A DIVERGÊNCIA ENTRE DEFICIÊNCIA E DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM INTERFERINDO NA IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

JULIA MARIA CAMARGO*
IRENE DA SILVA COELHO*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é esclarecer por meio de dados sobre o encaminhamento de alunos às salas de atendimento, que os alunos encaminhados são aqueles que apresentam "diferenças" nos tempos e estilos de aprendizagem. Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas são considerados "fracassados". Sabe-se que eles trazem peculiaridades de sua cultura, especificidades em seu processo de conhecer e de construir o saber, revelando assim apenas diferenças em sua capacidade de aprender.

Palavras-chave: dificuldades; diagnóstico; formação.

A DIVERGENCE BETWEEN DISABILITY AND LEARNING DIFFICULTY INTERFERING IN IDENTIFICATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

JULIA MARIA CAMARGO*
IRENE DA SILVA COELHO*

ABSTRACT

The objective of this work is to elucidate, through survey data on routing students to treatment rooms, students referred are those with "differences" in the times and learning styles. Students who have learning difficulties, but are considered "losers". We know that they bring their culture peculiarities, specificities in the process of knowing and build knowledge, thus revealing only differences in their ability to learn.

Keywords*: problems, diagnosis, training*

INTRODUÇÃO

A deficiência mental e a dificuldade de aprendizagem constituem um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo.

Existe, portanto, uma dificuldade em se estabelecer um diagnóstico diferencial entre o que seja deficiência mental (que engloba diagnósticos de psicose e psicose precoce) e dificuldade de aprendizagem, principalmente no caso de crianças pequenas em idade escolar.

Tendo em vista essa dificuldade, esta pesquisa tem por tema a dificuldade dos professores em identificar o que é uma dificuldade de aprendizagem e o que é um transtorno ou uma deficiência mental.

Essa dificuldade tem provocado o envio de alunos que apresentam algumas dificuldades específicas às salas de atendimento especializado, provocando assim um aumento equivocado do número de alunos nessas salas.

Trata-se de um erro: rotular alunos como "incapazes" por serem oriundos de famílias que apresentam problemas estruturais e que geralmente pertencem a contextos sócio, econômico e culturais pobres.

Muitas vezes, o saber dos alunos de camadas populares é rejeitado, desprezado pela escola, pois é resultado de uma "lógica" gerada de práticas e experiências que expressam a cultura escolar – marcada ainda pelo preconceito, ignorância, erro visto como incapacidade e não como resultado de um saber especifico e diferenciado.

Para que se possa diagnosticar as dificuldades dos alunos, é necessário ter conhecimento da história de vida do aluno, conhecendo o seu cotidiano e sua vida familiar. Por isso, são objetivos específicos desta pesquisa:

- comprovar que muitos diagnósticos e classificações são equivocados;
- fazer o levantamento de dados de encaminhamentos na delegacia da região de Carapicuíba que revelem esses equívocos.

A preocupação básica está na falta de clareza das escolas na identificação das dificuldades – fato que compromete a análise regional e prejudica o processo de ensino/aprendizagem desses alunos.

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a premência da observância do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem saídas paliativas, envolvendo todo tipo de

adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula, “classificando” a todos os alunos como deficientes.

Essas soluções reforçam o caráter substitutivo da Educação Especial, uma vez que o desconhecimento e o despreparo de Educadores na distinção entre os dois casos tem provocado grandes equívocos, especialmente quando se trata de alunos com dificuldade de aprendizagem, em geral levando-os à sala de atendimento da Educação Especial .

1. A Educação Especial

A Educação Especial tem sido uma das áreas que tem desenvolvido estudos científicos para melhor atender estas pessoas, no entanto, a educação regular passou a se ocupar também do atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais, o que inclui pessoas com deficiência além das necessidades comportamentais, emocionais ou sociais.

O termo necessidades educativas especiais surgiu com a Declaração de Salamanca em 1994, substituindo o termo *criança especial*, anteriormente utilizado em educação para designar a criança com deficiência.

Este termo não se refere somente a pessoa com deficiência, passando a englobar toda e qualquer necessidade considerada atípica e que necessite de abordagem específica por parte das instituições, de ordem comportamental, seja social, física, emocional ou familiar.

Na concepção de Vygotsky (1995), a criança com deficiência deve ser compreendida numa perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança sem deficiência. As relações sociais estabelecidas com essa criança deverão necessariamente considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender.

Ainda segundo Vygotsky (1986), há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendizado realizado num determinado grupo social. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o nascimento.

1.2 Dificuldade de aprendizagem

Dentre as mais variadas definições sobre Dificuldade de Aprendizagem aquela que parece ser a mais aceita internacionalmente é a que figura na Public Law 94 -142, hoje denominada Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), que traz a seguinte definição:

> Dificuldade de aprendizagem especifica, significa uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças tem problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou econômicas. (FEDERAL REGISTER,1977. pp 65083, apud)

O CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), propõe uma definição baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

Define essa deficiência, como: [...] dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento, o que coincide com outros diagnósticos de áreas diferentes.

Para a realidade do profissional da Educação, importa perceber que esta desordem afeta a capacidade do cérebro em receber e processar informação e pode tornar problemático para um indivíduo o aprendizado tão rápido quanto o de outro, que não é afetado por ela.

Indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem têm potencial de aprendizagem tanto quanto outros indivíduos de inteligência mediana, mas muitas vezes são impedidos de alcançar esse potencial.

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é frequentemente estudado em conexão com as dificuldades de aprendizagem,

mas atualmente não é encontrado nas definições enquanto padrão de dificuldades de aprendizagem. É verdade que indivíduos com TDAH debatem-se com a aprendizagem, mas com frequência podem aprender adequadamente, uma vez que estejam adequadamente tratados/medicados. Uma pessoa pode ter TDAH e não possuir dificuldades de aprendizagem ou ter dificuldades de aprendizagem e não apresentar TDAH.

Na verdade, os estudos que vêm sendo realizados compreendem o déficit de atenção e a hiperatividade como sendo TRANSTORNOS,encaixando-se na classificação do espectro de transtornos.

2. Diferenciações

Um aluno com dificuldades de aprendizagem não é uma criança incapaz, apenas apresenta alguma dificuldade para aprender, tem um nível de inteligência bom, não apresenta problemas de visão ou audição, é emocionalmente bem organizada e fracassa na escola: ...crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes, não são incapazes e, ao mesmo tempo, demonstram dificuldades para aprender. Incapacidades de aprendizagem não devem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem. (GUERRA, 2002, pp. 22).

Estas crianças são suficientemente inteligentes, mas enfrentam muitos obstáculos na escola, demonstram curiosidade e querem aprender, mas sua inquietação e incapacidade de prestar atenção tornam difícil explicar qualquer coisa a eles. Apresentam boas intenções, no que se refere a deveres e tarefas de casa, mas no meio do trabalho esquecem as instruções ou os objetivos.

Segundo Strick e Smith (2001), as dificuldades de aprendizagem referem-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. As dificuldades são definidas como problemas que interferem no domínio de habilidades escolares básicas, e elas só podem ser formalmente identificadas até que uma criança comece a ter problemas na escola.

As dificuldades de aprendizagem não são causadas por: pobreza ambiental ou atraso mental ou transtornos emocionais. De modo geral, a criança com dificuldades de aprendizagem, apresenta uma linha desigual em seu desenvolvimento.

Assim de acordo com Strick e Smith (2001) só é procedente referir as dificuldades de aprendizagem em relação a crianças que:

- apresentam um quociente intelectual normal, muito próximo da normalidade ou mesmo superior;
- possuem ambiente sócio familiar normal;
- não apresentam deficiências sensoriais e nem afecções neurológicas significativas;
- o seu rendimento escolar é manifesto e reiteradamente insatisfatório.

A escola tem uma tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ter uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

Por meio de ajustes na Sala de Aula como: atribuições de lugares especiais, tarefas escolares alternativas ou modificadas, procedimentos de avaliação/testes modificados.

O maior questionamento é por onde começar, quando lidamos com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Os educadores precisam entender a real função dos relatórios médicos e vê-los como pistas para descobrir o que interessa: quais obstáculos o aluno enfrentará para aprender e concomitantemente ao educador como ensinar.

No geral, são três as principais dificuldades enfrentadas por eles: falta de concentração, entraves na comunicação e na interação e menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas, por não compreender a representação escrita ou necessitar de um sistema de aprendizado diferente.

Alunos com dificuldade de concentração precisam de espaço organizado, rotina, atividades lógicas e regras. Como a sala de aula tem muitos elementos - colegas, professor, quadro-negro, livros e materiais, focar o raciocínio fica ainda mais difícil. Por isso, é ideal que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado que desenvolvam a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo. A meta é sempre que possível e, mesmo com um trabalho diferente, o aluno esteja participando do grupo.

A tarefa deve começar tão fácil quanto seja necessário para que ele perceba que consegue executá-la, mas sempre com algum desafio. Depois, pode-se aumentar as regras, número de participantes e complexidade.

> O auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois, aquilo que a criança faz hoje com o auxílio de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Desta forma, enfatiza o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem. (VYGOTSKY,1995,pag. 22)

Contudo, no caso específico da deficiência mental, existe um desafio à escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular e assim construir o conhecimento.

O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita.

O número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, abrangendo todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. O aparecimento de novas terminologias, como as "*necessidades educacionais especiais",* aumentaram a confusão entre casos de deficiência mental e outros que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares.

Se as escolas não se reorganizarem para atender a todos os alunos, indistintamente, a exclusão generalizada tenderá a aumentar, provocando cada vez mais queixas vazias e maior distanciamento da escola comum dos alunos que supostamente não aprendem.

Segundo Paour (1991), os sujeitos com deficiência mental manifestam grande dificuldade na mobilização de conhecimentos prévios na resolução de situações-problema. Entretanto, essa dificuldade pode ser sensivelmente minimizada por meio de procedimentos de mediação orientados em função da demanda da atividade e das potencialidades do sujeito, como o exemplifica o episódio que acabamos de analisar.

Evidencia-se o papel da escola como mediadora da construção de relações afetivas, sociais e cognitivas, ressaltando que a convivência entre os alunos com deficiência mental e aqueles ditos normais resulta em benefícios mútuos do ponto de vista do desenvolvimento afetivo e social: A escola se constitui, assim, um espaço de convivência e de enfrentamento do múltiplo e do diverso, no qual, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores. (**FIGUEIREDO**, 2002, p. 70).

2.1 Concepção Funcionalista X Concepção baseada na Dialética não Idealista

O aluno deficiente, anormal ou portador de distúrbios específicos é considerado incapaz. Este aluno deficiente e com dificuldades de aprendizagem, para obter sucesso na aprendizagem, necessita de menos alunos por classe, professor oferecendo assistência mais individualizada, riqueza de materiais e planos individualizados de ensino.

Os alunos considerados a priori “anormais” aprendem por métodos não especializados

> ....A experiência mostrou-me também que elas aprendiam por processos pedagógicos ou métodos pedagógicos ‘normais’, ou seja, ‘não – clínicos’, passiveis 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 ensina-la seria no caso a escola regular e não clinicas ou instituições especializadas. (COSTA,1994, p. 17)

Desta forma o aluno que "fracassa" na escola na qual só se veem lacunas, dificuldades e déficits tem "positividades", experiências acumuladas na sua história pessoal de vida que o levam à aquisição de um saber próprio, de uma maneira específica de perceber e aprender o mundo e o conhecimento.

> ...A aprendizagem terá tanto sucesso quanto mais partirmos da especifidade do aluno e de seu modo de apreender o objeto do conhecimento, ou seja, quando a colocamos como agente, sujeito do processo ensino – aprendizagem e não simplesmente como um mero espectador ou objeto passivo deste processo. (COSTA, 1994, p.18)

Deve-se trabalhar a partir da diferença que o aluno manifesta, priorizar o específico nele para melhor orientar o processo de ensino. Trata-se de não considerar as "diferenças" como déficits ou anomalias, mas analisá-las considerando a situação real de vida do indivíduo, sua experiência e necessidades básicas.

Na escola, a concepção de que o aluno que "fracassa" é portador de algum tipo de "desvio" ou "anormalidade", levando-o a procurar soluções como encaminhamento médico, classes especiais, salas de recursos, serviços itinerantes é comum principalmente porque estes alunos se desviam dos "padrões" de normalidade estabelecidos pela classe dominante.

Na identificação dos alunos, profissionais de instituições especializadas e professores especialistas costumam afirmar que o rendimento insatisfatório se deve a problemas emocionais que têm origem no ambiente familiar desestruturado e por falta de estimulação do meio ambiente, colocando, desta forma, o problema do fracasso escolar no déficit cultural do aluno e na falta de aptidão individual.

> Tais mecanismos de mudanças concretas não devem ser implantados, entretanto, aleatoriamente, ou dentro de uma concepção clinica, como se viu, mas a partir de um projeto politico voltado para os interesses das classes populares 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. (COSTA, 1994,p. 119).

Esse aluno que “fracassa” na escola está inserido em um contexto e é produto de uma classe social. Deve-se desmitificar o conceito de “patologia” ou “anormalidade” atribuída a esses alunos, constatar que além de ser capaz de aprender, ele apresenta uma especificidade própria de pensamento diretamente relacionado à sua classe social de origem.

A concepção de anormalidade ou patologia usada genericamente para caracterizar os alunos em situação de fracasso escolar na prática da sala de aula ainda é amplamente utilizado, sendo que esses alunos com dificuldade de aprendizagem estão sendo confundidos com alunos com deficiência intelectual na maioria das escolas, o que pode ser comprovado pelo alto índice de alunos chamados indevidamente de “deficientes mentais” citados pelas escolas nas planilhas de alunos inclusos (ANEXO A).

Esses dados (pesquisa empírica) foram levantados no decorrer do ano de 2010 e nas escolas pertencentes a Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba.

O que é considerado como sendo déficit de aprendizagem, na verdade, são apenas “diferenças”.

Os testes de prontidão e maturidade norte americanos traduzidos e adaptados para nossa realidade podem levar a uma visão falsa da real capacidade dos alunos em fase de alfabetização, pois esses testes foram criados a partir de práticas sociais diferentes das existentes no BRASIL, as respostas assim ditas “verdadeiras” envolvem construções dos sujeitos das classes dominantes norte-americanas.

> O teste considerado básico nesse processo diagnóstico é um teste padronizado, bastante divulgado e utilizado, não só por clinicas psicopedagógicas, mas também por escolas de uma maneira geral. É denominado Teste Metropolitano de Prontidão - Forma R (TMP), publicado nos Estados Unidos por Gertudre H. Hildret e Nellie L. Griffiths, traduzido e adaptado para nossa realidade. (COSTA, 1994, p. 70)

É necessário maior conhecimento e realização de estudos de caso, além da elaboração de planos individualizados de adequação curricular aos alunos com necessidades educacionais especiais e com dificuldades de aprendizagem, pois à medida que o professor se aproxima mais do aluno, passa a perceber que ele é capaz e tem potencialidades a serem trabalhadas. Passando a acreditar no aluno, o professor muda sua expectativa em relação ao seu aprendizado e passa a investir mais nele.

Inversamente, a concepção de que o aluno 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 segundo Costa (1994, p. 113), "não se deve gastar sal com carne podre".

Os alunos com necessidades educacionais especiais têm seus direitos garantidos nas legislações vigentes, a seguir cito a Resolução atual que rege a Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação:

RESOLUÇÃO SE nº 11/2007

> Art. 1º - São considerados **alunos com necessidades educacionais especiais:**
> I – alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado;
> II – alunos com **altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem**, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes;
> III – alunos com **transtornos** invasivos do desenvolvimento;
> IV – alunos com **outras dificuldades** ou **limitações acentuadas** no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e que necessitam de recursos pedagógicos adicionais.
> Art. 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por **avaliação pedagógica** realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, Professor Coordenador e Professor da sala comum, podendo, ainda, contar com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais, com o apoio de professor especializado da **Sala de Recursos** e de profissionais da **área da saúde.** (SÃO PAULO, SE, Resolução nº 11).

A ideia do fracasso escolar está associada à patologia (à anormalidade) 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 medica preocupada em distinguir o 'são' do 'não - são' ou 'insano'...
>
> Tratar-se-ia, então, de diagnosticar o mal e trata-lo...Enfim, o mal estaria localizado no 'individuo', geralmente definido como fenômeno endógeno ou mesmo hereditário. (VELHO, 1974, pag.10)

A atribuição do fracasso escolar na perspectiva de patologia vincula-se à uma concepção funcionalista de sociedade em que se acredita que um corpo humano deve ser harmônico e por meio do qual cada membro tem uma função determinada para preservar essa harmonia, sendo que os membros que não se enquadram na função, os "desviantes" ou os membros "doentes", "disfuncionais" devem ser "tratados" ou "amputados".

A noção de "desvio" está intrinsecamente relacionada à de "patologia" : A questão concentra-se no fato de esta analise ter como premissa uma 'estrutura social' não problematizada. Ou seja, a unidade de analise é um sistema social já dado, 'funcionando'. A harmonia e o equilíbrio, a partir daí, surgem automaticamente. (VELHO, 1974, p. 15)

Não se pode deixar de refletir sobre o aspecto político dessas concepções, pois considerar o aluno doente, anormal, inferior ou incapaz significa legitimar o fato de sonegar-lhe a educação formal a que por lei ele tem direito por julgá-lo inapto para a mesma.

O número de alunos considerados fracassados e especiais nas escolas é grande haja vista os dados já mencionados .

Ao legitimar a inferioridade intelectual desse grande contingente da população e ao lhe negar ou dificultar a educação a que tem direito, a sociedade o está preparando para ser convencido dessa sua inferioridade, torna-se passivo, submisso e assim, mais fácil de ser controlado e dominado.

E ao convencer esses alunos de que não são intelectualmente inferiores estão também convencendo-os de que são incapazes não somente de aprender na escola, mas também de se prepararem para a coparticipação e para o poder de influir nos acontecimentos cotidianos e de participar na transformação da realidade.

A análise crítica das concepções mencionadas revela a necessidade de buscar um modelo teórico epistemológico diferente, um modelo cujas raízes encontram-se na dialética não idealista – um modelo em que a sociedade é vista com todas as suas contradições, desigualdades, classes antagônicas com interesses divergentes.

O foco se volta às contradições e não à harmonia da sociedade, na inter-relação indivíduo - sociedade e visa ao fazer como fonte do "saber" e ao "saber" como produto social.

> Em primeiro lugar, o conhecimento é pratico. Antes de elevar-se nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela pratica. Tão somente a pratica nos põe em contato com as realidades objetivas (...) (LEFEBVRE,1983, p. 49)
> Em segundo lugar, o conhecimento humano é social. Na vida social, descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós, nós agimos sobre eles e com eles. Estabelecendo com eles relações cada vez mais ricas e complexas, desenvolvemos nossa individualidade (...). (LEFEBVRE,1983, p.50)

Dentro desta concepção baseada na dialética, a caracterização dos alunos que fracassam na escola mudará radicalmente e consequentemente também mudarão as estratégias a serem utilizadas para abordar o fracasso.
Os alunos apresentam um potencial bastante rico e lógico relacionado a sua origem de classe e cabe ao professor ensinar, considerando os conhecimentos prévios dos alunos. Se a fonte do saber é o fazer, fazeres diferentes levarão a saberes também diferentes

Ao esclarecer o conceito de patologia e deficiência atribuídas a esses alunos, buscou-se negar essa concepção, mostrando que na prática os alunos aprendem desenvolvendo atividades não - formais (não escolares) e formais (escolares), desempenhando tarefas no cotidiano através de suas tarefas "historias de vida", realizando construções lógicas nas respostas aos psicopedagogos (consideradas erradas).

O processo de ensino/aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico são interdependentes, a metodologia de ensino reflete no resultado

do trabalho pedagógico que se bem empregado resultará no sucesso da aprendizagem.

Deve-se combater o fracasso escolar dentro de uma perspectiva não clínica, organizando o trabalho pedagógico a partir de um projeto político pedagógico que atenda aos interesses da comunidade escolar e que vise transformar a escola com o intuito de 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 professores e alunos (SAVIANI,1986, p. 73)

As transformações na organização e nas condições de trabalho da escola podem permitir ao professor uma maior aproximação e conhecimento dos alunos.

A partir desse conhecimento podem-se captar aspectos da especificidade de aprendizagem desses alunos, suas necessidades, elaborando-se em conjunto com a equipe gestora um programa de trabalho que parta do potencial desses alunos e atenda as suas reais necessidades.

O conhecimento maior desse aluno, de sua especificidade de aprendizagem, de sua maneira de pensar e de captar o objeto de conhecimento, permite melhor elaborar formas de atuar no processo de ensino aprendizagem e que melhor correspondam a sua maneira específica de aprender as suas necessidades práticas, colocando-as como agentes de transformação da realidade em que vivem.

Logo, o combate ao fracasso escolar conduz à elaboração de um novo modelo epistemológico que se baseia na concepção do fazer como fonte do saber embasado em um projeto politico pedagógico voltado para as reais necessidades dos alunos.

1. **PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM E A POLITICA EDUCACIONAL NO BRASIL**

À medida que o acesso à escola vai “crescendo” e o ensino público no Brasil vai se expandindo, temos como consequência o maior ingresso de crianças provindas dos meios sociais menos favorecidos e como consequência amplia-se o número de categorias em que vão sendo “enquadradas”, geralmente na condição de alunos problemáticos, no que se diz respeito ao processo de ensino - aprendizagem.

Na prática, constata-se que a pretensa “escola para todos” não foi feita para estas crianças, pois mal elas iniciam sua vida escolar e já se deparam com uma série de dificuldades.

Assim, para sanar este quadro, a solução é “importar” estratégias utilizadas em outros países, como por exemplo, o Construtivismo defendido por Emília Ferreiro e Ana Teberosky ou o modelo de ensino determinado pelo Banco Mundial e FMI aos países emergentes e/ou em desenvolvimento; adotado desde 1992, por estas instituições meramente financeiras.

Então, o sistema e a escola se isentam do “fracasso” destas crianças, e toda a culpa é colocada sobre o indivíduo e “mascarando” sob a forma de atendimento, a falta de uma politica educacional que atenda as necessidades reais dos alunos.

> 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 do principio da nova psicopedagogia: respeito às diferenças individuais, ás aptidões inatas dos alunos, ás diferentes personalidades – acabou resultando na inexistência de sistemas de ensino paralelos. A escola se expande, sim, e chega as camadas populares, mas não é a mesma para todos. Empobrecida no seu conteúdo, hierarquizada na sua organização, atende as demanadas politico econômicas definidas por uma sociedade não igualitária. (CATALDO, 1985, pag. 94)

A forte influência exercida pelo Banco Mundial (BIRD) na política brasileira irradia-se sobre diversos setores, entre eles, a educação. Nesta seção, são espressas algumas das características gerais do plano de reforma educativa defendida pelo BIRD e, num segundo momento, as convergências entre as propostas desta instituição financeira e o projeto educacional implementado no país pelo governo federal, de acordo com a proposta

apresentada em 1994 e informações coletadas na página da internet do próprio Ministério da Educação.

3.1 Expansão do ensino e a política educacional "Educação para Todos"

Com a expansão do ensino, não há eliminação da exclusão escolar, mas mecanismos de hierarquização e de novas formas de exclusão diluídas ao longo do processo de escolarização e da vida social.

O conhecimento das propostas do Banco Mundial (BIRD) e influências no setor educativo são de fundamental importância. A fim de garantir a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento, as questões sociais tornaram-se essenciais para o Banco Mundial.

> ...justiça social é uma questão tão importante quanto crescimento econômico. A curto prazo, você pode manter a desigualdade. Mas a longo prazo não dá para ter uma sociedade estável. (...) É necessário criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, investindo em educação e em reforma agrária. (WOLFENSOHN, 1999)

A educação é tratada pelo Banco como medida compensatória para proteger os pobres e aliviar as possíveis tensões no setor social. Além disso, ela é tida como uma medida importante para a contenção demográfica e para o aumento da produtividade das populações mais carentes. Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva.

> O BIRD apresenta uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Embora reconheça que cada país tem sua especificidade, trata-se, de fato, de um único 'pacote' de reformas 'proposto' aos países em desenvolvimento. (TORRES, 1996, pág. 174)

Ainda segundo (Torres, 1996), o pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD contém os seguintes elementos:

- Prioridade depositada sobre a educação básica.

- Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo estão relacionados à prioridades: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial).
- Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
- Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados.
- Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos, e monitorar o desempenho escolar.
- Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
- Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- Um enfoque setorial.
- Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Neste aspecto nota-se evidentemente uma convergência entre as propostas do BIRD e a educação brasileira, como observado em no artigo 9º da LDB afirmando que a União deve se incumbir de:

> IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1998)

As medidas propostas para a educação incluíam, entre outras: a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino.

3.2 Sistemas de avaliação balizando a melhoria da qualidade de ensino

Implementado no Brasil em 1990, o Saeb tem o objetivo de gerar e organizar informações sobre a qualidade de ensino, possibilitando o monitoramento das políticas públicas e a melhoria da qualidade de ensino no país. Ele visa a monitorar a equidade e a eficiência dos sistemas escolares. As provas são realizadas de dois em dois anos com alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

A partir de 1995, o sistema tornou-se mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais. Desde então, o BIRD financia o Saeb.

> O BIRD defende explicitamente a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma visão economicista. Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL –, para que os países da América Latina se tornem competitivos no mercado internacional, é necessário que disponham de talentos para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo. É

> imprescindível a aprendizagem mediante a prática, o uso de sistemas complexos e a interação entre produtores e consumidores. Assim, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade. (ALTMANN, 2002, pag.83)

Ainda, segundo ALTMANN **(**2002), para o BIRD a prioridade deve ser o ensino básico, ensino médio, profissionalizante, treinamento em serviço e ensino superior devem ser privatizados.

A expansão do ensino no modelo "educação para todos" deve garantir o ingresso de um maior número de pessoas em instituições de ensino, as condições de acesso e permanência nas mesmas são diferentes. Porem, o fato de pessoas que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade.

Nessa concepção a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa.

> As propostas do BIRD para a educação são feitas, basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade. (ALTMANN, 2002, pag.86)

Essa "democratização" do ensino produziu novas formas de exclusão, o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo, e a instituição escolar passou a ser habitada por excluídos potenciais, enfrentando, assim, as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. Assim, no que se refere à escola, além do acesso, há que se mudar as estratégias de ação pedagógica, enfrentando os mecanismos, internos à escola, de seletividade e exclusão. Essa questão, no entanto, não tem sido problematizada pelo Ministério da Educação.

Parece-me que a "democratização" do ensino no Brasil também está produzindo aos excluídos em seu interior. Não apenas excluídos do interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social. O acesso à educação básica talvez consiga desenvolver capacidades básicas para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente

adquirir novas habilidades. Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social.

4. A REALIDADE DA POLITICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NAS ESCOLAS

As tabelas 1 e 2 contêm dados comparativos dos anos letivos de 2000 e 2009 referentes ao Quadro Geral da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, em que constam alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em Classes Especiais e em Salas de Recursos. Nota-se o aumento considerável do número de alunos atendidos nas Salas de Recursos em 2009, o que demonstra o atendimento aos preceitos legais.

CLASSES TOTAL		SALAS DE RECURSO TOTAL	
DA	287	DA	26
DF	22	DF	2
DM	1.010	DM	15
H	16	H	-
		DV	92
TOTAL	1.335	TOTAL	135

TABELA 1 – Quadro Geral da Rede estadual / ano letivo 2000

Fonte: Cadastro de alunos/Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo

CLASSES TOTAL		SALAS DE RECURSO TOTAL	
DA	5	DA	221
DF	11	DF	5
DM	138	DM	946
H	48	H	-
		DV	80
TOTAL	154	TOTAL	1252

TABELA 2 – Quadro Geral da Rede estadual / ano letivo 2009

Fonte: Cadastro de alunos/Secretaria Estadual de Educação do Estado de SP- Fevereiro/2010

ENSINO FUNDAMENTAL						
Visual	**cego**	**Auditiva**	**Física**	**Intelectual**	**Mult.**	**TDAH**
42	3	7	55	248	29	19
ENSINO MEDIO / EJA						
9	0	8	11	49	0	5

Tabela 3 – Mapeamento de dados referentes a situação de Educação Especial

Fonte: Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba – ano letivo 2010

A tabela 3 cita o levantamento de dados referentes ao número de alunos por nível de ensino e por deficiência matriculados na rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, da Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba e a análise comparativa através do gráfico de barra (gráfico 1). Nota-se um número bastante elevado de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência intelectual, levantando-se dúvidas quanto a sua veracidade.

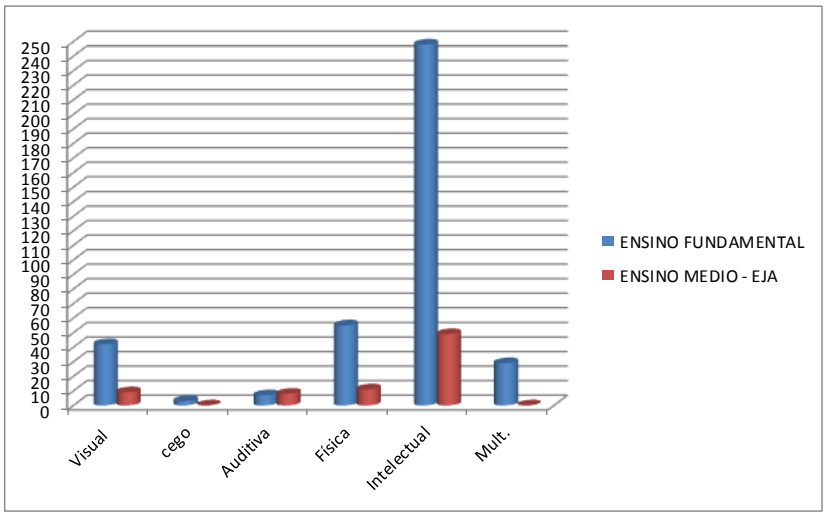

Gráfico 1 – Mapeamento de dados referentes a situação de Educação Especial na Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba **Fonte**: Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba – ano letivo 2010

COD. MUN.	MUNICIPIO	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS ENSINO FUNDAMENTAL			
			Ed. Especial			
			Classes Especiais	Sala de Recursos	3ª serie do PIC	4ª serie do PIC
255	CARAPICUIBA	56	12	55	162	91
278	COTIA	28	106	42	10	-
TOTAL		**84**	**118**	**97**	**172**	**91**

O gráfico demonstra o número excessivo de alunos considerados deficientes intelectuais que estudavam no ensino fundamental ciclos I e II nas Regiões pertencentes à Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

A tabela enfoca o total de alunos atendidos em Classes Especiais e o total de alunos atendidos em Salas de Recursos, além do total de alunos matriculados nas PICs (Projeto de Recuperação Intensiva e Contínua). Estas classes se destinam ao atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Observa-se o número elevado em todos os dados coletados.

A Diretoria de Ensino da Região de Carapicuíba (em foco), entre as cinco analisadas, apresenta número inferior de alunos matriculados nas Salas de Recursos apenas quando comparada à Diretoria de Ensino da Região de Taboão da Serra, constata-se assim que o atendimento em salas de recursos vêm aumentando consideravelmente com o passar dos anos letivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi esclarecer e comprovar que o número de alunos considerados deficientes é exagerado na região de Carapicuíba, pois há uma certa confusão na classificação dos alunos como deficientes.

Os alunos apresentam na verdade dificuldades de aprendizagem, mas são considerados “fracassados”. Sabe-se que eles têm as peculiaridades de sua cultura, a especifidade de seu processo de conhecer e de construir o saber e

de diferentes capacidades de aprender, por isso não se deve rotular alunos como “incapazes” oriundos de famílias de um contextos culturais pobres.

Muitas vezes o saber dos alunos de camadas populares é rejeitado, desprezado pela escola, e isso é resultado de uma “lógica” gerada de sua prática e processos culturais envolvidos, pois a escola vê ignorância, erro, incapacidade, onde há um saber especifico e diferenciado.

É necessário o conhecimento da história de vida do aluno e de sua vida familiar. O que se desejou comprovar que os alunos ditos “deficientes” são diferentes e muitos não apresentam deficiência intelectual, mas sim dificuldades de aprendizagem, comprovando assim um exagero na classificação desses alunos por meio do levantamento de dados (em anexo).

A preocupação básica que motivou esta pesquisa foi a falta de clareza das escolas na identificação das dificuldades dos alunos, comprometendo assim a análise regional e prejudicando o processo de ensino aprendizagem desses alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Doris Anita Freire, Fracasso Escolar: Diferença ou Deficiência? Ed. Kuarup, 1993.

ALTMANN, Helena, Educação e pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, vol. 28, pag. 77-89, jan/jun 2002.

BOCK, Ana M. Bahia, FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes T., Psicologias - Uma introdução ao estudo de Psicologia, Ed. Saraiva, 6ª edição – 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

CATALDO, Elza Maria. Por uma educação integrada. Cadernos da Faculdade de Educação/ UFMG, Belo Horizonte, vol1., pp 94-96, 1985.

CORREIA, L.M., Alunos com NEE nas classes regulares. Porto; Editora Porto, 1997.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIGUEIREDO, R. V. *Políticas públicas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.* In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Orgs.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, V. Introdução äs dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, J.N. Manual das dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.
JOSÉ, E. A. e COELHO, M. T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2002.
LEFEBVRE, Henri. Logica formal/logica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
PAOUR, J. L. *Modèle cognitif et développemental Du retard mental*: pour comprendre et intervenir. Tese professor titular. Université de Provence, Marsille, 1991.
ROMAN, E.D. e STEYER, V. E. A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: Um retrato multifacetado. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.
SÃO PAULO. Constituição Estadual (1989). Constituição do Estado de São Paulo,São Paulo,1989.
SÂO PAULO.Resolução SE nº 11(2008) - Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.
SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.
SOUZA, E. M. Problemas de aprendizagem – Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.
STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.
VELHO, Otavio Guilherme, PALMEIRA, Moacir G. S.,BERTELLI, Antônio R.,Estrutura de classes e estratificação social. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo - São Paulo: Martins Fontes,1995.
_____. *Fundamentos da Defectologia*. Espanha: Editorial Pueblo y Educacion,1986.
WOLFENSOHN, James. A vez dos pobres. Entrevista a Alexandre Mansur. Veja, São Paulo, 01.12.1999.