



Rui, aluno de onze anos, que freqüentava a 3ª. série de uma escola pública e residia na favela, ia mal na escola, porque não prestava atenção em nada, "não aprendia". Para algumas professoras, era retardado; para outras, imaturo; para outras, ainda, era vítima de uma família desestruturada. Não tinha mesmo jeito e Rui desistiu da escola.

Rui, Fabiano, Vanessa, Rose, Eric, Antônio... Imaturidade, fome, pais separados, pobreza, falta de estimulação, deficiência mental, problema de aprendizagem... Muitos nomes, muitas justificativas, muitos rótulos.

Diversos rótulos têm sido utilizados, freqüente, crescente e injunemente nos meios escolares para justificar os números altamente elevados de retenção, exclusão e encaminhamentos (os mais diversos) de alunos das classes populares. Na verdade, rótulos como distúrbios, problemas ou dificuldades, da forma como vêm sendo utilizados, nada mais são do que justificativas para explicar as diferenças no rendimento escolar ou o insucesso "desses alunos".

' Depto. de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marília.

O rótulo de "problema ou distúrbio" atribui a esses alunos a culpa pelo "seu fracasso", e a deficiência passa a ser a principal causa do fracasso escolar, desconsiderando-se os inúmeros fatores envolvidos neste processo. Ao atribuímos deficiências - emocionais, cognitivas, motoras, perceptuais - aos alunos, transferimos a responsabilidade pelo desempenho escolar ao próprio aluno, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos.

Perpetuamos, assim, uma prática muito freqüente, que é atribuir o problema sempre ao outro, ou, emprestando uma expressão utilizada pelo Prof. Celestino SILVA JR., poderíamos falar na **ideologia da incompetência do outro**.

Constatamos que, com freqüência elevada, as mais diversas deficiências ou dificuldades têm sido atribuídas ao aluno, através da utilização excessiva e indiscriminada de rótulos, tais como: distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e deficiência mental.

Isto não significa que não existam alunos com reais comprometimentos. Sem dúvida alguma, eles existem. Mas o que é realmente questionável é o fato de um número elevado de alunos das classes populares ser identificado como problemas ou distúrbios de aprendizagem.

Neste processo crescente e injusto de rotulação de alunos "problemas", o professor exerce um papel fundamental. Acreditamos ser ele a peça-chave para este processo ser repensado e interrompido.

A reflexão sobre o processo de rotulação em nossas escolas envolve necessariamente a análise das implicações da utilização de rótulos e a clareza conceitual dos termos freqüentemente utilizados.

A tarefa não é tão simples! Mas é necessária.

Neste sentido, este texto visa contribuir para esta reflexão, tecendo algumas considerações que julgamos relevantes.

Rótulos. Necessários???

Refletir sobre a utilização de rótulos exige empenho. Afinal, utilizamos rótulos nas mais diversas situações, momentos e locais, às vezes até mesmo sem que tenhamos consciência deste uso e de suas implicações. Parece-nos que a utilização de rótulos é algo do nosso cotidiano.

Mas em relação à prática pedagógica, qual seria a contribuição dos rótulos? Em que sentido eles contribuem para o desenvolvimento do aluno ou para a interação professor-aluno? Será possível detectarmos aspectos positivos ou favoráveis na utilização de rótulos na escola?

Na verdade, os rótulos pouco favorecem (na verdade, desfavorecem) o atendimento de necessidades e características pessoais dos alunos. Eles geram expectativas, na maior parte das vezes negativas, e limitam as ações e interações. Ou seja, os rótulos pouco contribuem para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e com transmissão/assimilação de conhecimentos.

Como afirmado anteriormente, os rótulos favorecem o mascaramento da realidade, dos reais fatores envolvidos no baixo rendimento de um aluno.

Acreditamos que a utilização de rótulos na escola é um fator dificultador para que esta cumpra sua função: socializar conhecimentos historicamente acumulados.

Assim, consideramos que é necessário um esforço para que a utilização de rótulos seja reduzida e, se possível, extinta em nossas escolas. Isto envolve, certamente, a busca da compreensão das características individuais do aluno e dos fatores intra ou extra-escolares que contribuem para o seu rendimento insatisfatório.

No entanto, aceitamos que esta busca, embora almejada, é de operacionalização extremamente complexa, em vista das condições de atuação do professor: número de alunos por sala, necessidade econômica de ministrar aulas em várias escolas, formação precária...

Entendemos que esta busca está, no momento, no plano do ideal - e nosso problema da rotulação indevida permanece.

Mas acreditamos que a clareza do significado de termos como distúrbios ou problemas de aprendizagem e deficiência mental poderá contribuir para sua utilização mais cautelosa.

Distúrbios de Aprendizagem, Problemas e Dificuldades de Aprendizagem:

Farinhas de Sacos Diferentes

Rótulos como estes são utilizados indiferencialmente em nossas escolas por professores, supervisores, diretores. Muitas vezes eles são utilizados como sinônimos, para designar o aluno que "não aprende".

A dificuldade na utilização destes termos não é constatada apenas entre estes profissionais. Encontramos na literatura disponível sobre esta questão a mesma imprecisão conceitual encontrada na escola.

Um exemplo claro disto é que frequentemente um autor utiliza os vários termos distúrbios, dificuldades, problemas-em um mesmo texto. Também em textos escritos por profissionais de diferentes áreas do conhecimento (Neurologia, Psicologia, Linguística) encontram-se terminologias diferenciadas ou, ainda, um mesmo termo definido diferentemente por diversos autores.

Assim, fica evidente que tanto em nossas escolas como na literatura sobre o tema não há um consenso sobre estes termos. O que há, na verdade, é uma dificuldade conceitual em relação a eles.

No entanto, compreendemos que estas terminologias possuem significados distintos e que, no mínimo, é necessário empregá-las de forma adequada.

Distúrbios de Aprendizagem: A Presença do Componente Neurológico

O termo **distúrbio de aprendizagem**, como já relatado, não possui uma definição única. Ele é utilizado e definido diferentemente na literatura.

Diversos autores consideram o distúrbio de aprendizagem como psiconeurogênico, resultante de disfunções do sistema nervoso central.

Assim, **distúrbio de aprendizagem é compreendido como o termo utilizado para explicar comprometimentos neurológicos que interferem na percepção e no processamento da informação pelo aluno, impedindo sua aprendizagem.**

O distúrbio é considerado um termo genérico referente a um grupo heterogêneo de distúrbios que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e no emprego da capacidade para ouvir, falar, ler, escrever, raciocinar e calcular. Estes distúrbios são intrínsecos e presumivelmente se devem a uma disfunção do sistema nervoso central, não sendo resultantes de condições deficientes ou influências ambientais.

A disfunção neurológica, assim como as formas irregulares de desenvolvimento da habilidade mental, as dificuldades em tarefas acadêmicas e de aprendizagem específicas, a discrepância entre atividade real e potencial e a exclusão de outras causas são elementos que podem ser encontrados em várias definições de distúrbio de aprendizagem.

Na definição proposta por HAMMIL, distúrbio de aprendizagem é:

"um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades específicas na aquisição e uso das habilidades de ouvir, falar, escrever e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção do sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio da aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instruções inapropriadas ou insuficientes ou fatores psicogênicos. Porém não são resultado direto dessas condições ou influências" (HAMMIL, apud CIASCA, 1991, p.7).

Verifica-se que, nesta abordagem, distúrbio de aprendizagem possui um significado restrito, envolvendo uma disfunção neurológica.

A disfunção neurológica, ou seja, os desvios nas funções do sistema nervoso central podem envolver imaturidade (atraso no amadurecimento), lesões específicas do cérebro, fatores hereditários e/ou disfunções químicas.

Recentemente, alguns autores referem-se a atraso estrutural neurológico, atrasos no sistema nervoso central, atrasos genético-constitucionais do hemisfério esquerdo e atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério cerebral esquerdo.

Com estas considerações, explicitamos um aspecto que julgamos importante para a clareza do conceito de distúrbio de aprendizagem: o fator neurológico.

Em relação às características dos indivíduos com distúrbio de aprendizagem, podem ser identificadas, de um modo geral, algumas comuns, como déficit de atenção, falhas no desenvolvimento e nas estratégias cognitivas para a aprendizagem, dificuldades na habilidade motora, dificuldade perceptual e problemas no processamento da informação recebida, dificuldade na linguagem oral e escrita, dificuldade na leitura, dificuldade em raciocínio matemático e comportamento social inapropriado (CIASCA, 1991).

O processo diagnóstico do aluno "distúrbio de aprendizagem" não é algo simples. No entanto, muitas vezes, o(a) professor(a) em sala de aula suspeita de que algo não está bem com um aluno e o rotula de "distúrbio de aprendizagem".

Como vimos, é preciso ir além dos rótulos e classificações e buscar conhecer o aluno e compreender seu desempenho.

Eliminada a possibilidade de que fatores relacionados à prática pedagógica e às condições sócio-econômicas do aluno sejam os determinantes da situação constatada, a suspeita inicial de um(a) professor(a) deve ser investigada através de uma avaliação interdisciplinar, envolvendo avaliações psicológica, pedagógica e neurológica.

Este processo diagnóstico englobando diferentes avaliações deve ser abrangente, possibilitando a coleta de dados diferenciados e complementares que se constituam em subsídios para a compreensão do desempenho do aluno.

No entanto, no Brasil, o diagnóstico feito, em primeira instância, pelo(a) professor(a) na sala de aula e, depois, por especialistas diversos, é realizado sem qualquer padronização de normas, instrumentos ou procedimentos que levem a um resultado coeso, e resulta em trabalhos estanques, limitando sua contribuição com informações sistemáticas sobre distúrbios de aprendizagem (CIASCA, 1991, p.20).

Entendemos, assim como outros autores, que as avaliações psicológica e pedagógica deverão favorecer a identificação do quadro, estimar o grau de severidade e servir de parâmetro para a adoção de outras condutas. Já a avaliação neurológica faz-se necessária em face do componente neurológico do distúrbio de aprendizagem, embora alguns autores considerem relativo seu valor diagnóstico.

É interessante ressaltar que alunos identificados inicialmente como "distúrbios de aprendizagem", ao serem submetidos a uma avaliação neurológica, não são classificados como tais.

Segundo CYPEL (1987, apud CIASCA, 1991), de um total de 40% da população escolar identificada como "dificuldade de aprendizagem", apenas 3 a 5% apresentam distúrbios de aprendizagem caracterizados pela presença de sinais neurológicos.

CIASCA (1991), após avaliar o percentual de exames neurológicos normais em função de queixa relacionada à aprendizagem, conclui que "aquilo que caracterizamos como distúrbios de aprendizagem, o grupo onde o fator neurológico é o preponderante, demonstra uma porcentagem menor de crianças:'.

Procuramos, assim, demonstrar que a identificação e classificação de uma criança como "distúrbio de aprendizagem" é algo complexo, que requer cautela. Um número ainda mais expressivo de crianças é identificado como "dificuldade ou problema de aprendizagem".

Dificuldade e Problema de Aprendizagem

Encontramos com maior frequência nas escolas a utilização dos termos **dificuldades ou problemas de aprendizagem** para a rotulação de alunos. Muitas vezes, estes termos são utilizados a partir da suspeita da presença de disfunção neurológica. Um equívoco, como demonstramos anteriormente.

Em relação à definição de dificuldade ou problema de aprendizagem, encontramos situação semelhante à do distúrbio de aprendizagem.

Os termos são utilizados por diversos autores, como sinônimos ou não, com o mesmo significado ou com diferentes conceituações.

Na verdade, existem diferentes modelos explicativos; alguns enfatizam os aspectos perceptivos; outros, os aspectos afetivos (por ex.: relação vincular).

Nesta abordagem, o problema de aprendizagem é compreendido como um sintoma e o não aprender é entendido não como um quadro permanente, mas como uma constelação peculiar de comportamentos, destacando-se como sinal de descompensação.

No entanto, acreditamos, assim como outros autores, que a definição do termo **aluno com dificuldades de aprendizagem** depende do enfoque e da abordagem de educação sustentados pelo professor e da filosofia da escola em que ambos estão inseridos.

Mas consideremos necessário compreender que dificuldade ou problema de aprendizagem é o termo utilizado para designar desordens na aprendizagem de maneira geral, provenientes de fatores mais facilmente removíveis e não necessariamente de causas orgânicas (GUZZO, apud CIASCA, 1991, p. 4).

Como vimos, os termos são muito imprecisos e abrangentes, o que favorece seu uso indiscriminado e inadequado.

Obviamente, um aluno que está apresentando dificuldades poderá necessitar de um atendimento psicológico ou de outra natureza, assim como de um atendimento pedagógico diferenciado. Isto em momento algum é negado.

No entanto, é preciso, novamente, cautela ao identificar e encaminhar um aluno, pois as conseqüências de uma rotulação e de um encaminhamento indevidos são lastimáveis.

Ao encaminhar crianças por estarem apresentando dificuldades, é preciso que vários fatores sejam analisados, entre eles: maturidade/prontidão, inteligência geral, defeitos sensoriais, prejuízos motores, problemas emocionais e problemas pedagógicos.

Outro aspecto extremamente relevante a ser considerado é a relação que se estabelece entre problema ou dificuldade de aprendizagem e déficit intelectual. MELLO (1996) verificou em sua pesquisa que os pedagogos investigados atribuíram déficit intelectual a criança com problemas de aprendizagem.

Este sem dúvida é um dado preocupante, que confirma o desconhecimento sobre os termos utilizados, pois sabemos que, embora seja freqüente uma criança de baixo nível intelectual apresentar dificuldades para aprender, apenas consideramos problemas de aprendizagem aqueles que não dependam daquele déficit (PAIN, 1985, apud MELLO, 1996, p. 65).

Ou seja, os termos **dificuldade ou problema de aprendizagem** não podem ser confundidos ou utilizados como sinônimos de déficit intelectual ou deficiência mental.

Deficiência Mental: Breves, mas Importantes Considerações

Embora muitos alunos sejam identificados como deficientes mentais, a identificação de portadores de deficiência mental não é um processo simples. A própria definição de deficiência mental é complexa.

De um modo geral, a deficiência mental é compreendida como um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, associado a déficits no comportamento adaptativo, evidenciado durante o período de desenvolvimento (definição proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental - AAMD).

O diagnóstico de deficiência mental, nos últimos anos, tem sido fortemente influenciado pelos resultados obtidos na aplicação de testes de inteligência.

No entanto, assistimos e compartilhamos de inúmeros questionamentos sobre a definição de deficiência mental, de suas classificações e de seu processo diagnóstico.

Mas em nossas escolas, não é raro encontrarmos profissionais do ensino (professores, supervisores, diretores) afirmando que determinado aluno é deficiente mental. Geralmente, afirmações como estas culminam em encaminhamento para avaliação psicológica e para classes especiais para deficientes mentais.

Há anos estudos têm demonstrado a inadequação do processo de encaminhamento e ingresso em classes especiais para deficientes mentais e indicado a necessidade de revisão da clientela que atualmente frequenta estas salas.

Diversos trabalhos têm apontado que muitas crianças são identificadas como deficientes e encaminhadas às classes especiais por razões as mais diversas, como por exemplo por problemas de comportamento e não por efetivamente requererem recursos educacionais diferenciados.

Segundo DENARI (1991, in CAMPOS, 1993), o processo de encaminhamento às classes especiais aparece no sistema escolar para alunos que não respondem às normas e padrões estabelecidos pelo sistema escolar.

Distúrbios, Problemas e Dificuldades de Aprendizagem e Deficiência Mental e Nível Sócio-econômico Baixo: Injusta Relação

Temos, assim, um ponto essencial na reflexão sobre a utilização dos rótulos distúrbios, problemas ou dificuldades de aprendizagem - em nossas escolas: a rotulação e o fracasso vêm, em sua maioria, associados a níveis sócioeconômicos mais baixos, sugerindo-nos a utilização do termo **fracasso escolar seletivo** das camadas pobres da população (CARRAHER e SCHIEMANN, 1983).

A compreensão e a explicitação de que a escola não está preparada para receber a nova clientela - as classes populares - que ingressou na escola com a democratização do ensino foram extremamente relevantes para a reflexão sobre os altos índices de evasão e reprovação.

No entanto, acreditamos que ante a realidade atual é preciso ampliarmos nossas considerações e questionamentos.

A escola, embora reformulada e moldada segundo padrões sociais dominantes, recebe já há algum tempo um contingente significativo de alunos das classes populares, ou seja, a escola oficial de 1 ° Grau tem-se revelado uma escola das classes pobres e daquelas em fase de empobrecimento.

Embora esta seja a realidade, pesquisas indicam que, de 100 crianças de famílias com renda mensal até três salários mínimos (em 1981) que frequentavam as quatro primeiras séries do 1º Grau, apenas 23 chegaram às séries seguintes e apenas 6 atingiram o 2º Grau (ARELARO, 1988).

Estes dados e outros que relatam os elevados índices de reprovação e evasão possibilitam-nos a compreensão de que o acesso à escola pelas classes populares não esteve associado (e ainda não está) à permanência destas na escola, ou seja, houve a expansão quantitativa, mas não a qualitativa.

As classes populares continuam sendo excluídas, reprovadas e expulsas da escola, sempre com justificativas que atribuem aos próprios indivíduos - aos alunos - a responsabilidade pelo fracasso.

No decorrer da história, estas justificativas foram sendo modificadas, como se encontrado o "culpado" a questão estivesse resolvida.

Em um primeiro momento, surgiu a teoria da carência ou deficiência cultural. Esta teoria, amplamente divulgada e aceita, atribuía as causas dos problemas de aprendizagem escolar à criança, porque ela era portadora de atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, lingüístico, cognitivo, emocional, veiculando uma imagem negativa da criança de "classe baixa".

Num segundo momento, o enfoque é alterado. Propõe-se e, novamente, aceita-se amplamente a teoria da diferença cultural. Esta teoria entende que a criança pobre não é deficiente, mas apenas diferente da criança de classe média ou alta.

Num terceiro momento, desvia-se o foco. Neste momento, o "culpado" não é mais o aluno ou seu ambiente. As práticas escolares passam a ser investigadas e **falase em produção** do fracasso escolar.

PATTO (1991), em seu livro *Produção do Fracasso Escolar*, traz contribuições essenciais a esta temática, descrevendo a trajetória histórica da crença generalizada na incompetência das pessoas pobres em nosso país.

Segundo a autora, esta trajetória inicia-se com o surgimento das relações de produção capitalistas, passa pela luta pela igualdade, pelo papel dos sistemas de ensino, pelo uso dos testes de inteligência, pela aceitação da idéia de raças inferiores, pela proclamação da existência de culturas inferiores e pela concepção acrítica de meio ambiente, demonstrando o papel da ciência na "cientificidade" destes preconceitos étnicos e de classe.

Acreditamos não ser simplesmente uma questão de encontrar outro réu - o professor ou a escola. Quem assim agir, correrá o risco de ater-se a uma visão ingênua e equivocada.

Mas compartilhamos das idéias de autores que buscam analisar de uma forma ampla as contribuições das práticas educativas na produção do fracasso e **na produção de alunos-problemas**.

No entanto, rever criticamente as próprias ações é tarefa dolorosa. Volta-nos a questão da incompetência do outro. Ela, sem dúvida, é sempre mais facilmente detectada.

Talvez por esta razão e pela forte influência que as teorias da deficiência e diferença cultural tiveram em nossos meios escolares, ainda são encontrados elementos representativos destas teorias nas explicações (de professores e cientistas) sobre o fracasso escolar e os "alunos-problemas".

Por exemplo, em estudo realizado, FONTOURA (1995) verificou que, quando questionadas em relação a alunos "problemas de aprendizagem", as professoras atribuem a deficiência dos alunos a problemas anteriores e/ou externos à sua atuação, como: dificuldades na alfabetização, problemas de interpretação e transferência, explicações medicalizadas, questões familiares, problemas atribuídos ao próprio aluno.

Outros estudos envolvendo professores de 1^o - Grau revelam uma tendência entre eles de responsabilizarem a própria criança ou a família pelo seu fracasso na escola.

No entanto, inúmeros autores têm buscado compreender as dificuldades de aprendizagem no contexto do processo educativo, na própria prática pedagógica.

A Prática Pedagógica e Problemas de Aprendizagem

Há muitos anos ouvi uma frase que sempre volta em minhas reflexões: Ah, se os erros pedagógicos matassem como os erros médicos...

Esta é uma questão muito séria. Muitas práticas pedagógicas agridem os alunos, matam o interesse pela aprendizagem, a vontade de aprender, matam o aluno José, deixando sobreviver apenas o "aluno-problema". Esta questão agrava-se ainda pelo fato de que "estas mortes" não aparecem em sua totalidade.

Basta lembrar que para os elevados números de retenção, evasão e para a crescente identificação de alunos com problemas, muitas justificativas podem ser apresentadas, retirando das práticas pedagógicas a responsabilidade pelas "mortes prematuras".

Tentemos responder ao questionamento de CAGLIARI: se as crianças normais não são portadoras de déficits cognitivos ou de distúrbios na sua racionalidade humana, mesmo sendo de origem sociocultural pobre, por que então grande número de crianças marginalizadas sofre da síndrome da dificuldade de aprendizagem na escola?

Este mesmo autor alerta para o fato de que a atribuição aos alunos carentes de falta de discriminação auditiva, visual, falta de controle motor fino ou problemas de lateralidade é, na verdade, uma falsa interpretação.

Neste mesmo sentido, CYPEL (1986, in CAMPOS, 1993) observou que, freqüentemente, crianças encaminhadas para atendimento por dificuldades na aquisição da leitura e escrita, quando avaliadas, nada demonstraram de anormal; encontravam-se dentro do processo normal de evolução ao aprendizado, mas este fato não era reconhecido pela professora.

Acreditamos, assim como outros autores, que há uma série de condicionamentos que devem ser considerados ao se pensar os problemas de aprendizagem, que não podem ser relacionados a fatores de ordem médica, pois fazem parte dos problemas que a própria instituição enfrenta em nosso país.

Assim cremos que há uma decisiva contribuição das práticas escolares na produção do fracasso escolar.

Ou seja, entendemos que a massa de alunos identificados como portadores de distúrbios ou problemas e dificuldades de aprendizagem não apresenta comprometimentos neurológicos ou emocionais. Na verdade, esta massa crescente é fruto de problemas de ensino.

O Ensino e o Professor: Novos Réus?

Quando falamos em problemas de ensino, não estamos, como já afirmamos, buscando um novo culpado. Estamos, de fato, buscando refletir sobre a prática pedagógica em nossas escolas, na tentativa de analisar, reconhecer e **aceitar os seus problemas**, refletindo sobre alterações possíveis e necessárias.

Certamente, a questão é muito complexa. Muitas pessoas e muitos interesses estão envolvidos.

Mas, com o cuidado para não limitarmos nossa reflexão, julgamos essencial tecer algumas considerações sobre o professor, já que entendemos ser ele o elemento central na prática pedagógica e na reflexão sobre ela.

Neste momento, mesmo brevemente, não poderíamos deixar de retomar as considerações de MELLO (1987, in CAMPOS, 1993) sobre a necessidade de competência técnica e compromisso político do professor em sua atuação.

A competência técnica é compreendida como o domínio adequado do saber a ser transmitido, das habilidades para organizar e transmitir o saber, da visão integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua prática educativa e da compreensão mais ampla das relações entre escola e sociedade. Já o compromisso político, em nosso entender, envolveria a consciência das implicações sociais de sua prática e o compromisso com a transmissão/assimilação de conhecimentos historicamente acumulados à maioria da população.

No entanto, entendemos que o professor e sua prática não podem ser analisados de forma reducionista e ingênua, sem uma análise mais detalhada dos sérios problemas relacionadas à sua formação, à sua remuneração e às suas condições de trabalho.

Estes fatores, entre outros, têm sido freqüentemente e, em alguns casos, exaustivamente abordados na literatura. Inúmeros estudos têm demonstrado a precariedade dos cursos de formação, em nível de 2º- ou 3Q Graus, e das ações de formação continuada, os salários indignos e as péssimas condições de trabalho a que os professores são expostos.

Sem dúvida estas condições exercem uma influência negativa na prática do professor. Mas acreditamos que elas não podem ser utilizadas-para manter a precária situação do ensino ou para justificar o fracasso de alunos e professores.

Não há como negar o papel desempenhado pelo professor no sucesso ou fracasso do aluno, e em sua conseqüente rotulação, mas também identificar um novo culpado não soluciona a complexa situação da crescente rotulação dos alunos em nossas escolas.

A visão e a compreensão desta situação precisam ser mais abrangentes.

A Rotulação de Alunos: Ampliando a Análise

Ao compreendermos que a maior parte dos alunos identificados e rotulados como portadores de distúrbios ou problemas de aprendizagem é produto do próprio sistema de seletividade da escola - reflexo da sociedade em que está inserida-, desviamos o nosso olhar do aluno, procurando abranger as práticas escolares e estender nossas reflexões à estrutura de nossa sociedade.

Acreditamos que as questões do fracasso e da rotulação não podem ser analisadas isoladamente, com ênfase ora no aluno, ora no professor. É preciso que fatores mais abrangentes sejam considerados e inter-relacionados.

SAVIANI (1991, apud CAMPOS, 1993) traz contribuições significativas a esta questão, ao analisar a relação entre problema social e problema de aprendizagem. Nesta análise, o autor identifica três posições distintas sobre esta questão. A primeira posição acredita que basta organizar bem o processo pedagógico para superar os problemas de aprendizagem. Ou seja, atribui ao processo pedagógico a responsabilidade pelos problemas pedagógicos e pela sua superação. Esta posição pode ser classificada como ingênua, pois capta as relações entre educação e sociedade pela via do imediato.

A segunda posição entende que os problemas de aprendizagem são reflexos dos problemas sociais. Esta visão pode ser considerada mais crítica que a primeira, mas também mostra-se mecânica e determinista e dilui a especificidade pedagógica.

Na terceira posição, compreende-se que é a estrutura da sociedade que determina os problemas educacionais e, portanto, os problemas de aprendizagem. No entanto, esta posição entende que a educação possui uma margem de autonomia para retroagir sobre o sistema.

Compartilhamos desta terceira posição, compreendendo que as causas das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, da rotulação devem ser buscadas nos aspectos relacionados à prática pedagógica e na relação escola-sociedade de classes.

Acreditamos que uma visão mais ampla e crítica favorece a reflexão sobre a rotulação e a atuação pedagógica.

Reflexões e Ações

Como é possível perceber ao final deste texto, o crescente processo de rotulação de alunos nas nossas escolas envolve, explícita ou implicitamente, inúmeros fatores. Este processo não é algo simples, tranquilo e nulo.

Como vimos, a imprecisão dos termos utilizados e o desconhecimento do significado diferenciado destes favorecem o seu uso incorreto.

Já a necessidade de explicar o fracasso escolar, ou melhor, de identificar o responsável (desde que seja o outro) gera a crescente e indiscriminada utilização dos rótulos.

Mas, como vimos, o processo de rotulação nas escolas constitui-se em um processo injusto, que desvia e mascara as responsabilidades pelo fracasso escolar de inúmeros alunos.

A questão é complexa e demanda análise cautelosa e profunda. Reflexões abrangentes e críticas são necessárias, envolvendo a diferenciação e a clareza de conceitos utilizados, a análise da prática pedagógica, a compreensão de fatores históricos, sociais e econômicos...

Mas e as ações? Parece que sempre enfatizamos as reflexões em detrimento das ações!

Certamente, isto é um equívoco. Não conseguimos propor reflexão sem pensar que esta deva partir da prática educativa e voltar a ela. Acreditamos que a reflexão válida, e necessária, é aquela sobre a ação e que visa a uma nova ação.

O caminho proposto é árduo. Não há receitas: faça isto ou aquilo, pense desta forma sobre isto e tudo estará resolvido.

Ao professor comprometido com seu aluno e disposto a contribuir para a estagnação e o retrocesso do processo de rotulação de alunos nas escolas, está lançado o desafio.

Referências Bibliográficas

ALERARO, L. R. G. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio. Em Aberto, Brasília, v. 7, n. 39, p. 37-43, jul./set. 1988.

CAMPOS, L. M. L. *Futuros professores e a reflexão sobre erros da criança no desenvolvimento da linguagem escrita: um caminho em busca de mudanças*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 1993.

CARRAHER, T. N., SCHLIEMANN, A. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio 1983.

CIASCA, S. M. *Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 1990.

- FONTOURA, H. A. da. Ouvindo professoras de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo etnográfico. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n.2, 1994.
- MELLO, G. V. A proposta psicopedagógica é viável?: reflexões acerca da (im)possibilidade de união e/ou contribuição entre Psicanálise e Pedagogia/Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista de Marília, 1996.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.