novas "doenças" reveladas na escola, cria-se todo um aparato de novos testes (de linguagem, de esquema corporal, de adaptação espacial, de ritmo, etc.), e ainda entrevistas, exames clínicos e psicopedagógicos, descrição de sintomas, necessidade de se fazer um diagnóstico, de procurar uma etiologia e de se estabelecer um prognóstico.

Assim, o campo de inadaptação escolar atinge uma extensão cada vez maior:

" Rien n' empêche désormais que tout problème posé pour les enfants dans la pratique quotidienne de la classe devienne le point de départ de la création d'une nouvelle catégorie, d'une nouvelle maladie. Il suffit pour cela d'inventer des instruments permettant de déceler les troubles invisibles à l'oeil nu que ne peuvent manquer de présenter les enfants qui posent ce problème..." (CRESAS, 1982. p. 50).

Nenhum ser humano escaparia a oferecer matéria a tais diagnósticos, segundo essa linha de pensamento...

Em relação às "instituições", a evolução se dá de maneira semelhante; a concepção de que crianças com problemas na escola são "anormais", corresponde a idéia de que elas devem ser objeto de medidas educativas especiais, como a criação de "classes especiais, classes e escolas de aperfeiçoamento" (Lei de 15/04/1909).

As Escolas Especiais propriamente ditas multiplicam-se, na verdade, somente após a Segunda Guerra Mundial, com o desenvolvimento dos estudos sobre inadaptação escolar e sobre tudo sobre a debilidade mental.

Com a definição, pela Medicina e pela Psicologia, de "novas categorias" de inadaptados, multiplicam-se as estruturas e o pessoal especializado. Novas classes especiais são criadas (classes de adaptação, de readaptação), imaginando-se especialmente instituições de um novo tipo, visando ao atendimento das crianças ditas "inadaptadas", com a utilização de recursos médico-psicopedagógico e de acordo com um modelo clínico de atendimento (1946). São os Centro-Médico-Psicopedagógicos (CMP), Centros Psicopedagógicos (CPP), Centros de Ajuda Psicopedagógica (CAPP).

Uma questão que se mostrou polêmica, nas pesquisas feitas, foi a que diz respeito à relação entre o aparecimento da

patologização do fracasso na escola pública e a obrigatoriedade do ensino.

Alguns autores estabelecem uma estreita relação entre o surgimento das concepções e instituições supracitadas e as dificuldades e transtornos ocasionados pela escolarização obrigatória. A escola não estaria preparada para receber tantos alunos, principalmente das camadas populares, o que a levou a enfrentar sérios problemas. Sentindo-se impotente, recorreu a "especialistas" para que a ajudassem através de instrumentos que não possuía.

" L'état d'extrême misère physiologique dans lequel ils se trouvent souvent (malnutrition, parasitisme, maladies contagieuses, etc.) ainsi que les caractéristiques socio-culturelles qui leur sont attribuées, rendent dangereux aux yeux de certains membres des couches intellectuelles, leur cotoiement par les autres écoliers (provenant eux, des fractions supérieures des classes populaires ou de la petite bourgeoisie)".

(PINELL, 1977. p. 346)

Entretanto, existe outra versão, colocada por VIAL (1983), segundo a qual, a criação dessas classes de "aperfeiçoamento" ou "especiais" é correntemente explicada pela promulgação da obrigação escolar que teria provocado a entrada maciça na escola de crianças que, até então, não a frequentavam: crianças das classes populares e, em particular, do subproletariado. A escola se teria confrontado com um afluxo de alunos que não aproveitavam seu ensino e não se ajustavam à sua disciplina. Inoperante em face desses "novos anormais", ela teria feito "apelo aos especialistas" e concebido o projeto de criar um ensino especial. Seria, então, como uma noção científica, indispensável para orientar uma ação eficaz frente aos problemas que se punham na escola, que a "nova debilidade" teria nascido. Entretanto,

Segundo VIAL, é dentro de outra dinâmica que se estrutura a "debilidade mental psicométrica".

A obrigatoriedade do ensino francês (Lei de 28/03/1882) não aconteceu, na realidade, como foi idealizada (todas as crianças na escola). Por muito tempo após a promulgação dessa lei, a escola ainda teria de lutar pela "frequência às aulas", continuando fora dela, em grande parte, os filhos das camadas mais baixas. Assim, as primeiras iniciativas oficiais (pesquisas nas escolas, nomeação de uma comissão de estudo, etc.) teriam nascido não de um movimento interno à Instrução Pública, mas de uma campanha orientada em sua direção, pelos especialistas de "infância anormal".

Segundo a autora, não teria sido a escola que apelou aos especialistas pedindo ajuda, mas estes é que a teriam oferecido e imposto (testagem de alunos, exclusão da sala comum ou de escola regular), havendo, inclusive, pressão e reação contra tais ações. VIAL coloca, ainda, alguns dos objetivos desses "especialistas" em agir assim.

Havia, entre eles, na época, uma corrente contra a "internação" e "hospitalização" de crianças, devido ao estado extremamente precário dos asilos e hospitais psiquiátricos e às "barbaridades" ali praticados. Lutando contra essa "hospitalização", tais especialistas tinham como meta a criação de hospitais-escola (onde aliariam tratamento e educação), e a criação de classes especiais, para evitar a hospitalização de crianças "atrasadas", "defasadas" ou próximas de "debilidade" sem "perversão de instintos". Com a criação dessas estruturas, eles pretendiam encaminhar para o hospital somente os casos realmente necessários, o que não acontecia antes. A respeito da fundação das classes especiais, VIAL (1983) lembra que tal questão consiste na retomada da reivindicação dos alienistas. E quando se invoca a obrigação da escolaridade, não é pelas dificuldades que as crianças acima referidas encontram nas classes, mas para

levar o Estado a cumprir "seu dever", ou seja, cuidar dos "de serdados da vida", e a "velar pela sorte" dos "anormais" de todo tipo. O problema é centrado na questão dos "asilos"; a questão da escola é secundária e servirá de argumento para reforçar o movimento em questão.

É interessante notar que, já nessa época, em que se inicia a patologização do fracasso na escola pública, existia a preocupação de relacionar a "anormalidade" da criança com sua origem social, não no sentido de compreender sua situação real de vida, mas no sentido depreciativo de considerar o seu meio "pernicioso", "imoral", enfim, propício ao desenvolvimento de patologias. Observe-se, ainda, a existência de uma preocupação com o "senso moral" da criança, dentro de uma concepção moralizante da Igreja (noção de "Bem" e de "Mal"). As "patologias" são relacionadas ao "Mal" (coléra, mentira, indisciplinas), necessitando de sanções sociais. É interessante lembrar, com FOUCAULT (1975) que a doença mental nos primeiros tempos é identificada com "possessão demoníaca".

Com relação às "causas sociais" das "patologias", é apontado sobretudo o "meio familiar". A "má educação" é apontada freqüentemente nas classes da camada mais baixa da hierarquia social, pois são as que mais fogem às normas dominantes, ditadas pelas famílias burguesas (modelo ideal de família). São apontados conflitos entre a moral da escola e a da família ("na cabeça dessas crianças há duas morais"), com menosprezo pela moral da última.

A "infância anormal" passa, então, a ser vista como "caso social".

" ... vivant dans un milieu "marginal", il a toutes les chances de tomber dans la délinquance et de devenir ainsi en danger pour la société s'il n'est pas pris en charge. En conséquence,

l'objectif explicite de l'enseignement spécial sera d'assurer la socialisation de ces enfants ..." (PINEL, 1977.p.353)

O sentido da educação, aqui, é bem durkeimiano: educação = socialização = adaptação, conformação à estrutura social. Convém lembrar que Durkeim fazia parte da composição do Comitê da SLEPE (Société Libre por l'étude Psychologique de L'Enfant-1904) uma das primeiras entidades a se preocupar com o problema "infância anormal" e que influenciou profundamente os trabalhos da época, nessa área.

BINET e SIMON, ao elaborarem seus testes, pretendiam fazer uma medida da "inteligência natural" da criança, isto é, o que a criança trazia em si, sem influência das aquisições escolares, mas, contraditoriamente, segundo PINEL (1977), eles acabaram por moldá-los às "normas" da escola. Assim, o "desenvolvimento natural" da inteligência foi, então, identificado com o ritmo de assimilação dos conhecimentos definidos pela norma escolar.

As normas escolares passaram, então, a delimitar a fronteira entre o "normal" e o "patológico". Essa delimitação, entretanto, não fica divorciada do meio social. As classes populares mais baixas na hierarquia social seriam as mais "desviantes" dessa norma. O conceito de patologia passa a ser intimamente associado ao conceito de "desvio", que se vincula, por sua vez, a idéia de segregação, tratamento, educação, com o fim de reintegração.

Tais conceitos estão estritamente imbuídos das concepções postuladas pelas teorias da "patologia social" e do "déficit cultural".³

³Para se aprofundar nesse assunto, faz-se necessário recorrer à Antropologia, vendo autores tais como: VELHO, "Desvio e divergência"; BARATZ, "Early childhood intervention: the social science base of institutional racism"; SCHNEIDER, "Alunos Excepcionais: Um estudo de caso de Desvio" (Dissertação de Mestrado).

Resta, enfim, acrescentar que as concepções e posturas aqui mencionadas, tendo como objetivo implícito (muitas vezes não manifestado ou inconsciente) a preservação da estrutura social, colocam-se a serviço da classe dominante. Posturas de tal ordem implicam uma adesão total à ética burguesa.

Ao se pronunciar em favor da criação das classes de "aperfeiçoamento", "especiais", BINET (1934) deixou bem claro as motivações que fundam sua prática científica, em função do que ele pensa ser o interesse da classe dominante:

" La généreuse philanthropie des siècles précédents nous paraît être aujourd'hui quelque peu démodée et nous substituerons à cette vertu de luxe l'idée autrement féconde que nous sommes tous contraints, par un véritable devoir, de nous occuper du sort réservé par la constitution même de la société, à la masse de nos concitoyens et en particulier à ceux qui sont le moins fortunés.

Ce devoir ne repose pas seulement sur les exigences d'un sentiment d'humanité; "il est dicté par notre intérêt personnel le plus pressant"; si nous ne nous préoccupons pas du sort des individus qui constituent les neuf dixièmes de la société et qui actuellement travaillent pour des salaires peu en harmonie avec leurs efforts et leurs besoins, on entrevait déjà qu'une "révolution violente où ceux qui possèdent n'auraient pas grand-chose à gagner", bouleverserait de fond en comble l'organisation de la société". (BINET & SIMON, 1907.p.1-2)

Em última instância, dentro da concepção vista neste histórico, o problema do fracasso é colocado no indivíduo, ou, num outro momento, na cultura desviante. A sociedade não é questionada, como não o são estruturas tais como a Escola. A sociedade é boa, a escola é boa, o indivíduo que fracassa, que desvia, é que deverá procurar "corrigir-se" para nelas se integrar.

No Brasil, também, a expansão do "ensino especial" o corre com a expansão do ensino público ou com a pretensa democratização do ensino.

"O crescimento das classes especiais só pode ser explicado pela relação da instituição escolar com o contexto social mais amplo em que está inserida". (CATALDO, 1985. p. 96)

Segundo PATTO (1981),

" após uma pretensa democratização do ensino, ocorrida nos últimos anos, e efetivada através do aumento do número de vagas na escola de 1º grau, tornou-se significativo o número de crianças provenientes de famílias operárias e socialmente marginalizadas que chegam até os bancos escolares".

CATALDO (1985) explica assim esse fato:

" Diante de um espaço estranho onde são hegemônicas as idéias, o modo de pensar, o modo de viver das classes dirigentes, essas crianças apresentam, logo de início, uma série de dificuldades de aprendizagem.

Ocorre que a demanda de mão-de-obra especializada, necessária à implementação do modelo econômico brasileiro, torna necessário um mínimo de escolarização. A ocorrência de altos índices de reprovação no início da escolaridade primária, num momento de crescimento industrial do país, resultou na ampliação do número de classes especiais junto às escolas públicas".

Em Minas Gerais, as primeiras iniciativas com relação à criação do ensino especial aconteceu nas primeiras décadas do

século XX, quando em

" 1927, o "Decreto-Lei nº 7970A," de 15 de outubro, que regulamenta o Ensino Primário no Estado, dedicou um título às denominações das Classes Especiais - Parte XI: Das Classes Especiais para débeis orgânico e retardados pedagógicos. Com essa medida, Francisco Campos, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e autor da referida lei, abre um espaço na estrutura administrativa e pedagógica do sistema educacional mineiro para o ensino destinado aos excepcionais". (PEIXOTO, 1985. p. 6)

Os chamados "retardados pedagógicos" são assim definidos pelo Regulamento:

" Crianças de menos de 12 anos, que tenham sido reprovadas três vezes consecutivas numa mesma série, e a crianças de menos de 12 anos, que se revelaram fisicamente inaptos ou marcadamente defectivos, por defeitos de percepção, debilidade de atenção, instabilidade mental e emocional e outros índices de incapacidade de esforço mental". (Art. 377, § 1º)

Para a identificação de tais problemas, o Regulamento recomenda que, além do critério de não promoção por três anos consecutivos, sejam adotados o dos testes psicológicos,

" para o fim de determinar o quociente de inteligência, depois de que serão os alunos submetidos a exame médico minucioso para verificação da existência de defeitos orgânicos removíveis por meios terapêuticos". (Art. 377, § 2º)

PEIXOTO (1985) denuncia o critério de definição de "retardado pedagógico" adotado pelo Regulamento:

"Esse critério nos parece extremamente perigoso, podendo-se rotular como excepcionais crianças portadoras de padrões de desempenho relacionados não a carências do ponto de vista intelectual, mas às condições sócio-econômicas a que estão sujeitas... candidatas "naturais" às classes especiais".

A influência de Binet se reflete, aqui, não só na concepção psicométrica implícita na identificação das respostas das crianças excepcionais, mas também na programação do ensino a ser ministrado a essas crianças. Com efeito, o Regulamento ainda sugere o conteúdo a ser administrado nas classes especiais, que deve abranger língua escrita e oral, cálculo e desenho, e uma parte especial, incluindo trabalho manuais, jogos, exercícios de ortopedia mental recomendados por Binet.

À medida que vai aumentando a expansão do ensino público no Brasil, e, em consequência, o ingresso das crianças proletárias na escola, amplia-se, também, o número de categorias nas quais essas crianças vão sendo enquadradas como excepcionais.

Na prática, constata-se que a pretensa "escola para todos" não foi feita para essas crianças proletárias. A inadequação é tanta que, mal elas iniciam a escolaridade, já deparam com uma série de dificuldades. A solução é adotar as estratégias utilizadas em outros países, como se viu, enquadrando-as em categorias que exijam uma educação paralela. Mais uma vez a escola e o sistema são preservados; a culpa do fracasso é colocada no indivíduo. Situar a culpa do fracasso no indivíduo é mascarado sob a forma de atendimento às "diferenças individuais". Alia-se à adoção dos pressupostos teóricos filiados ao liberalismo (em que se propulga a preemência da escola pública), também a dos

pressupostos escolanovistas (em que se enfatiza a importância das diferenças individuais).

" Assim, se por um lado, a expansão da escola era percebida pelos intelectuais e educadores como necessária, a análise do tipo de instrução que seria conveniente para cada classe social - em nome da fidelidade ao princípio da nova psico-pedagogia: respeito às diferenças individuais, às aptidões inatas do aluno às diferentes personalidades - acabou resultando na existência de sistemas de ensino paralelos.

A escola se expande, sim, e chega às camadas populares, mas não é a mesma para todos. Empobrecida no seu conteúdo, hierarquiza da na sua organização, atende às demandas político-econômicas definidas por uma sociedade não-igualitária.

A década de trinta presencia a consolidação de um sistema paralelo de instrução popular. Aceita-se explicitamente - em oposição às reminiscências de igualitarismo democrático das reformas de vinte - um sistema diferente e exclusivo de instrução para as camadas populares". (CATALDO, 1985. p. 94)

Começam a aparecer as "escolas especiais" separadas para "retardados pedagógicos", cuja educação, anteriormente, era feita em classes especiais, dentro do ensino regular, como esta belecia a Reforma Campos, de 1927.

A concepção de excepcionalidade, daí em diante, vai-se ampliando cada vez mais, e vai, também, aumentando o número de categorias que nela se enquadram. Assim, com o decorrer do tempo, já não são "excepcionais" apenas os "débeis orgânicos e retardados pedagógicos", de acordo com o Regulamento de 1927, mas toda a série de "desvios" do padrão de normalidade definido pela escola. Como "excepcionais" se enquadram, então, as crianças com problemas de comportamento, conduta, emocionais, problemas de percepção, problemas na leitura, escrita e cálculo (chamados de

dislexia, disgrafia e discalculia) e também os chamados "imatu-
ros".

Assim é, que em 1981, as "classes especiais" são se-
gundo o Parecer 212/75 do CEE, retomado em 1981 pela Instrução
001 da DEE:⁴

agora?

" as que reúnem alunos com diagnóstico de imaturidade, sob o pon-
to de vista físico, intelectual e emocional; leve desvio em fun-
ções importantes para aprendizagem escolar, ritmo de aprendiza-
gem mais lento que a média, estimulação perceptiva inadequada,
que por não aconselharem socialização em ambiente à parte, tor-
nam imperiosa a criação de um ambiente especial na escola regu-
lar".

Com o aumento das categorias de excepcionais, aumenta
também o número de instituições destinadas a atender as crian-
ças enquadradas nessas categorias. Temos, então, escola especiais
para atender alunos com deficiências físicas (cegos, surdos, pa-
raplégicos), escola para "mongolóides", "débeis profundos", "dé-
beis leves", até escolas para atender crianças exclusivamente
com problemas de aprendizagem. Proliferam as clínicas de atendi-
mento psicopedagógico, na sua maioria particulares, e quase sem-
pre para atender crianças com problemas emocionais, psicomoto-
res, de aprendizagem e de fala.

Em Minas Gerais, constatei a existência, em 1981, de
126 instituições de ensino especial, entre particulares e públi-
cas, conveniadas com a LBA. A grande maioria delas se destinava
a atender crianças com problemas de aprendizagem. Desconheço o
registro das instituições não conveniadas com a LBA.

⁴CATALDO, 1985.

O Censo Psicopedagógico da FHEMIG(CPP) é a primeira e única instituição pública dentro de sua modalidade, em Minas Gerais. Sua criação data de 1948, tendo havido várias mudanças na sua estrutura: passou de hospital com escola anexa a hospital com Unidade Psicopedagógica anexa em 1973, até chegar, em 1980, à organização atual, abrangendo Ambulatório, Hospital e Escola Especial.

2.3 O PASSADO NO PRESENTE

A reflexão histórica acerca do problema me faz sentir o "passado" bem "presente". Tudo o que foi abordado no histórico parece "repetir-se" hoje; o "novo" parece confundir-se com o "velho", e o "velho" parece não ser tão caduco assim.

Verifiquei, como afirmei na Introdução, que o problema do fracasso ainda continua sendo colocado no indivíduo, na cultura "desviante"; que as classes especiais, assim como as clínicas de atendimento psicopedagógico a crianças com "problemas de aprendizagem", proliferam; os testes psicométricos (principalmente WISC, TERMAN, BENDER, etc.) continuam em pleno vigor...

Uma questão que me chamou especialmente a atenção, por exemplo, foi a relação entre a história do Centro Psicopedagógico (CCP), onde trabalho e a criação das classes especiais e da patologização do fracasso, conforme a colocação de VIAL (1983).

Assim como aconteceu naquela época, a Unidade Psicopedagógica do CPP (primeira instituição pública - tipo clínica - de atendimento psicopedagógico a crianças com dificuldades de aprendizagem, em Minas Gerais) não foi criada a partir de uma necessidade e demanda básicas das escolas públicas.

Foi por iniciativa médica que, partindo-se da preocupação com a saúde mental das crianças de classes "desfavorecidas", procurou-se, com o intuito de "prevenção" contra futuros problemas psiquiátricos, oferecer, através de uma instituição especializada, "serviços" à Escola. Vemos isto bem claro nos documentos de criação do CPP:

" Ao instalarmos uma clínica para atendimento gratuito às crianças com problemas de aprendizagem, demos um passo pioneiro na área de assistência psiquiátrica pública...

Sabíamos que o atendimento à criança, em todas as suas dificuldades, inclusive as escolares, era a mais perfeita e eficaz forma de prevenção de desajustes emocionais e logicamente, de problemas psiquiátricos na vida adulta".⁵

O problema do fracasso é abordado, hoje como no passado, como uma maneira de reforçar a "utilidade" da instituição (uma das metas da Instituição será colocada mais tarde: a redução da taxa de repetência dos grupos da rede escolar oficial). Entretanto, sempre pareceu a todos nós, funcionários na Instituição, e aos que dela se servem, que "esse serviço do CPP" teria sido criado devido a uma demanda da Escola para resolver o problema do fracasso.

Consultando a história da entidade, pude verificar que, no início, quando de sua implantação, para mostrar sua "utilidade" foi preciso convocar várias vezes diretores das Escolas Públicas, para falar-lhes dos objetivos da Instituição, dos seus serviços, da necessidade de se encaminhar crianças, dos "problemas" que poderiam surgir em decorrência do "não encaminhamento",

⁵Ver a Apresentação do livro: Fundação Educacional e de Assistência Psiquiátrica - Unidade Psicopedagógica, sobre a formação do CPP.

etc. Foram, ainda, criadas equipes (constituídas de médicos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais) para irem às escolas a fim de explanar sobre o funcionamento da Instituição, esclarecer a respeito dos critérios de encaminhamento, etc.

O que se deu, enfim, foi um verdadeiro recrutamento.

Após algum tempo, as Escolas endossaram completamente essa prática, e hoje o encaminhamento é tamanho que, consultando o "arquivo morto" (papeletas de crianças que foram inscritas no CPP, mas que já obtiveram alta ou desligamento por infreqüência), verifiquei, com espanto, a existência de mais de 18 mil casos até 1982.

Hoje, alguns profissionais que ali trabalham questionam esse tipo de Instituição, os critérios utilizados pela escola para encaminhar as crianças e o absurdo desses encaminhamentos, mas quase ninguém procura verificar a "história do CPP", para "descobrir" como tudo isso começou.

3º CAPÍTULO

A PEDAGOGIA DA VIDA... A "DISPEDAGOGIA" DA ESCOLA

3. A PEDAGOGIA DA VIDA... A "DISPEDAGOGIA" DA ESCOLA

"... na prática cotidiana da chamada vida,
que é a verdadeira prática do homem..."

(THIAGO DE MELLO).

" O problema maior deles é este: de vida... "

(fala da mãe de uma criança).

O objetivo deste capítulo é caracterizar os sujeitos da pesquisa, a partir do que eles têm a dizer de si próprios, a partir de suas "histórias de vida". Esta é o melhor caminho para conhecê-los: partir deles próprios, do que suas vidas têm a ensinar-nos, para não se cair na armadilha de considerá-los, a priori, como são idealizados e imaginados.

Quem coloca muito bem essa questão, alertando o leitor a respeito desse perigo, é BRANDÃO (1986):

" O desconhecimento não assumido da realidade do "outro" autoriza percebê-lo "como eu quero", para intervir sobre ele transformando-o segundo a imagem e o horizonte que antecipadamente a minha boa consciência desenhou para ele através do "meu trabalho". Através das ações planejadas pelo educador sobre um universo de vida e saber cuja lógica e cujas razões sociais e simbólicas não só ele desconhece, como na verdade, não quer conhecer".
(p.13-4).

As "histórias de vida" aqui relatadas foram construídas através de entrevistas com os pais, entrevistas com as crianças, consulta aos dados registrados nos "prontuários" relativos "a "anamnese psicológica", seleção sócio-econômica", "ava

liação pedagógica", "ficha de encaminhamento da escola", entrevista com as professoras das escolas de origem das crianças e "entrevista social".

Os nomes das crianças e os de seu familiares foram alterados, para assegurar a privacidade das informações.

3.1 A PEDAGOGIA DA VIDA

Fabiano

Fabiano tem 9 anos completos e mora numa favela perto de um bairro de classe média, em Belo Horizonte. O barracão onde reside com a família tem 5 cômodos: cozinha, dois quartos e sala. Não tem água, luz, nem rede de esgoto.

- " Pego água com a vizinha ", relata a mãe.

Seu pai faleceu há 6 anos e a mãe casou-se novamente. O padrasto é servente de pedreiro. A mãe, com 33 anos, lava roupa em casa de família.

Os filhos, em número de 4, são todos do primeiro casamento. O mais velho (11 anos) está na 3ª série do 1º grau. O 2º (10 anos) fez até a 2ª série e não quer mais estudar. O 3º é Fabiano, e esta na 1ª série. O caçula, de 6 anos, faz o pré-primário e, segundo a mãe, é como os outros: agitado, inquieto e chora demais!

A gravidez da mãe teve muitos problemas:

" Eu não queira ter mais menino. Era só nós juntar de novo (ela e o marido) que tinha mais menino e aí vinha o problema."

Na gravidez, ficava agitada, dava crise ("desmaio, dou convulsão"). Fazia controle em um hospital psiquiátrico. Tomava

raiva do marido; não podia nem vê-lo. Separava-se dele, depois voltava. Não se alimentava direito (só comia, se a comida tivesse açúcar). Tinha falta de ar constante e tomava remédio; para dormir, tomava calmante. Não fez enxoval para Fabiano ("cismou" que não tinha de fazer); a patroa é que fez.

Sobre Fabiano, desde pequenino, a mãe relata:

"Desde pequeno que ele dá trabalho... Fabiano me dava tanto trabalho quando ele nasceu, que ficou três meses sem dormir. Só chorava o tempo todo, o dia inteiro. Não amamenteei porque eu não tinha leite. Eu estava com problema de anemia e esgotamento nervoso".

Fabiano foi praticamente criado em creches:

"... meus menino não foram realmente criados comigo. Foram criados com os outros de fora. E foram criados pras creches, né? Num teve, assim de pequeno, aquele controle sobre os filhos. Então, eles iam fazendo tudo que viam os outros fazer; faziam igual. Então os meus menino o "problema maior deles é esse: de vida", convivência. Minha, com o pai. Sempre as dificuldades. Então, meu menino ficou desse jeito. Fabiano foi pra creche com 2 anos; a creche lá da Igreja. Frequentou a creche Santa Rita, depois passou prá cá de cima, aqui (da igreja mais próxima). Ficou aqui até 7 anos. Na creche era um dos primeiros candidatos à bagunça (riu...). É o que dava mais trabalho. Todo dia no portão da creche eu tinha uma novidade do Fabiano... Ele foi sempre assim: menino agitado desde pequeno, nervoso, chorão demais toda vida. Depois foi crescendo, cresceu, teve contato com o pai; de repente perdeu o pai dele."

O pai morreu de derrame cerebral e hepatite.

A mãe casou-se de novo. Segundo ela, Fabiano gosta muito do padrasto. O atual marido.

"É muito nervoso. É muito bom, mas tem época que ele nem conver"

sa, nem bom dia dá. Às vezes tinha mania de quebrar tudo dentro de casa e brigava comigo na frente dos meninos. Agora melhorou bem porque eu fui conversando com ele: - "não bate nos menino; trata eles bem..." No dia dos pais e no aniversário eles (os filhos) dão presente para ele. Ele fala que o Fabiano parece com o irmão dele; aí tem preferência pelo Fabiano e os outros fica com um pouco de ciúme. O jeito dos dois parece muito (mais agitados) e acho que é, por isto que dão certo."

O relacionamento da mãe com o padrasto "até que ultimamente tá muito bom devido eu antes bater muito nos menino e agora parei".

Sobre suas impressões a respeito do Fabiano, a mãe diz:

problema de convivência?

"O Fabiano é muito inteligente, só não convive com ninguém. O problema dele e do Francisco (irmão) é adaptar os outros e como diz o outro: ser dominado pelos outros num aceita de jeito nenhum!"

"Dentro de casa ele brigava com Deus e tudo. Ele é muito amoroso; se for pra sair e andar o dia inteiro com a gente, ele anda. Mas o Fabiano pra conviver com os outros aqui dentro de casa ele já levanta implicando com Deus e o mundo. Ele o Francisco faz amizade. Na mesma hora que você vê eles dois amigo de todo mundo, na mesma hora tá brigando. Tudo brigando. O negócio dos meus menino, inclusive aqui dentro de casa, com eles mesmo, eu nem deixo eles brincar junto. Porque eles só brincam agredindo um ao outro." "... os meus é brincando mesmo. Só brincam de agarrar um assim pelo pescoço, assim enforcando... Não pode deixar eles brincar! Eles não brigam meus menino uns com os outros. Eles brincam machucando, torcendo o braço um do outro, e puxando a perna um do outro, só com coisas perigosas... Brincam com os amigos na mesma violência. Sempre tem problema de briga com amigo, um com outro."

A mãe informa não deixar os filhos brincar com os vizinhos e na rua:

"O sistema deles é assim: da rua, escola e dentro de casa. Não brinca na rua não, com a vizinhança. Porque aqui o povo causa muita confusão. Vai todo mundo prá rua caçar confusão. Prefiro eles em casa. Quando é fim de semana a gente sai, eles brincam. Levo eles prá brincá ou na casa de meu irmão, ou nalgum lugar longe."

Sobre as preferências de Fabiano, comenta:

"O que Fabiano gosta mais de fazer é soltar papagaio. Acho que é a única coisa que gosta de fazer. Sabe fazer papagaio... Se deixar, o dia inteiro ele solta papagaio; num come, num bebe, nem dorme... Só que aqui não pode soltar. No meio de muita gente não tem condição mesmo. A gente vai pro Shopping, Belvedere... A briga dele é mais por causa de papagaio. Ele almoça, janta, amanhece e anoitece com papagaio. Briga com a professora e irmãos por causa de papagaio. Na mesma hora que ele tá gritando de alegria, tá gritando porque machucou."

Sobre "outras" atividades do Fabiano, informa:

"Sabe fazer mandados, por exemplo, comprar cigarro. Conhece dinheiro. Ele ajuda em casa fazendo o serviço dele, e brigando com os irmãos. A rotina dele é ajudar o Francisco ali dentro do quarto. Cada um tem uma obrigação. Ele faz brigando o tempo todo com o outro. A rotina é dobrar a roupa de cama deles, pijama, esticar a cama, varrer o chão."

Descrevendo seu relacionamento com Fabiano, a mãe diz:

"O dia que eu tô com paciência eu converso com ele; ponho de castigo ou ameaço de dar umas varadas nele."

A vida escolar de Fabiano se iniciou na 1ª série, e na 1ª série estava até a época da nossa pesquisa:

"Fabiano não fez pré-primário; entrou direto no 1º ano."

Ele entrou primeiramente para uma escola na favela onde moravam. De lá, foi encaminhado ao CPP, juntamente com outros dois irmãos. As queixas da escola em relação a ele eram de "ser hiperativo, inquieto, agitado, com poucas condições de aprendizagem devido a este comportamento". Houve também reclamações em relação à mãe, considerada pela escola "difícil" e "criadora de problemas".

A mãe resistiu a este encaminhamento, alegando que as dificuldades dos filhos se deviam a seus problemas de sobrevivência:

"... eu falei com eles que tava trabalhando, passando muita dificuldade; eu sozinha prá dá conta dessa meninada e eles também, devido ao princípio, passaram muita dificuldade. Tam pra aula até sem caderno, sem lápis. Foram muito humilhado na sala por causa disso, por causa de não ter condição. Todo dia ter que depender dos outro, de material, de ter que ganhar as coisa. Eu acho que isto também dificultou muito o estudo deles, né?"

A mãe retirou-o da primeira escola, transferindo-o para outra mais longe. Nesta segunda escola, Fabiano continuou a ter os mesmos problemas e foi encaminhado, juntamente com seu irmão, a uma "escola especial" de atendimento a crianças consideradas portadoras de deficiências mais graves. A mãe novamente resistiu ao encaminhamento. Retirou Fabiano e o irmão da escola em setembro, ficando os mesmos três meses sem frequentar aula. Somente no ano seguinte foram matriculados numa terceira escola.

Preocupada com a insistência da segunda escola em encaminhar seus filhos à "escola especial", a mãe resolveu procurar o CPP, na época. Ali, as crianças foram avaliadas e uma psicóloga tranquilizou a mãe, explicando-lhe que realmente seus filhos não necessitavam de "escola especial", que bastaria que se submetessem a alguns "tratamentos" no CPP.

A mãe iniciou a entrevista diagnóstica no CPP a partir de agosto de 1985, submetendo-se, depois, o menor a exames e avaliações.

Na avaliação pedagógica, foram registradas determinadas dificuldades, resumidas a seguir:

"área da "linguagem" é a mais comprometida; padrão de linguagem oral bem pobre; área de "compreensão" bastante rebaixada. "Raciocínio" ao nível concreto; dificuldade de comparar e generalizar. Dificuldades na "coordenação - motora" e na leitura. Distúrbios de aprendizagem - "disgrafia" e "disortografia".

Convém observar que Fabiano se encontrava apenas iniciando a alfabetização.

Após as avaliações, foi encaminhado, na Instituição, para os seguintes "tratamentos": Terapia Psicomotora, Reeducação Pedagógica e Grupo de Pais.

Fabiano iniciou a Reeducação Pedagógica em fevereiro de 1986, com o objetivo de ser alfabetizado. Os dois irmãos igualmente encaminhados também fizeram tratamento no CPP. Até quando o observei, na Reeducação, só fazia esse "tratamento" no CPP. Foi liberado em dezembro de 1986, sendo atingidos os objetivos propostos na reeducação em relação a seu atendimento.

Fábio

Fábio tem 11 anos completos, e mora num bairro bem distante do Centro, na periferia de Belo Horizonte. O pai, com 33 anos, motorista de ônibus de uma empresa, cursou até a 4ª série do 1º grau. A mãe, com 31 anos, trabalha em casa e cursou até a 6ª série do 1º grau.

Fábio é o mais velho da casa, tendo mais um irmão e duas irmãs: Patrícia, com 7 anos, que cursa a 1ª série; Flávia, com 5, e Juarez com 4, que ainda não estudam.

A mãe não relata maiores dificuldades quando da gravidez e no nascimento do menor. No "prontuário" do CPP, há os seguintes dados a respeito:

"Mamou no peito só um mês, pois o leite não estava sustentando. Foi um menino que sempre teve apetite. Ele come bem até demais.

O que ele sempre teve de pequeno e até hoje é bronquite asmática. Este ano só teve uma crise.

Andou com um ano e três meses. Falou depois de 1 ano. Até hoje, de vez em quando, troca ou omite letras para falar."

Segundo a mãe, entre os irmãos, Fábio se dá melhor com o de 4 anos do que com as outras duas meninas. Como toda criança, brigam entre si:

"... ele é bravo. Os menino também faz hora com ele, né? Ah, ele pega, também tira, né?"

O relacionamento com o pai é muito bom:

"O pai gosta muito de agradá-lo. De vez em quando coloca para ajudá-lo nos serviços."

Com a mãe, Fábio também não tem grandes problemas:

"Ele é muito carinhoso comigo."

Mas a mãe nem sempre pode estar disponível:

"Eu não tenho muita paciência com ele porque eu tenho os outros. Ele fala que eu só gosto dos menores."

Falando sobre as brincadeiras de Fábio, a mãe informa:

"De primeiro ela gostava de brincar mais sozinho, mas agora gosta de brincar com os outros. Ele começou a gostar de brincar com os outros foi brincando de papagaio. Depois que eu mudei de bairro aí ele brinca com papagaio, aí fez amizade com os meninos. Ele gostou muito de mudarmos. Agora ele é mais livre. Faz amizade com facilidade, principalmente com adultos. Mas de primeiro ele brincava mais era sempre sozinho. Tem pouco tempo que ele começou a desenvolver mais, a brincar com colegas. Brinca também pouco tempo, porque eu não deixo ficar em rua, nem na casa dos outros. Eu acho que cada criança tem que ficar em casa. Igual eu falo com ele: tem os irmãos pra que tem que ficar pra rua? Brinca com os irmãos, não tem necessidade de ficar brincando com outros meninos, né?"

Manifestando suas impressões a respeito de Fábio, a mãe diz:

"Ele é cuidadoso com o uniforme dele. Não gosta que ninguém mexa nas suas coisas. É muito responsável. Ele escuta a gente. Fala com ele... não precisa ficar falando muito. Eu sei porque tenho quatro, né? Cada um de um jeito. Ele toda vida foi um menino que não precisava ficar gritando o tempo todo, falando... Pra fazer os dever, faz. Nunca precisa de mandar não. Só tô precisando de estipular o horário. Tem mania de fazer o exercício à noite."

Sobre as atividades de Fábio, a mãe relata:

"Em casa... ele faz o mandado, buscar as coisas... comprar as coisa, fazer mercearia..."

Agora está ajudando a mãe no boteco:

"Agora, quando eu tô ocupada, lavando roupa, ele fica lá, tomando conta. Semana passada foi que eu pus ele pra me ajudar."

Além disso, Fábio gosta de fazer uns biscates:

"Quando ele não vem pra-cã (CCP) tem um menino lá, também, que ele leva o menino pra escola. Um menino da vizinha. Leva lá no outro bairro. Ela paga ele. Tá com pouco tempo que ele tá indo. Isso ele não esquece também não. Todo dia sabe do horário que ele tem que levar. Já vai lá levar o menino. É aula particular. Ele vai, leva, num instante ele volta. Agora, nos dias que ele tem que vir pra aula (no CPP) já não leva."

Sobre suas preferências, comenta:

"Ele gosta muito de andar de bicicleta; delira andar de bicicleta. O pai dele comprou uma, agora, tem pouco tempo, pra ele. Bã da mesmo, né? Pneu ruim. Teve que comprã; encheu o saco pra comprar."

Fábio gosta muito de animais e os criava em casa (cachorro, galinha, coelho, etc). A mãe conta:

"Mexe com as criação, né? Que ele tinha... Porque agora ele tem problema de bronquite... Tinha porquinho da Índia, tinha coelho... Aí meu marido desfez de tudo... por causa que tava dando crise diariamente. Ele faltou de aula muito tempo por causa disso. Por causa da crise... bronquite, né? Aí ele desfez. Agora lá em casa só tem galinha, cachorro."

Foi Fábio sempre quem cuidou das criações:

"Pegava capim... Até comprar coisas pros bichinhos ele compra... Leva, dá pras galinhas; também ração. Eu dou dinheiro, ele compra aqui (Santa Efigênia) e já leva. Ele chejava e falava: - Ô pai, a branquinha deu cria."

Além disso, Fábio sempre demonstrou ser muito criativo e gostar de construir objetos para seu uso. Nas aulas e duran

te toda a entrevista, ele falava sobre suas "invenções" e demonstrava como as fazia; mostrou uma espécie de apontador que ele mesmo fez, fixando uma lâmina pequena na ponta de um lápis e caneta:

"Eu pego, coloco gilete; na hora de apontar o lápis não corta o dedo. Eu já fiz... até com o que meu pai faz barba eu já fiz... Tem alguns que eu faço e vendo."

Depois falou de carrinhos que fez:

"Eu já inventei carrinho de lata."

Explicou como o fez e como tinha roda, banquinho e carroceria . Falou também de outro carrinho muito interessante, que ele fez de papelão e que tinha uma chaminé para soltar fumaça:

"Fiz a porta. A porta até abria. Tinha até um negócio no fundo. Uma chaminézinha que eu pus nele. A gente via areia... Saía correndo com ele e saía a poeira. A chaminé abria e saía a poeira pela chaminé (como se fosse fumaça)."

Explicou como planejou o carrinho para sair a poeira:

"Por baixo dele tinha burquinho que eu fiz. Furei por baixo. Ah na hora que corria, a areia saía assim (mostrou). Tinha até freio o carrinho."

Demonstrou como fez o freio e como ele funcionava.

Depois explicou-me, ainda, como fez um fogãozinho de lata para sua irmã.

Fábio demonstrou muita vontade de trabalhar efetivamente:

"Meu pai vai comprar uma égua pra mim e uma carroça. Vou fazer carroto. Tá pagando bem."

Apesar de toda sua criatividade, a vida escolar de Fábio foi bastante conturbada. Fez o pré-primário numa escola infantil:

"No pré eles não notaram que ele tinha este bloqueio não", disse a mãe.

Depois, foi para uma escola estadual de 1º grau, para cursar a 1ª série. Segundo a mãe, foi dessa escola estadual que encaminharam Fábio ao CPP:

"... ele tava tendo dificuldade na área de aprendizagem, né? Ela pediu pra ele fazer tratamento pra ver se desenvolvia. A única dificuldade que ele teve toda a vida foi isto: em aprender a ler."

A mãe aceitou o encaminhamento de Fábio ao CPP pela escola. Achava-o:

"até um menino inteligente. Não tem problema nenhum. Ele só tem bloqueio. Precisa de fazer este trabalho pra descobrir qual o motivo deste bloqueio."

A mãe achava Fábio ativo para todas as outras coisas e estranhava o fato de ele não aprender a ler. O pai não aceitou. Falava que seu filho não era retardado. Chegou a chorar... A mãe tentou convencê-lo a aceitar. Fábio também não aceitou, quando o encaminharam a uma "classe especial". Relembremos suas palavras no Capítulo I:

"Achei errado... Eu sabia escrever! Eu estava escrevendo. Não estava sabendo ler... Só sabe escrever. Se não soubesse ler, não sabia escrever... aí tem que pôr mesmo."

Na ficha de encaminhamento da escola, constava que o menor apresentava dificuldades nas seguintes áreas:

- em leitura ("não tem seqüência lógica ao ordenar estórias mudas"); na escrita ("apresenta dificuldades na coordenação motora fina"); na elaboração de idéias ("... não tem seqüência lógica de pensamento"); no comportamento ("não é participante; é passivo; tímido; calado; não agressivo").

Fábio estudou nessa escola por cerca de dois anos. Foi para a "classe especial" de lá. A mãe explica:

"... ele ficou numa sala especializada lá, mas lá eles não alfabetizaram não, entendeu? Era mais coordenação motora."

Segundo a mãe, foi depois que encaminharam Fábio ao CPP que o colocaram na "sala especial".

A mãe relata que, posteriormente, mudou-se para um outro bairro de periferia, transferindo o menino para a escola desse bairro. Ali, ele continuou na sala especial. Repetiu, ao todo, umas cinco ou mais vezes o 1º ano.

Fábio foi avaliado no CPP no final de 1984. Na avaliação pedagógica da Instituição, foram registradas as seguintes dificuldades, resumidas a seguir:

- "dificuldades na percepção visual; na coordenação motora; na leitura e escrita; criança pouco estimulada adequadamente."

Após as avaliações, foi encaminhado, na Instituição, para os seguintes "tratamentos": Reeducação Pedagógica e Psicoterapia.

Em 1985, freqüentou a Reeducação Pedagógica no CPP e, conforme anotações do prontuário, com atividades quase exclusivamente "preparatórias para a alfabetização". O seu caso foi

estudado em reunião de equipe, sendo decidido que ele deveria ir para a "escola especial" do CPP. Após certo tempo, a equipe entrou em contacto com a pedagoga da Reeducação, que informou sobre o seu bom rendimento, alegando não haver mais necessidade de o menor permanecer na escola especial do CPP.

Em 1986, foi para outro grupo de Reeducação, com o objetivo de ser alfabetizado. Atualmente, Fábio não se encontra, na sua escola de origem, em classe especial. No decorrer do ano de 1986, mudou de sala umas duas vezes, sempre passando de uma sala mais fraca para outra mais forte. Na época da entrevista com a mãe (27 de agosto de 1986), tudo indicava que ele estava terminando o ciclo básico na sua escola de origem.

Paulo

Paulo tem 11 anos e mora, com a família, numa favela, próxima a um bairro de classe média alta, em Belo Horizonte. Vivem em condições precaríssimas:

" Tem um povo que tá construindo essa casa de cinco cômodos pra nós. Estamos morando num cômodo muito pequeno. O bairro é péssimo; tem água de torneira, água de chiqueiro."

Paulo dorme numa mesma cama com mais dois irmãos. A não ser um fogão e alguns colchões estragados, espalhados pelo chão e servindo de cama, na casa não há nenhum mobiliário.

O pai, com 56 anos, é servente de pedreiro, trabalhando há 10 anos em uma firma. Fez MOBIL e só sabe assinar. A mãe, com 48 anos, analfabeta, atualmente não trabalha fora. É muito doente; "fico com a barriga muito grande". Fazia controle nervoso em um hospital próximo à sua casa. Disse haver-se internado nesse hospital ___ "por causa de problemas na perna e de sofrimento."

O casal tem 10 filhos: Maria Aparecida, 29 anos, casada, mora no interior de Minas. Nunca foi à escola. Marli, 27 anos, casada, mora em São Paulo e também não frequentou escola. José Carlos, 19 anos, mora em casa; faz biscates. Parou de estudar na 5ª série. Antônio Carlos, 17 anos, trabalha na casa de um advogado. Estudou até a 5ª série. Vilma, 14 anos, trabalha em casa. Parou de estudar na 4ª série. Joaquim, 13 anos, está numa escola para deficientes visuais há 4 anos; é cego; sabe ler e escrever. Vai passar para o 2º ano. Toda a semana a mãe busca a criança. É Paulo que leva o irmão até o Instituto. Paulo está na 1ª série repetente; trabalha em casa. João Bosco, 9 anos, faz a 1ª série (repetindo). Segundo a mãe, ele "sofre das vistas e é meio retardado; chora à toa". Pedro, 6 anos, não estuda. É cego; tem também problemas de audição. Valdir, 5 anos, não estuda. É saudável.

A mãe ainda teve duas filhas que nasceram cegas e morreram; uma, com 3 anos; a outra, com um ano e meio.

Sobre a escolaridade dos filhos, a mãe comenta:

"Nenhum completou a 5ª série. Sabe ler, mas... Aquela de 14 anos, lá naquele grupo onde ela tava não repetia a 4ª série. Então ela saiu... A casada nunca foi à escola. Nem esta, nem a que está em São Paulo. Coitada delas! A escola delas era a escola do céu. Tanto faz o de 19 anos, como o de 18, o mais novo, todos nam do 19 ano, todos eles. Eu não me assusto do Paulo não tá aprendendo, se não tá saindo bem... Eu não assusto não..."

A gravidez da mãe foi tumultuada; sua patroa aconselhou-a a abortar o Paulo, mas ela não quis fazê-lo. Diz, porém, que ficou nervosa por causa dessa situação.

Paulo mamou no peito até mais ou menos três meses. Atualmente, segundo a mãe, não come bem, come pouco.

Fez tratamento de vista quando tinha 7 anos:

" Ele não enxerga bem duma vista. Era vesgo e melhorou com o tratamento. Ele também tem problema no joelho."

Atualmente, tem óculos, mas nem sempre quer usá-los.

" Fui mordida de cobra e tive doença de rato. Foi antes de ter o Paulo. Acho que às vezes pode ser isto também o problema das vistas.

O problema dele é que eu acho que sente dor quando assiste televisão. Assiste de olho fechado."

Sobre o desenvolvimento de Paulo, a mãe relata:

" É cuidadoso com as suas coisas, de casa e da escola. Kalha com o irmão, que nem liga para as coisas; fala que tem que ter cuidado. Eu mando, ele arruma para o irmão porque ele (o irmão) tem idéia fraca e o Paulo fica nervoso. Agora ele já até lava a roupa do irmão (João Bosco). Cuida do cabelo do irmão, para não dar piolho. Xinga uma menina que tem lá perto, para ela ir para longe dele, porque ela tem piolho. Vai sozinho para a escola, a pé. Pro CPP também vai sozinho, de ônibus. No dia em que dá confusão, vai a pé. Sabe ir, vai direitinho... Ele chega da escola, ele tira a roupa dele, guarda a roupa, tudo que tiver ele guarda, lava. Ele mesmo é que lava as roupas dele e guarda.

Ele chega da escola, coloca tudo na tábua (não tem armário). A roupa dele, ele põe junto, camisa, põe tudo junto. Na hora de ir pra escola, não precisa caçar. E o outro, não. O outro atrapalha...

Desde pequeno lava a cueca dele. É cuidadoso. O outro, não. O outro tem que tá em cima...

Ele (Paulo) é mais independente."

Paulo também discorre sobre esse assunto; diz que solta papagaio e comenta que ele mesmo faz os papagaios com que brinca. Explicou como os faz:

"Corto o plástico. Coloco taquara. Corto a taquara, amarro com linha. Não precisa colar. Só papagaio de papel que precisa colar; de sebo. De plástico não precisa. O rabo... corta o plástico em tirinha. Precisa de muita linha para soltar o papagaio. Eu só ponho linha de plástico. Se agarrar no fio, rebenta mais fácil. Se agarrar dá 'curto' (curto-circuito). Com a outra linha fica preso. A linha de plástico rebenta logo."

Explicou que já aconteceu da linha do papagaio rebentar devido à 'malandragem' dos outros meninos:

"Os meninos passa 'serau'. Passa 'serau' na linha, pega uma lâmpada e soca. Os caco de vidro passa na linha com 'serau'.

Quando a gente não está vendo eles fazem isso.

Aí corta a linha. O papagaio cai em outro lugar. Tem que fazer outro papagaio."

Explica como faz a taquara:

"Taquara num compro não... Parto ela. Pego de pedaço de bambu. Lá pra cima tem.

Corto o bambu com a faca. Serrote não fica bem, é com a faca. No lugar que nasceu corta é com foice."

Sobre as atividades de Paulo em casa, a mãe ainda completa:

"Em casa, lava roupa, lava meia, lava o short. Comida também ele faz. Faz comida direitinho. Mas não gosta muito deste serviço não. Se não pegar, não faz não. Fala:

'Eu não sou mulher!'..."

Paulo também explica:

"Lavo vasilha, lavo minha roupa. Às vezes lavo roupa dos meus irmãos (de todos). Sei passar roupa."

Em relação às suas preferências, a mãe diz:

"Ele gosta de trabalhar. Queria tanto trabalhar! Qualquer tipo de serviço. Lavar carro... Fica doido pra trabalhar!"

Paulo coloca o que gostaria de fazer se fosse trabalhar:

"De táxi. Táxi é melhor do que servente (profissão do pai). Por que ganha mais dinheiro."

Disse que vai pra escola "pra estudar, aprender a ler." E que aprende a ler é importante porque:

"quando a gente vai trabalhar a gente já sabe. Tirar carteira de identidade."

A vida escolar de Paulo foi também bastante conturbada. Entrou para a escola com 7 anos. A mãe diz que ele entrou para o jardim, não sabendo especificar bem:

"Eles falam jardim, mas ele não ficou lá não. Ele chorava o tempo todo."

Depois esclarece que ele estava no pré-primário. Fez o 1º ano na mesma escola, que ficava perto de sua casa.

"De lá eles mandaram ele pra escola " (uma escola de ensino especial).

Em casa não há ninguém que possa ajudar o Paulo e os irmãos nos deveres da escola:

" Não... ninguém! É só na escola mesmo!"

Na escola sempre teve bom comportamento:

" Era até bonzinho, né? Fazia nada. Meus filhos tudo que estudou lá, eles sempre gabava eles muito; muito bonzinho na aula, tudo."

Encaminharam-no para a escola especial porque:

" Não tava aprendendo; aprendendo a ler, né? Elas falava assim que eles tinha que estudar noutras escola especializada pra ver se eles aprendia, né? Porque se eles aprendesse tudo, aí, eles iam voltar estudar lá de novo. Falavam que "todos eles" vão precisar desta escola (especializada) até... Na hora que as professoras ver que eles tão saindo bem, eles vão estudar aqui de novo."

A mãe concordou com o encaminhamento de Paulo à "escola especial" e ao CPP:

" Foi bom demais! Graças a Deus."

Ela acha que Paulo, como todos os seus filhos, não teve sucesso na escola por causa da "idéia" deles:

"... não sei o que eles pensam... não sei se têm idéia boa. Parece que a idéia deles não é boa. Porque meus menino, tudo custou a aprender."

Da "escola especial", Paulo foi encaminhado ao CPP. A mãe não sabe ao certo quem o encaminhou, se foi a escola atual do menor ou membros da Sociedade São Vicente de Paula (S.S.V.P), que

ajudam a família. No primeiro dia de avaliação no CPP, a mãe veio acompanhada de uma pessoa dessa Sociedade beneficiante. Diz que a Sociedade ajuda na alimentação da família e na construção do barraco. A S.S.V.P. preocupa-se também com a educação da família, alegando que:

" como alguns de seus membros são cegos e outros quase cegos, os que enxergam um pouco serão o arrimo da família, caso consigam estudar."

Paulo foi avaliado no CPP no final de 1985. Na avaliação pedagógica, foram registradas as seguintes dificuldades, abaixo resumidas:

" As áreas de "linguagem e percepção" foram mais rebaixadas; não tem nível de informação; o seu "padrão cultural" de linguagem é pobre. "Raciocínio" em nível funcional. Na "percepção visual", o seu desenvolvimento não foi bom. Dificuldade na "coordenação motora". Criança "pouco estimulada", principalmente na área de linguagem."

Após as avaliações, foi encaminhado para os seguintes "tratamentos" na Instituição: Reeducação Pedagógica e Terapia Psicomotora.

Iniciou a Reeducação Pedagógica em março de 1986 para ser alfabetizado. Até a data em que o observei, só fazia esse "tratamento" no CPP. Apesar de haver melhorado bastante em sua escola de origem, até o final de 1986 ainda não tinha sido "liberado" da Reeducação.

Márcia

Márcia tem 10 anos completos e mora num bairro de periferia, em Belo Horizonte, bem distante do centro da cidade. Re

side com a família em casa própria, de alvenaria, com três quartos, sala, copa, cozinha. O bairro apresenta infra-estrutura básica: água, luz elétrica, rede de esgoto.

O pai, com 39 anos, é motorista de uma firma e cursou até a 2ª série do 1º grau. A mãe, com 35 anos, é faxineira de uma empresa e cursou até a 3ª série do 1º grau.

Em casa são 4 filhos: Marina, 15 anos, cursa a 5ª série do 1º grau; Marcos, 13 anos, cursa também a 5ª série. Moisés, 11 anos, cursa a 4ª série.

A gravidez da mãe foi problemática:

"Sofri na gravidez dela; é prematura. Ficou um mês e quatorze dias no hospital, na estufa. Parto normal. Na época carreguei muito peso, estava construindo, sentia muita dor nas cadeiras. Nunca senti enjojo, nem vômito. Nós sentimos felizes com o nascimento da criança. Ficou um ano internada com gastroenterite. Só mamou mamadeira; o leite tinha secado. Nunca dei leite não. Não mamou mamadeira uns dois anos. Com um ano começou a comer comida de sal. Comia de tudo. Sempre alimentou bem, depois de um ano, né? Não tinha peso para vacinar. Operou com dois anos."

A mãe descreve as diversas fases de desenvolvimento da criança:

"Engatinhou com dois anos e meio e andou com três anos. Faltou com três anos; falou direitinho, não teve dificuldade."

A mãe continua; segundo registro dos "prontuários":

"Se veste sozinha, toma banho direitinho, lava cabeça, amarra o pato, faz mandado direitinho, arruma casa, estende a cama, arruma a cozinha, lava as calcinhas dela. Eu mando ela fazer e ela faz com boa vontade. Faz mandados, devolve troco direitinho. Tem

85
higiene e é organizada."

Márcia também fala de suas atividades diárias. Diz que levanta cedinho todos os dias, para chegar às 7 horas na escola. Vai a pé. A escola é em outro bairro. Depois da aula, após o almoço, lava vasilha para a mãe, o fogão, a geladeira, limpa a mesa, varre, passa pano, lava o banheiro, a cozinha. Faz também compras para a mãe na "venda":

"Eu já comprei fubá, lata de óleo, Creme Rinse, um tanto de coisa..."

Às 4^{as} e 5^{as} feiras, Márcia tem aulas na Reeducação Pedagógica no CPP, no turno da tarde.

Sobre o relacionamento de Márcia com os irmãos e pais, a mãe informa:

"A Márcia é nervosa, mas quando os menino implica com ela. Mas tirando disso, não é nervosa. Ela briga quando mexe com ela. Eles ficam brigando porque eles provoca ela; Eu falo para eles não bater nela; ela é mais nova, às vezes tem algum problema."

Com o pai é calma; ele não grita com as crianças:

"Meu marido bebe e fica nervoso. Pega a falar muito. Nunca fui espancada por ele não. O resto não tem problemas. Nunca pus Márcia de castigo. Tento conversar com ela; não bato."

Sobre as brincadeiras e preferências de Márcia, a mãe conta:

"O que ela mais gosta de fazer é brincar de casinha. Brinca mais de casinha. Brinca tão calma! Brinca direitinho de boneca. Sozinha mesmo ela brinca. Brinca sozinha, conversa sozinha com os brinquedos. Outra hora brinca com os colegas. Faz amizade fácil."

Tem umas três amigas mais novas que ela gosta de brincar. Tem dia que ela chama as coleguinha pra brincar tudo de casinha em casa. Ela vai daqui (CPP), chega lá em casa arruma a casa todinha pra mim. Arruma tudo! Estende as cama, arruma tudo pra mim. Lava o banheiro, arruma tudo direitinho. Fala: ó mãe, a senhora chegou cansada, eu arrumei tudo pra senhora. Quando o outro menino tá brincando lá na rua, ela corre, diz que tá na hora de ir pra escola. Ela fala: pois é, mãe, eu sei a hora de eu ir pra aula, ele não sabe a hora de ir pra aula. Ela corre pra chamar ele. Não tem preguiça."

Márcia também fala de suas preferências. Indagada sobre o que gosta de fazer, afirma:

"Lavar vasilha e limpar o fogão."

Além disso, gosta de "brincar de bola". Diz gostar mais de brincar com os outros do que sozinha. Acrescenta, ainda, que, quando crescer, "quer trabalhar de ser faxineira", como a mãe.

Dando sua impressão sobre Márcia, a mãe diz:

"Precisa ver, é ativa mesmo!"

A vida escolar de Márcia, entretanto, não foi fácil. A mãe narra:

"Entrou direto para o 1º ano. Não fez pré. Entrou com 8 anos pra a escola; 2 anos que repete o 1º ano. A maior dificuldade dela na escola é pra ler. O dia que ela quer vai a aula, no dia que não quer não vai."

A mãe diz que até hoje Márcia só estudou na mesma escola. Reclamou que lá, todos os anos, há uma troca incrível de professores:

"Mudou muito de professora. Sempre foi assim! Nunca fica nem um mês a professora, que muda de professora. Tira licença... Fica mais de dois meses e pronto. São muitas professoras. Porque começa com uma, passa pra outra.

Eu acho que isso não dá certo! Uma vai com um jeito... Outra vai com outro jeito.

Compra caderno caro (a gente) pros meninos; mas elas num tá nem aí pros meninos."

A mãe ainda acrescenta que gostaria muito de mudar Márcia de escola, mas no bairro só há esta. Soube que vão construir ali uma escola municipal e pretende transferir a menina logo que essa outra escola esteja pronta.

Foi iniciativa da mãe levar Márcia ao CPP. Ela foi a conselhada por uma patroa, que era professora, e que conhecia a Instituição, a encaminhar Márcia ao CPP.

A mãe achava, na época, que o problema era de Márcia:

"...ela tava com 2 anos no 1º ano. Então... pensei... quem sabe porque ela é prematura, não dá saída na aula. Então... vou procurar um jeito de dar mais assistência. Então, a vaga aqui (CPP) saiu e eu coloquei ela aqui."

Depois que a menor começou a fazer Reeducação, com bons resultados, a mãe mudou de opinião:

"... eu acho que é problema da escola, porque aqui ela vai muito bem, graças a Deus. Achava que era problema dela. Mas agora vejo que é da escola mesmo. Porque, uma que a professora (da escola) não é boa pra ensinar; outra que ela não tem boa vontade pra ensinar às crianças. As professoras (da escola) não tá nem aí!"

Como é exigência do CPP haver um encaminhamento formal da escola, enviaram uma ficha com as seguintes queixas de dificuldades:

"na leitura, não tem capacidades para associação correta dos sons com a imagem e vice-versa; a escrita é irregular; na elaboração de idéias tem dificuldade para repetir uma história ou recado; no comportamento é aparentemente normal com a professora e agressiva com os colegas."

Márcia foi avaliada no CPP no final de 1985. Na avaliação pedagógica, foram registradas as dificuldades seguintes, abaixo resumidas:

"criança pouco estimulada. Na linguagem, o nível de pensamento é mais funcional; ainda tem dificuldade para comparar e generalizar. Nível fraco na compreensão de estruturas mais complexas. Dificuldades na percepção visual, na leitura e escrita. Apesar de se ter situado no nível médio de prontidão, apresenta dificuldades que sugerem um quadro de distúrbio específico na aprendizagem da leitura, escrita e matemática."

Após as avaliações, foi encaminhada para os seguintes "tratamentos", na Instituição: Reeducação Pedagógica e Terapia Ocupacional.

Márcia iniciou a Reeducação Pedagógica em fevereiro de 1986, para ser alfabetizada, mas não iniciou Terapia Ocupacional. No final desse ano ainda não tinha sido "liberada" da Reeducação, embora tenha tido progressos na escola.

Cristina

Cristina tem 9 anos completos e mora na periferia de

Belo Horizonte, num bairro bem afastado. A família reside em casa própria, com quatro cômodos: cozinha, sala, quarto e banheiro. Todos os familiares dormem no mesmo quarto. A região tem serviço de infra-estrutura urbana. Apesar de dizer que a casa é própria, a família nega possuir o terreno.

O pai, com 45 anos, é analfabeto. É garçom numa firma. A mãe acrescenta:

"Quando ele chega em casa, vende um cafézinho no ponto de ônibus, porque o dinheiro não dá."

Há um ano o pai não está trabalhando por motivo de doença: "está inchado, pressão alta".

A mãe, com 36 anos, cursou até a 2ª série do 1º grau. Está trabalhando como faxineira há quase um ano, de 18 às 22 horas, mas vai deixar o emprego, porque tem chegado muito tarde em casa, o marido reclama e só recebe meio salário. A mãe faz todas as tarefas domésticas durante o dia.

O casal tem três filhos, duas mulheres e um homem: Dulce, 15 anos, cursou até a 4ª série do 1º grau. Começou a trabalhar como babá. Osvaldo, 12 anos, está na 4ª série do 1º grau. Já fez tratamento no CPP. Cristina, 9 anos, está repetindo a 1ª série pela 3ª vez.

A família parece apresentar certo nível de organização interna (divisão de tarefas).

No início, a mãe não queria a gravidez, pois estava evitando; mas, depois de dois meses, já aceitava. O parto foi normal; nasceu quase sozinha.

Segundo a mãe, "amamentou no peito só 4 meses; o leite secou..." Tomou mamadeira também desde que nasceu até 9 meses. Introduziu comida de sal com cinco meses.

"Não gostava de mamadeira de jeito nenhum; tomava leite na caneca. Sempre alimentou bem."

Sobre o desenvolvimento da menor, a mãe deu os seguintes dados, registrados pelo pediatra do CPP:

- andou sem apoio e falou as primeiras palavras com 1 ano e 2 meses;
- com 1 ano e meio teve controle diurno e noturno dos esfíncteres anal e vesical;
- com mais ou menos 1 e 2 anos deixou a mamadeira e chupeta;
- com 5 anos, banhou-se, vestiu-se e calçou-se só.

"Não dorme muito não, qualquer coisa ela acorda; tem um sono muito leve. Dorme com um irmão e uma irmã. Dorme na cama de casal com a irmã de 15 anos. O sono é tranquilo."

A mãe ainda acrescenta:

"Desde novinha ela era uma menina muito ativa. Nós achamos que ela ia ser muito inteligente. Eu achei que ela ia ser mais inteligente que os outros menino. Nós falava: essa menina vai ser a mais inteligente aqui de casa! E acaba que deu pra trás. E acaba que foi preciso pôr na aula aqui..."

O relacionamento de Cristina com a família é como o de quase toda criança: com o irmão,

"combina bem pra danã; tem dia que dá umas briguinhas. É muito carinhosa."

Com a irmã,

"as duas briga mais; a irmã bate muito nela porque quer que Cristina trabalhe igual a ela. Aí Cristina não faz, assim a irmã ba

te."

Com os pais,

"ela é muito carinhosa e se dá muito bem."

A mãe diz que:

"tem dia que o marido está muito nervoso. Acho que ele tem até problema; qualquer coisa dá a xingar."

Informa que de uns tempos para cá o marido tem bebido bastante, o que às vezes gera atrito entre eles.

Segundo a mãe, Cristina é muito sociável:

"tem muitas coleguinhas, faz amizade com facilidade. Fez a maior amizade com essas meninas daqui (CPP). Estava aflita para vir."

A mãe permite que Cristina brinque na rua com outras crianças. Diz que ela

"gosta de brincar de boneca, casinha. Brinca lá em casa com uma amiguinha dela.

Dentro de casa ela gosta muito de brincar de criação (bichos). Brinca mais com os vizinhos do que com os irmãos."

Em casa, Cristina dá conta de fazer muitas coisas:

"Ela limpa frango pra mim direitinho. Ela mata, sapaeca ele, depe na tuda. Lava, corta os pedaços tudo direitinho. Sabe também fazer arroz. Lava vasilha, passa pano no chão. Tudo ela faz. Arruma casa, lava suas roupas. Lava minhas roupas (da mãe) e passa tudo."

Sobre suas impressões a respeito de Cristina e os filhos, a mãe diz:

"É uma criança ativa, eu não sei porque ela não dá conta de a
prender a ler. Os meus todos três meninos têm problema, difícil
dade para aprender. A menina mais velha tá com 15 anos; ela não
sabe nada também. Ela tirou o 4º ano empurrado. E foi muito di
ficil. Ela não quis continuar. O pai dela não sabe nada!... O
povo dele todo tem meninos que têm aula especializada. Todos
tem problema; não aprende. Vai o meu cunhado fala: não preocupa
não! Isto é de família mesmo! Os meu menino tão do mesmo jeito.
Os menino dele tão do mesmo jeito também. Uns tão no 1º ano;
outros no 2º repetindo mais 3 ano."

Cristina também revela algumas impressões sobre si mesma: acha que "não dá conta" de aprender, de fazer as tarefas es
colares. A mãe diz que ela fica falando: "não vou dar conta."
Considera-se "boba": ... "eu sou boba". Não sabe, porém, explicar
porque se acha boba. Depois acrescenta:

"Não sei... ah! Porque a minha irmã me xinga, aí eu choro."

Cristina iniciou sua vida escolar no pré-primário, com
6 para 7 anos.

"No pré estudou só uns 4 meses, porque eu pus ela no meio do ano.
No mês de agosto foi preciso operar de garganta. Ficou quase um
mês sem ir à aula. Ficou no pré muito pouco."

Matriculou-se na 1ª série, que está repetindo pela 3ª
vez. A mãe diz que ela gosta muito da escola e das professoras,
mas não queria retornar à escola quando soube que não iria pas
sar de ano. A mãe e a irmã ajudam a menor em suas tarefas esco
lares. Segundo a mãe, foi sua iniciativa levar Cristina ao CPP,
pois tinha um filho que fora atendido lá com ótimos resultados:

"Se ela tivesse (só) lá (na escola de origem) não saía do 1º ano, não."

Acha que o problema é de Cristina, de família e explicita isso para a menina, que internalizou uma imagem de incompetência para aprender, o que demonstra ao repetir várias vezes:
- "não vou dar conta!"

Como foi informada de que, sem o pedido da escola, era mais difícil conseguir atendimento no CPP, a mãe diz que pediu à escola que encaminhasse a menina. Já na escola alegaram que eles próprios encaminharam Cristina, inclusive explicando que tentaram o encaminhamento um semestre todo e a mãe não atendia: "dizia que não tinha tempo" e, segundo a professora, falava: "todos os meus meninos vão demorar; eles são burros." Completam, ainda, que só no final do ano a mãe resolveu concordar com o encaminhamento. D. mãe

Na ficha de encaminhamento, a escola fez apenas a seguinte especificação: "dificuldades de aprendizagem."

Cristina iniciou avaliação no CPP no final de 1985 e, segundo a mãe, "não sabia ler, não sabia escrever; não sabia nem escrever o nome direito."

Na avaliação pedagógica, foram registrados as seguintes dificuldades, abaixo resumidas:

"- na linguagem, nível de pensamento funcional, mais facilidade para comparar e, às vezes, chega a generalizar. Um pouco de dificuldade para compreender estruturas. Pequena dificuldade na percepção visual (formas). Dificuldade na leitura e escrita; a coordenação motora específica para a escrita não é boa. Bom nível de prontidão, porém apresentando dados que sugerem um quadro de distúrbio específico de aprendizagem."

Após as avaliações, foi indicada, para o menor, pela equipe diagnóstica: a "escola especial" do CPP.

A mãe, entretanto, achou muito difícil trazer a menor todo os dias, devido à distância. Conversou com o psicólogo e a pedagoga que avaliaram a menina e foi resolvido que esta freqüentaria apenas a Reeducação Pedagógica, três vezes por semana, com o objetivo de ser alfabetizada. Ficaria em observação e, conforme o rendimento, seria encaminhada ou não para a "escola especial". Iniciou Reeducação Pedagógica em fevereiro de 1986.

Como a menor teve um ótimo rendimento na Reeducação, foi suspensa a indicação de "escola especial". Cristina foi liberada do CPP no final de 1986, quando foram alcançados os objetivos de alfabetizá-la.

Carlos

Carlos tem 8 anos e mora num bairro afastado, na periferia de Belo Horizonte. A família reside em casa própria, com três quartos, sala, cozinha, banheiro dentro de casa, rede de água, esgoto, luz elétrica. A situação econômica da família é um pouco melhor do que a dos outros sujeitos da pesquisa.

O pai, com 39 anos, é motorista de uma empresa do Estado e cursou até a 7ª série do 1º grau. A mãe, 35 anos, é do lar e cursou até a 4ª série do 1º grau.

Em casa, são 4 filhos, dois homens e duas mulheres.

Na época da primeira entrevista diagnóstica (final de 1984), a família era assim constituída: Sara, 13 anos, cursava a 6ª série do 1º grau; Cláudio, 8 anos, cursava a 2ª série do 1º grau; Carlos, 6 anos e 9 meses, cursava a 1ª série; Simone, 4

anos, ainda não estudava.

A mãe teve alguns problemas, na gravidez de Carlos; apresentava RH negativo, mas fazia controle sistemático. O menor nasceu de parto normal, sob anestesia geral. Mamou no peito até mais ou menos 9 meses. A mãe seguia à risca o planejamento dietético prescrito pelo pediatra. O menor seguiu a dieta sem apresentar qualquer problema ante as modificações rotineiras.

"Era muito tranquilo; chorava pouco, dormia muito."

Deu o primeiro sorriso aos 2 meses; sentou aos 6 meses; engatinhou mais ou menos com 9 meses e andou com 13 meses.

"Meus outros filhos andaram com 9 meses", informa a mãe.

Os pais negam doenças comuns da infância, desmaios. Com 1 ano e 8 meses, sofreu uma queda, batendo a cabeça; ficou mole e vomitou; 48 horas depois, apresentou febre e saiu "uma guinha do ouvido." Levado ao neurologista, foi submetido ao RX de crânio, sendo diagnosticado como derrame do líquido encefálico. Foram receitados três vidros de MURICALM, recebendo alta de pois.

Mais ou menos aos 6 anos, na idade escolar, quando frequentava o pré-primário, levaram-no ao pediatra e neurologista, não se constatando nada de "anormal".

A respeito do relacionamento de Carlos com os outros irmãos, a mãe diz:

"Ele é ótimo irmão. É só assim um pouco nervoso, assim, se faz raiva, se agita ele muito, aí ele fica nervoso assim: não vai jantar, coisa assim, mas aquilo é rápido; é muito amigo.

As coisa, ele dava tudo dele; mesmo que fique prejudicado, sabe?

Ficava até preocupada com tanta bondade assim. Tanta obediência... Eu pensava, num pode, tem que ter, deve existir algo, né?"

Os pais se dão bem entre si, mas discordam em relação à maneira de lidar com os filhos. O pai diz que a mãe é muito aflita, sempre procurando médico: "parece que procura doença". A mãe alega que é zelosa, porém extremamente preocupada, achando o marido muito tranqüilo:

"enquanto o médico não diz que está tudo normal (audição, visão, tudo mesmo) eu não paro de ir. Eu preocupo mais, olho muito mais; sou preocupada demais com as crianças e ele já é muito mais tranqüilo. Aceita as coisas com mais naturalidade; não se desespera com nada."

Os pais explicam que Carlos não gosta de sair de casa, a não ser que todos da família estejam juntos. O pai diz que "ele é muito ligado, carinhoso, sempre me beija quando chego em casa e conta tudo que passou."

A família não é de sair e se relaciona pouco com os vizinhos: "eles têm outra educação." Os pais não permitem que os filhos se relacionem com os vizinhos, a não ser que estejam por perto.

Segundo a mãe, Carlos gosta muito de brincar:

"Ele gosta de tanta coisa! Gosta de brincar, soltar papagaio. Gosta de tudo! Toda vida gostou muito de brincar, mas mais brincado quieto. Um carrinho, qualquer coisinha ele ficava o tempo todo ali... Agora ele já corre, ele brinca de bicicleta, papagaio... Ele já brinca normalmente todo tipo de brincadeira que toda criança gosta."

Carlos diz que gosta mais é de brincar de bicicleta e que brinca com o irmão e com um vizinho:

"tem um menino lá perto, nós brinca com ele."

Sobre suas impressões acerca de Carlos, os pais o consideram uma criança boa de se lidar, que aceita limites facilmente, que é dócil e quieto. Acrescentam que não gosta de ser interrompido quando fala, reagindo através de choro.

A mãe ainda coloca:

"O problema dele é ser lento. Este tipo que ele tem... porque os meus menino são todos mais espertos, fazem as coisas mais rápidos. Ele é lento não só em aprender, mas em todas as coisas que faz. Brincadeira, ele é lento. Ele é assim superobediente, submisso a tudo. Mesmo o que ele sofrer, chorar, ele aceita. Um tipo dependente assim: tudo o que eu quero, ele faz. E o que eu não queira, ele chora assim, mas deixa. E ele não esforça para aquilo que quer, não luta, né? Eu preocupo muito isto nele. Porém, agora tá saindo, tá começando a defender-se. Tipo assim: muito tranquilo. E isso me incomodava. Mesmo que o neurologista me disse que não era nada. Eu levei ele no neurologista; eu levei, fez os exames. O Carlos parece mais com o pai dele; no gênio, porque meu marido é muito tranquilo... Parece até hereditário, a tranquilidade, a paciência demais, em excesso. O Carlos tinha dificuldade em expressão: falava muito baixo, muito devagar. Ele aprende as coisas. Só demora a aprender. Mas ele guarda as coisas bem. Ele é normal, a inteligência dele... Inclusive o médico falou que ele é normal, a mentalidade dele, né? E ele é muito mais calado, e ele percebe mais as coisas que um menino que tá agitado, sabe? Então, não é assim inteligência... Quando ele aprende, aprendeu mesmo as coisas.
... a diferença dele é só mesmo assim... custoso da gente perceber porque é muito pouco. Muitas mães deixa passar, né? Não sei... eu tenho uma ligeira impressão que foi problema de gravidez..."

Em casa, além de brincar, Carlos:

" arruma o armário dele; guarda o que é seu no lugar; molha alguma planta; às vezes enxuga alguma vasilha.

Tudo que manda, ele faz. Se deixar espontâneo também ele faz. Chega do colégio e vai arrumando tudo que estiver fora do lugar (vassoura, sapato, panela...). Gosta de tudo em ordem, das coisas bem arrumadas. Junta os copos, põe dentro da pia; limpa a poeira. Mesmo sem eu mandar."

A vida escolar de Carlos se iniciou no pré-primário numa escola estadual. Na 1ª série parece que mudou de escola. A mãe acha que a escola, a partir da 1ª série, não soube lidar com as dificuldades de Carlos.

Já, por parte da escola, achavam-na incômoda:

"... fica no pé da gente; vem à escola todos os dias."

A mãe relata:

" Quando passou para o grupo, ele enfrentou dificuldades. Ele pegou professores que não tinha paciência. Ele mudou muitas vezes de professora (umas quatro vezes). Chegou ao ponto da professora achar que ele dava conta e ele realmente não dava. Brigava muito com ele, gritava, colocava de castigo. E chegou ao ponto de apanhar de professora umas três vezes. Então, ele se freu bastante nesta época. Mudei ele de professora. Conversei bastante com a professora dele, ela não entendeu, aí eu tirei. Mudei de professora... e assim que a professora entendeu o problema dele, ele teve melhora... progresso. Não chegou a repetir o 1º ano... O 1º ano ele repetiria se não tivesse entrado o "Ciclo Básico". Mas o certo, se não tivesse o Ciclo Básico ele teria tomado bomba no fim do ano, pois chegou na 3ª etapa e o certo são 4 etapas, né? Ficou faltando a 4ª etapa. Agora, nesse ano agora

(julho de 1986) ele falou todo satisfeito que vai para o 2º ano."

Foi iniciativa da mãe procurar uma ajuda para Carlos. Preocupada com suas mudanças de sala no pré-primário, levou o problema à diretora da escola:

"... às vezes eu chegava lá e falavam: mudou de sala porque não conseguiu acompanhar a turma... Devia ter algo diferente, né? Pelo motivo dele não estar acompanhado. Então eu conversei com a diretora e ela me falou para eu levar ele ao pediatra."

O pais levaram-nos ao pediatra e ao neurologista; não constatando nada, encaminharam-nos a um psicodiagnóstico numa clínica particular (em 1984), pois, segundo a mãe, não havia vaga no CPP. Os dois irmãos mais velhos de Carlos também fizeram tratamento psicológico nesta clínica. Da clínica, foi encaminhado ao CPP. A mãe concordou com o encaminhamento; o pai, no início, não concordou. A mãe procurou convencê-lo.

No CPP, foi atendido a partir de junho de 1985, complementando exames que não fez na clínica particular, como a avaliação pedagógica. Nesta, foram registradas as seguintes dificuldades, resumidas a seguir:

" tem "pouca bagagem de experiências" devido ao meio ambiente em que vive e pouca socialização. "Vocabulário pobre". Dificuldades na leitura (não conhece nenhuma sílaba e letras do alfabeto. Apresenta dificuldade de aprendizagem por interferência de problemática emocional."

Foram iniciados, no CPP, os seguintes "tratamentos" : Educação Pedagógica; Psicomotricidade.

Iniciou Reeducação Pedagógica no CPP no final de 1985, fazendo cerca de dois meses de atividades de período preparatório para alfabetização. No início de 1986, passou a frequentar, Reeducação Pedagógica, num grupo para ser alfabetizado. Em outubro de 1986, foi liberado da

Reeducação, tendo atingido os objetivos propostos, sendo considerado alfabetizado.

3.2 A "DISPEDAGOGIA" DA ESCOLA

O ponto comum entre as histórias apresentadas, o elo que as une é justamente a situação sócio-econômica das crianças, a sua condição de classe subalterna.

Como filhos da mesma classe explorada, são todos frutos de uma vida sofrida, expoliada, desumana. Uma vida desumana que, ao mesmo tempo em que constitui sua desgraça, contraditoriamente, também produz sua força:

"... no proletariado o homem perdeu-se a si mesmo - e é esse próprio proletariado a agir para que todos os homens se reencontrem finalmente." (SNYDERS, 1977. p.375).

As "histórias de vida" dessas crianças mostram que as dificuldades e fracasso enfrentando na escola não são exclusividade delas. São problemas de toda sua família, pois, em geral, entre os membros da família, muitos poucos chegam a cursar até a 5ª série do 1º grau e estão sempre defasados em idade, devido a seguidas repetências. Além disso, os pais, por sua vez, são, na maioria, semi-alfabetizados (quando não analfabetos) e os que muito conseguiram não chegaram a concluir o 1º grau.

A situação dessas famílias reflete bem a realidade escolar brasileira, sendo conveniente relembrar que:

"... de cada 1.000 crianças que iniciaram a 1ª série, apenas 436 chegam à segunda, 352 à terceira, 297 à quarta e apenas 294 à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas 1.000 crianças iniciais, apenas 180 chegariam a concluir o 1º grau (8ª série).

O ponto de estrangulamento do sistema é a passagem da 1ª para a 2ª série, onde as taxas de evasão e repetência, no Brasil, chegam a 56%." (BRANDÃO; 1983.p.22).

Há uma contradição muito grande entre a capacidade das crianças em casa, fora da escola e na escola. Tanto nas "queixas" da escola, quanto na avaliação pedagógica diagnóstica, os dados mostram uma grande discrepância entre o rendimento da criança nas atividades especificamente escolares (registradas como percepção visual, coordenação motora, leitura, escrita, etc.) e seu desempenho em casa.

Essas crianças que tanto fracassam na escola, são, em casa, capazes e eficientes. Realizam quase todas as tarefas domésticas e executam eficazmente aquilo que lhes é atribuído.

São capazes de construir seus próprios brinquedos; de inventar, criar novas modalidades deles com os poucos recursos que têm. São capazes de planejar, fazer estimativas, antes de executar um trabalho. O caso específico de Fábio, por exemplo, mostra a disparidade de uma criança, tão criativa e realizadora como ele, chegar a repetir a 1ª série cerca de cinco vezes e ainda ser encaminhada a classes especiais.

Fábio, como as outras crianças observadas, demonstram, nas atividades fora da escola, grande capacidade de percepção, ordenação, coordenação viso-motora, e entretanto, na escola e nos diagnósticos feitos em instituições especializadas, são consideradas inaptas, com déficits na coordenação motora e na percepção.

Sabe-se que o trabalho é parte constante de suas vidas. É fonte de aprendizagem, saber e desenvolvimento de muitas habilidades, embora, contraditoriamente, escravize essas crianças, roubando-lhes tempo para desfrutar plenamente a infância, obrigando-as a uma rotina cotidiana exaustiva, colocando-as em condições de desigualdade em relação às crianças da burguesia,

com tempo disponível para a realização das tarefas escolares.

São crianças independentes em casa, que aprendem a se defender sozinhas desde cedo; lavam e passam suas roupas, cozinham, se for necessário, mas se mostram totalmente dependentes na escola.

São também crianças capazes de circular livremente pela cidade - ir à escola sozinhas, fazer compras, tomar ônibus, mas, na escola e nos diagnósticos, são consideradas com déficit de "orientação espacial", "orientação temporal", etc.

São ainda crianças que, no cotidiano, conseguem vencer barreiras, resolver situações problemáticas, sair-se bem em tudo, menos nas atividades escolares:

"A única dificuldade que ele teve toda a vida foi isso: em aprender a ler,"

testemunha a mãe de Fábio, como a de outros.

São crianças, enfim, que provam, com seu testemunho de vida, que a escola que aí está não foi feita "para elas".

"Não só estamos longe de ter escola para todos, como também a escola que temos é antes contra o povo que para o povo: o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, ao vez vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares..." (SOARES, 1986. p. 5-6).

No que se refere especificamente às avaliações pedagógicas, verifica-se haver, muitas vezes, grande arbitrariedade e pouca cientificidade ao se emitir alguns diagnósticos. Por exem

plo, ao se considerar a criança avaliada portadora de um "distúrbio específico de aprendizagem", não há uma explicação aceitável para esse diagnóstico; não se explicita o porquê do mesmo nas avaliações observadas.

Outras vezes, afirma-se que a criança apresenta certos "distúrbios" (por exemplo, "disortografia", "disgrafia"), quando a mesma ainda está em processo de alfabetização e é mais do que comum, "normal" cometer trocas de letras, irregularidades na grafia, faltas a que se atribuem tais "distúrbios".

É importante fazer, aqui, uma referência, se bem que superficial, aos denominados "distúrbios específicos de aprendizagem", tal como são tomados na prática. É comum encontrar, não só nos diagnósticos dos sujeitos observados em meu trabalho, mas nos diagnósticos em geral, não só da Instituição aqui tratada, como nos de outras que trabalham com crianças consideradas portadoras de "problemas de aprendizagem", uma correlação de tais problemas com "déficits" de "percepção" (geralmente usados como causa) e "troca de letras" (mais comumente tomados como manifestação).

Assim sendo, ao atribuir às crianças o diagnóstico de "portadoras de distúrbios específicos de aprendizagem", estes são, muito freqüentemente, correlacionados com suas trocas e dificuldades nas letras (comumente denominadas de "disortografias" e "disgrafias") e com problemas de "percepção".

Com relação a tais problemas, não se poderia omitir, aqui, a contribuição dos trabalhos de FERREIRO (1985), bastante ricos para mostrar como tais concepções podem ser equivocadas, e como tais "déficits" ou "distúrbios de aprendizagem" não passam de etapas de construções positivas por parte dos sujeitos cognoscentes, segundo o pensamento piagetiano.

Esses trabalhos centram-se em construções de crian

ças da classe média e baixa, com relação à aquisição da língua escrita.

Opondo-se à teoria que reduz a aprendizagem da leitura e da escrita a fatores perceptivo-motores, à exercitação de habilidades perceptivo-motoras, FERREIRO (1985) define a aquisição da leitura-escrita como um ato inteligente de um sujeito cognoscente, que, em sua relação com o objeto de conhecimento (leitura-escrita), constrói e formula hipóteses.

O sujeito não é, aqui, ao ingressar na escola, como uma "tábula rasa" pronta a receber, de fora, um conhecimento e laborado. Pelo contrário, em sua relação com objeto de conhecimento, vai construí-lo e reestruturá-lo através de seus esquemas assimiladores.

Essa construção relativa ao objeto da leitura e da escrita se faz, muitas vezes, de maneira diferente, ou desviante da suposta pelo adulto e pela escola. É o que se denomina "erros construtivos" ou respostas que se distinguem das respostas tidas como "corretas", mas que, longe de impedirem alcançar a leitura e a escrita padrão, permitem alcançá-las posteriormente.

Em relação a esses "erros construtivos", FERREIRO & TEBEROSKY (1985) assim se expressam:

"Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são "errôneas" (no que se refere ao ponto final), porém "construtivas" (na medida em que permitem aceder a ele). Essa noção de erros construtivos é essencial."

Adições de FERREIRO

Algun

Entre tais "erros construtivos" estão muitos dos atualmente considerados "distúrbios de aprendizagem" ou "patologias", como as "disgrafias", "disortografias", etc., que se manifestam como inversões, substituições, troca de letras, etc.

erros ou distúrbios

As autoras explicam como tais "patologias" constituem etapas construtivas da criança, tentativas próprias no sentido de entender o processo de construção da língua padrão e de assimilá-lo:

"Com efeito, é entre esses 12 sujeitos que encontramos a maior quantidade de respostas categorizadas pela escola como "erros"; entram nesta categoria todas as omissões, inversões, substituições, etc(...) Agora, é legítimo chamar erro ao produto de um profundo trabalho intelectual? Quando a criança aplica a hipótese silábica, faz corresponder uma grafia a sílabas que, na sua transcrição alfabética, podem ter uma letra (como no caso das vogais em espanhol), duas, três e até quatro letras. É evidente que elas "omitem" escrever o que desconhecem: a transcrição alfabética de cada sílaba. As inversões, por sua vez, podem também ser o resultado da necessidade de fazer uma correspondência gráfico-sonora, tarefa de grande dificuldade, que comporta, em muitas ocasiões, a perda da ordem.

(...) E, finalmente, também as substituições podem ser explicadas. Quando o sujeito não identifica o grafismo correspondente a cada valor sonoro ou o valor sonoro de cada grafismo, inevitavelmente produz substituições. De qualquer forma, é preciso advertir que, ainda desconhecendo todas as regras da transcrição gráfica, sabem que se trata de dar valor sonoro à escrita, ou seja, descobriram o próprio princípio do nosso sistema de escrita. Essas inversões, substituições, omissões, etc. aparecem tanto na escrita de palavras como na das orações. Por que encontramos com tal frequência os chamados "erros", evidenciados com a reza neste grupo do qual afirmamos ter sido o que apresentou melhor "prognóstico"? Não estará a escola tomando como resultados

erros são erros construtivos
omissão: deixar de escrever o que desconhecem
inversões: perda da ordem
substituições = troca de grafismo
erros de aprendizagem
erros de ortografia

definitivos os passos construtivos intermediários de um processo? Ao contrário do que se sustentou até o presente momento, nós consideramos que esses "erros" colocam em evidências os mecanismos de construção do conhecimento." (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 245).

Com relação os chamados "problemas perceptivos", as autoras também fazem sérias objeções, considerando que muitos desses considerados "déficits" não passam de "bons problemas conceituais", que devem ser considerados positivamente, pois aprender através de problemas é uma forma bastante construtiva de aprendizagem.

" (...) Que uma grafia pertença a um ou outro desses grupos não depende de suas propriedades específicas, mas o fato de estar agrupada com outras ou estar isolada. Poder-se-ia pensar que se trata de uma confusão percentual, já que a criança não diferencia os traços pertencentes a cada tipo de grafia. Sem bem que esse fator possa intervir, mas que uma confusão perceptual, "trata-se de um problema conceitual, de um bom problema conceitual". (FERREIRO Y TEBEROSKI, 1985. p. 43).

Todas essas colocações levam a considerar como as tais conceptualizações de "distúrbios específicos de aprendizagem", amplamente divulgadas e utilizadas para categorizar como "patológicas" construções normais as crianças, devem ser revistas e superadas.¹

Verifica-se, ainda, nas avaliações, uma constante referência à "pouca estimulação das crianças devido ao meio ambiente" e à sua "linguagem pobre". O discurso implícito em tais afirmações, tão comumente usadas nas escolas e nos diagnósticos, está intrinsecamente relacionado com as teorias do "déficit cultural".

¹ Consultar FERREIRO, Emília. Análisis de las perturbaciones em el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura." Dirección General de Ed. Especial, México, 1982.

Segundo tais teorias, as culturas diferentes da cultura da classe dominante seriam deficitárias. Decorre dessa concepção toda uma teoria segundo a qual a criança da classe proletária é cognitivamente inferior devido ao seu meio ambiente, considerado pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. Segundo tais teorias, também a sua linguagem seria deficiente, o vocabulário pobre.²

Rejeitar as teorias do "déficit cultural", relevar as capacidades e positivities dessas crianças não equivale, entre tanto, a negar suas dificuldades, seus problemas e os vários obstáculos que sua situação subalterna de vida as faz enfrentar:

" Dizer destas crianças proletárias: são diferentes das crianças burguesas, das crianças que triunfam na escola, mas no seu gênero, tão realizados, tão perfeitos..., perder-se mesmo a vontade de as ajudar a progredir - é correr o risco de as encerrar pacífica e gloriosamente nas suas dificuldades." (SNYDERS, 1977.p.373).

Se, até aqui, puderam constatar-se pontos comuns nas "histórias de vida" das crianças em estudo, elas também revelam diferenças entre si.

As "histórias de vida", por exemplo, mostram muitas variações e nuances diferentes nas etapas de desenvolvimento das crianças. A gravidez das mães, os partos acontecem de forma variada: em alguns casos, são conturbados, problemáticos, em outros, tranquilos.

O chamado desenvolvimento psicomotor também não é uni

²Com relação a este assunto, consultar: SOARES, op.cit.p.13.

forme: algumas dessas crianças começam a sentar-se, engatinhar, andar muito cedo, outras, mais tardiamente. A alimentação também varia, assim como as doenças infantis; o comportamento (agitado, "hiperativo" ou passivo, tímido).

É interessante notar como os dados indicam que as crianças consideradas "hiperativas", agitadas, inquietas preocupam e incomodam muito na escola, mas não muito em casa. O caso típico de Fabiano ilustra como de certa forma e, mesmo inconscientemente, a mãe sente um certo orgulho do seu comportamento e resiste constantemente aos encaminhamentos, apesar de ele perturbar demais na escola. O caso oposto de Carlos, entretanto, mostra como a sua atitude passiva, submissa, dependente incomoda muito à família e pouco à escola, fazendo com que a mãe procurasse espontaneamente uma ajuda, que não havia sido solicitada pela escola.

Parece que as famílias da classe subalterna sentem, mesmo que de maneira inconsciente, que a não passividade, a não submissão, certa rebeldia e agressividade são aspectos fundamentais de seu comportamento para enfrentar a luta cotidiana pela vida e, principalmente, a luta de classes. É como se fossem elementos imprescindíveis para sua força. Assim é que a mãe de Fabiano, ao falar dessa sua atitude, demonstra um certo orgulho: "... ser dominado pelos outros num aceita de jeito nenhum!"

Com relação à vida escolar também se nota que há crianças que frequentaram o pré-primário, e outras não.

É interessante verificar, aqui, que esses dados (gravidez, parto, desenvolvimento psicomotor, alimentação, comportamento, frequência ou não à pré-escola) - geralmente apontados como pré-requisitos fundamentais do sucesso ou fracasso escolar - não podem, aqui, ser tomados como indicadores comuns destes mesmos insucessos e fracassos. Isso porque tanto as crianças cujas

mães tiveram uma gravidez tranqüila como as que não tiveram, tanto as crianças que tiveram um desenvolvimento psicomotor precoce como as que o tiveram tardio, tanto as crianças que tiveram muitas como as que tiveram poucas doenças infantis, as agitadas ou passivas, as que frequentaram ou não o pré-primário, todas elas fracassaram na escola.

Se se procurar um indicador comum que possa ser tomado, aqui, como determinante do fracasso, este deve ser encontrado em sua situação sócio-econômica precária, na sua condição de classe subalterna, que é marca de todas, e na rejeição pela escola do potencial que essa sua condição de vida lhes proporcionou; na defasagem e inadequação entre o que a escola lhes impõe e exige delas e aquilo que elas podem dar:

"... el rendimiento escolar de los niños de los estratos populares estaría condicionado no sólo por la especificidad del estrato y del hogar al que pertenecen, sino también por la escuela y el circuito de escolarización en el que participan." (BORSOTTI, & BRASLAVSKY, 1985. p.219)

Cabe, aqui, uma crítica à visão positivista e mesmo clínica, que, procurando situar a causa do fracasso na criança, aponta, como determinante do mesmo, o seu "desvio" no desenvolvimento, tomando como protótipo uma escala de desenvolvimento - que vai da gestação da mãe até as diversas fases psicomotoras, etc -, assim como escalas de testes (como se verá mais adiante).

Aqui, com essas crianças, esse modelo positivista nega-se a si próprio. Tomar um modelo, uma escala de desenvolvimento padronizado como protótipo de normalidade da criança (geralmente a partir da classe dominante) e procurar as causas do fracasso exclusivamente no desvio desse modelo é ter uma visão distorcida e parcializada do problema do fracasso escolar e da rea

lidade .Essa atitude, além de colocar a causa e culpa do fracasso na própria criança, consiste, ainda, em, patologizá-lo, ou seja, procurar desvios ou patologias diversas nas crianças, como explicação ou justificativa do seu insucesso escolar. É também desculpar e isentar a escola, o sistema como determinantes desse fracasso. Significa, enfim, desconsiderar as múltiplas determinações desse fracasso.

Quanto aos encaminhamentos, é interessante notar que alguns foram feitos pela escola, outros pelas próprias famílias. Fazendo uma revisão dos mesmos, verifica-se não haver um critério básico, específico para a escola encaminhar as crianças. Parece, sim, haver uma arbitrariedade nos encaminhamentos, o que leva a perguntar: por que a escola encaminha certas crianças e outras não? Ou por que (mesmo se tomarmos apenas escolas da periferia) certas escolas encaminham crianças e outras não? Essa questão mereceria estudo, mas não é o objetivo deste trabalho.

Já os encaminhamentos feitos pelas famílias levam a refletir sobre a importância que as famílias da classe subalterna dão ao sucesso de seus filhos nas escolas e à sua permanência nas mesmas, e sobre a preocupação que têm com os seus problemas escolares, mostrando que elas não são indiferentes a tais questões, como muitos afirmam.

Verifica-se que o discurso implícito nas atitudes da escola, em determinados diagnósticos e, mesmo, muitas vezes, nas impressões da família, é ainda o de se procurar a causa e se colocar a culpa do fracasso na própria criança. Não se procura colocar o problema dentro de uma dimensão mais globalizante, abrangendo a determinação econômica, a divisão social de classes.

A ideologia burguesa subjacente a essa concepção, passa não só a escola, as clínicas e instituições especializadas, mas também as famílias, inclusive as do proletariado, apesar de se verificarem, nestas últimas, certas reações como as próprias "histórias de vida" das crianças revelaram.

A escola, por sua vez, apesar de ser agente do modo de produção capitalista e de ser determinada, em sua estrutura e organização, pela sociedade capitalista como um todo, é também determinante, aparecendo esse seu papel bem claro na sua criação do modelo de avaliação do rendimento da criança.

A avaliação do rendimento escolar das crianças feita pela escola é legitimada e de tal forma aceita e transformada em norma, que passa a atuar de forma eficaz mesmo fora dos muros da escola, nos diagnósticos, nas instituições especializadas, nas famílias.

"La evaluación del rendimiento de los niños que hace la escuela, es un formidable mecanismo masivo, institucionalizado y legitimado, mediante el cual se distribuyen sanciones (positivas o negativas) que condicionan las trayectorias vitales de los individuos y, a partir de ellas, definen los perfiles de los distintos estratos sociales y reproducen y legitiman las relaciones asociadas a la diferenciación social.

Es difícil encontrar otro mecanismo institucionalizado que tenga el alcance masivo y la legitimidad de la evaluación escolar".

(BORSOTTI, & BRASLAVSKY, 1985. p. 219-27)

A escola, por sua vez, segrega e afasta aqueles que não se enquadram nesse seu modelo de avaliação:

"...la escuela determina los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje y evalúa los logros de los niños. Aquellos que no han podido cumplir con los objetivos, fracasan por su propia incapacidad (enfermedad).

A partir de este tipo de interpretación, las soluciones que se buscan consisten en la segregación de los escolares "con problemas" o "enfermos" en establecimientos dedicados a la educación diferencial (donde se obtienen conocimientos de nivel muy inferior a aquellos que se adquieren en las escuelas comunes), o mediante

formas de educação compensatória, através de tratamentos individuais em consultórios privados y hospitales." (BORSOTTI, & BRASLAVSKY, 1985. p.222-23)

Esse modelo de avaliação do rendimento criado pela escola tornou-se tão forte que faz com que as famílias, inclusive as da classe subalterna, passem a criar juízos a respeito do desenvolvimento de seus filhos a partir de sua aproximação ou desvio desse modelo. Assim, verifica-se que os juízos se modificam de acordo com o cumprimento ou não do modelo de avaliação escolar, como testemunham as mães:

"Parece que a idéia deles não é boa. Porque meus menino, tudo costou a aprender" (na escola).

o0o

"Eu achava que era problema dela...não dava saída na escola. Mas agora eu vejo que é da escola mesmo. Porque, aqui, ela vai muito bem."

o0o

"Desde novinha ela era uma menina muito ativa. Nós acha que ela ia ser muito inteligente...E acaba que foi preciso por na aula aqui", (depois que fracassou na escola).

Esse modelo, construído pela avaliação escolar, baseia-se num perfil de infância dos setores médios e superiores da população, que descarta e afasta por completo do seu "corpus" a questão do trabalho. Trabalho esse que é básico e fundamental nas vidas das crianças das classes subalternas, fonte de opressão, mas também de aprendizagens múltiplas. O modelo escolar se baseia no perfil da criança que não trabalha.

"De um modo general y poniendo entre paréntesis la heterogeneidad

intraestrato, puede decirse que mientras para los sectores medios y superiores de la población, las actividades remuneradas de los niños son consideradas como un ejercicio disciplinario o como un entrenamiento con el dinero y las responsabilidades, para los sectores populares, las actividades de los niños, remuneradas o no, son imprescindibles para las estrategias desplegadas por las unidades familiares. En ambos casos se dan diferentes concepciones de la niñez de las que se desprenden distintas consecuencias. En el primer caso, se otorga prioridad a lo educativo y la actividad laboral tenderá a ser postergada siempre que entre en colisión con los requerimientos escolares. En el segundo caso, el trabajo de los niños es crucial dentro de las estrategias familiares, con lo cual tiende a entrar fuertemente en contradicción con los requerimientos educativos." (BORSOTTI, & BRASLAVSKY, 1985. p.275)

Por outro lado, esse modelo de avaliação adotado pela escola e baseado na criança da classe dominante perpassa também pelas clínicas, pelos diagnósticos realizados em instituições especializadas, e, inclusive, pelas famílias, que passam a delimitar a sua expectativa em relação ao desenvolvimento de seus filhos conforme esses padrões.

As famílias dos setores médios e superiores da população procuram desde muito cedo estratégias que irão reforçar esse modelo e propiciar o desenvolvimento de seus filhos de acordo com o mesmo. Para o pleno desabrochar das potencialidades das crianças, recorrem a aulas de dança, música, aulas particulares, sessões de psicomotricidade, de ludoterapia, etc. Isso não acontece, em princípio, em relação às famílias da classe subalterna, mas cria-se uma expectativa quanto ao rendimento de seus filhos, ainda segundo, o modelo de avaliação escolar.

Os jardins de infância e cursos pré-escolares adotam, também, atividades que reforçam tal modelo.

As clínicas e instituições especializadas (como o

CPP), por sua vez, adotam este modelo e institucionalizam as estratégias para atingi-lo, através de diversos tipos de atendimento que oferecem (Reeducação Psicomotora, Ludoterapia, Artes, Reeducação Pedagógica, etc.).

As famílias da classe subalterna, não dispondo de recursos próprios como as das classes dominantes, ao terem conhecimento de instituições públicas que oferecem tais serviços, passam também a procurá-los, como estratégia para conseguir que seus filhos cheguem ao perfil determinado pelo modelo escolar, tentando assim, evitar seu fracasso na escola.

Isso porque essas famílias não percebem que tal fracasso se deve ao fato de os mecanismos utilizados diariamente pelos seus filhos e que, por sua vez, desenvolvem, de forma efetiva, suas potencialidades, como seu trabalho, sua criatividade, suas formas de lazer, seus trabalhos manuais, suas experiências do dia-a-dia são desconsiderados pela escola e não servem ao modelo de avaliação por ela adotado.

A adoção dessa estratégia pelas famílias da classe subalterna não se dá, porém, de uma forma tranqüila. Sempre, quando podem, elas reagem. Primeiro, procuram envolver as próprias escolas das crianças (como o fizeram a mãe de Fabiano e Carlos), mas, quando o fazem, são consideradas "difíceis", "incômodas". Quando não conseguem êxito nessas investidas, procuram mudar as crianças de escola, como mostram os dados da pesquisa. Quando não encontram outras alternativas é que concordam com o encaminhamento de seus filhos a instituições especializadas.

Isso nos leva a refletir em como as famílias proletárias lutam para seus filhos permanecerem na escola e como a deserção ou abandono não se dá, como se pensa, por falta de luta de sua parte. A estrutura da escola, sim, parece fazer tudo para excluir essas crianças; não são as famílias que deixam de lutar para que elas ali permaneçam.

4º CAPITULO

E AS CRIANÇAS PENSAM:

DO SABER PRODUZIDO A PRODUÇÃO DO SABER

4. E AS CRIANÇAS PENSAM: DO SABER PRODUZIDO A PRODUÇÃO DO SABER.

"Mas não sei teorias,
minha vida é fabricar..."

(CITACO DE BELLO)

Uma preocupação constante em meu trabalho foi aproximar-me cada vez mais do sujeito cognoscente que observei, procurando, de certa forma, captar sua produção, sua construção em relação à área de conhecimento que eu pesquisava.

Entretanto, ao procurar sistematizar a questão da especificidade de conhecimento dessas crianças, mostrando que o que era considerado "déficit" não passava de "diferenças", de frontei-me com uma questão metodológica: como verificar praticamente a especificidade de conhecimento dessas crianças? Como verificar de que modo elas pensam, ou seja, se possuem um modo próprio - advindo de sua experiência acumulada de vida, da sua origem de classe - de captar o objeto de conhecimento? Como, enfim, aproximar mais desse sujeito, como ouvi-lo melhor, a fim de captar o seu conhecimento?

As observações das aulas de Reeducação não foram suficientes para isso e não me deram elementos essenciais para a sistematização da questão. Cheguei à conclusão de que a forma de melhor solucionar o problema seria partir dos "erros" da criança, o que me permitiria aproximar-me mais do seu pensamento. Foi a partir do que a escola e os demais profissionais de

educação consideram como "dificuldade", "déficit", "erro" da criança que melhor conseguiu captar a sua construção própria, em relação ao objeto de conhecimento.

Como, durante as aulas de Reeducação, as crianças praticamente não erravam, voltei-me para os diagnósticos, nos quais eram apontados nas chamadas "avaliações psicopedagógicas", os principais "erros" das crianças. Esses "erros" eram obtidos principalmente através da aplicação do Teste Metropolitano de Prontidão e de outro da própria Instituição, mencionado no capítulo 1.

Tomei as respostas consideradas erradas e, para compreender o "porquê" dos erros e "como" estes foram produzidos, decidi submeter novamente as mesmas questões a essas crianças. Na retestagem do Teste Metropolitano, as respostas das crianças foram minuciosamente exploradas, isto é, as crianças eram levadas a dizer por que haviam dado aquelas respostas e a mostrar como as haviam elaborado.

Handwritten note:
Mudado
2/12

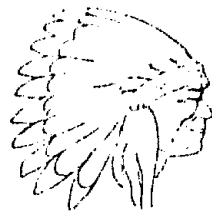
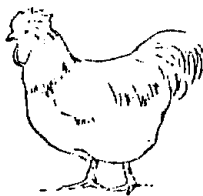
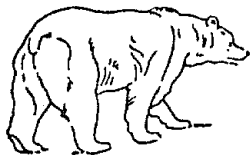
Caso a resposta da retestagem fosse equivalente à resposta do primeiro teste, pedia que explicitasse por que havia escolhido aquela resposta. Caso a resposta da retestagem fosse diferente, procurava verificar não só o seu porquê, mas também o porquê da resposta da primeira testagem.

A título de exemplo, reproduzo, a seguir, algumas retestagens do Teste Metropolitano:

a) Retestagem do nº 13 do subtteste "Informação".

O teste consiste em apresentar às crianças as figuras que se seguem, dando-lhes a seguinte ordem:

"Risque o que dorme numa caverna durante todo o inverno".



Fonte: Teste Metropolitano de Prontidão - Forma R. p.8

A resposta considerada "certa", no teste, é a figura do urso. No 1º teste, Márcia riscou a figura do índio. Na retestagem, antes de ser dada a ordem, foi-lhe pedido que falasse sobre cada gravura. A criança assim se expressiu:

1ª gravura: "casa"

2ª gravura: "leão"

3ª gravura: "um galo"

4ª gravura: "um índio"

"Agora você vai fazer o que eu mandar. (Dei a ordem) Tornou a riscar o índio".

P. __ "Por que você acha que é este?"

R. __ "Porque ele dorme na caverna".

P. __ "Você sabe o que é 'inverno'?"

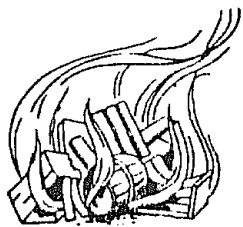
R. __ "Não".

o0o

b) Retestagem do nº 8 do subtteste "Palavras":

O teste consiste em apresentar às crianças as figuras a seguir, dando-lhes esta ordem:

- "Risque a coroa de flores".



Fonte. Teste Metropolitano de Prontidão - Forma R. p.3

A resposta considerada certa, no teste, é a figura de nº 1. No teste, Fabiano riscou a 3ª figura.

Na retestagem, foi-lhe pedido que falasse sobre cada gravura, antes de ser dada a ordem. Veja-se como ele se expressou:

1ª gravura: "Não sei, não. Não conheço. Nunca fui conhecer".

2ª gravura: "Fogo, né!"

3ª gravura: "Flor"

4ª gravura: "Um galha"

Foi levado a explorar mais as gravuras:

P. __ "Isto aqui (1ª gravura) você tem idéia?"

R. __ "Nunca vi isto não!"

P. __ "Você já foi alguma vez em enterro?"

R. __ "Fui. Ah! Isto é aquele negócio que fica em cima?"

P. __ "Em cima onde?"

R. __ "Perto do caixão, né? Eles põe um negócio, assim, né?"

P. __ "É feito de quê?"

R. __ "De fror"

P. __ "Parece o quê?"

R. __ "Uma roda". "Uma roda de flor, né?"

P. __ "E isto aqui? (2ª gravura) O que é?"

R. __ "Fogo"

P. __ "E isto?" (3ª gravura)

R. __ "Rosa"

P. __ "E isto?" (4ª gravura)

R. __ "Um galhas"

"Agora você vai riscar o que eu falar. (Dei a ordem)

Riscou a resposta considerada certa (a coroa de flores).

P. __ "Por que você acha que é esta?"

R. __ "Aqui a flor" (mostrou a ramos da coroa)

P. __ "Agora, da outra vez, quando se pediu para você riscar a coroa de flores, você riscou esta (3ª gravura) Por que?"

R. __ "Eu não risquei esta não!"

- P. __ "Foi da outra vez que você riscou?"
- R. __ "Eu nunca fiz isto não!"
- P. __ "Não fez não? Mas teve um menino que quando mandei riscar a coroa de flores, riscou esta. (a 1ª figura) Por que você acha que ele riscou esta?"
- R. __ "Porque esta é flor. Mas esta aqui (a 1ª figura) também é"
- P. __ "Mas se o menino nunca tivesse visto esta outra (coroa), como você, qual iria riscar?"
- R. __ "Esta (a 3ª figura)"
- P. __ "Por quê?"
- R. __ "Porque esta também tem flor".

*1.1. Este é com-
pilar a figura
de coroa de flores
por a padronizado
dentro do material
implantado
pela L. 10.173
de 1997*

As respostas e atividades das crianças forneceram um material bastante rico, cuja análise permite verificar, de certa forma, a originalidade e especificidade de seu pensamento. Numa primeira aproximação, mostrarei alguns dados, que considero significativos, dos resultados.

No Teste Metropolitano de Prontidão, o subteste em que houve maior incidência de "erros", por parte de todos os sujeitos observados, foi o denominado "Sentenças" e que, segundo os autores, é um teste de "compreensão da linguagem". Por isso, na avaliação pedagógica do processo diagnóstico, os "erros" cometidos nesse subteste são analisados e considerados como "dificuldades de estruturas mais complexas", "área de compreensão bastante rebaixada", "nível de compreensão de estrutura fraco".

Os resultados que obtive coincidem com os achados por OLIVEIRA (1984), que apontou em sua pesquisa, os subtestes que mediam o "fator verbal" como aqueles que mais favoreciam a classe média, sendo maior a diferença de resultados entre classe média e baixa, nesses subtestes. Essa maior incidência de erros na área verbal é encontrada também nos testes utilizados para medir o Q.I. (quociente intelectual):

"...as diferenças mais acentuadas são registradas no nível das "provas verbais": de maneira geral, as provas verbais são mais "clivantes" socialmente do que as que fazem intervir desenhos, figuras ou elementos de geometria." (TORT, 1976. p.28)

Na minha pesquisa, os outros subtestes em que houve maior incidência de erro, se bem que, no total, em proporção menor do que o citado anteriormente, foram o de "Informação" (em uma metade das crianças) e o de "Semelhanças" (em outra metade delas).

O subteste "Informação", segundo os autores, relaciona-se também ao vocabulário, e os "erros" dos mesmos são, geralmente, considerados, na avaliação psicopedagógica do processo diagnóstico, como: "padrão de linguagem oral bem pobre"; "padrão cultural pobre"; "baixo nível de informação"; "pobreza de vocabulário"; etc.

O subteste "Semelhança", segundo HILDRETH & GRIFFITHS

"é um teste de percepção visual, relativo ao conhecimento de semelhanças.(...) O grau de adiantamento do escolar principiante, nessas habilidades, depende de diversos fatores, como inteligência, ambiente no lar, condições físicas e de saúde, grau de maturidade emocional, ajustamento social e bagagem geral das experiências. A falta de prontidão, em quaisquer desses traços, pode ser a responsável pelo insucesso pedagógico do aluno no 1º ano escolar".

No trabalho de OLIVEIRA (1984), esse subteste, "Semelhança", assim como o subteste "Cópia" não foram os em que houve maior incidência de erros por parte das crianças da classe subalterna. Segundo a autora, "as menores diferenças observadas, embora ainda assim significantes estatisticamente, foram nos fatores "motor e de percepção visual". (Subtestes "Cópia" e "Semelhança").

Resultado do teste de Semelhança

É interessante ressaltar, a título de curiosidade, que esses dois fatores, entretanto, são muito enfatizados tanto pe la escola, quanto pelos próprios autores do teste:

"(...) os subtestes 4 (Semelhança) e 6 (Cópia) são capazes de discriminar o grupo de crianças portadoras de dificuldades específicas (funções específicas como discriminação perceptivo-visual e auditiva, tendências a inversões, correlação viso-motora e coordenação-motora). (...) Possibilitam uma verificação de dificuldades específicas independentes da capacidade intelectual e da aprendizagem".¹

Também na escola, pela minha prática, tenho constatado como tais fatores, geralmente denominados de "percepção" e "coordenação viso-motora", são valorizados como indispensáveis ao sucesso na aprendizagem.

Convém ressaltar o fato de que tais fatores, tão enfatizados, não foram os que demonstraram maior índice de incidência de "erros" na amostra de OLIVEIRA (1984) e também entre as crianças que observei. Entretanto, eles são comumente apontados como uma das principais causas do fracasso na aprendizagem da leitura escrita, tanto por especialistas quanto por professores com os quais entrei em contacto.

Das crianças que observei, apenas duas tiveram um número significativo de erros no subteste "Semelhança", o que geralmente se descreve, na avaliação pedagógica do diagnóstico deste modo: "não demonstrou boa capacidade para perceber semelhanças, diferenças de forma, posição, detalhes em figuras, letras e números" ou: "apesar de ter-se situado no nível médio de prontidão, apresenta dificuldades que sugerem um quadro de distúrbio específico na aprendizagem da leitura, escrita e matemática".

¹Teste Metropolitano de Prontidão - "Manual de Aplicação" p.4-7.

É importante lembrar, também, que há coincidência entre os erros cometidos pelas crianças que observei, em todo o Teste Metropolitano, e a amostra apresentada por OLIVEIRA (1984), que se refere a crianças de classe baixa, de escolas públicas regulares e com turmas comuns (isto é, não especiais). Os "erros" apresentados pelas crianças em observação, no teste, também coincidem, em sua grande maioria, com os "erros" cometidos pela quase totalidade das crianças que são encaminhadas ao CPP e ali avaliadas, todas da classe subalterna. Isso me leva a inferir que não somente esses "erros" são representativos de uma classe social, como não são exclusividade de crianças consideradas como portadoras de algum "déficit" ou "anormalidade", e que são encaminhadas a instituições especializadas, como o CPP. Representa, ainda, mais um dado significativo para comprovar o que sempre venho afirmando, ou seja, que a maioria das crianças encaminhadas ao CPP não constitui "exceções", casos "especiais", mas correspondem à maioria das crianças brasileiras da classe subalterna que fracassam na escola.

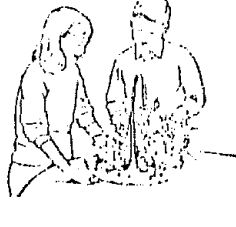
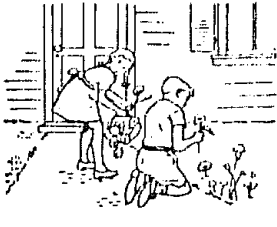
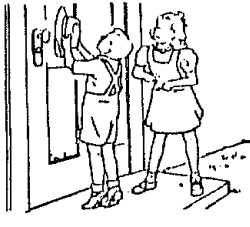
primeira da pesquisa sobre a cultura da subalterna

Julgo importante destacar alguns "erros" que foram comuns a todas as crianças observadas, no subteste (Sentenças, e que indicam a forte influência da cultura de classe na resolução das questões. Estes erros se referem aos números 3, 7, 11, 14 do subteste.

cultura subalterna sempre

No nº 3, pede-se às crianças que, a partir da observação da fileira de figuras mostrada, a seguir, risque a que representa a seguinte frase:

- "As crianças dependuram a cesta de flores na maçaneta da porta, tocaram a campainha e saíram correndo."



Fonte: Teste Metropolitano - Forma R. p.5.

INSTITUTO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

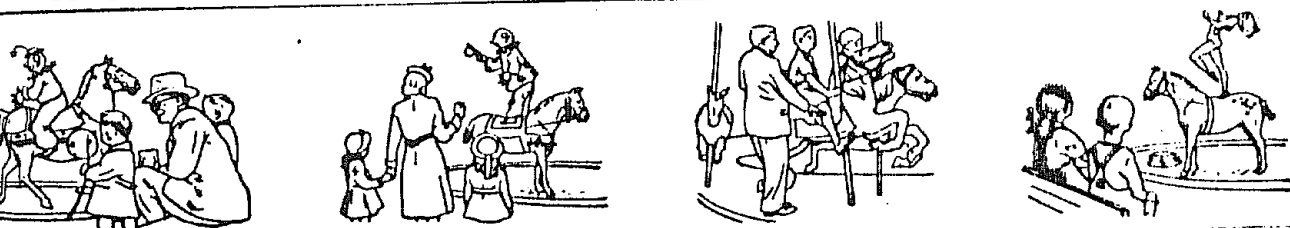
É interessante observar que, apesar da frase de ordem ser composta por três orações, as respostas de todas as crianças observadas se relacionaram somente com a primeira oração da frase (as crianças dependuraram a cesta de flores na maçaneta da porta), não sendo as outras duas orações consideradas. Por outro lado, dentro dessa primeira oração, a ação de "dependurar na maçaneta da porta" e a expressão "cesta de flores" foram o que mais lhes chamaram a atenção. Entretanto, como as expressões "maçaneta da porta" e "cesta de flores" não fazem parte do seu vocabulário ativo, interpretaram-nas como "fechadura da porta" e "flores", vocabulários mais usados em seu meio. Elegeram, então, como respostas a 2ª e a 3ª figuras, que, além de lhes parecerem as que mais expressavam a primeira oração da frase de ordem, também lhes parecerem as mais relacionadas com a "ação de dependurar algo na fechadura da porta" (2ª figura) e com "flores" (3ª gravura).

*ocabulário
aparece de
sua vida
class
vocabulário*

*A criança
percebe o que
está no
palco*

No nº 7, pede-se às crianças que risquem, dentre as figuras relacionadas, a seguir, a que mais corresponda à seguinte frase:

- "Papai levou André e seu amigo Jorge ao circo. Lá eles viram um palhaço montado de costas num cavalo de arreio muito enfeitado".



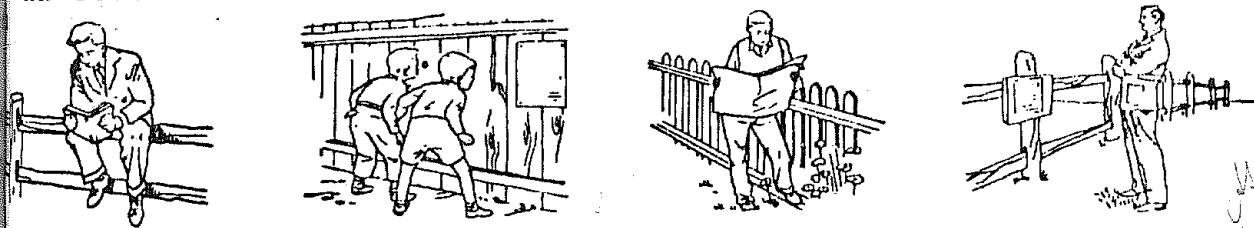
Fonte: Teste Metropolitano - Forma R. p.5.

As figuras apresentadas não sugeriram, de imediato, a todas as crianças observadas, a impressão de "circo". Para algumas, as figuras não sugeriram, também, a noção de palhaço. O que se lhes apresentou mais forte como indicador foi a expressão

"montado...num cavalo". A maioria das crianças optou, então, pela última figura, que foi a que lhes pareceu mais adequada.

No nº 11, pede-se às crianças que risquem, entre as figuras mostradas, a seguir, a que expresse a seguinte sentença:

- "O homem estava lendo um cartaz que estava pregado na cerca".

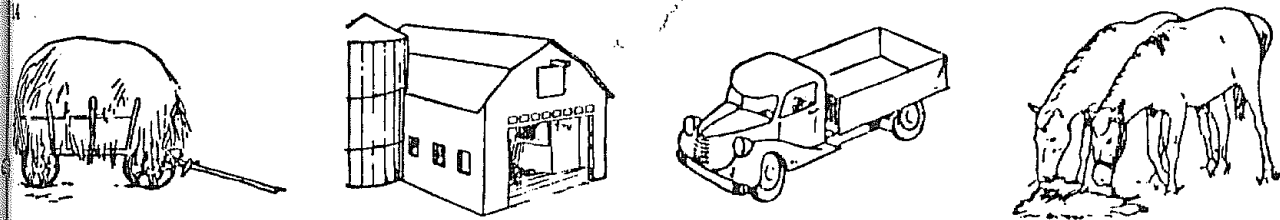


Fonte: Teste Metropolitano de Prontidão - Forma R. p.6

A palavra "cerca" não faz parte do universo vocabular de todas as crianças em questão; a ação "lendo" chamou a atenção de todas; entretanto, todas consideraram que "quem lê, lê jornal, não cartaz". É interessante, também, verificar que elas consideraram que "quem lê, segura o texto de leitura" e que este "não fica pregado na cerca". A maioria optou, então, pela figura que mostra "um homem lendo jornal, encostado na cerca" (fig.3).

No nº 14, pede-se às crianças que, entre as figuras mostradas, a seguir, risquem a que completa a seguinte frase:

- "Na fazenda, depois que o capim é cortado, ele é guardado para os animais num....." (A resposta considerada certa é a 2ª figura)



Fonte: Teste Metropolitano de Prontidão - Forma R. p.6.

As crianças demonstraram desconhecer a palavra "celeiro". A figura do celeiro, para elas é casa, moradia; optaram, então, pela figura da "carroça com capim" (1ª figura) como sendo a mais adequada.

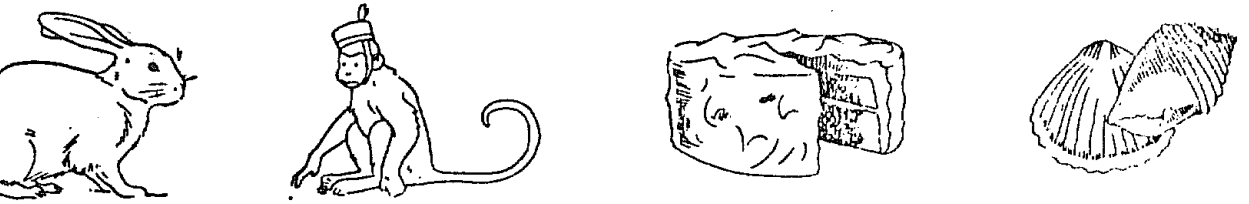
É importante lembrar que o nº 11 (que se refere a "homem lendo cartaz pregado na cerca") e sobretudo o nº 14 (que se refere a "celeiro") parecem ser dos que se apresentam mais fortemente carregados de conhecimento da classe burguesa, pois as crianças, ao serem novamente testadas, analisando figura por figura, mantiveram sua convicção de que "ler é ler jornal" e "celeiro é casa". Este último (14) pareceu ser mais significativo, ainda, pois, na retestagem, a maioria continuou marcando a mesma resposta; ou seja, a gravura da "carroça com capim", como sendo a certa (como da primeira vez).

Verifiquei, ainda, que, no subteste "Sentenças" muitas das palavras utilizadas não fazem parte do universo cultural das crianças, sendo que elas usam muitas vezes, outras denominações para o mesmo significado, mais de acordo com sua prática diária. Nas questões anteriormente mencionadas, elas substituíram "cesta de flores" por "flores", mas usaram ainda "vaso de flores", "jarra de flores"; "maçaneta da porta" foi substituída por "fechadura da porta" e ainda "espécie de fechadura"; a "celeiro", chamaram "casa"; a "cartaz", "placa". Em outras questões, também do subteste "Sentenças", substituíram "jaula" por "grade", "cercado", e "lancheira" por "lanche". A palavra "cartaz" é considerada por eles como "placa", vocabulário muito mais próximo do seu dia-a-dia e mais adequado, pois nos pontos de ônibus, ruas, geralmente são usadas placas para se ler e dar as indicações, e não "cartaz", como pretende o teste. Tanto a figura do "celeiro" como a da "cabana de pau" (vide p.11) são denominadas "casa". A situação concreta de vida das crianças observadas mostra tais elementos como "moradia" e não como lugar de guardar capim, ou simplesmente de acampar, como sugere o teste.

Nos subtestes "Palavras" e "Informações", a presença de palavras desconhecidas e alheias ao universo vocabular das crianças em questão também é uma constante. Cito, como exemplo: "Côm~~o~~da", "coroa de flores", "baú", "máquina fotogr~~á~~fica", "concha", "praia", "caverna", "inverno".

Exemplo bastante ilustrativo é o do nº 13 do subteste "Informação", anteriormente citado (p.2), em que se pede à criança para riscar "o que dorme numa caverna durante todo o inverno", pretendendo-se que a criança marque, como resposta certa a figura do "urso". É óbvio que a maioria opta pela figura do "índio".

Ainda no subteste "Informação", pede-se às crianças que risquem "o que se encontra na areia para brincar na praia", tendo, como objetivo, que elas risquem "conchas". Julgo desnecessário lembrar que as crianças que observei, além de pobres, são mineiras e não conhecem praia, nem conchas. As respostas de Paulo ilustram muito bem essa questão. No nº 14 do subteste "Informação", explorando as figuras apresentadas, ele assim se expressou:



Fonte: Teste Metropolitano - Fomra R. p.8.

1ª figura: "É um coelho"

2ª figura: "Um macaco"

3ª figura: "Um queijo"

4ª figura: "Um...um pião".

- Agora, você vai fazer o que eu mandar:

- "Risque o que se encontra na areia para brincar na praia".

(Riscou o "macaco")

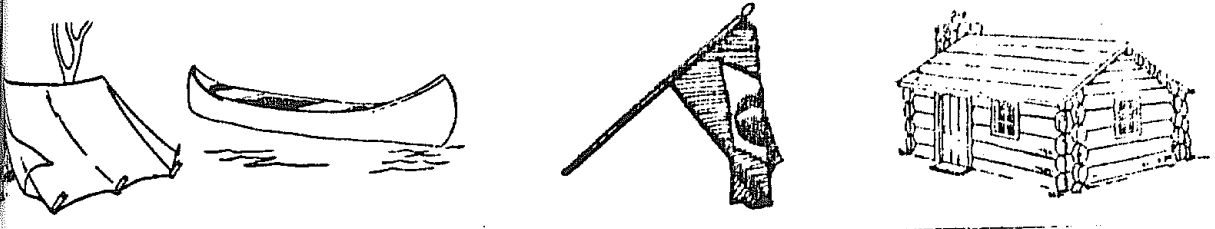
- "Você já foi na praia?"
- R. _ "Não"
- "Você sabe o que é praia?"
- R. _ (Pausa).....
- "O que é praia?"
- R. _ "Lá tem areia... uma lagoa"
- "Então, por que você riscou este?"
- R. _ "Porque lá a gente encontra macaco"

oOo

A partir do que foi exposto, pode-se concluir que grande parte das palavras e expressões do Teste Metropolitano, sobretudo, as referentes às questões dos subtestes "Sentenças", "Palavras" e "Informação", que são os que medem a "área verbal", são fortemente influenciadas pela cultura burguesa, pois as mesmas são desconhecidas ou não utilizadas no vocabulário usual das crianças em questão, pertencentes ao proletariado.

A análise das respostas das crianças nos subtestes "Sentenças", "Palavras" e "Informações", além de permitir verificar a forte influência da cultura burguesa nas questões propostas, possibilitou, também, descobrir a riqueza de pensamento e raciocínio das crianças, na elaboração das respostas. É só escutar o que elas têm a dizer.

No nº 4 do subteste "Palavras", Fabiano, por exemplo, ao lhe ser pedido para riscar, entre as figuras a seguir, a "baraca" riscou a 2ª figura, explicando-se da maneira como se segue:



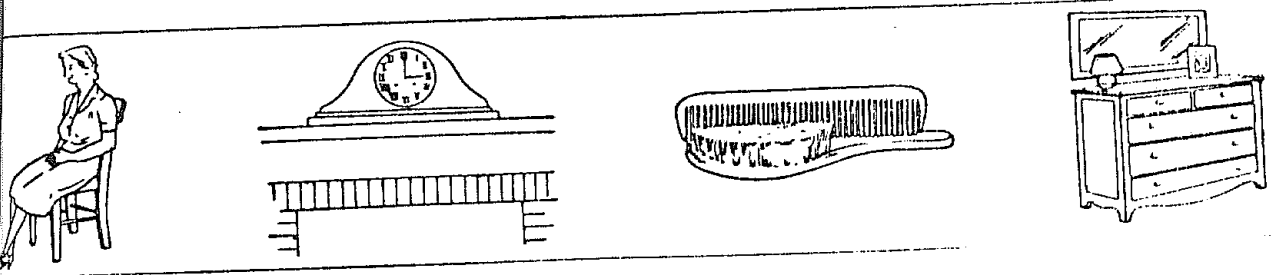
Fonte: Teste Metropolitano - Forma R - p.2.

Analisando as figuras, Fabião chamou a figura da "barraca" de "cabana"; a "canoa", de "barca", e a "cabana de pau", de "casa". Quando lhe foi perguntado por que riscou a figura da "canoa", explicou:

"- "Barca"... "barraca". Porque tem "bar" (barca e barraca)."

Como "barraca", para ele, era "cabana": "cabana de pau" era "casa", o mais lógico foi riscar "barca", na qual ele encontrou mais aproximação. Como não achou nas figuras, procurou-a na forma da palavra: barraca-barca, "todas as duas começam com bar". Ao invés de procurar aproximação no significado, procurou-a no significante.

No nº 7 do subtteste "Palavras", foi-lhe pedido que, entre as figuras a seguir, riscasse a "cômoda".



Fonte: Teste Metropolitano - Forma R - p.3.

A resposta considerada certa pelo teste é a 4ª figura.

Analisando as figuras dadas, Fabiano chamou a 4ª figura de "armário" e disse servir para guardar roupa e sapato. In^{terrogado} sobre se sabia o que é penteadeira, demonstrou nunca ter ouvido falar nessa palavra. Ao lhe ser dada a ordem: "risque a cômoda", comentou:

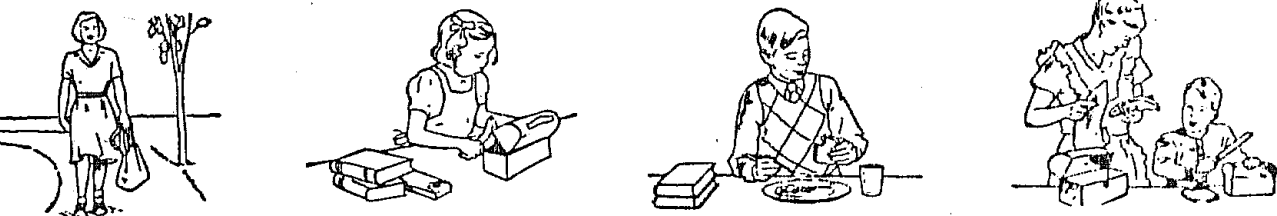
- "Cômada, não sei o que é não".
- "Risque, então, o que você acha que poderia ser cômada".

Riscou a 1ª figura.

- "Por que você acha que isto é cômada?"
- R. __ "Porque aí ela tá sentada na cadeira".
- "O que você acha que é cômada?"
- R. __ "A cadeira"
- "Por que a cadeira é cômada?"
- R. __ "Porque a gente pode sentar em cima dela"

A resposta da criança me parece muito mais lógica do que a pretendida pelo teste. A palavra "cômada", no sentido a^{qui} usado, é tão pouco comum em nosso meio (quer na burguesia, quer no proletariado), que seu uso no teste, é que parece il^{ógico}.

No nº 6 do subtteste "Sentenças", ao pedido de riscar, entre as figuras mostradas a seguir, a que correspondesse a frase: "Sílvia arrumou sua lancheira, dois livros e um estojo para levar à escola", Márcia riscou a 3ª figura.



Fonte: Teste Metropolitano - Forma R - p.5.

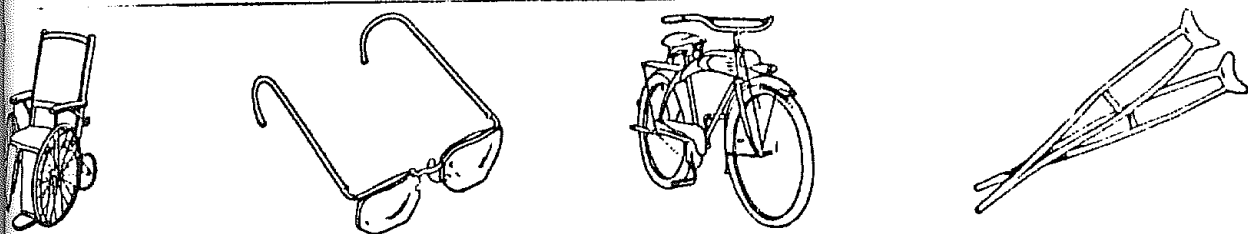
eu um significado diferente à palavra "lancheira", correlacionou-a com a palavra "lanche", e explicou: "é comer biscoito, tomar café". Considerou correta, então, a figura que mostrava "um menino tomando lanche, com dois livros ao lado", e não a considerada "certa" pelo teste (a 2ª figura). A resposta de Márcia demonstra bem a prática diária das crianças de sua classe social, que não levam "lancheira" à escola, mas se servem em geral da merenda oferecida pelas escolas públicas.

Já no nº 14 do subtteste "Sentenças" (p.8) ao lhe ser pedido para riscar o que completava a sentença: "Na fazenda, depois que o capim é cortado, ele é guardado para os animais num...", ela riscou a figura da "carroça com capim" e justificou muito bem a sua resposta (a resposta pretendida pelo teste era: celeiro). As figuras apresentadas foram as da carroça com capim; do celeiro; do caminhão; de dois cavalos comendo capim. Ao analisar a figura do celeiro, Márcia explicou: "é uma casa; espécie de uma escola". E, ao procurar a resposta certa, parou no "celeiro" e comentou: "aqui não pode ser não, porque aqui é uma escola". Optou, então, pela carroça com capim. Não conhece fazenda, nem celeiro, entretanto, percebeu que o capim deveria ser guardado; mas onde já se viu guardar capim numa escola? A resposta que escolheu não poderia ser mais lógica!

Paulo, no nº 12 do subtteste "Sentenças", ao lhe serem apresentadas as figuras a seguir, para riscar a que completasse a sentença:

- "O homem aleijado não podia andar até que ganhou... ..", riscou a figura da "cadeira de rodas".

A resposta considerada certa pelo teste era a figura do "par de muletas".

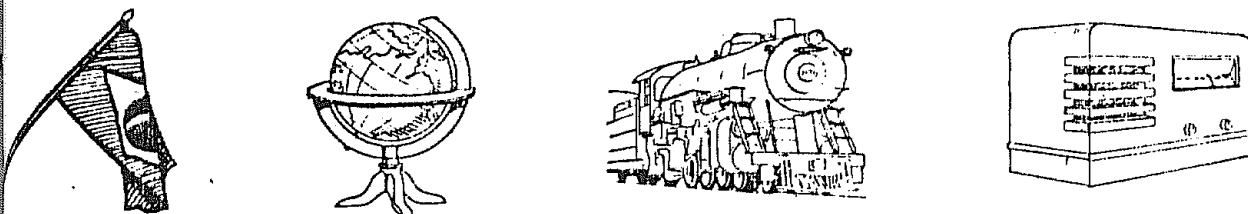


Fonte: Teste Metropolitano - Forma R.- p.6.

Indagando sobre sua resposta, explicou:

- "Muleta é pra gente que tá com a perna quebrada".
- "Cadeira de rodas - carrinho de carregar gente doente, aleijado".

Segundo seu raciocínio, "gente aleijada" teria uma co notação mais forte do que simplesmente "perna quebrada", e necesitaria mais do que um simples "par de muletas", o que me parece mais correto do que o raciocínio considerado pelo teste.



Fonte: Teste Metropolitano - Forma R. p.8.

Carlos, no nº 12 do subtteste "Informação", ao lhe ser dada a ordem: "Risque a coisa que mostra o mundo todo" e sendo-lhe apresentadas as figuras anteriores: (uma bandeira; um globo terrestre; uma locomotiva e um rádio), riscou o rádio. Ao falar sobre as figuras mostradas, disse não saber o que é "globo terrestre". Ao ser perguntado por que riscou o "rádio", explicou: - "Porque esse informa". "Globo Terrestre" é um objeto e um vo

câbulo que não fazem parte do seu cotidiano, fora ou dentro da escola (ainda cursa a 1ª série).

As respostas dadas pelas crianças e consideradas "erradas" foram, pois, extremamente lógicas. Extremamente lógicas e, ainda, expressão transparente de sua experiência concreta de vida, do saber que elas trazem de sua prática cotidiana e que é rejeitado pela escola.

"(...) nossos alunos já possuem um "conhecimento" sobre sua própria situação existencial, extremamente vivo, pois gerado no cotidiano da prática social dessas classes e que se produziu independentemente da escola (...). É justamente esse conhecimento que a escola não valoriza e nem mesmo reconhece. Faz-se necessário então reconhecê-lo, valorizá-lo e permitir que ele penetre na escola. É preciso que nos treinemos e capacitemos para ouvi-lo". (SANTOS, 1985. p.4-7)

Entretanto, respostas como as anteriormente apresentadas, por trás das quais existe um raciocínio tão rico, são consideradas "erradas" na avaliação do teste. Esse teste, como alguns outros, são amplamente usados, e o "fracasso" nos mesmos leva a separar as crianças, a discriminá-las, a considerá-las "imaturas" e retardar ou deixar de introduzi-las no processo de alfabetização, contribuindo para que, muito cansadas de ficar por muito tempo "preparando-se para ser alfabetizadas" sem efetivamente se iniciar no processo, acabam por desistir da escola.

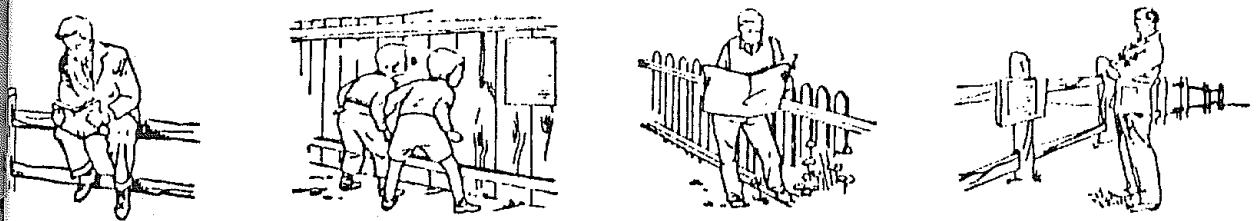
A análise das respostas das crianças em algumas questões do Teste Metropolitano mostrou alguns "pontos comuns" às mesmas. Esses "pontos comuns" encontrados nas crianças observadas não são exclusividade sua. À medida que os ia detectando, ia verificando que eram comuns, também, a grande parte das crian

ças com quem trabalhamos no CPP, há muitos anos.

Procurei demonstrar a relação entre a maneira de as crianças interpretarem e resolverem as questões formuladas com a sua experiência concreta de vida, o que se evidencia nos "pontos comuns" encontrados.

Observei que, em análise de figuras tomadas do Teste Metropolitano, houve uma tendência no sentido de perceber de imediato ou destacar, a priori, os "personagens" (sujeitos) e/ou a "ação", ou seja, os "elementos principais" das figuras, deixando de lado os detalhes.

Em figuras, como as que se seguem (do Subteste sentenças), ao ser pedido para falar sobre as mesmas, de imediato as crianças as descreviam, por exemplo, da maneira seguinte:



Fonte: Teste Metropolitano - Forma R - p.6.

1ª figura: - "O moço"

2ª figura: - "O menino lendo"

3ª figura: - "Lendo também"

4ª figura: - "Tá lendo"

Se a "fonte do saber é a prática real", poder-se-ia inferir que essa maneira de perceber se relaciona com sua lógica de vida, em que a sobrevivência é a mola mestra, em que se deve procurar sempre o mínimo essencial, principal para essa sobrevivência e em que não se podem considerar o acessório, o supérfluo, os detalhes, enfim.

Verifiquei, também, nas questões cuja ordem era constituída por sentenças compostas por duas ou mais questões, uma tendência a selecionar uma só oração como ponto de referência para a elaboração da resposta. Por exemplo, na frase de ordem do nº 3 do subteste "Sentenças" (p.7): "As crianças dependuraram a cesta de flores na maçaneta da porta, tocaram a campainha e saíram correndo", todas as crianças se prenderam à 1ª oração. As sentenças escolhidas pelas crianças são, em geral, as consideradas fundamentais, essenciais para a elaboração das respostas. Isso parece relacionado ao exemplo anterior, apontando, ainda, para a necessidade de a criança se ater aos elementos essenciais da questão.

*As crianças
determ a
elemento
essenciais*

A análise das respostas das crianças, no Teste Complementar usado no CPP, também mostrou alguns "pontos comuns" na resolução das questões. Como no Teste Metropolitano, esses "pontos comuns" encontrados não são exclusividade das crianças observadas.

Pretendo mostrar como os pontos comuns detectados na maneira "como" as crianças resolvem as questões formuladas, nas suas respostas consideradas "erradas", são também expressão de sua experiência acumulada na prática cotidiana de suas vidas.

Tem sido comum encontrar, nos diagnósticos, como análise das respostas da maioria das crianças que passam pelo CPP, assim como nas observadas nesta pesquisa, certas referências ao seu tipo de raciocínio, de pensamento, como: "nível mais concreto de raciocínio", ou "pensamento em nível funcional".

Esse tipo de raciocínio, de pensamento é geralmente considerado, por profissionais e pela escola, como uma certa "inferioridade", um certo "desnível", ou "defasagem", que deve ser superada. Ele se manifesta, geralmente, em respostas a questões do Teste Complementar como a que se esquece, em que se

pede à criança para "dizer o que é":

- bicicleta - "é de andar" (Márcia) ou "ela anda" (Fabiano);
- casa - "é de morar" (Márcia) ou "onde a gente mora" (Fabiano);
- avião - "é para viajar" (Márcia) ou "viajar" (Fabiano);
- palhaço - "...fazer gracinha no circo" ou "é um palhaço que faz palhaçada".

Esse "nível de raciocínio mais concreto" e esse "pensamento em nível funcional" são produtos de uma íntima ligação com sua prática cotidiana de vida, em que "o fazer", a "ação", o "trabalho" e o "fazer para quê" são elementos fundantes da vida. É uma lógica de conhecimento baseada na prática de vida, em que se aprende fazendo, e se faz sempre com uma finalidade, um "para quê". É um pensamento, um saber que não separa a teoria da prática; é a prática gerando teoria (pensamento) e a teoria (pensamento) como expressão da prática. Ao se raciocinar privilegiando o "para que serve", o "objetivo" do saber, toma-se a prática não somente como ponto de partida, mas, também, como ponto de chegada. Não é este um nível de conhecimento bastante científico e muitas vezes considerado por muitos pensadores como ideal? Veja-se, a propósito, o que diz CURY (1985, p. 71): "O saber enquanto elaboração, incorporação e transmissão de conhecimentos, valores, idéias e crenças, nasce do fazer e para ele se volta". E, ainda, BERGER & LUCKMAN: A consciência é sempre intencional; sempre "tende para" ou é dirigida para objetos". (1983, p.37)

Outro ponto comum encontrado na análise das respostas e também considerado como inferior se refere à "dificuldade de generalização".

*pensamento
mas concret
X nível
funcional*

Intimamente ligados a esta conceptualização mais geral, ainda encontrei, como decorrentes dela, as seguintes modalidades, como "formas" de as crianças resolverem as questões: "maior tendência em perceber de imediato as "diferenças", do que as "igualdades": mais facilidades de perceber e raciocinar por "oposição".

dificuldade de generalização

Como exemplo ilustrativo, posso citar a seguinte questão, em que esse tipo de raciocínio se manifesta: ao se lhes pedir para mostrarem as "semelhanças" entre determinados elementos, de imediato, a maioria percebeu mais as suas "diferenças".

Por exemplo: "Em que se parecem":

- arroz e feijão - R. __ "arroz é branco; feijão é preto";
- gato e boi - R. __ "o boi tem chifre, o gato não tem";
- violão e piano - R. __ "piano toca mais que o violão".

Já em questões, como exemplificadas a seguir, elas demonstram não ter dúvidas, quando o raciocínio solicitado é por "oposição":

- "O limão é azedo, mas a laranja é... (todos completam com "doce").
- "Os meninos são homens e as meninas são... (todos completam com "mulher").
- "Você anda com as pernas, mas bate palmas com as... (todos completam com "mãos").

VYGOTSKY (1984, p.64) lembra que:

"Um processo "interpessoal" é transformado num processo "intrapessoal". Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível "social", e, depois, no nível "individual"; primeiro "entre pessoas" (interpsicológica) e, depois, no "interior" da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se

ARQUIVO DA FASE DE DESENVOLVIMENTO DA

das relações sociais reais" entre indivíduos humanos".

As crianças em questão são de meio urbano, vivendo numa grande capital, morando geralmente em favelas ou bairros pobres de periferia. Numa sociedade de classes como a nossa, marcada por contrastes e desigualdades profundas, elas, que se situam na base da pirâmide social, vivenciam muito mais intensamente os efeitos dessas desigualdades. Em suas relações constantes com a classe dominante (na escola, na rua, através dos programas de televisão, etc.), o seu dia-a-dia é marcado muito mais por noções de diferenças, desigualdades, do que por igualdades. Não se pode levantar a hipótese que, se nas suas relações sociais diárias, convivem constantemente com diferenças, aprendem a lidar com diferenças, esse conceito lhes seja mais internalizado e conseqüentemente, mais utilizado em seu raciocínio do que o de igualdade?

Em vista disso, não lhes seria mais difícil raciocinar por "generalizações", ou seja, encontrar "pontos comuns", o que há de igual, se nas suas relações entre classes esses "pontos comuns, essas igualdades praticamente não aparecem? Os decantados "direitos humanos", que deveriam ser comuns a "todos os indivíduos", não parecem ter sido feitos para elas.

Ao mesmo tempo em que a noção de igualdade não está presente em sua vida, em suas relações sociais, a "oposição", o contraste, o antagonismo são realidades com as quais convivem diariamente:

"Portanto as relações fundamentais que se estabelecem entre as classes são relações de "oposição". (...) As relações de oposição entre as classes sociais são assimétricas: não se verificam num plano de igualdade". (STAVENHAGEN, 1981, p.153)

Não é, pois, de se estranhar que essas crianças tenham tanta facilidade em raciocinar por "oposição".

Essas são questões aqui levantadas apenas como hipóteses e que mereceriam estudos posteriores mais aprofundados para serem comprovados.

Verifica-se constantemente que esse saber gerado na prática e comum às crianças da classe subalterna é desprezado pela escola, seus profissionais, psicólogos, etc. Esse saber, extremamente vivo, pois originado na prática, e, por isso, "concreto", é considerado inferior, defasado, devendo ser renegado e substituído por um outro, em nível abstrato (este, sim, considerado superior, teórico e muito mais lógico).

Entretanto, segundo um modelo epistemológico baseado no materialismo dialético, o conhecimento ou teoria seria expressão de uma prática: "a fonte do saber seria a prática real".¹ 520

Segundo SANTOS,

"Esse modelo consistiria na superação do modelo materialista e do idealista. No modelo epistemológico materialista, a relação Sujeito X Objeto prioriza o papel do Objeto, sendo o Sujeito passivo. O Sujeito capta o Objeto como se fosse uma radiografia ($O \rightarrow S$). Já no modelo idealista, o Sujeito cria o Objeto ($S \rightarrow O$).

No modelo epistemológico baseado no materialismo dialético, há uma interrelação entre Sujeito e Objeto ($S \leftrightarrow O$). Nessa ação relacional, há uma transformação do Sujeito e, ao mesmo tempo, do Objeto. A teoria seria a expressão dessa relação, que consistiria na prática social, pois o conhecimento é um produto social, é determinado socialmente, e é expressão da prática dos grupos sociais.

Segundo este modelo, não há, no nível ontológico, uma relação linear de causa-efeito. Existem, sim, determinantes (causa) e determinados (efeito). A causalidade é complexa (as determinações são múltiplas). O determinante dá a amplitude, é um campo de amplitude, estabelece as limitações possíveis. O campo de amplitude influi na forma de realização; entretanto, também o determinado

¹Palavras de Demerval Saviani no Curso de "História da Produção do Conhecimento". FAE/UFMG/1986.

influi no determinante (S ↔ O)".²

A relação entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento é dialética. O sujeito cognoscente, ao mesmo tempo em que modifica o objeto que apropria, é modificado pelo mesmo. Essa interação implica a relação do indivíduo com a sociedade, da parte com o todo. Esse sujeito cognoscente é produto de sua prática social, de suas relações sociais, da organização política, econômica e social em que está situado. Não é descon-
textualizado ou a-histórico: traz em si as representações de suas relações sociais, de sua classe social:

"A produção de idéias, de representações, da consciência está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material (...) Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc. e, com efeito, os homens são condicionados pelo modo de produção de sua vida material, por seu intercâmbio material e seu desenvolvimento ulterior na estrutura social e política.

(...) As representações que esses indivíduos elaboram são representações a respeito de sua relação com a natureza, ou sobre suas mútuas relações, ou a respeito de sua própria natureza. É evidente que, em todos esses casos, essas representações são a expressão consciente - real ou ilusória - de suas verdadeiras relações e atividades, de sua produção, de seu intercâmbio, da sua organização política e social". (MARX, 1984. p.25)

²Palavras de Óder José dos Santos no Curso de "História da Produção do Conhecimento".FAE/UFMG/1986.

Neste trabalho pude constatar que as respostas dadas pelas crianças observadas demonstram um conhecimento rico, advindo de sua prática real de vida e, no entanto, são consideradas "erradas" e "deficitárias". Verifiquei, ainda, que se atribui nos diagnósticos, um peso muito grande à linguagem dessas crianças, como causa do insucesso na aprendizagem da leitura-escrita. Sua linguagem é geralmente considerada como deficitária, pobre, inferior. Tais concepções se dão pelo fato de se tomarem como "certos", "verdadeiros", "legítimos" apenas o conhecimento e as respostas formuladas a partir do ponto de vista da classe dominante, legitimado como parâmetro da verdade. Elege-se como modelo, padrão de verdade, de normalidade, o conhecimento produzido pela burguesia, descartando-se os demais como "errados", "deficitários", ou mesmo "anormais":

"A discriminação das classes populares na escola não se explica, pois, por "deficiências" culturais e linguísticas, nem apenas pelas "diferenças" culturais e linguísticas que, sem dúvida, as distinguem das classes dominantes; explica-se, na verdade, pela "opressão" que essas classes dominantes, com a mediação da escola, exercem sobre as classes dominadas, através da imposição de sua cultura e de sua linguagem, apresentadas como legítimas, e da consequente desvalorização de uma cultura e linguagem que, só por ser diferente daquela considerada legítima, é acusada de "deficiente". (SOARES, 1986.p.65)

Segundo MARX (1984, p.57-59):

"(...) idéias cada vez mais abstratas dominam, isto é, idéias que tomam cada vez mais a forma de "universalidade". Com efeito, cada nova classe que toma o lugar da que dominava antes dela é obrigada, para alcançar os fins que se propõe, a apresentar seus interesses como sendo o interesse "comum" de todos os membros da sociedade, isto é, para expressar isso mesmo em termos ideais: é obrigada a emprestar às suas idéias a forma de u

niversalidade, a apresentá-las como sendo "únicas racionais", as únicas universalmente "válidas".

Retomando o modelo epistemológico materialista dialético, verifica-se que, no mesmo, o Sujeito não é descontextualizado, mas produto de suas relações sociais, expressão de sua classe social.

Assim sendo, não é possível que, na relação desses sujeitos cognoscentes de distintas classes com o objeto do conhecimento haja uma construção única, que seja tomada como a única verdadeira. E muito menos aceitável é tomar como "universais", "verdadeiras", "padrões", "normais", exclusivamente as respostas e construções do Sujeito da classe dominante. Pode-se objetar que esse Sujeito da classe dominante, da classe média, devido às suas condições materiais de existência favoráveis, teria capacidade de produzir, construir um conhecimento mais elaborado, enfim, mais "correto". Entretanto, embora suas condições materiais de existência sejam mais favoráveis, sabe-se que, de maneira geral, suas relações sociais, mesmo interclasse, são profundamente marcadas pelo espírito de competição, concorrência, egocentrismo, exploração do outro, enfim, por todas as "virtudes" próprias de uma sociedade capitalista.

Podéria um conhecimento gerado em tais condições e relações ser assim tão "objetivo", "certo" e "verdadeiro", para ser tomado como padrão ou norma?

Em contrapartida, procurei mostrar, com o presente trabalho, que, nessa criança, nesse sujeito em que são apontados somente pontos negativos e defasagens, existem reais positivities a serem conhecidas e exploradas, devendo-se fundar o processo de ensino-aprendizagem a partir dessas positivities.

Foi meu intuito, também, mostrar a possibilidade da existência de um conhecimento específico de classe, que, em de

terminadas circunstâncias, pode manifestar-se. Isso não significa, é claro, considerar a prática e o pensamento da classe subalterna sempre distintos dos da classe dominante. Sendo o sujeito cognoscente, dentro do enfoque teórico abordado neste trabalho, a expressão de uma classe social e das relações de classe, não se pode esquecer de que esse sujeito é também um conjunto de práticas, de relações sociais extremamente contraditórias. Sendo "agente" do modo de produção capitalista, tanto sua prática quanto seu conhecimento são constantemente mesclados da prática e do conhecimento dominantes. Há neles, quase sempre, elementos intermediados da prática e do conhecimento burgueses. Não se pode afirmar, portanto, que essa prática e esse conhecimento sejam "puros", genuínos de uma classe subalterna; pode-se, contudo lembrar a existência de uma especificidade de pensamento, em determinadas circunstâncias, capaz de manifestar-se: um modo específico de pensar, de captar o objeto do conhecimento, de conhecer, enfim, intimamente relacionada às suas práticas cotidianas, que não se encontra subjugado e dominado pelo pensamento dominante. Seriam como que momentos de reação (ainda que inconsciente), em que a classe dita dominada se libertaria da dominação e se manifestaria como criadora do seu próprio pensamento. Seriam momentos dialéticos em que os pensamentos manifestados seriam "diferentes", opostos aos ditados e desejados pela burguesia, e, por isso mesmo, considerados falsos. Foram alguns desses momentos de reação e criação que procurei de certa forma captar e que se manifestaram, em meu trabalho, principalmente através de determinados tipos de "erros" analisados neste capítulo.

Objetivei, ainda, mostrar que instrumentos como os aqui citados, entre os quais os testes de prontidão e maturidade, podem levar a uma visão falsa da real capacidade dessas crianças, pois, - elaborados a partir de uma concepção e prática exclusivamente burguesa - são utilizados para discriminar as crianças proletárias, cujo pensamento e saber foi gerado numa prática social diferente.

5^o CAPÍTULO

E AS CRIANÇAS APRENDEM...

5. E AS CRIANÇAS APRENDEM:

A REEDUCAÇÃO PEDAGÓGICA EM QUESTÃO

"... escrever não seja ofício

alheio ao chão de viver."

(THIAGO DE MELLO)

As crianças que chegam à Reeducação Pedagógica, no CPP, são as indicadas pelo Setor Diagnóstico, através, principalmente, da avaliação pedagógica.

A partir dos encaminhamentos, o supervisor pedagógico da Reeducação estuda os diversos casos, forma grupos, de acordo com as dificuldades apresentadas pelas crianças, e começa a fazer a distribuição dos alunos entre os diversos reeducadores, formando as turmas de reeducação.

O processo de divisão das turmas não difere muito, como se vê, do que ocorre na escola regular, em que, como observei nas visitas feitas às escolas das crianças, as turmas são organizadas, em sua maioria, pela observação do Supervisor e de acordo com os resultados obtidos pelas crianças nos "testes" e "provinhas" da escola. Ocorre que, no CPP, a avaliação é mais sofisticada, ficando a cargo de uma equipe diagnóstica. A divisão das turmas, porém, é determinada, em última instância, pelo Supervisor.

As turmas de reeducação, entretanto, têm uma constituição singular em relação às turmas regulares de uma escola, seja esta da rede regular de ensino, seja da rede especial: elas não são constituídas por um número determinado de alunos, com aulas num horário seguido, de por exemplo, quatro horas. Cada tur

ma de reeducação é formada por quatro grupos diferentes de alunos, atendidos em horários distintos (sessões), de aproximadamente 50 a 60 minutos. Cada um desses grupos deve ser formado por crianças que apresentam dificuldades semelhantes.

Um reeducador pode, portanto, atender, em 4 horas, uma média de 12, 16, 20 a 30 crianças, conforme o número dos membros dos grupos (3, 4, 5, 6, etc). Em casos especiais, quando o supervisor e o reeducador sentem necessidade, devido às condições apresentadas pela criança, há atendimento individual.

Os diversos grupos de reeducação não são, em geral, atendidos diariamente, apesar de haver casos em que isso pode acontecer. Normalmente, há grupos que frequentam a Reeducação duas ou três vezes por semana. O atendimento, na Reeducação, é sempre feito em turnos diversos dos da escola de origem da criança, para que ela continue a ter aulas nessa escola no horário normal.

O tempo de permanência na Reeducação não obedece ao determinado pelo ano letivo. Na Reeducação, são estabelecidos objetivos em relação ao "tratamento" da criança e, quando estes objetivos são alcançados, ou mesmo quando se verifica uma melhora significativa da criança na escola, ela é "liberada", ou seja, considerada apta a "caminhar sozinha", não havendo mais necessidade de se submeter a esse tipo de "tratamento".

Assim, durante um ano letivo, a criança pode frequentar a Reeducação, por exemplo, durante 6 meses e ser liberada. A população desse setor é, portanto, flutuante, sendo diferente da da escola mais fixa.

5.1 O PROFESSOR - REEDUCADOR

5.1.1 Formação

O professor que trabalha na reeducação no CPP é, geralmente, um professor com uma formação de magistério de 1º grau regular, exigindo-se, para trabalhar na Instituição, que pertença ao quadro de ensino especial, com um curso de especialização em Educação Especial (preferentemente de especialização em "distúrbios de aprendizagem"), ministrado pela Secretaria de Estado da Educação, com duração mínima de 40 horas. Internamente, dependendo de acordo entre o Supervisor da reeducação e o Diretor da Escola, aquele pode exigir que o professor a ser escalado para a reeducação tenha uma boa experiência em alfabetização.

Pode acontecer, como nas escolas de 1º grau de um modo geral, que o professor-reeducador tenha um curso superior, mas não há exigência quanto a isso para trabalhar na Reeducação do CPP.

Esse Setor é diretamente subordinado (tanto administrativa quanto pedagogicamente) à Escola Estadual Yolanda Martins Silva, da Secretaria de Estado da Educação. Além disto, a Escola é ainda subordinada ao Centro Psicopedagógico (CPP), sendo um de seus setores. O CCP, por sua vez, pertence à Fundação Hospitalar do Estado de Minas (FHEMIG).

Os professores da Reeducação são, portanto, docentes da E.E. Yolanda Martins Silva e, conseqüentemente, subordinados à Secretaria da Educação, mais especificamente à Diretoria de Ensino Especial, órgão responsável, na Secretaria, pelo ensino especial.

Pelo que se disse acima, verifica-se que, quanto à sua formação, o professor-reeducador pouco ou quase nada difere do professor regente de uma escola regular da rede oficial de ensino.

5.2.2 Seleção do Professor para a Reeducação

Quando foi implantado o Serviço de Reeducação Pedagógica no CPP, em 1973, a seleção dos reeducadores foi feita através de uma entrevista do médico fundador da unidade com os professores da escola especial do CPP. Com o decorrer do tempo, entretanto, a seleção dos professores para a reeducação passou a ser feita, em última instância, pelo Diretor da Escola. No final de cada ano letivo se faz, com o corpo docente da Escola, uma avaliação do trabalho anual, quando alguns professores explicitam o desejo de serem transferidos para a Reeducação Pedagógica. Seu caso é analisado, e se o Diretor considerar lícito o pedido, eles são transferidos para a Reeducação. Nessa decisão, costuma haver, se necessária, a participação dos supervisores.

5.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização do trabalho pedagógico, na Reeducação, é feita de uma maneira diferente do que comumente acontece nas escolas regulares. Há algumas diferenças entre o papel atribuído em geral na escola ao supervisor e ao professor.

Como se viu, a distribuição dos alunos por turmas de reeducação é feita pelo Supervisor. Esta distribuição, porém, não é rígida. Num primeiro momento, os grupos são formados de acordo com as características da criança, apontadas no diagnóstico. Entretanto, depois do contacto do reeducador com a criança e de certo tempo de observação, há uma reorganização dos grupos pelo Supervisor, momento em que é decisiva a opinião do reeducador.

O Supervisor procura; geralmente, distribuir os professores nas turmas de reeducação conforme suas "habilidades", preferências e sua experiência de trabalho. Por exemplo, o professor com maior experiência e preferência por alfabetização fica com grupos para serem alfabetizados. O que tem preferência e experiência com "troca de letras", fica com os grupos com essa característica, e assim por diante.

Não existe, como nas escolas, um programa a ser cumprido, estabelecido "a priori". O Programa de atendimento a cada grupo de crianças se faz a partir das dificuldades que o grupo apresenta e de suas necessidades específicas do momento. Se é necessário, por exemplo, o grupo ser alfabetizado, o programa é organizado para atender a essa necessidade.

O plano de trabalho, programa ou planejamento é elaborado conjuntamente pelo Supervisor e pelo reeducador, ou é elaborado pelo reeducador, sendo orientado e revisto pelo supervisor. Para cada grupo específico de crianças, há um plano de trabalho diferente, geralmente bimestral ou semestral, periodicamente revisto; dele constam os objetivos do trabalho, as atividades a serem desenvolvidas e a reação, as respostas das crianças a essas atividades.

Além disso, o Supervisor procura acompanhar periodicamente o trabalho feito com o aluno, seja através de observação dos grupos ou de contactos semanais com o reeducador e com a criança. Semanalmente, há reuniões de orientação individual entre

o supervisor e o professor. Nessas reuniões, elaboram-se os planos de trabalho, colocam-se os problemas e dificuldades encontradas, discutem-se casos de crianças com as quais o reeducador está sentindo mais dificuldades e se fazem, se necessário, as "reorientações". Há, ainda, uma reunião semanal coletiva do Supervisor com os reeducadores, para estudo e aperfeiçoamento do conteúdo pedagógico.

Aliás, o desenvolvimento do programa de trabalho procura seguir, de uma maneira geral, os chamados "princípios da reeducação pedagógica", que se resumem na "simplificação", "repetição" e "reorientação". (BOURCIER, 1966 p.111-25)

A "simplificação" consiste em graduar as atividades a serem trabalhadas, do mais simples ao mais complexo. Considerando-se que as crianças encaminhadas já vêm para a Reeducação com uma auto-estima muito baixa e um autoconceito de fracasso muito grande, devido aos repetidos insucessos nas escolas, procura-se, através de simplificação, fazer com que elas obtenham, no início, somente sucesso, através do desempenho de atividades mais simples, que dominam sem maiores dificuldades. A partir dos repetidos sucessos, vão adquirindo confiança em si próprias e conscientizando-se de que são capazes de aprender. Começa-se, então, a dificultar mais as atividades, ou seja, a introduzir as crianças no que se considera mais complexo.

A "repetição" consiste em trabalhar de maneira exaustiva, com as unidades propostas, a fim de que "não se queimem etapas", ou que a criança vença cada etapa proposta sem permanecer com dúvidas.

A "reorientação" consiste em tomar novas diretrizes, redimensionar o plano de trabalho, caso a programação não esteja obtendo resultados positivos da criança. Nesse caso, procura-se verificar as possíveis interferências negativas, o que poderia estar sendo feito de maneira inadequada, dando-se uma nova orientação ao trabalho.

Com referência à atuação do Supervisor, quanto ao trabalho do professor-reeducador, nota-se haver menos divisão de trabalho, ou, mesmo que ela não deixe de existir, é bem mais minimizada do que comumente acontece na escola.

5.2.1 A Questão da Autonomia do Professor-reeducador

A minimização da divisão do trabalho entre Supervisor e professor é um dos aspectos da organização do trabalho pedagógico na Reeducação, o que lhe confere uma estrutura diferente daquela existente nas escolas regulares e mesmo em escolas especiais.

É comum os supervisores e professores manifestarem a percepção dessa diferença, explicitando-a em termos como: "controle" e "autonomia". Uns e outros consideram que o papel do Supervisor na Reeducação é de muito "menos controle" do que nas escolas e que, por sua vez, o professor da Reeducação tem mais "autonomia", em alguns aspectos.

O fato de o professor da Reeducação atuar na elaboração do seu próprio plano de trabalho, não recebendo "apostilas prontas" sobre as unidades a serem desenvolvidas, e de constituir um elemento fundamental na determinação das estratégias a serem tomadas em relação à criança e ao trabalho pedagógico, cria nele esse sentimento de maior "autonomia".

5.2.2 A Reeducação e seu Caráter Contraditório: A Questão do "Modelo Clínico" x "Status" do Reeducador

A estrutura e organização da Reeducação Pedagógica, diversa do que comumente se vê nas escolas, tem, ainda, como um de seus determinantes, sua filiação histórica ao modelo "clínico", "médico". A Reeducação Pedagógica é organizada segundo as outras modalidades de "tratamento", quase todas de cunho psicológico, como as "psicoterapias", a "reeducação psicomotora", que seguem, por sua vez, o modelo "médico".

O modelo clínico, médico foi fundamental na estruturação da Reeducação, apesar de haver sofrido, com o passar do tempo, algumas adaptações, devido à especificidade da Reeducação em que ela está inserida. Entretanto, em clínicas privadas, que não apresentam a complexidade de uma instituição como o CPP, verifica-se que a Reeducação pedagógica se enquadra, ainda, quase sem restrições, nesse modelo.

Segundo o modelo clínico, as crianças não têm cursos, "tratamentos". As aulas são convertidas em "sessões" de atendimento; os alunos passam a ser "pacientes", "clientes". A relação professor-aluno passa a ser a do médico-paciente e, por isso, bem mais próxima.

O Professor-reeducador, ao ser inserido nessa estrutura do modelo clínico, passa a ter de exercer um determinado papel que, no fundo, é o papel do médico, do psicólogo. Mesmo que se dê de modo inconsciente, ele assume esse papel. Passa, a ser, como o médico, o responsável mais direto pelo "tratamento", pela "cura" do seu "paciente", o que influi de maneira decisiva no seu desempenho no trabalho.

A identificação do reeducador, com outros profissões

nais, mesmo que inconsciente, e o exercício de um papel semelhante ao deles, que, na escala valorativa social são muito mais considerados que o "simples" professor regente de 1º grau, faz com que o professor-reeducador se "sinta" com mais "status" que o professor, "status" esse que muitas vezes lhe é atribuído também pelos outros docentes, seus colegas.

Essa questão do "status" do reeducador, apesar de ser "sentida" e estar presente na fala de elementos da Instituição, não é percebida de maneira consciente e clara, mas de maneira ambígua, expressando-se de uma forma tal que, no fundo, revela o mal-estar que ela causa; são expressões como: "o reeducador se julga superior ao professor"; "o professor ao ir para a reeducação se julga mais dono do seu nariz"; "se torna mais difícil de controlar", etc. Foi o que presenciamos durante o período que lá trabalhamos.

Tais "diferenças" características do profissional da reeducação, numa instituição grande como o CPP, em que há escola e professores, causavam problemas anualmente discutidos nas reuniões finais de avaliação do trabalho. Eram procuradas soluções para tais "diferenças", ao se explicitar que o reeducador tinha as mesmas atribuições que o professor, que também lhe cabem os mesmos deveres, devendo participar das mesmas atividades do professor (ou seja, "assinar o ponto", submeter-se ao Supervisor e ao Diretor, tomar conta do recreio, participar de outras atividades extra classes, etc), mas o problema nunca foi totalmente resolvido. Com isto, apesar de se procurar minimizar a influência do modelo clínico e suas conseqüências, ela ainda continuou muito forte.

Essa filiação da reeducação ao modelo clínico tem polos antagônicos, pontos positivos e negativos que não podem deixar de ser analisados.

Ela apresenta um aspecto positivo ao permitir uma mudança na estrutura, na organização do trabalho pedagógico (aten

prof. A
Luccas
A. M.
dipun
Stal
A. M.
NA + M
FOT

10/11

dimento em grupos pequenos, menor divisão do trabalho, etc.) e no papel a ser assumido pelo professor (envolvimento maior no trabalho, relacionamento mais próximo com o aluno, etc.).

Uma perspectiva de trabalho que possibilite uma mudança na organização pedagógica - se bem que parcial - mudança essa que permite, por sua vez, um redimensionamento do papel do professor, não pode deixar de gerar frutos positivos, ainda que não se concorde com o suporte teórico em que o modelo clínico se fundamenta.

O professor vem-se tornando, ao longo dos tempos, cada vez mais desvalorizado e desqualificado, desapropriado do seu saber, controlado de todos os modos; essa transformação está intimamente relacionada à organização do trabalho escolar.

" ... para que essa escola cumprisse o significado de classe que historicamente teve e tem, foi necessário organizar seus produtores como assalariados despossuídos do controle de seu trabalho, do processo de sua realização, dividido e hierarquizado e, sobretudo, vendido como mercadoria no mercado de trabalho público ou privado. Só com essa organização do trabalho poderia a escola popular cumprir a função de classe que vem cumprindo." (ARROYO, 1985. p. 5)

A organização do trabalho escolar foi formando, ao longo da História um perfil de profissional cada vez mais desqualificado e desprestigiado, levando também os professores a se conscientizarem de sua desvalorização crescente na escala profissional.

Ao se estruturar a organização da Reeducação a partir de um modelo clínico, o professor, devido ao papel que nela lhe é atribuído, vai procurar identificar-se com um perfil de pro

fissional mais prestigiado e valorizado, mesmo nos nossos dias, do que o professor de 1º grau. Isso lhe aparece de certa forma, como uma mudança de "status".

É interessante notar que essa "mudança de status", se bem que aparente (pois, na realidade, o reeducador continua a pertencer, administrativamente, à mesma categoria do professor regente e a receber o seu mesmo salário) tem um efeito muito forte no desempenho do seu trabalho.

Assim é que, em sua maioria, os professores, uma vez transferidos para a Reeducação, não querem mais voltar à regência de aulas. Antes se alegava que isso se dava pelo fato de o trabalho na Reeducação "ser mais leve", "atender menos alunos". Hoje, porém, os próprios reeducadores que trabalham na escola e na reeducação afirmam "não haver diferenças quanto à quantidade de alunos"; "que atendem até mais alunos do que numa classe de escola especial, se se somarem todos os grupos atendidos", "trabalham tanto quanto estavam na escola", mas, apesar de tudo isso, preferem não regressar à sala de aula.

Os próprios especialistas e outros profissionais afirmam que o professor-reeducador, ao ser remanejado para a sala de aulas, como professor regente não se adapta, na maioria dos casos, sendo extremamente difícil essa adaptação.

Ao procurar ter como seu perfil a figura do profissional de saúde (médico, psicólogo, etc.), que, ainda hoje, representa a imagem do profissional liberal, bem mais autônomo e independente do que o professor de escola, o reeducador, de certa forma, reconstitui o que, antes, já foi vivido na história: pois essa identificação com a figura do médico não foi outrora assumida pelos, então, "mestres do ofício de ensinar", que eram profissionais muito mais prestigiados, autônomos e qualificados do que o professor de hoje?

154

" Nas relações concretas em que se exercia o ofício de ensinar, essa configuração tão global do mestre tinha uma base. A figura do profissional de saúde, o médico de família participava bastante desses traços que o definiam com qualidades que iam além da competência médica.

A dedicação ao ofício, a disponibilidade a qualquer hora, a prontidão para servir além da área do seu ofício, e um certo despreendimento material faziam parte da imagem desses profissionais da saúde e da educação, em relações de trabalho familiares, particulares e livres". (ARROYO, 1985. p. 25)

Não que o professor-reeducador se equipare aos "mestres do ofício de ensinar", ou aos profissionais de saúde particulares, quanto à autonomia de trabalho, remuneração, etc. O professor-reeducador, em questão, é um profissional assalariado, empregado de uma instituição pública, sujeito a todas as consequências e determinações que isso possa implicar.

O que desejo ressaltar aqui é o fato de que uma "porta que se lhe abra", uma pequena possibilidade de trabalhar em tipos de organização diferentes da estabelecida pela escola, ao longo da História, pode levá-lo a assumir outros perfis de profissional, além do que lhe tem sido atribuído historicamente. Não se pode deixar de considerar também que, uma vez exercendo, na Instituição, a função de reeducador, esta lhe vai abrir portas para ser convidado a trabalhar como reeducador em clínicas particulares, ou organizar o seu próprio trabalho particular. Tudo isso faz com que ele procure aprimorar-se profissionalmente, o que alguns demonstram ao reivindicar reuniões de estudo, cursos e indicações de bibliografia, o que vai refletir positivamente no seu trabalho com o aluno.

O fato de apontar esses aspectos positivos na adoção, pela Reeducação, do modelo clínico não significa que julgo ser este "o caminho a se adotar". Não pretendo colocar, aqui, a Re

ducação como "modelo" a ser adotado na escola. Não pretendo de maneira alguma, propor a transformação das escolas em clínicas. O que pretendo, sim, é ressaltar as conseqüências, que podem acarretar mudanças, embora pequenas, na "organização do trabalho pedagógico", mesmo que essa organização se prenda a modelos clínicos cujos princípios básicos não aceito para a escola.

Na sua base teórica, o modelo clínico atende a área da saúde, cujas instituições têm a função fundamental de "tratar" dos "doentes", procurando restituir-lhes a saúde perdida. Ao se transferir tal modelo para a educação, parte-se do princípio de que os alunos que fracassam na escola são elementos que, de alguma forma, também estão "doentes", possuem algum tipo de "patologia", que necessita ser "tratada" para ser "curada". Assim, a criança que fracassa, de "aluno" passa a ser "paciente", e as aulas passam a "sessões de tratamento". Isto equivale a colocar, em última instância, a culpa do fracasso na criança, na sua "doença", em seus "distúrbios de aprendizagem", suas "dilexias", e a isentar dessa culpa, de uma maneira geral, a escola e a estrutura social, política e econômica de que faz parte.

Por outro lado, ao se colocar o fracasso da criança como uma "doença" a ser "tratada", essa concepção, de certa forma, desvia a responsabilidade, a função de trabalhar esse fracasso, da escola para as clínicas, instituições especiais, consultórios, e do professor para outros profissionais especializados. Isso levaria a uma desapropriação do saber do professor por outros profissionais, pois, se como adiante se verá, nas chamadas reeducações pedagógicas, para se "tratar" das crianças que fracassam é usado um conteúdo tipicamente pedagógico, que é parte do universo de conhecimento próprio do professor, ao se delegar o "tratamento" do fracasso a profissionais especializados, estes passam a se considerar no direito de se "apropriar do saber" do professor. Apropriando-se desse saber, conferem-lhe um "status" de conhecimento altamente elaborado, "especial", clínico e "científico", e reivindicam, para o seu exercício, uma alta remuneração.

ração. Assim é que, atualmente, um contingente cada vez mais crescente de outros profissionais passou a reivindicar para si o direito do exercício da reeducação pedagógica, (ou psicopedagógica, como muitas vezes é chamada), apropriando-se do "saber" e da atribuição que seriam próprios do professor e do pedagogo e, muitas vezes, roubando-lhes, até através de mecanismos legais, o direito de exercê-la.

5.3 O "SABER-FAZER" DA REEDUCAÇÃO: DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES.

As observações às aulas na reeducação me permitiram fazer uma síntese da dinâmica e das atividades exploradas nos dois grupos. As observações foram feitas no decorrer de todo o mês de março de 1986, em um grupo, e no decorrer de todo o mês de abril e de metade do mês de maio de 1986, no outro grupo.

Convém esclarecer que a minha prática na reeducação me possibilita afirmar que aquilo que verifiquei nos dois grupos, de uma maneira geral, é comum também às outras turmas de reeducação, apesar de certas diferenças, peculiares a cada professor.

Procurarei mostrar o que encontrei de comum entre os dois grupos observados, e, que caracteriza a Reeducação na Instituição, e, depois, aquilo que foi significativo nos resultados do trabalho com as crianças, nos dois grupos.

Apesar de a organização do trabalho e de o próprio termo "tratamento" estarem vinculados a um modelo clínico, médico, o conteúdo e as atividades desenvolvidas na Reeducação são, na sua maioria, de caráter exclusivamente pedagógico.

Os dois grupos observados foram formados com o objetivo de alfabetizar os seus elementos; portanto, julgo importante discorrer um pouco sobre a dinâmica do processo de alfabetização desenvolvidos na Reeducação.

Não existe um método de alfabetização padrão a ser adotado por todas as turmas. O método adotado varia de reeducador a reeducador, de acordo com a sua experiência e treinamento.

Nos grupos observados, o método adotado variava de sintético a analítico; ou se partia de uma palavra-chave, chegando-se às suas sílabas, e destas às letras, ou, inversamente, partia-se da letra ou som, e destes às sílabas, até chegar às palavras. Esse processo de partir da palavra até chegar à letra, ou o inverso, é feito num dia só. Por exemplo: ao se trabalhar a palavra-chave LATA, exploram-se suas unidades silábicas "la" e "ta" (e, em seguida, seus correspondentes le - li - lo - lu e te - ti - to - tu). Chega-se, daí, às letras: l, t, a.

O elemento com que mais se trabalha são as sílabas e as vogais, recortadas em fichinhas e distribuídas a cada aluno. De posse das fichinhas, as crianças são estimuladas, desde o início, a formar novas palavras (ex: luta, late, leite, etc. -). Desde o início, também, quando possível, passa-se à formação de pequenas frases e textos.

A aprendizagem da leitura se faz comitantemente à da escrita. Ao mesmo tempo em que as crianças formam as palavras e as lêem, elas as copiam e treinam sua escrita.

Obedecendo ao "princípio da simplificação", anteriormente mencionado, existe uma gradação do processo, que vai das chamadas "sílabas simples" às "complexas". Exploram-se, inicialmente, palavras formadas exclusivamente com sílabas com uma consoante e uma vogal, ou uma consoante e um grupo vocálico. No i

nício deve haver uma correspondência biunívoca entre a consoante e o seu fonema correspondente, ou se inicia com letras que são registradas, na palavra, da mesma maneira com que se pronunciam (Ex. lata, luta).

As dificuldades vão sendo graduadas e somente bem mais tarde, depois de fixadas todas as "sílabas simples", passa-se para as chamadas "dificuldades", ou "sílabas complexas": os dígrafos (ch - lh - nh); "ce - ci" e "gé - gi"; "c" cedilha; as consoantes intermediárias (l, r, s) e dobradas (rr-ss); "s" com som de "z", etc...

Com relação ao "método" de alfabetização adotado, não há diferença entre a reeducação e os métodos encontrados em diversas cartilhas e adotados nas escolas. Os métodos são tradicionais e mecânicos, como na maioria das escolas, principalmente as de periferia. As conquistas mais recentes em alfabetização, como as de enfoque cognitivo, entre as quais os trabalhos de Emília Ferreiro, ainda não foram introduzidas nas atividades de reeducação, assim como ainda não chegaram à maioria das escolas. Não há, também, como nas escolas, um embasamento linguístico mais aprofundado para a escolha e aplicação dos métodos.

A "diferença" que percebi em relação à maioria das escolas é que, na reeducação, as "sílabas" (em fichas) são intensamente trabalhadas e de maneira lúdica. As crianças são constantemente incitadas a formar novas palavras com as sílabas estudadas, individualmente e em grupos. Procura-se também explorar essa atividade de maneira bastante lúdica, através de vários jogos (víspora, jogos de memória, "caça palavras", dominós, etc.). Obedecendo ao "princípio da repetição", as palavras e sílabas são exploradas exaustivamente, através dessas atividades lúdicas e de outras, bastante variadas.

A atividade lúdica, aliás, constitui uma marca muito forte na reeducação e agrada muito às crianças. Além das ativi

dades específicas com palavras e sílabas, nas aulas de reeducação há sempre outras atividades menos formais, através de diferentes modalidades de jogos, que se revezam com aquelas atividades consideradas mais cansativas pelas crianças.

Os jogos são confeccionados pelo próprio professor-reeducador ou selecionados na "sala de material" da Instituição, onde há uma farta quantidade de material pedagógico. Antes de se trabalhar com os jogos, são explicadas, pelo professor, a sua finalidade e a sua dinâmica. Os jogos variados têm finalidades específicas diversas (desenvolvimento do raciocínio, da atenção, da memória, da percepção visual e auditiva, do esquema corporal, lateralidade, etc...).

Observei, ainda, "diferenças" em relação às escolas quanto à disposição e mobilidade dos alunos na sala. O número pequeno de alunos por grupo (máximo de 5 a 6 elementos) permite mudar a disposição das carteiras de formas variadas, o que possibilita maior aproximação entre os alunos e, conseqüentemente, maior "cooperação" e ajuda mútua entre os mesmos. O número pequeno de alunos proporciona, também, maior mobilidade dos mesmos na sala (têm atividades no chão, no quadro-negro, circulam mais livremente pela sala), possibilitando uma participação mais ativa destes no trabalho desenvolvido.

É importante ressaltar que os professores da reeducação procuram trabalhar sempre os "erros", as dificuldades dos alunos por "oposição", ou seja, se o aluno tem dificuldade na escrita de duas letras (por ex: "b" e "l"; "m" e "n") ou na escrita de duas palavras com algumas semelhanças (por ex: "mala" e "mata"; "lobo" e "bolo"), os professores procuram mostrar juntas essas duas letras ou palavras, para que o aluno possa estabelecer a oposição entre elas, ver as suas diferenças.

É preciso lembrar, aqui que no 4º capítulo mostrei como as crianças revelaram, nas suas respostas aos testes, maior

facilidade em estabelecer "oposições" e em aprender por "oposição". É interessante verificar que, sem prévia intenção, sem ter isso como objetivo explícito, mas inconscientemente, os professores da Reeducação chegaram à utilização dessa característica, o que facilitou a aprendizagem das crianças.

Isso me leva a afirmar que a organização do trabalho pedagógico, anteriormente descrita, e as condições favoráveis de trabalho na Redução, possibilitando um maior contato com as crianças, permitem ao professor adotar certas estratégias, formas de ensino que atingem aspectos da especificidade de aprendizagem das crianças em questão, mesmo que isso não tenha sido feito de maneira predeterminada e intencional.

As condições favoráveis de trabalho na reeducação facilitam, assim, maior aproximação do professor com a criança, maior conhecimento de suas necessidades, dificuldades, anseios, apesar de este não ser um objetivo explícito da reeducação. Tudo isso permite, ainda, que o aluno seja constantemente incitado a falar; a narrar suas experiências, a contar suas atividades extra-classe, a repetir e inventar histórias, a criar frases, etc. A aproximação física favorece, enfim, um relacionamento mais afetivo entre professor e aluno. De uma maneira geral, estabelece, entre eles, uma empatia, laços de afeição, induzindo o aluno a se expressar mais, a falar mais espontaneamente de suas dificuldades, de sua vida, a contar casos, a revelar sentimentos.

Observei, também, em relação às escolas, maior respeito ao ritmo de trabalho e de progresso de cada aluno, o que é reforçado por não haver obrigação de promoção, de registro de "notas", de aplicação de provas, etc. Não deixa, entretanto, de haver controle do trabalho do professor-reeducador, com relação ao rendimento do aluno. Esse controle não se faz por meio da promoção do aluno no final de ano, como acontece nas escolas, mas com relação ao número de "altas" que cada professor-reeducador dá, em conjunto com o Supervisor.

Apesar de não haver tempo pré-fixado para o aluno permanecer na Reeducação, espera-se que o professor não fique com ele por um período muito longo. No final do ano, é analisado, pela Diretoria da Instituição, o levantamento estatístico do número de faltas dadas, relativas a cada "tratamento" específico. Esse número é sempre avaliado e criticado, caso seja considerado baixo.

oOo

Convém analisar, em seguida, as especificidades que considerei significativas em cada um dos grupos.

Entre os dois grupos de Reeducação observados, houve diferenças que considero significativas para a compreensão do sucesso das crianças na aprendizagem e que não poderiam deixar de serem mencionadas.

Apesar de todas as crianças dos dois grupos observados terem progredido e obtido sucesso nas escolas de origem, a partir do atendimento na Reeducação, houve diferenças no progresso das crianças dos dois grupos, o que se deve a vários fatores, que descreverei a seguir.

Primeiramente, o grupo que obteve mais sucesso foi trabalhado por elementos com mais anos de experiência na Reeducação (Supervisor e Reeducador), e que, por isso mesmo, já estavam bastante familiarizados com a dinâmica e estrutura desse atendimento. Isso permitiu que esse grupo fosse formado mais rapidamente e de forma mais definitiva do que o outro. Esse primeiro grupo foi formado em fevereiro e o outro só chegou a ser definitivamente completado em abril, devido a muitos remanejamentos havidos em sua organização. É preciso esclarecer, ainda, que o grupo que obteve melhores resultados frequentou a Reeducação três vezes por semana, ao passo que o outro teve apenas duas sessões semanais.

Por outro lado, a dinâmica adotada no processo de alfabetização pelos dois grupos foi diferente, o que foi decisivo nos resultados mostrados pelos alunos.

No grupo que obteve melhores resultados, foram iniciadas mais palavras novas por mês. Em um mês, por exemplo, foram introduzidas, nesse grupo, 5 a 6 letras novas (t - l - m - c - v - d), ao passo que, no outro grupo, foi introduzida uma média de 3 letras em aproximadamente dois meses.

Partindo do princípio de que, desde o início da alfabetização, as crianças devem dominar, sem nenhum "erro" o que lhes foi ensinado (letra, palavra, etc.), este último grupo se mantinha trabalhando com uma só letra (e suas sílabas correspondentes, como, por ex., ba - be - bi - bo - bu) durante muito tempo, até que as crianças as assimilavam sem qualquer dúvida. Isso reduziu bastante o universo vocabular a ser trabalhado pelas crianças, levando-as a decifrar palavras sem sentido. Por exemplo, ao se trabalhar por algum tempo apenas com a letra "b" e as vogais, chega-se a um número de palavras sem sentido, que, por si, passam a constituir dificuldade para as crianças e a retardar o seu progresso (ex: aba; bobe; babe; bubu, etc.). Além disso, o universo limitado de palavras não lhes permite fazerem comparações entre palavras diferentes e chegar a generalizações, enfim, trabalhar mais efetivamente e de uma maneira mais inteligente o processo de alfabetização.

No grupo de observação em que houve mais progresso, os "erros" iniciais das crianças foram mais tolerados. A introdução de mais letras possibilitou a ampliação do universo vocabular utilizado, o que deu às crianças mais oportunidades de entrarem em contacto com palavras com sentido, mais compreensíveis e, portanto, mais fáceis de serem assimiladas.

Há de se considerar, ainda, que, inicialmente, não havia muita diferença entre as crianças dos dois grupos. As "dificuldades" apontadas nas crianças dos dois grupos eram parecidas; todas se encontravam mais ou menos no mesmo estágio de aprendizagem. Em ambos os grupos, havia um elemento considerado mais "fraco" que os demais e ambos, nas aulas da Reeducação, demonstraram

mais "dificuldade" que os demais. Entretanto, no grupo em que houve possibilidade de se trabalhar com um universo vocabular maior, o elemento considerado "mais fraco" teve um progresso incrível, sendo "liberado" no final do ano, o que não aconteceu com o elemento "fraco" do outro grupo.

Se o que se acaba de relatar de um lado confirma a influência decisiva da organização do trabalho pedagógico e das condições de trabalho sobre os resultados do processo de ensino-aprendizagem, por outro lado não dispensa de modo algum a contribuição pessoal do professor, seu desempenho, as estratégias que utiliza, sua competência, enfim, pois, como se viu, nas mesmas condições favoráveis, desempenhos diferentes do professor levaram a resultados também diferentes.

5.4 O SUCESSO DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM

Como já informei, todas as crianças dos grupos que observei tiveram progressos na aprendizagem em sua escola de origem, após o início do atendimento na Reeducação.

Esse progresso é "sentido" pelas próprias crianças, por seus pais, pelos professores daquelas escolas, sendo atribuído a causas diversas.

Ao mencionar esse progresso das crianças, os elementos que dele participaram, usufruíram ou que o presenciaram fazem sempre uma distinção entre o trabalho feito com as crianças na escola e na Reeducação. Associada ao sucesso, há sempre uma comparação entre o trabalho realizado nos dois tipos de instituição: escola de origem e CPP.

Nesta parte, apresento as diversas impressões das próprias crianças, das mães, dos professores das escolas de origem e da Reeducação, sobre as causas do progresso das crianças e, conseqüentemente, as comparações que se estabelecem entre as escolas de origem e a reeducação.

Todos são unânimes em afirmar que as crianças obtiveram progressos, mas a que se atribui esses progressos?

5.4.1 A Fala das Crianças

As crianças "sentem" que tiveram "melhoras" significativas, progresso na escola, mas não sabem explicitar claramente as causas desse sucesso. Nas entrevistas, elas falam de suas impressões sobre a escola de origem, o CPP e suas respectivas professoras.

Apesar das falhas da escola de origem, a maioria das crianças afirmou gostar dela, das professoras, considerando-as boas. Houve, entretanto, algumas exceções: Carlos, por exemplo, acha a professora "um pouco chata... Ela grita". E reclamou que algumas professoras da sua escola batiam nos alunos. Fábio, também, reclamou de algumas professoras da sua escola: "brava; bate na gente; puxa a orelha; elas sempre dão negócio difícil..."

Todas as crianças afirmaram, nas entrevistas, gostar bastante do CPP, explicando o porquê:

"a gente aprende a ler"; "ajuda a gente"; "a gente brinca";
"não fica xingando a gente".

A maioria informou, também, julgar que eles aprendem mais na Reeducação do que na escola. Justificando suas respostas, dão explicações variadas, tais como:

" aqui é aula de "terapia"; terapia é "reforço"; "lá a professora fica andando; aqui, ensina..."

Ao explicitar porque pensam que progrediram, "melhoraram," depois que começaram a ter aulas na reeducação, elas disseram:

" Eu aprendi mais com D... "(professora da Reeducação). "Não perdi mais média. Só tirava zero no ditado, agora ganhei cinco estrelinhas. Não fiquei na recuperação".

" Saí da sala especial. Fiquei lendo. Aqui eu tô aprendendo mais e lá (na escola) eu tô passando pra outras salas (melhores)."

Essa percepção de seu progresso vai, aos poucos, mudando o auto-conceito negativo que alguns manifestavam ter de si próprios, devido aos insucessos anteriores, e vai-lhes proporcionando auto-confiança, o que os leva a avaliarem a necessidade de continuarem ou não o atendimento no CPP. Carlos demonstrou esse sentimento, ao afirmar:

" Eu não preciso ir mais na D... (professora da Reeducação) não. Agora eu tou sabendo tudo que ela ensina".

A maioria também demonstrou gostar mais do CPP do que da escola de origem e a causa mais citada para essa preferência foi relativa as atividades "lúdicas" desenvolvidas na Reeducação:

*Alguns não
percebendo +
auto-est.
positiva*

CPP

" Aqui tem brinquedo"; " a gente brinca"; "dá coisa para colorir".

Aliás, a atividade lúdica foi um fator considerado muito importante pelas crianças, que reclamaram bastante de sua ausência na escola. Ao visitar as escolas de origem das crianças observadas, verifiquei que, em sua maioria, não há recreio e aulas especializadas (de Artes, Educação Física, Biblioteca, etc.), mas apenas um horário para merenda, momento em que as crianças comem em silêncio e não podem brincar. No mais, as crianças têm aula regular nas próprias salas de aula e as atividades são desprovidas de qualquer aspecto lúdico.

As crianças demonstraram ressentir-se muito disso na escola, e explicitaram sua frustração. Fábio, por exemplo, queixou-se:

" Eu não gosto muito de lá não. Porque lá não tem recreio pra gente brincar lá. A gente não brinca nada. A gente só merenda ... vai... pegar só o caderno. Lá, a gente não pinta, não desenha, não colore. Lá não tem aula de arte, não! Educação Física tinha, mas acabou. A gente só fica preso; não sai da sala. Só fica sentado na cadeira. Só vai merendar e volta".

Considerando-se, como já se viu, que são crianças que têm uma rotina diária sofrida, com muito trabalho, pouco espaço em casa e pouco tempo para lazer, essa falta de espaço na escola e na sala de aula para atividades lúdicas é algo que deve ser considerado muito mais a sério do que o é e se torna, na escola, uma lacuna inconcebível para essas crianças.

Indagadas sobre onde acham que se ensina melhor, na Reeducação ou na escola de origem, as crianças se dividiram quan

to às respostas: três acharam que na Reeducação se ensina melhor, duas consideraram que tanto uma quanto a outra ensinam do mesmo modo; uma considerou que, na escola, ensina-se melhor, e explicou:

" Porque lá ensina do livro... Aqui (Reeducação) dá mais coisas de colorir... Lá dá mais coisas de aprender".

Percebe-se que a diferença que ele notou refere-se, aqui, ao aspecto mais lúdico do ensino na Reeducação e ao mais formal da escola (do livro), o que parece prender-se a uma concepção, que também perpassa pela escola, de que não se pode aprender eficientemente com atividades lúdicas.

É interessante notar que esta última questão, específica sobre o "ensino", foi a que levou a respostas mais divergentes das crianças: não houve consenso em considerar que "a reeducação ensina melhor", como aconteceu nas outras questões. Isso nos leva a concluir que as crianças perceberam - ainda que não soubessem explicitar claramente - não haver muita diferença entre o que é ensinado (conteúdo) no CPP e na escola de origem. Apesar de "sentirem" que aprenderam mais na Reeducação e de não saberem explicitar o "porquê", perceberam, entretanto, que a diferença não estava no conteúdo.

5.4.2 A Fala das Mães

As mães das crianças demonstraram, nas respostas das entrevistas, sua percepção sobre a escola de origem das crianças, com suas respectivas professoras, sobre o CPP (Reeduca

ção), as reeducadoras e o trabalho que ali se faz.

A princípio a maioria das mães considerou, com algumas exceções (duas), as escolas de origem de seus filhos boas, assim como, também, suas professoras.

Em contrapartida, todas consideraram o CPP muito bom, assim como suas professoras e o trabalho feito ali.

Todas foram unânimes em considerar que o trabalho realizado no CPP foi muito positivo para os filhos e muito contribuiu para sua "melhora" e progresso na escola. Em relação a esse dado, as mães dos seis sujeitos da pesquisa assim se expressaram:

" Ajudou bastante; ele tá bem desenvolvido, graças a Deus. Se eu não tivesse levado não tava nem na metade do que está. Vale a pena a pessoa tentar, né? O Fabiano tá indo tão bem! Inclusive ele não fazia ditado de jeito nenhum, agora ele já faz ditado".
(23-08-86)

*as mães
entrevistadas
CPP*

o0o

" Melhorou demais, cem por cento, a Márcia, depois que veio para aqui! Se tivesse colocado ela uns dois anos pra trás, tava bom demais. Mas nunca conseguia vaga, né? Ela tá muito dando saída aqui. Ela melhorou mais aqui do que lá (escola). Lá ela não gosta de ir à aula. Não ensinam direito..." (21-08-86)

o0o

"Agora melhorou muito. A professora falou que ela (Cristina) melhorou muito na aula; que tá mais ativa. Tá desenvolvendo bem mesmo! No ditado ela acerta as palavrinhas todas! Fica toda alegre! Chega rindo à loja! Eu acho que foi esta escola aqui (Reeducação). Se não fosse essa escola, não tinha condição não".
(19-06-86)

o0o

"Na escola, agora, eles falam que ele tá sabendo tudo."
(11-09-86)

o0o

"Eu tô achando ele (Fábio) bem desenvolvido. Em tudo e por tudo. Sempre interessado em fazer as coisas. Bem jóia... Ah, foi ótimo (O CPP)! Nossa mãe, ajudou demais da conta! Porque ele, pelo menos, desenvolveu, né? Desenvolveu bem. Até na arte, até no comportamento. Agora, tá a mesma coisa dos outros."
(12-09-86)

o0o

"Acho que o tratamento ajudou muito. Mesmo na escola, né? Depois que tá fazendo reeducação melhorou bastante. O progresso eu vi mesmo o resultado... Agora, ele (Carlos) já vai sozinho (pra escola), já gosta de ir; hoje já não chora... Ele tava doído que chega o horário dele ir pra aula. Tem aquele interesse que não tinha antes; então eu acho que melhorou sim, em bastante coisa. Agora ele lê; toda hora tá lendo uma coisa. Tudo que ele pega,

lê. Costa de ler livrinhos de história. Tá começando a desaper-
tar, descobrindo o mundo. Quando a gente aprende a ler, fica
assim... Tá gostando! Sente bem, está bom! Está assim, bem mais
rápido." (24-06-86)

As mães explicitaram também o que acham de diferente
entre o CPP e as escolas, e foi a essas "diferenças" que atribuí-
ram o "sucesso" que o trabalho no CPP possibilitou a seus filhos.

" Só sei que aqui tem mais saída que lá (escola). Lá, ela (pro-
fessora), trabalha acho que é com 35 menino. É muito menino.
Só sei que a sala é cheia. É uma meninada! Acho que aqui (CPP)
dá mais atenção às crianças, né? Elas trabalham com pouco meni-
no na sala, né?... Era menino demais (na Escola), não tinha con-
dição de ensinar."

oOo

" Eu acho que aqui (CPP) as professoras dão mais atenção pra e-
les... Ela (Márcia) mesmo conta: eu vou ficar na aula lá na ci-
dade (CPP), eu não gosto de ficar nesta aula aqui. Ela conta,
também, que aqui ensina mais, dá mais atenção."

oOo

" Lá (escola) é mais aluno; aqui é menos menino. Ela (professora
da Reeducação) tem mais atenção, né?... Eu tenho a impressão
que aqui (CPP) todas as professoras, como a ..., elas percebem,
dão mais ouvido aos meninos; o menino tem mais oportunidade de
falar com elas, e, às vezes, no grupo, na escola, o menino não

tem muita oportunidade de falar. Em comparação com as da escola, ela (professora da Reeducação) ouve mais, tem mais atenção, tá mais perto dos meninos. Eu não posso falar que a outra (da escola) não é, pois tô sendo injusta; ela tem um número maior de crianças. Nos grupos estaduais as professoras trabalham assim... É difícil ter uma professora que trabalha mesmo com alma, com a criança. A professora do Carlos é boa, não é uma professora que eu possa reclamar; acho que o Carlos com ela teve muito progresso. Mas é difícil julgar ela com essa da qui; porque as de cá (CPP) parece que são selecionadas; são mais meigas; ouve mais, tão mais perto do menino, trabalham mais com cada criança. Colocando no lugar da professora com 38 crianças é difícil..."

Verifica-se que o que as mães levantam como causa do sucesso do trabalho com seus filhos se refere mais às "condições de trabalho" oferecidas pelo CPP. Todas elas apontaram como causa fundamental do sucesso do trabalho no CPP, o "número pequeno de crianças por sala, o que possibilita ao professor dedicar "mais atenção" ao aluno e, assim, ensinar melhor, ou seja, estar "mais perto" do aluno, "ouvi-lo" mais, "percebê-lo" melhor, deixá-lo "falar", etc.

5.4.3 A Fala das Professoras das Escolas de Origem

Como já venho repetindo, todas as crianças que participaram deste trabalho "melhoraram" significativamente em suas escolas de origem. Em minhas visitas às suas escolas, pude observar o seu comportamento e o seu rendimento em sala, no recreio, na merenda, etc. Nenhuma delas destoou "para menos" da sua classe, de uma maneira geral, nem no rendimento, nem no comportamento. Se observei alguma diferença dessas crianças em relação aos

colegas, esta foi "para mais", ou seja, algumas demonstraram um rendimento superior aos demais elementos da turma.

Essa constatação foi, também, compartilhada por suas professoras e, em alguns casos, pela Supervisora e Diretora. Elas assim se manifestaram em relação às crianças:

Fabiano " É dos melhores da sala. Está além dos outros; já sabe ler corretamente, ao passo que os outros não sabem. É melhor que o nível da sala. Não tem problema de comportamento. Tem hora que fica aéreo. Não é difícil de levar". (26-04-86)

oOo

Márcia " É como os outros da turma. Não é diferente. Estão todos do jeito dela, na mesma base. É mais saída, tem alguns que não são. É viva, levada..." (19-08-86)

oOo

Cristina " É dócil, educada; muito prestativa, caprichosa. Na sala está bem. Está acompanhando a turma. Copia muito bem. Atualmente começa que colocar idéias no papel. É uma das melhores da sala em composição... Melhorou cem por cento. O rendimento está muito bom, assim como o comportamento." (26-08-86)

oOo

Paulo " Não dá problema, não tem problema de disciplina. É até caladinho; tem que puxar. Participa de tudo. Atenta de tudo. Aceito

legal. Melhorou o rendimento. Agora, tá postando mais de comunicação. Gosta de ler, de ditado. É organizado. O caderno vem encapadinho; não arranca folha. Não está destoando da sala. Tá tá bom. Tem uns mais fracos. Luciano teria que ser o melhor da sala. Ele está superando o Luciano porque é organizado, disciplinado. Era bem fraquinho." (09-09-86)

o0o

Fábio

" É tímido, não conversa muito; retraído. Vivo. Em leitura, domina na melhor do que na escrita. Tem relacionamento normal com outros colegas. Age natural na sala. Não dá nenhum problema de disciplina. É esforçado, tem vontade muito grande de vencer. Tá melhor que os outros (vai para uma sala mais forte). Não tem problemas, só é meio tímido." (08-08-86)

o0o

Carlos

" Melhorou demais; cem por cento. Quem pegou o Carlos e viu (antes)! Agora já cópia tudo. Não dá problema de disciplina. No início dava. O rendimento em comparação à turma está bom. Lê, interpreta, faz ditado (acerta todas as palavras quando treina); faz composição. Não tem problemas mais em relação aos outros; só o "dengo", mas está reagindo." (25-08-86)

Observei que todas as professoras constataram progressos nas crianças, tanto no rendimento, quanto no comportamento. Entretanto, se constataram tais "melhoras", a maioria não sabe a que atribuí-las, ou seja, não sabem a que atribuir a causa do progresso. As suas colocações são vagas com relação a esse dado. Talvez isto se deva ao fato de que a maioria das escolas atuais das crianças não serem as que as encaminharam ao CPP, pois a maioria delas não permaneceu nas escolas que fizeram a indicação. As professoras atuais dessas crianças, inclusive, não sabiam que elas estavam em atendimento no CPP, e não conheciam nada a respeito dessa Instituição.

Somente uma criança, Cristina, permaneceu na escola que a encaminhou e sua professora tinha, portanto, consciência do atendimento da aluna no CPP. Assim, somente essa professora atribuiu, explicitamente, o sucesso da criança na escola ao trabalho realizado com ela no CPP, na Reeducação:

" Não sei o que vocês estão fazendo com a Cristina, mas estou impressionada com a melhora dela. Foi de água para o vinho. Está ótima; não está dando problema nenhum; inclusive na disciplina está ótima e ano passado sabia que dava problemas. Deu um pulo incrível! Está acompanhando muito bem a turma."

As outras professoras, quando procuram uma causa para o progresso das crianças, atribuem-no, implicitamente, a fatos variados e não muito claros. Um(a)s o atribuem à mudança de escola (quando o sucesso da criança coincidiu com a transferência da escola que encaminhou para outra, freqüentada atualmente). Outras o atribuem ao trabalho da professora atual da sala (quando a criança foi transferida de sala para uma professora considerada melhor que a anterior).

Houve um caso específico, o de Márcia em que foi considerado, pela professora, não o sucesso, mas o atraso da turma em geral. A professora entrevistada (substituta) considerou que a turma toda não progrediu, como deveria, devido à troca constante de professoras na sala. Ela já era a terceira no ano, e deveria ficar somente até o final de agosto.

Não posso deixar de acrescentar, ainda, a discrepância observada, também na escola, entre as "queixas" anteriores, de encaminhamento, os "deficits" apontados na avaliação pedagógica de diagnóstico e o rendimento das crianças na sala de aulas.

Fabiano, por exemplo, que foi observado na escola logo no início do ano, no diagnóstico era considerado com "déficit em linguagem", com a área da compreensão bastante rebaixada, portador de distúrbios de aprendizagem: disortografias, disgrafias, etc.". Entretanto, na escola para qual se transferiu, desde o início foi considerado mais forte em Comunicação e Expressão, com nível melhor do que a sua turma, sendo que a sua única dificuldade, apontada pela professora, foi: "não escreve na parte de trás da página do caderno".

Essas considerações sobre os resultados diagnósticos e o rendimento inicial das crianças, na Reeducação, como mostrei anteriormente, e, depois, na escola, levam-nos a refletir mais uma vez, sobre a falácia de tais medidas de avaliação, já que os resultados apresentados comprovam sua inocuidade para apontar a real situação das crianças.

5.4.4 A Fala das Professoras da Reeducação

As professoras da Reeducação, dos dois grupos observados, também me deram, através de entrevistas, suas impressões a respeito da diferença entre o trabalho no CPP e na escola regular, indicando os motivos a que atribuem o sucesso do trabalho com as crianças na Reeducação.

Ambas consideram como a maior diferença, entre o CPP e a escola regular, as "condições favoráveis" de trabalho, principalmente o "número pequeno" de alunos na sala. Decorrentes desse fator, consideram, ainda, a possibilidade de atendimento mais individualizado oferecida pelo CPP e a oportunidade de maior aproximação com o aluno.

Apontam, também, como fator determinante do sucesso de seu trabalho o seu relacionamento com os alunos, a "afetividade" que lhes demonstram:

" Aqui se sentem muito amados".

E ainda: a liberdade que lhes dão de se expressarem livremente e, principalmente, a "maior aproximação" com as crianças, possibilitada pelo número pequeno de alunos por sala. Ambas deram muita ênfase ao fator "maior aproximação" e concluíram a questão afirmando categoricamente:

" O fato é trabalhar com eles, perto deles. É estar perto".

" O sucesso maior é conseguir chegar até os meninos; é a coisa principal".

Além dessas considerações, comuns às duas professoras entrevistadas, cada uma delas citou, ainda, outros fatores que consideraram importantes para o sucesso do seu trabalho.

Uma delas afirmou considerar essencial a diferença entre o sistema do CPP e o das escolas, sendo que este último exige o cumprimento de um programa de ensino. Considera que, nas escolas, a meta passou a ser dar o programa e, como isso não acontece no CPP, tem-se possibilidade de atender às necessidades reais dos alunos. considera, ainda, importante a disposição da sala, das carteiras:

" Coloco em círculo, o que me possibilita maior aproximação com os alunos".

A outra professora da Reeducação considerou, como fator marcante dá diferença entre o trabalho do CPP e das escolas, a formação do Professor e do Supervisor. Considera que tanto um quanto o outro são mal formados, atualmente. O professor mal formado chega à escola e, não tendo uma boa orientação do Supervisor, fracassa. Considera que, atualmente, nas escolas, o Supervisor não domina o conteúdo ministrado pelo Professor e, portanto, não sabe orientá-lo. Acrescenta que, nas escolas, "o supervisor deveria dar mais; não só vigiar e controlar." Ela procurou resumir o seu pensamento com a seguinte frase:

"Tendo número de alunos pequeno, a professora fazendo reciclagem e tendo um bom supervisor, acho que resolveria."

Essa professora ainda considerou importantes, para o sucesso do seu trabalho, a sua dedicação e o fato de fazer aquilo de que gosta.

Ambas ressaltaram, também, que, se as condições de trabalho nas escolas melhorassem, as crianças encaminhadas poderiam ter sucesso nas próprias escolas, mas, na estrutura atual, consideram difícil todas elas terem sucesso. Comentam:

"...vai para uma escola comum; aquela quantidade de mentos na escola; vai lançando programa; ele não assimila o básico e vai acumulando dificuldades. Numa escola grande (com muitas crianças na sala) não tem condições..."

Não deixaram de ponderar que as crianças têm dificuldades, mas que essas dificuldades poderiam ser trabalhadas nas escolas mesmo, se houvesse melhores condições de trabalho:

" Eu acho que a falta das escolas é muito grande. Por exemplo, menino só com problema de "troca" (de letra), as próprias escolas poderiam sanar. A reeducação deveria ser para menino muito defasado..."

CPP
mudança
do ponto
de vista
fracasso
sai da
ex. e vai
para outro

É importante frisar que as professoras da Reeducação, a partir do contacto próximo que tiveram com as crianças, passaram a colocar a culpa do fracasso na escola e não no aluno:

" É o próprio ensino que está uma porcaria."

oOo

" Algumas podem tachar: retardado, etc., mas não é. É uma criança que encontrou uma barreira que não foi superada, e aí vai acumulando e não vence as outras que aparecerem."

oOo

Como mostrei, tanto nas "falas" das mães, quanto na dos professores há um consenso em se atribuir o sucesso com as crianças, no CPP, às condições favoráveis de trabalho, muito mais do que aos atributos pessoais do professor, à sua formação e competência. Essas condições favoráveis de trabalho estão, por sua vez, intimamente relacionadas ao tipo de organização de trabalho em que a Instituição se enquadra.

Não posso deixar de acrescentar, entretanto, um outro aspecto que considero fundamental para o sucesso em questão, e que não foi explicitado pelas mães nem pelas professoras, mas que

pode ser encontrado implícito em algumas de suas respostas. Trata-se da "expectativa" que os pais, os alunos e as escolas que encaminham as crianças têm em relação ao trabalho do professor-reeducador, e que passa a ser assumida por ele próprio. Os primeiros demonstram, em suas atitudes e por meio de certas colocações, depositar muita confiança no trabalho a ser realizado na Reeducação e no CPP de um modo geral, e criam, desde o início, uma "expectativa" muito positiva com relação ao trabalho que ali será realizado. Os professores por sua vez, percebem essa expectativa e a interiorizam, se bem que, na maioria das vezes, inconscientemente. Percebem, também, que o CPP, a Reeducação é como que "um último recurso" a ser tentado pelos pais, e, assim sendo, "não pode falhar". Têm informações de que os pais, antes de aceitarem o encaminhamento dos filhos, tentam outras estratégias, tais como: mudar de professora, de escola, etc. Conscientes dessa situação, tais professores passam a sentir o peso de sua responsabilidade e interiorizam, também, a expectativa de que seu trabalho não pode deixar de ter sucesso. Essa expectativa de sucesso em relação a seu trabalho pode ser considerada um dos fatores que irão determinar o maior esforço e empenho que vão investir no trabalho e que irão influir positivamente no sucesso das crianças.

É o chamado "efeito de Pigmalião" ou "profecia que se auto-realiza" e que vamos encontrar nos trabalhos de ROSENTHAL & JAKOBSON (1980. p. 9):

1111
X
"As pessoas fazem mais comumente o que se espera delas que o contrário (...) a expectativa que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra pode, sem pretendê-lo, converter-se em uma exata predição simplesmente pelo fato de existir".

Hã, ainda, de se considerar o fato de que, à medida que o professor se aproxima mais da criança, tem um contacto maior com a mesma, como mostrei anteriormente, passa a perceber que ela não é "incapaz" e "anormal", como se pretendia anteriormente, mas é capaz e tem potencialidades a serem trabalhadas. Passando a acreditar na criança, o professor muda sua expectativa em relação ao seu aprendizado e passa a investir mais nela. Inversamente, a concepção de que a criança é "incapaz", "deficiente", "excepcional" pode levar a uma imobilidade do professor, a uma crença de que não vale a pena investir no aluno, pois pode ser "perda de tempo". Essa concepção pode ser muito bem ilustrada pela fala de uma professora de uma das escolas que visitei, quando se referia à "inutilidade" de se investir nessas crianças que fracassam:

" Não se deve gastar sal com carne podre."

6º CAPÍTULO

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

"Fique de tudo o que dei,
conjugando o verbo "amar",
o rastro de uma esperança,
que o homem precisa achar"

CELIAÇO DE BELLO

No presente trabalho, objetivei mostrar que, desde sua gênese, o uso de estratégias filiadas a uma concepção de patologização do fracasso escolar baseou-se em pressupostos teóricos impregnados da ideologia burguesa da época e que, em última instância, favoreciam exclusivamente os setores médios e superiores da população. Essa patologização ainda vigora em nossos dias, tendo sido generalizada para caracterizar os indivíduos que se desviam, de uma forma ou de outra, dos padrões de comportamento e desempenho estabelecidos pela norma vigente:

"O problema do desviante é, no nível do senso comum, remetido a uma perspectiva de patologia... Tradicionalmente, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o "são" do "não-são" ou do "insano"... Tratar-se-ia, então, de diagnosticar o mal e tratá-lo... Enfim, o mal estaria localizado no "indivíduo", geralmente definido como fenômeno endógeno ou mesmo hereditário." (BELLO, 1974, p.10)

A atribuição do fracasso escolar das crianças das classes subalternas a "desvios" e "patologias" diversas vincula-se, ainda, a uma concepção funcionalista da sociedade, em que esta é "dada" como um corpo humano, que deve ser harmônico, e no qual cada membro tem uma função determinada para preservar essa harmonia, sendo, os membros que não se enquadram na função, os "des

viantes", membros "doentes", "disfuncionais", que devem ser "tratados" ou amputados. (BAZÍLIO, 1982). A noção de "desvio" do que foi estabelecido como norma está, aqui, intrinsecamente relacionada à de "patologia".

"A questão concentra-se no fato de esta análise ter como premissa uma "estrutura social" não-problematizada. Ou seja, a unidade de análise é um sistema social já dado, "funcionando". A harmonia e o equilíbrio, a partir daí, surgem automaticamente. (BAZÍLIO, 1974, p.15)

Com raízes nessas concepções, estabelece-se um modelo de infância e normalidade cujo perfil se baseia exclusivamente na criança dos setores médios e superiores da população. Nesse modelo de infância, não se enquadra a criança da classe subalterna, com todas as suas peculiaridades e dificuldades de vida, e com a necessidade, imposta desde cedo, de ingressar no mundo do trabalho, remunerado ou não.

Alia-se a essas concepções para explicar o fracasso escolar das crianças das classes subalternas, também a do "déficit cultural", segundo a qual as crianças "pobres" ou "carentes" seriam intelectualmente inferiores, devido ao seu meio ambiente, considerado pobre em estímulos diversos, em experiências e em situação de interação e comunicação. (SOARES, 1986).

Não se pode deixar de refletir sobre o aspecto político dessas concepções, pois, considerar as crianças do proletariado, em sua grande parte, como "doentes", "anormais", "inferiores" ou "incapazes" significa legitimar-se o fato de sonhar-lhes a educação formal a que têm direito, por julgá-las inaptas para a mesma.

"Não se deve gastar sal com carne podre".¹

²Fala de uma professora de uma escola pública.

Ora, se é assustadoramente grande o contingente de crianças da classe subalterna que fracassam na escola, igualmente grande é o número, entre estas, das que são rotuladas de "incapazes", "infradotadas" e "especiais". Ao legitimar a inferioridade intelectual desse grande contingente da população, e ao lhe negar ou dificultar a educação a que tem direito, a sociedade está preparando para, se convencido dessa sua inferioridade, tornar-se passivo, submisso e, assim, mais fácil de ser controlado e dominado. E ao convencer essas crianças de que são intelectualmente inferiores, está também convencendo-as de que são incapazes não só de aprender na escola, mas também de se prepararem para a co-participação e para o poder de influir nos acontecimentos cotidianos e, assim, de participar na transformação da realidade.

A análise crítica das concepções vistas acima leva a procurar um fundamento ou modelo teórico e epistemológico diferente daqueles a que se filiam tais concepções, segundo os quais as crianças das classes subalternas estão sempre defasadas.

O modelo teórico que se vai buscar tem suas raízes na dialética não idealista, em que a sociedade é vista com todas as suas contradições, desigualdades, classes antagônicas com interesses divergentes e segundo a qual a luta de classes é uma constante. O que se privilegia, aqui, são as contradições, não a harmonia da sociedade. A unidade de análise, aqui, não se vai centralizar no indivíduo, nem na sociedade, mas na inter-relação entre um e outra. O modelo epistemológico decorrente considera o "fazer" como fonte do "saber":

"A produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada a atividade material dos homens; é a linguagem da vida real". (MARE, 1976, p. 23)

"A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que desviam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática". (MERY, 1977. p. 120)

Dentro de uma concepção baseada no materialismo dialético, a caracterização das crianças que fracassam na escola vai mudar radicalmente e, conseqüentemente, também mudarão as estratégias a serem utilizadas para abordar seu fracasso.

As "histórias de vida" das crianças estudadas demonstram que elas, desde cedo, são introduzidas no trabalho, no "fazer". E comprovam, ademais, que elas realizam suas tarefas diárias com bastante competência, sucesso e criatividade. Apesar disso, fracassam na escola.

Verifica-se que o modelo de "avaliação escolar" - elaborado a partir de um perfil de crianças da classe média e alta, ou seja, do perfil da criança que não trabalha - rejeita o "saber fazer", o potencial trazido de casa por essas crianças da classe subalterna. As respostas das crianças entrevistadas revelam, entretanto, como essas crianças, em que se vêem apenas "déficit" e negatividade, apresentam um potencial bastante rico e lógico, intimamente relacionado à sua origem de classe.

Observe-se, ainda, que, se a fonte do saber é o fazer, fazeres diferentes levarão a saberes também diferentes:

"...o saber, que nasce do fazer, nasce de fazeres diferentes e contraditórios". (CURY, 1985. p.71)

Baseando-se nesse pressuposto, procurou-se mostrar alguns aspectos da especificidade de conhecimento demonstrada por essas crianças na solução de algumas questões propostas.

Não se pode esquecer, entretanto, que este sujeito -

essa criança da classe subalterna - é também "agente" do modo de produção capitalista e engloba um conjunto de práticas, de relações sociais extremamente contraditórias. Assim, não se pode dizer que sua prática, seu conhecimento sejam "puros", genuínos de uma classe, da classe proletária. Há sempre elementos intermediários da prática e conhecimento burgueses; o que não exclui o fato de que, em determinados momentos, essa "prática e conhecimento de classe" possam aparecer. Foram alguns desses momentos que se procurou captar, no presente trabalho.

Convém lembrar, ainda, que, "se a produção de idéias (...) é a linguagem da vida real" (MARX, 1974) e que, se os indivíduos estudados são produto de uma classe social que está, na sociedade global, em relação antagônica com outras classes, o que se objetivou mostrar foi como essas relações sociais podem interferir no seu modo de pensar e de captar o objeto de conhecimento. E, como fundamento teórico desta questão, a presente análise apoiou-se, também, no conceito de VYGOTSKY (1984, p.64):

"O processo "interpessoal" é transformado num processo "intrapessoal". Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível "social", e depois, no nível "individual"; primeiro "entre pessoas" (interpsicológica) e, depois, no "interior" da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das "relações sociais reais" entre indivíduos humanos".

Ao desmistificar o conceito de patologia e deficiência atribuídas a essas crianças, buscou-se negar tal concepção, mostrando o seu contrário, isto é, como na prática estas crianças aprendem, bem como sua capacidade no desenvolvimento de atividades não formais (não escolares) e formais (escolares propriamente ditas). Além de demonstrar seu desempenho nas tarefas do cotidiano, através de suas "histórias de vida", revelou-se também a construção lógica de suas respostas consideradas erradas, em

testes psicopedagógicos. E, finalmente, pode-se demonstrar sua capacidade na aquisição da língua escrita padrão, isto é, como elas demonstraram concretamente capacidade para aprender, para assimilar, sem grandes contratempos, a língua padrão escrita.

Procurando analisar os fatores que determinaram o sucesso na aprendizagem dessas crianças, focalizou-se a Instituição na qual ele se deu e buscou-se detectar elementos que determinaram esse sucesso, ou seja, o que havia de "diferente" nessa instituição em relação à escola regular que tenha possibilitado o sucesso da criança ali e não naquela escola.

Verificou-se que essas diferenças se relacionam muito mais ao modo de organização e condições do trabalho pedagógico na Instituição, do que à formação do docente, ao conteúdo e métodos utilizados, como se pensava anteriormente.

A organização e condições favoráveis de trabalho permitiram, por sua vez, maior aproximação do professor com a criança, o que lhe possibilitou captar, de certa forma, suas necessidades e utilizar alguns aspectos de sua especificidade na aprendizagem.

A situação real observada permite refletir sobre a importância da organização e das condições favoráveis do trabalho pedagógico nos resultados com os alunos e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. E leva a refletir também sobre a interdependência do processo de ensino-aprendizagem e da organização do trabalho pedagógico (GARCIA e SILVA, 1985. p.28), pois, se o conteúdo ministrado na Instituição observada foi o mesmo (alfabetização), pode-se verificar ter havido algumas alterações na forma como ele foi ministrado, compreendendo, aqui, a "forma" não como os "métodos" de alfabetização utilizados, mas num sentido mais amplo de metodologia, que abrange todo o processo de se administrar o conteúdo.

Pode-se concluir, também, que, se a situação real, observada (o trabalho com as crianças na Reeducação Pedagógica) pôde realizar-se dentro de uma organização diferente devido à sua filiação a um modelo clínico, que se baseia em pressupostos teóricos patologizantes do fracasso escolar, isso não impede que se aproveite sua contribuição, superando seus limites.

Superar seus limites equivale a se apropriar de elementos que esta situação real mostrou serem fundamentais no combate ao fracasso escolar, situando-os dentro de uma nova perspectiva, não clínica.

Se a situação real revelou serem fundamentais, no sucesso do trabalho com as crianças, o tipo de organização e as condições favoráveis do trabalho pedagógico, conclui-se que tais fatores devem ser incorporados no combate ao fracasso na "escola regular", e não reservados a situações de educação paralela, como clínicas e instituições especializadas, pois, se existem "diferenças" nas crianças da classe subalterna, como as que foram analisadas no presente estudo, tais "diferenças" devem ser encaradas na própria escola regular, não se segregando os alunos em tipos variados de educação paralela.

Ao rever a nossa escola "por dentro", pode-se concluir, conforme se verificou no presente relato, ser totalmente viável a incorporação, à escola regular, de alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico próprios a Instituições do tipo analisado, como: mudanças nas relações de produção de trabalho entre professor e supervisor, elaboração de um programa de trabalho que procure atender às reais necessidades dos alunos, redução do número de alunos por classe (principalmente na fase de alfabetização), e a exploração da especificidade de aprendizagem dessas crianças, em benefício delas próprias.

Tais mecanismos de mudanças concretas não devem ser implantados, entretanto, aleatoriamente, ou dentro de uma con

cepção clínica, como se viu anteriormente, mas a partir de um projeto político voltado para os interesses da classe subalterna, e que tenha como objeto transformar a escola por dentro, a fim de que possa melhor realizar o papel que lhe cabe na transformação da sociedade.

Essa transformação na escola implicaria uma prática pedagógica cujo "ponto de partida" seria a "prática social", que é comum a professor e alunos". (SAVIANI, 1986, p.73)

Centrar a realidade e transformar-la

"Ora, se o nosso compromisso é com estas classes, teremos de orientar a aprendizagem a partir do que elas já possuem. Teremos de detectar: qual o tipo de conhecimento que têm? Como foi produzido? Quais as suas formas de raciocínio? Quais as suas formas de ver e estruturar o mundo? Quais as suas necessidades práticas e seus interesses?

Esta é a nossa matéria-prima. Este é o ponto de partida. E este será também o ponto de chegada. Entre os dois pontos da mediação do processo escolar, pois este não tem um fim em si mesmo, mas deve-se voltar para uma necessidade prática. Este processo não pode exaurir-se em si mesmo e nem deve centrar-se nos seus elementos internos - professor, alunos, "ação" - mas dirigir-se para fora da escola: para a prática social "desma" classes". (SANTOS, 1985. p.7)

As transformações na organização e nas condições de trabalho, da escola, como se propôs, podem, então, permitir ao professor e ao especialista (no caso, o supervisor) uma maior aproximação e conhecimento dos alunos. A partir desse conhecimento, podem-se captar aspectos da especificidade de aprendizagem dessas crianças, suas necessidades, elaborando-se, em conjunto - professor e supervisor -, um programa de trabalho que parta do potencial desses alunos e atenda às suas reais necessidades.

Observa-se, enfim, que um conhecimento maior desses a

lunos da classe subalterna, de sua especificidade de aprendizagem, de sua maneira de pensar e captar o objeto de conhecimento permite elaborar formas de atuar no processo de ensino-aprendizagem (metodologia, num sentido mais amplo) que melhor correspondam à sua maneira específica de aprender, às suas necessidades práticas, colocando-as como agentes do processo de ensino e não como simples objetos passivos do mesmo.

A medida que se sentem agentes desse processo e que, conseqüentemente, passam a se sentir "capazes" e "aptos" para aprender, eles também se sentirão capazes de co-participação e de se tornarem agentes de transformação da realidade em que vivem.

Pode-se concluir, portanto, que o combate ao fracasso escolar das crianças da classe subalterna conduz à elaboração de um novo modelo epistemológico - que se baseie na concepção do "fazer" como fonte do "saber" -, concepção que deveria nortear todo o processo de ensino-aprendizagem, o qual, por sua vez, só se poderá concretizar-se em tipos de organização do trabalho pedagógico e em determinadas condições de trabalho que alterem a forma hierárquica em que a nossa escola foi estruturada e organizada, para que se obtenha, assim, um maior conhecimento dessas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAIS. Fundação Educacional e de Assistência Psiquiátrica - Unidades Psico-Pedagógica, Belo Horizonte, 1976.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Mestre, educador, trabalhador; Organizador do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, 1985 (Tese-Concurso Professor Titular-DAE/FAE/UFMG) p.5-25.
- BARATZ, Stephen & BARATZ, Joan C. Early childhood intervention: the social science base of institutional racism. In: Language and Learning Course Team at the Open University. London, Routledge & Kegan Paul, 1972.
- BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. México, Siglo Veintiuno, 1975.
- BRAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Estado marginalidade e ideologia. Rio de Janeiro, PUC, 1982 (Dissertação, Mestrado).
- BERGER, Peter L. & LUCKAMANN, Thomas. A construção social da realidade. Petrópolis, Vozes, 1983.
- BINET, A. & SIMONT, T. Les enfants anormaux. Paris, A. Colin, 1934.
- BORSOTTI, Carlos A. & BRASLAVSKY, Cecília. Hacia una teoría del fracasso escolar en familias de estratos populares. In: MADEIRA, Felícia R. & MELLO, Guiomar Namó de. Educación na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo. Cortez, 1985.
- BOURCIER, Arlete. Traitement de la dislexie. Paris, les Ed. Sociales Françaises, 1966.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O ardil da ordem. Campinas, Papi-rus, 1986.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, A.M.B & ROCHA, Any D.C. da. Evasão e repetência no Brasil; a escola em questão. Rio de Janeiro, Achiamê, 1983.

CAMPOS, Francisco Luiz da Silva. Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, 1927.

CATALDO, Elza Maria. Por uma educação integrada. Cadernos da Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, 1:94-6, jun. 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição. São Paulo, Cortez, 1985.

EINSENBURG, L. Reading retardation. I. Psychiatric and sociologic aspects - Pediatrics, 37, 352. In: BODER, Elena. Abordagem diagnóstica baseada em três padrões atípicos de leitura e escrita. Artigo especial. Belo Horizonte, 1975.

ENFANTS "Anormaux", Enfants "Inadaptés" - Quelques points d'histoire. In: L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Paris, CRESAS, 1982.

FERREIRO, Emília & TEBERESKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

_____. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. México, 1982.

FOUCAULT, Mochel. Doença mental e psicologia. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

_____. Naissance de la clinique. Paris, 1972.

GARCIA, Daisy Freire & SILVA, Maria Aparecida da. Alternativa para a supervisão educacional a nível de unidade escolar. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2:28-34, dez. 1985.

GOFFMAN, Erving, Asylums; Essays on the social situation of mental patients and other inmates. Doubleday and Company, Inc., Anchor, 1961.

- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Pygmalion en la escuela; expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid, Marova, 1980.
- SANTOS, Óder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em Revista. Belo Horizonte, 2:5-7, dez. 1985.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. São Paulo, Cortez Editores Associados, 1986.
- SCHNEIDER, Dorith. Classes esquecidas: alunos e professores do Estado da Guanabara - Rio de Janeiro, Museu Nacional, 1934. (Dissertação de Mestrado..
- SOARES, Magda. Linguagem e Escola; uma perspectiva social. São Paulo, Editora Ática, 1986.
- SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes. Lisboa, Boixais, 1977.
- STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista; Problemas epistemológicos. Educação e Seleção. São Paulo, 7:19-27, jan./jun. 1983.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. Estratificação social e estrutura de classe. In: VELHO, Otávio Guilherme; PALMEIRA, Moacir G.S. e PERTELLI, Antônio R. Estrutura de classes e estratificação social. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- TORT, Michel. O Quociente Intelectual. Lisboa, Editorial Notícias, 1976.
- VELHO, Gilberto, org. Desvio e divergência; uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
- VIAL, M. La création du perfectionnement en 1909 et les débilités des psychologies - ou comment s'écrit l'histoire. CRESAS, Paris, 2:51, 1983.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1984.

GOODE, William Josiah & HATT, Paul Kitchener. Métodos em pesquisa social. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.

HILDRETH, Gertrude H. & GRIFFITHS, Nellie L. Teste Metropolitano de prontidão - forma R. Manual de Aplicação. São Paulo, Vetor, 1966.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação; laboratórios qualitativos. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: Textos, 1, São Paulo, Educações Sociais, 1977.

_____. & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Lisboa, Presença, 1974.

_____. Textos sobre educação e ensino. São Paulo, Moraes, 1983.

MELLO, Thiago de. Faz escuro mas eu canto. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

_____. Poesia comprometida com a minha e a tua vida. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

OLIVEIRA, Maria da Consolação A. A maturidade para a alfabetização como fator de indução na seletividade social na vida brasileira. Rio de Janeiro, 1984. (Dissertação, Mestrado).

PATTO, Maria Helena Souza, Org. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1981.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. A educação especial na perspectiva dos anos 20, em Minas Gerais. Cadernos da Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte, 1:6-11, jun. 1985.

PINELL, P. L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XX e siècle. Cahiers internationaux de sociologie. Paris, 63:346-58, 1977.