

PATRICIA TEIXEIRA DUARTE SCHERVENSKI

**PSICOPEDAGOGIA E A EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE ATRAVÉS DA
ESCALA WECHSLER DE INTELIGÊNCIA (WISC)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2001

PATRÍCIA TEIXEIRA DUARTE SCHERVENSKI

**PSICOPEDAGOGIA E A EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE ATRAVÉS DA
ESCALA WECHSLER DE INTELIGÊNCIA (WISC)**

SISBI/UFU



1000201297

UNIVERSIDADE FERDERAL DE UBERLÂNDIA

2001

PATRÍCIA TEIXEIRA DUARTE SCHERVENSKI

MON
37.015
5326p
TESISEM

**PSICOPEDAGOGIA E A EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE ATRAVÉS DA
ESCALA WECHSLER DE INTELIGÊNCIA (WISC)**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à comissão julgadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo.

UBERLÂNDIA

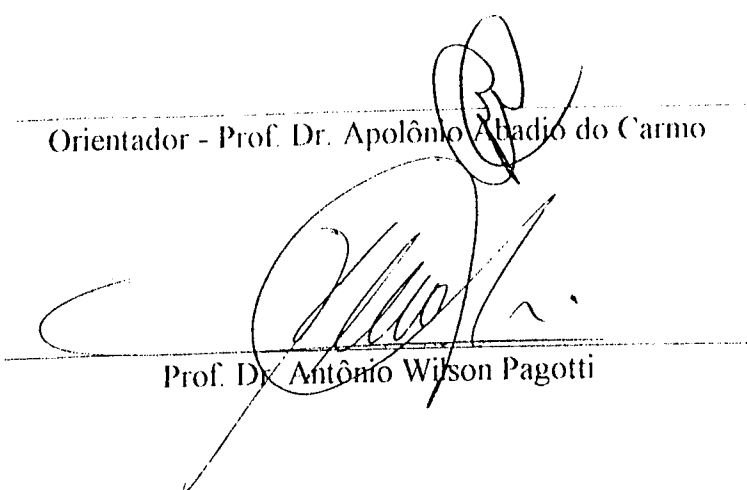
2001

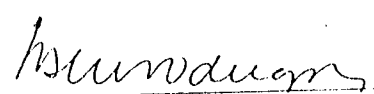
PATRÍCIA TEIXEIRA DUARTE SCHIERVENSKI

**PSICOPEDAGOGIA E EXCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE ATRAVÉS DA
ESCALA WECHSLER DE INTELIGÊNCIA
(WISC)**

BANCA EXAMINADORA

Orientador - Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo


Prof. Dr. Antônio Wilson Pagotti


Prof. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues

Tu te tornas eternamente responsável

por tudo aquilo que cativa.

Antoine Saint - Exupéry

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Pércio companheiro de todos os momentos, ombro amigo e "Porto Seguro" de todas as minhas lutas.

Aos meus filhos Pércio Jr., André Luiz e Andréa, que souberam suportar a ausência da mãe de forma afetuosa, madura, responsável, confiantes e que não mediram esforços para contribuir para esse trabalho.

Aos meus pais que construíram para base dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Aplolônio Abadio do Carmo, pela orientação segura e firme com que conduziu cada etapa de construção desse trabalho.

À todos os professores do programa de mestrado da UFU, que participaram de forma efetiva deste trabalho.

Ao Jesus, com sua constante simpatia e cordialidade nos ajudou a enfrentar as dificuldades imposta pela distância e falta de informação.

À todas as Diretoras e funcionários das três escolas pesquisadas, pela atenção e colaboração dispensadas.

À Prof^a. Dr^a. Iraí Cristina Boccato Alves, que contribuiu efetivamente para o acesso a material bibliográfico de grande relevância para o aprofundamento desse trabalho, e também nos ensinou que divergências de posições teóricas não podem impedir a troca.

À Prof^a. Vera Figueiredo que gentilmente atendeu nossas reivindicações, contribuindo para a atualização de nosso trabalho.

Às colegas de mestrado, com as quais dividimos essa importante jornada de nossa vida profissional.

À colega Lígia, que apesar de estar envolvida nas mesmas lutas, não deixou de atender nossos pedidos para fazer as correções de Português. Porém, suas correções sempre vinham acompanhadas de palavras de ânimo e conforto.

Agradeço especialmente as amigas Elza, Flavina e Telma com as quais dividi as alegrias e os dissabores encontrados, recebendo sempre apoio e estímulo para continuar a caminhada.

À Deus.

SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	
HISTÓRIA, PSICOPEDAGOGIA E EXCLUSÃO ESCOLAR.....	13
1.1. Breve histórico do contexto educacional brasileiro.....	14
1.2. Contexto educacional dos anos 60 e o surgimento da psicopedagogia.....	28
CAPÍTULO II	
AVALIAÇÃO PSICOMÉTRICA.....	48
2.1. Histórico dos testes de inteligência.....	53
2.2. Histórico da escala wechsler (WISC).....	58
CAPÍTULO III	
ANÁLISE E TABULAÇÃO DOS DADOS.....	83
3.1. As escolas.....	83
3.1.1. Escola Estadual “Ismael Martins Vieira”.....	87
3.1.2. Escola Municipal “Ana Maura Jaime”.....	89
3.1.3. Centro Educacional Rio Verde.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
BIBLIOGRAFIA.....	109
ANEXO 1.....	116
ANEXO 2.....	117

LISTA DE QUADROS

- Quadro I – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário WISC (1964) por série e seu percentual relativo, encontrado nos livros de Língua Portuguesa da escola I 87
- Quadro II – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC (1964) por série e seu percentual relativo, encontrados nos livros de Língua Portuguesa da escola II 89
- Quadro III – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC (1964) por série e seu percentual relativo encontrados nos livros de Língua Portuguesa da escola III 90
- Quadro IV – Demonstrativo do número de palavras por série, seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC (1964), nas três escolas pesquisadas 92
- Quadro V – Demonstrativo do total de palavras e seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC (1964) nos livros de Língua Portuguesa das três escolas pesquisadas 92
- Quadro VI – Demonstrativo do número de textos, palavras e seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC III, por série, nos livros de Língua Portuguesa da escola I 93
- Quadro VII – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC III, por série e seu percentual relativo encontrados nos livros de Língua Portuguesa da escola II 95
- Quadro VIII – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC III, por série e seu percentual relativo, encontrados nos livros de Língua Portuguesa da escola III 96
- Quadro IX – Demonstrativo do número de palavras por série e o percentual relativo do subteste vocabulário do WISC III, encontrados nas três escolas 98
- Quadro X – Demonstrativo do número de palavras e seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC III, nas três escolas pesquisadas 98
- Quadro XI – Demonstrativo do percentual relativo por série encontrado nos livros de língua portuguesa nas três escolas pesquisadas com os subteste vocabulário do WISC (1964) e do WISC III 98
- Quadro XII – Demonstrativo do percentual relativo ao número de palavras do subteste vocabulário do WISC (1964) e do WISC III, por escola 99

RESUMO

Este estudo teve como objetivos: resgatar historicamente os mecanismos ideológicos presentes no contexto educacional brasileiro a partir de 1960, período de surgimento da psicopedagogia; discutir e analisar a Avaliação psicométrica, com ênfase no teste de inteligência WISC e dentro deste o subteste vocabulário e comparar as palavras exigidas no subteste vocabulário do teste WISC traduzido por POPOVIC (1964) e o WISC III, traduzido por FIGUEIREDO (1994), com as palavras presentes nos livros de Língua Portuguesa, oferecidos pelo MEC ou elaborados pelas próprias escolas. Para tanto, analisamos os livros de Língua Portuguesa de uma escola de cada rede de ensino de Rio Verde, sendo que as públicas adotam os livros didáticos oferecidos pelo MEC e a escola da rede privada, elabora os livros que são utilizados nas aulas de Língua Portuguesa. O estudo demonstrou que tanto as políticas educacionais implementadas ao longo da história da educação brasileira quanto uma das alternativas de solução para os problemas educacionais, a psicopedagogia, escondem mecanismos comprometidos com a perpetuação da exclusão escolar. Os resultados da pesquisa com o subteste vocabulário do WISC (1964) e as alterações realizadas dando origem ao WISC III, revelaram que: os textos utilizados nos livros da rede pública contemplam no máximo 60 % das palavras exigidas tanto no subteste do WISC (1964) como no WISC III, enquanto que os textos utilizados nos livros da rede privada possuem no máximo 66,6 % das palavras exigidas em ambos subtestes. Esses dados permitem afirmar que a atuação da psicopedagogia na avaliação do fracasso escolar dos alunos das escolas públicas realizadas através de testes psicométricos, sem a profunda reflexão crítica sobre a adequabilidade desses, constituem em um forte instrumento perpetuador das desigualdades sociais, reproduzindo e mantendo a exclusão escolar.

ABSTRACT

This study aimed at: portraying the historical background of ideological mechanisms present in the Brazilian educational context from 1960 on, period which psychopedagogy appeared; discussing and analysing psychopedagogy evaluation, with emphasis on WISC intelligence test, and within it, the vocabulary subtest; comparing the words of WISC vocabulary subtest, translated by POPOVIC (1964) and of WISC III, translated by FIGUEIREDO (1994), to the words which appear in Portuguese language textbooks, either offered by MEC (Ministry of Education and Culture) or made by the schools themselves. In order to achieve these objectives, we analysed the Portuguese Language textbooks of private and public (municipal and state) schools from Rio Verde, Goiás, Brazil. The public schools use textbooks offered by MEC, while the private one makes its own material for the Portuguese classes. The study revealed that both the Brazilian educational policies implemented throughout history and one of the alternatives of solution for educational problems, that is, psychopedagogy, hide mechanisms committed to schooling exclusion. The results of research with the vocabulary subtest of WISC (1964) and of WISC III revealed that the texts from the books used in public schools presents at most 60 % of the word of the vocabulary subtest both of WISC (1964) and WISC III. On the other hand, the texts used in the private school present at most 66,6 % the words from both tests. Through the analysis of these data it is possible to state that the action of psychopedagogy in the evaluation of schooling failure of public school students through psychometrical tests, without deep critical reflection about their suitability, constitute a strong tool to perpetuate social inequality, reproducing and keeping schooling exclusion.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de uma inquietação que temos tido ao longo dos últimos 15 anos, em decorrência de nossa prática como psicóloga clínica e psicopedagoga, voltada para o atendimento de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O conceito de dificuldade de aprendizagem por nós entendido, em virtude da formação em psicologia, era de um distúrbio e inaptidão para aprender, com conotação patologizante, centrados no aprendiz.

Percebemos, quando iniciamos nossa atividade em consultório particular por volta de 1985, que apesar de nossos esforços em “tratar” as crianças com dificuldades de aprendizagem, à luz dos conhecimentos adquiridos em cursos de Psicologia, esta intervenção era insatisfatória, pois as crianças que tinham sido atendidas retornavam necessitando de apoio, configurando assim a continuidade de seu fracasso, e o atendimento clínico continuava a aumentar.

Procuramos entender esta realidade buscando conhecimentos em outras áreas e em instrumentos de avaliação mais eficientes para lidar de forma adequada com o problema, na tentativa de elucidar as reais causas do fracasso dessas crianças.

Para tanto buscamos vários cursos, na sua maioria oferecidos pela ABPP Associação Brasileira de Psicopedagogia, sessão Goiás e Superintendência de Ensino Especial de Goiás, que desde o início de suas atividades promove cursos na intenção de contribuir para melhor qualificação dos profissionais que trabalham com crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem.

Esses cursos abordavam os problemas de aprendizagem de várias perspectivas, desde uma visão organicista, até uma abordagem psicanalítica de explicação e atuação junto às crianças portadoras de problemas de aprendizagem. Porém, esses cursos não conseguiram fornecer uma visão global das causas dos problemas de aprendizagem e muito menos uma forma de atuação que realmente resolvesse os problemas daqueles que nos procuravam.

A conclusão do curso de especialização em psicopedagogia ofertado pela UFU foi uma das tentativas que fizemos em busca das respostas às nossas dúvidas.

A opção pela psicopedagogia se deu em virtude de sua proposta vislumbrar um novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem. Esta área do conhecimento tem buscado um referencial teórico diversificado e interdisciplinar (psicologia, pedagogia, lingüística e psicolingüística) para subsidiar a compreensão tanto do processo de aprendizagem como do fracasso na aquisição do conhecimento.

Neste curso, discussões de autores como FERREIRO (1985, 1986), PAIN (1985) e FERNANDEZ (1990) ampliaram nossa compreensão do processo ensino-aprendizagem e também do fracasso na aquisição do conhecimento.

FERREIRO (1985,1986), com os trabalhos sobre a psicogênese da língua escrita, baseados na teoria piagetiana, contribuiu tanto para o entendimento da construção da aprendizagem da leitura e escrita, quanto para esclarecer que os erros cometidos pelas crianças na produção oral e escrita fazem parte do processo de construção do próprio conhecimento.

PAIN (1985), por sua vez, salientou que o processo de aprendizagem envolve a articulação de dois fatores: internos (o corpo, o funcionamento dinâmico e as condições

cognitivas) e externos (relacionados ao funcionamento do meio onde está inserido o sujeito cognoscitivo).

FERNANDEZ (1990) contribuiu para modificar a concepção de problema de aprendizagem, apontando para duas categorias de problemas: o problema de aprendizagem sintoma, que é a articulação do corpo ou organismo, da inteligência, da estrutura ou do desejo, sem excluir a influência da família e da escola, mas centrada nas questões internas, e o problema de aprendizagem reativo, determinado por reações a condições exógenas ao sujeito e geralmente decorrente da dificuldade de inserção desse sujeito no meio educativo.

Portanto, nosso contato com a psicopedagogia referendada principalmente pelas visões dos autores anteriormente citados mudou nosso olhar sobre o processo de aprendizagem. Deixamos de olhar apenas a perspectiva centrada no aprendiz, e passamos a considerar também as formas de aquisição do conhecimento e os diversos fatores que interferem nesse processo.

Entretanto, esses conhecimentos não acabaram com as nossas inquietações, pelo contrário, fizeram com que percebêssemos que as dificuldades de aprendizagem das crianças continuavam a existir, como também as questões que envolviam o acesso à permanência das crianças no sistema de ensino, revelados pelos altos índices de evasão e repetência.

Esse embate entre o referencial oferecido pela psicologia, centrado no conhecimento do sujeito com suas diversas dimensões (cognitiva, afetiva e social) de análise, e a ampliação de nossa compreensão oferecida pela psicopedagogia sobre o processo de aprendizagem, percebemos que era necessário buscar explicações em outros níveis de conhecimento, pois os disponíveis estavam no limite e não conseguiam

explicar ou apontar saídas para os problemas envolvendo aprendizagem, fracasso e exclusão escolar.

Para tanto, buscamos compreender e aprofundar nossos estudos sobre a própria psicopedagogia, na intenção de explicitar o seu papel junto aos problemas que ela se propõe a resolver.

Reverendo seu percurso histórico, deparamo-nos com dificuldades que até o presente momento não foram estudadas e nem resolvidas por essa área de especialização. A primeira delas é a sua luta para ser reconhecida como profissão e até o presente momento perde essa batalha para o Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Segundo os dirigentes deste órgão, não há qualquer necessidade de criar esta profissão, porque a psicopedagogia nasceu da intersecção da Psicologia com a Pedagogia, praticada de forma competente por psicólogos e pedagogos.

Segundo declaração da Presidente do CFP Ana Bock, psicólogos e pedagogos têm habilitação para o exercício dessa atividade. Podem, ou não fazer um curso de especialização na área e, em geral o fazem, o que é bom, mas não precisam receber por isso um novo título.

A postura do CFP é de manter a psicopedagogia como uma atividade do campo da psicologia e pedagogia, pois acreditam que se deve continuar produzindo na área da Psicologia da Educação, com o objetivo de subsidiar esta atividade.

A segunda dificuldade apresentada pela psicopedagogia, de acordo com o levantamento histórico que realizamos, é a de que, ao longo de sua história, modificou sua definição de problema de aprendizagem, suas causas, como também suas formas de intervir.

Em conseqüência dessas modificações e em virtude da abertura indiscriminada de cursos de especialização em psicopedagogia, surge a necessidade de ampliar as discussões sobre o perfil desse profissional, seu objeto de estudo e as suas formas de intervenção.

Esta necessidade faz nascer a Associação de Psicopedagogos em 1980. Em razão de sua crescente expansão, sobretudo pela criação de inúmeros núcleos associativos em diversos Estados do Brasil em 1988, passa a denominar-se Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP). Esta Associação desde sua criação promove encontros, palestras e atividades, com o objetivo de aprimorar a formação desse profissional.

A expansão da psicopedagogia, em decorrência da abertura de vários cursos de formação nessa área em todo o país, segundo BOSSA (2000), alguns com qualidade duvidosa, e a não regulamentação da psicopedagogia como profissão, levou a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) a elaborar um documento sobre a identidade profissional do psicopedagogo, seu objeto de estudo, a partir da delimitação de seu campo de estudos e de suas formas de atuação.

Este documento foi amplamente discutido não só pelos sócios da ABPP, mas também por representantes de inúmeros cursos de psicopedagogia, sendo apresentado no segundo semestre de 1996 na Câmara dos Deputados Federais. No dia 03 de setembro de 1997, foi votado e aprovado.

O documento discute em seu interior: as causas do fracasso escolar; o objetivo da psicopedagogia; seu objeto de estudo; suas formas de atuação e o perfil da formação em psicopedagogia.

Por vir ao encontro do nosso objetivo neste estudo, destacamos os seguintes aspectos do documento: as causas que ele atribui ao fracasso escolar, os objetivos da

psicopedagogia e seu objeto de estudo, pois no nosso entendimento, esses aspectos apresentam contradições que necessitam ser explicitadas.

Em relação às causas do fracasso escolar, o documento deixa entender que: “A escola, que deveria ser o local de promoção do desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, torna-se, para muitos, palco de fracasso ou de desenvolvimento insatisfatório”.

Como alternativa para resolução dos problemas de aprendizagem sugere:

“... uma urgente revisão do projeto educacional brasileiro. [...] para atender a este desafio é a prática psicopedagógica, exercida por um profissional especializado, o psicopedagogo, cuja atuação visa não apenas sanar os problemas de aprendizagem e deficiências do aparelho escolar, mas principalmente considerar as características multidisciplinares do sujeito que aprende, buscando melhorar seu desempenho e aumentar suas potencialidades de aprendizagem”.

Como esperamos ter deixado claro nas citações anteriores, o documento responsabiliza as Instituições Educacionais Brasileiras pelo fracasso escolar dos seus alunos, centra no sujeito e em seu desempenho as potencialidades de aprendizagem e atribui a psicopedagogia a responsabilidade de resolver os problemas de ensino-aprendizagem.

Como podemos observar, os defensores da psicopedagogia conseguem perceber a ineficiência do Sistema Educacional Brasileiro bem como sua responsabilidade no processo de exclusão escolar. Entretanto, quando apontam soluções para essas questões, centram no indivíduo e em última instância na ação psicopedagógica o poder modificador deste complexo fenômeno chamado exclusão escolar.

No nosso modo de entender, este fato tem ocorrido porque algumas questões importantes não foram ainda suficientemente estudadas. Dentre elas destacamos: o debate entre as diferentes formas de atuação do psicopedagogo, se clínica ou institucional; o objeto de estudo, se individual ou coletivo; uma análise retrospectiva da história da Educação neste país para investigar até que ponto os interesses pelo campo da psicopedagogia estariam encobrindo mecanismos excludentes, e em especial o teste de inteligência WISC, utilizados pela psicopedagogia.

Em que pese à importância das questões anteriormente mencionadas, nos deteremos neste estudo em saber quais são os mecanismos técnicos e ideológicos presentes no contexto educacional brasileiro, a partir de 1960, período em que surgiu a psicopedagogia e o grau de comprometimento técnico e ideológico do teste de inteligência WISC utilizado na avaliação psicopedagógica com o processo de exclusão escolar.

Elegemos, como objetivos do estudo:

- a) resgatar historicamente os mecanismos ideológicos presentes no contexto educacional brasileiro a partir de 1960, período de surgimento da psicopedagogia;
- b) discutir a Avaliação Psicométrica, com ênfase no teste de inteligência WISC e, dentro deste, o subteste vocabulário;
- c) comparar as palavras exigidas pelo teste WISC, traduzido por POPOVIC (1964) e o WISC III, traduzido por FIGUEIREDO (1994), com as palavras presentes nos livros de Língua Portuguesa, oferecidos pelo MEC ou elaborados pelas próprias escolas.

Portanto, nosso trabalho se diferencia e se iguala aos demais. Iguala-se quando estamos preocupadas com os problemas da exclusão escolar. Diferencia-se por ter como

objetivo analisar a psicopedagogia, e dentro desta um de seus principais instrumentos de avaliação, a denominada Escala Wechsler de Inteligência (WISC).

O teste WISC, traduzido por Popovic, e o WISC III foram escolhidos em detrimento de outros utilizados pela psicopedagogia pelos seguintes motivos: primeiramente, por ser um dos mais indicados por órgãos oficiais e utilizados por profissionais para validar laudos psicológicos e psicopedagógicos.

Em segundo lugar, por ser o instrumento utilizado pelos psicopedagogos com formação em psicologia, nos casos de encaminhamentos neurológicos, objetivando dar mais precisão ao diagnóstico de comprometimento. Vários neurologistas sugerem, como complementação de diagnóstico, a utilização da Escala Wechsler (conhecida como WISC), por entenderem que se trata de um instrumento valioso para confirmação de disfunção neuropsicológica no diagnóstico infantil. Também é utilizado como uma leitura psicanalítica, cujas análises são indicadoras de problemas emocionais.

O WISC III foi incluído neste estudo, apesar de não se encontrar ainda disponível no mercado brasileiro, porque brevemente será editado com normas adaptadas para a nossa população e por ser objeto de pesquisas, entre elas a de FIGUEIREDO (1994) e SCHELINI (1997), que apontam ser esse instrumento mais adequado para a população brasileira.

Além dos motivos elencados anteriormente, gostaríamos de ressaltar que esse instrumento WISC recebe críticas tanto favoráveis como desfavoráveis. Dentre as favoráveis, podemos salientar a de YELA (1972), que afirma que:

“a escala total, as subescalas e as diversas combinações que podem ser feitas com o teste oferecem possibilidades quase inesgotáveis de aplicação e interpretação do WISC. [...] Finalmente, a situação interpessoal em que a aplicação do teste consiste, permite uma rica observação de numerosos dados de

tipo mais ou menos projetivo acerca do comportamento cognitivo do sujeito, [...] e sua forma peculiar de lidar com uma grande variedade de problemas de sua vida cotidiana, familiar, escolar e social".

Dentre as desfavoráveis, podemos salientar a de POPOVIC (1964), que afirma que: "enquanto o WISC não estiver padronizado para o nosso meio (ou nossos meios, como seria mais correto) sérias advertências devem ser feitas quanto ao uso do teste como medida de inteligência da criança brasileira".

Como podemos observar, o WISC é um instrumento que suscita várias e divergentes posições, e segundo MELO (1998) este fato está ocorrendo porque entre as pesquisas realizadas com o teste WISC, poucas são as que têm o próprio teste como objeto de estudo. A maioria dos pesquisadores estão voltados para outras questões e o WISC é geralmente escolhido apenas como instrumento para fornecer o QI dos sujeitos.

Lembramos que nosso trabalho não tem o objetivo de discutir internamente o teste, nos dedicamos à análise e à verificação, através do subtteste vocabulário, traduzido por Popovic, do subtteste vocabulário do WISC III, do seu grau de comprometimento com a exclusão escolar.

Escolhemos o subtteste vocabulário, traduzido por POPOVIC (1964) e o do WISC III, pelas seguintes razões:

- a) é apontado por SAFRA (1987) como o que apresenta menor variação nos casos em que o conflito emocional altera o uso da inteligência;
- b) LOPES (1970) o considera como o subtteste que apresenta maior correlação com os resultados de escala geral;
- c) COHEN (1959), RAPAPORT et al. (1965) acreditam que pode ser utilizado isoladamente para avaliar a inteligência e o subtteste vocabulário avalia o

conhecimento adquirido espontaneamente pelo sujeito durante o seu desenvolvimento normal, sendo seu enriquecimento dependente tanto de seu potencial, quanto da estimulação proporcionada pelo seu meio educacional;

d) FIGUEIREDO (1994) e SCHELINI (1997) apontarem os subtestes verbais do WISC III como adequados à população brasileira.

A seguir detalharemos a metodologia utilizada em nosso estudo.

METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa e o problema estudado, escolhemos intencionalmente como universo a cidade de Rio Verde, Goiás, com suas respectivas Escolas de Ensino Fundamental da rede: estadual, municipal e privada.

A cidade de Rio Verde, localizada no Sudoeste Goiano, segundo o IBGE, possui 100.586 habitantes.

Seu sistema de ensino, segundo o Censo 2000, possui 29 escolas de Educação Infantil, sendo: 01 escola da rede estadual, 13 da rede municipal e 15 escolas da rede privada. O Ensino Fundamental possui um total de 60 escolas, sendo: 16 da rede estadual, 26 escolas da rede municipal e 18 da rede privada. O Ensino Médio possui um total de 12 escolas, sendo: 06 escolas da rede estadual e 06 da rede privada, não possuindo nenhuma escola de ensino médio na rede municipal.

Nesse universo sorteamos uma escola de cada rede de ensino, dentre as que oferecem todas as séries de ensino fundamental e adotam o livro didático oferecido pelo Ministério da Educação. No caso das escolas da rede privada, as que confeccionam os próprios livros didáticos.

O critério de a escola oferecer todas as séries de ensino fundamental foi utilizado em virtude do nosso problema exigir análises de todas as séries do ensino fundamental.

Quanto ao livro didático, fizemos essa separação entre material didático oferecido pelo Ministério da Educação e material didático elaborado pelas próprias escolas privadas, porque um dos nossos objetivos foi comparar qual material apresenta a maior e a menor aproximação com as exigências do subteste vocabulário.

Em relação ao material didático selecionamos apenas os Livros de Língua Portuguesa, por serem os mais utilizados com o objetivo de desenvolver a compreensão e ampliação do vocabulário dos alunos.

Esses livros de Língua Portuguesa, em geral, apresentam uma estrutura interna dividida em texto de leitura e conhecimentos lingüísticos. Para nossas análises selecionamos somente os textos de leitura com seus respectivos vocabulários, tendo em vista que esta é uma parte do livro em que mais se exige das crianças o contato com o vocabulário.

Para escolha das séries, em cada escola, utilizando amostragem estratificada por série, sorteamos uma turma de cada série e, conseqüentemente o livro por ela utilizado.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Em nossa pesquisa utilizamos como instrumentos de coletas de dados: uma ficha de observação, contendo de um lado as palavras exigidas no subteste vocabulário do WISC e de outro as palavras presentes nos livros didáticos. Utilizamos a frequência e o número de palavras como forma de verificação da relação entre as palavras do subteste com as dos livros didáticos, utilizados pelas turmas previamente escolhidas.

ESTRUTURA DO TRABALHO

Tendo em vista os objetivos de nosso estudo e as questões que foram estudadas, nosso trabalho está assim estruturado:

No primeiro capítulo, realizamos uma retrospectiva histórica do contexto educacional brasileiro, dando ênfase ao período de 1960, quando surge a psicopedagogia, explicitando os mecanismos técnicos ideológicos que envolvem a psicopedagogia e estariam encobrindo e contribuindo para o processo histórico da exclusão escolar.

No segundo capítulo, discutimos, a avaliação psicométrica, dando ênfase ao teste WISC traduzido por POPOVIC (1964) e ao WISC III e dentro destes ao subteste vocabulário.

No terceiro capítulo, apresentaremos os resultados e as análises dos dados obtidos com a pesquisa de campo realizada nas três escolas de ensino fundamental da cidade de Rio Verde.

Por último, apresentaremos as conclusões do estudo, retomando aspectos importantes com intenção de oferecer subsídios para as discussões e reflexões futuras do real papel que a psicopedagogia tem sobre o processo de exclusão escolar.

A seguir, apresentamos uma retrospectiva histórica do contexto educacional brasileiro e o surgimento da psicopedagogia.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, PSICOPEDAGOGIA E EXCLUSÃO ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo realizar uma retrospectiva histórica do contexto educacional brasileiro com ênfase ao período de 1960, período em que surge a psicopedagogia, explicitando os mecanismos técnicos ideológicos que envolvem a psicopedagogia e estariam encobrindo e contribuindo para o processo histórico da exclusão escolar.

O período pós 1960 foi escolhido por duas razões: primeiramente, em virtude de que neste período no Brasil existiam altos índices de repetência, evasão e exclusão escolar, mazelas estas incompatíveis com a necessidade de expansão econômica do país na época. A segunda razão é porque foi nesse período que surgiu a psicopedagogia no Brasil, como uma das alternativas de solução para os problemas existentes no processo educacional brasileiro.

Temos consciência de que nos períodos anteriores a 1960 a exclusão escolar sempre esteve presente, assim como as tentativas de solução desse problema. Entretanto, como nosso objetivo é discutir uma das alternativas de solução desse problema, a psicopedagogia, concentraremos nossos esforços no período histórico a partir de seu surgimento no Brasil.

Para atender o objetivo deste capítulo, inicialmente faremos uma breve análise do contexto histórico anterior a 1960, tendo como destaque o período da educação dos jesuítas, o período da educação Imperial e o período educacional da República, destacando em cada um desses períodos aspectos que contribuíram para o entendimento das questões que envolvem a psicopedagogia e a exclusão escolar.

Na segunda parte discutiremos os mecanismos excludentes presentes no contexto educacional a partir de 1960 e o surgimento da psicopedagogia no cenário educacional brasileiro, como alternativa de solução dos problemas educacionais desse período histórico.

1.1. Breve histórico do contexto educacional brasileiro

A Educação Brasileira, no período colonial, ficou sob a responsabilidade dos jesuítas que dedicaram-se a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procuravam domesticar os nativos e abrir caminhos à penetração dos colonizadores. Com seu trabalho educativo, tinham a intenção declarada de ensinar as primeiras letras, gramática latina e os costumes europeus.

O contexto educacional desse período é marcado pela dualidade da oferta educacional. Aos curumins e filhos dos colonos era ofertado um tipo de educação que tinha por objetivo implícito não lhes oferecer acesso à cultura, aquisição de instrumentos de mudança, mas sim impunha-lhes valores morais e rudimentos das primeiras letras, levando-os à pacificação e doutrinação. Aos filhos da oligarquia-rural ofereciam a preparação para o ingresso na classe sacerdotal ou para continuação dos estudos na Europa.

Podemos perceber que nosso sistema educacional nasce comprometido com a manutenção de uma ordem social, que apresenta uma estratificação claramente definida pelas relações de produção de seus membros. A cada um é ofertado aquilo que interessa à classe que detém o poder, os meios de produção, excluindo, portanto, grande parte da

população brasileira do acesso à cultura como também lhes desapropriando de sua cultura¹ sufocando-a com padrões transplantados e alienantes.

O sistema de ensino brasileiro vai sofrer algumas modificações após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, mas no tocante à exclusão de grande parte da população brasileira não foi implantada nenhuma modificação, pelo contrário, foi imposto um sistema que aumentou ainda mais a dificuldade de acesso aos rudimentos das primeiras letras.

Essa dificuldade se deu em virtude da implantação das aulas régias, devido ao fato de que os professores capacitados e com formação foram ministrar aulas para os filhos da classe dominante, pois era ela quem podia pagar pelos melhores serviços. O restante da população, um grande contingente, tinha que se contentar com professores leigos, despreparados e escassos, contribuindo assim para aumentar ainda mais o número de excluídos do acesso aos rudimentos das primeiras letras.

Muda-se o contexto histórico brasileiro. Iniciamos o Período Imperial marcado por transformações políticas e econômicas, mas o predomínio da classe dominante e a utilização da escola para manter esse predomínio se mantêm apesar das mudanças políticas. Esse período é marcado por transformações que, no campo educacional, demonstram um investimento na formação da elite dirigente do país. Para tanto, a classe dirigente deposita seus investimentos no ensino superior.

¹ “Cultura se define como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem, ela é o próprio modo de ser humano, “o mundo próprio do homem”. [...] Parece-nos lícito admitir que a cultura esteja intimamente ligada a uma situação concreta e objetiva: ela se faz num tempo e num espaço determinado. Ela não é independente das circunstâncias em que é gerada. O homem, o meio e o tempo são essas circunstâncias. Ela tem uma razão de ser em função dessas circunstâncias criadoras. Fora delas, a cultura desenraíza-se e tende a cair no mero formalismo ritual de conteúdos o que ocorre muitas vezes com o processo de aculturação”. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973), Petrópolis RJ: Vozes, 1997, p.20.

Podemos exemplificar esse empenho da elite dirigente do país ao através da emenda Constitucional, Ato Adicional de 1834, que estabelece uma descentralização do ensino ficando sob a responsabilidade da coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior e sob a responsabilidade das províncias, a escola elementar e a secundária.

Essa descentralização esconde o descaso com a educação popular e os reais interesses a que serviram as modificações propostas na Constituição, que eram de garantir o ensino superior à elite. A intenção da classe dirigente ao propor a descentralização era de envolver-se somente com o ensino superior, mas como não poderia propor isso de forma explícita, declara a província competente para se responsabilizar pelos outros níveis de ensino.

Depositando a responsabilidade nas províncias, a classe dirigente exime-se de qualquer problema que por ventura viesse a ocorrer, e ainda poderia se declarar democrática e descentralizadora, mascarando assim o descaso com a educação elementar e a real preocupação do período Imperial, a formação da elite dirigente.

A conseqüência desse ato é a precariedade de escolas de primeiras letras e a proliferação do ensino secundário particular, pois era este que atraía a elite, por se tratar de uma passagem, um preparatório para o ensino superior.

Essa descentralização reflete e consagra o sistema dual de ensino, uma forma oficial de consagrar a distância que se mostrava na prática, entre a educação da classe dominante e a educação do povo. Refletia também essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira.

Esse contexto educacional modifica-se no final do Império em virtude de marcantes acontecimentos sociais, dentre eles: surto industrial, fortalecimento da burguesia, política imigratória e abolição da escravatura.

O final do Império é marcado pela influência do pensamento liberal², trazido para o Brasil por Rui Barbosa, nos seus famosos pareceres³, nos quais discorria sobre os problemas da educação, das filosofias nela impregnadas e as reformulações necessárias. Ressaltava as bases filosóficas do positivismo, os métodos utilizados em educação que adotam essa ideologia, os programas e os livros a serem seguidos.

Nesses documentos⁴ faziam críticas ao sistema educacional e chegava a sugerir uma reformulação radical, afirmando que era necessário: "...reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo como norma esta lei suprema: conformá-la com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem".

Nessa afirmação podemos perceber que Rui Barbosa depositava na educação toda a responsabilidade pela ascensão social, como também pela miséria social do país.

Essa crença de que a escola seria o único meio de ascensão social foi defendida também nos anos 60 e 70 pela teoria do Capital Humano. Teoria esta que defendia a crença na educação como mecanismo para resolver a crise deflagrada pela lógica da acumulação e reprodução capitalista.

² "a doutrina que tomou a si a defesa e a realização da liberdade no campo político [...] consiste em reconhecer ao indivíduo direitos originários e inalienáveis [...] é fundada sobre o pressuposto análogo da coincidência entre o bem entendido interesse econômico do indivíduo e o interesse econômico da sociedade". ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Mestre Jou, 1962, p.576.

³ BRASIL Ministério da Educação e Saúde. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras completas de Rui Barbosa, vol. X, 1883, Tomo II, Rio de Janeiro: 1946, p.59.

⁴ idem ibidem.

Porém, essa teoria vai reforçar, segundo FRIGOTTO (1993), toda perspectiva meritocrática dentro do processo escolar, pois ela proclama que os homens são livres para ascenderem socialmente, mas sua ascensão depende unicamente de seu esforço e capacidade. No mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais.

Esse autor conclui que a Teoria do Capital Humano justifica as desigualdades de classe por aspectos individuais e que mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais.

Os pareceres de Rui Barbosa revelam implicitamente os mesmos objetivos que a Teoria do Capital Humano revelaram nos anos 60 e 70. Na tentativa de encobrir as desigualdades sociais, depositam a culpa e responsabilidade nos indivíduos, eximindo de responsabilidade o sistema capitalista.

XAVIER (1990) destaca que os pareceres de Rui Barbosa tentam encobrir:

“...uma preocupação com adequação do discurso educacional ao discurso político e pareciam expressar, mais que uma proposta de renovação social, o desconforto das elites educacionais “progressistas”, diante de um índice de analfabetismo que punha a descoberto o “atraso” do país. Como a admissão das raízes estruturais desse atraso implicava em denúncia da iniquidade da ordem mantida pelas instituições vigentes, reprodutoras dos privilégios ambicionados, responsabiliza-se o sistema educacional e o descaso do estado que o produzirá, preservando de críticas os seus verdadeiros determinantes”.

Portanto, os pareceres de Rui Barbosa somente encobrem uma realidade de desigualdade imposta pelo sistema capitalista, mantendo uma estratificação social determinada pelo domínio dos meios de produção, mascarando pela culpa depositada na ineficiência do sistema escolar e na incapacidade individual.

O período da República é marcado por avanços e retrocessos. Ao deixar um regime escravocata, a República oscila entre uma estrutura desigual de distribuição entre os Estados, gerando desigualdades gritantes entre eles, e uma economia baseada ainda no latifúndio e na monocultura.

A educação, porque atrelada a este contexto, pode ser descrita como oscilante, com bases tradicionais de herança jesuítica se confrontando com tendências modernas, porém encontrando barreiras difíceis de serem transpostas.

Nesse contexto conflitivo, ressaltamos a Reforma de Benjamin Constant como uma das tentativas de resolver os graves problemas educacionais. Ela propunha uma reformulação que abrangia todos os níveis de ensino, substituição do currículo acadêmico por um enciclopédico, com inclusão de disciplinas científicas; implantação do ensino seriado; organicidade ao sistema escolar e criação do Pedagogium (Centro de Aperfeiçoamento do Magistério).

Segundo ROMANELLI (1997), essa Reforma não se efetivou em muitos de seus aspectos devido à falta de uma infra-estrutura institucional, e apoio da elite que entendia a Reforma como uma ameaça à educação tradicional, centrada no culto dos valores da aristocracia-rural.

Para essa autora, o grande mérito dessa reforma foi ter rompido com a antiga tradição do Ensino Humanístico por ter sido edificada no positivismo, cuja contribuição é de iniciar a tentativa de implantar um modelo ordenado no sistema de ensino.

Mas a situação de desigualdade na República impossibilitava a criação de uma unicidade para a ação pedagógica em nível federal, tendo sido esse o fator principal para que a implantação da Reforma fosse um fracasso.

Porém, em relação ao fenômeno exclusão escolar, ressaltamos que essa reforma, com intuito de sanar os problemas da educação, impõe uma ordem que efetivamente fomenta ainda mais a exclusão escolar, como por exemplo quando institui a seriação.

No nosso entender, a seriação traz consigo um discurso de ordem, de hierarquia de conteúdos, mas que tem como parâmetro o aluno da classe dominante capaz de atender às exigências, porque faz parte dos valores transmitidos e vivenciados por sua classe social. Aqueles que não são da classe dominante e que não vivenciam essa cultura e nem tampouco seus valores são excluídos desse sistema educacional.

Esse sistema ainda deposita no aluno toda a culpa pelo seu fracasso, dificultando-lhe a permanência no sistema de ensino, alimentando, assim, a repetência e a evasão escolar.

Em síntese, podemos afirmar que a escola, nesse período, serviu para atender a intelectualização da elite, uma vez que a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda de recursos humanos. Mesmo quando foi buscada pela burguesia emergente não foi com caráter democrático, extensivo aos demais segmentos da população, mas sim com o intuito de alcançar ascensão e status.

Segundo ROMANELLI (1997), não existia nessa época uma defasagem entre educação e desenvolvimento, pois a função social da escola restringia-se a formar elementos para ocupar os quadros políticos, da administração pública e formar as inteligências do regime.

No tocante à exclusão, a consequência é que existia uma seleta população de privilegiados que detinham o conhecimento e, em contrapartida, um número assustador de analfabetos, formando um contingente significativo de excluídos de qualquer possibilidade de acesso e de luta por melhores condições ou de aspirar a elas.

O início dos anos 30 é palco de vários acontecimentos sociais, econômicos e políticos que mudaram bastante o panorama educacional brasileiro. Entre eles, a primeira guerra mundial, que trouxe mudanças significativas no campo da expansão das atividades industriais do país, culminado com a revolução de 1930.

Esses fatos trouxeram também repercussão na maneira como era vista a educação, passando de uma sustentadora da elite para a única via de acesso ao desenvolvimento. Depositava-se no ensino a responsabilidade de fazer avançar o país.

Essa crença incondicional no desenvolvimento através da educação já tinha sido prevista por Rui Barbosa, em seus famosos pareceres da Educação desde o final do Império.

O contexto educacional desse período também sofre influência das mudanças: a intensificação do processo de urbanização, deterioração das formas de produção do campo, industrialização crescente, a evolução de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial.

Todas as mudanças vêm gerar um desequilíbrio que, no setor educacional, advém das exigências e pressões das camadas médias e baixa da população, por uma expansão de ensino.

ROMANELLI (1997) descreve esse período da seguinte forma:

“As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla da população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O Capitalismo, notadamente o Capitalismo Industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as

populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumo. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho”.

É com esses conflitos que Getúlio Vargas, em 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde e chama Francisco Campos para assumi-lo e efetivar a Reforma. Seus decretos, em resumo, tinham o objetivo principal de tirar do ensino secundário o caráter de ponte para o ensino superior, criar um corpo de inspetores especializados com função de fiscalizar e dar suporte técnico à estrutura curricular, que se efetiva em contraposição aos cursos preparatórios e aulas avulsas.

Apesar de toda a efervescência dos debates e lutas pela democratização do ensino, a reforma é um balde de água fria nos ideais de democratização, pois ela deixa de fora o ensino primário e os anseios pela educação popular. Portanto, mais uma vez, a reforma cede às pressões das classes dominantes.

Entretanto, a expansão do sistema escolar, apesar de ter se processado de forma atropelada, fez crescer a distribuição das oportunidades educacionais. Este é um aspecto que não pode ser controlado e que vai contribuir para aumentar as pressões a favor de novos movimentos de mudanças.

A distribuição proposta não foi satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade, tendo como consequência consideráveis índices de evasão e reprovação. O período é marcado por conflitos entre as classes, visto que todos buscavam na educação sua tábua de salvação.

Nessa luta vencem os ideais liberais, pois para o governo o custo da reforma educacional era bem menor de que qualquer outra saída para a solução do conflito.

Com isto, os ideais liberais se efetivam, sendo sua maior expressão o Manifesto dos Pioneiros de 1932, que reconhecia a educação como direito de todos e dever do Estado, reivindicando uma escola pública, assentada nos princípios de laicidade, obrigatoriedade, gratuidade e co-educação.

O Manifesto dos Pioneiros é elaborado por um grupo de educadores que, preocupados com os rumos da educação, reuniram-se para manifestar e sugerir modificações. Porém, esse grupo não era homogêneo, como por exemplo: Anísio Teixeira tinha ideais liberais igualitários, entendia que a escola deveria ser democrática, que deveria resolver os problemas e as desigualdades, consequência do sistema capitalista. Sua proposta era de uma escola profissionalizante, aberta a todas as camadas sociais e dirigida pela comunidade com o objetivo de construir uma nova sociedade.

Ao contrário de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo acreditava em uma escola que daria ascensão aos indivíduos segundo suas potencialidades e talentos. Ela seria democrática à medida que possibilitasse a mobilidade social de acordo com a competência de cada um.

Porém, na elaboração do Manifesto, vencem os ideais de Fernando de Azevedo, uma escola democrática, obrigatória, gratuita, porém, meritocrática.

Esse aspecto traz consigo apelo fortemente excludente, que subsidia posteriormente as teorias explicativas da evasão e repetência pela Teoria do Déficit e Teoria do Dom, que ora depositam na família a culpa da falta de acesso ou condição de permanência e ascensão no sistema escolar, ora culpam a própria criança, alegando falta de talento e capacidade para tal empreendimento.

Teorias que até os dias atuais têm sido utilizadas por alguns teóricos como justificativa para a exclusão escolar das crianças oriundas das camadas populares do

sistema de ensino. Essas teorias, segundo PATTO (1996), surgiram sob a influência da teoria de Darwin que, assimilada pela burguesia como “Darwinismo social”, foi colocada a serviço da justificativa da construção da hierarquia social que operava no interior da nova ordem social, legitimando a exclusão das crianças justificada cientificamente pela ausência de habilidades inatas. Essa explicação, segundo a autora, evoluiu para a explicação da Carência Cultural: “Passou-se, assim, à afirmação da existência não de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes”.

A Teoria do Dom, afirma SOARES (1999), oculta um discurso que se pretende científico mas que mascara:

“...a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria-ramo da Psicologia-legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial etc), de prontidão para aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI) etc, através de testes escalas, provas, aparentemente “objetivos”, “neutros”, “científicos”. Essas desigualdades individuais, assim legitimadas, é que explicariam as diferenças de rendimento escolar”.

A afirmação dessa autora é importante para compreendermos como profissionais que não faziam parte do contexto educacional são chamados para sustentarem explicações para os altos índices de evasão e repetência das crianças das camadas populares, fazendo parte de uma política educacional comprometida técnica e ideologicamente com a manutenção da estrutura capitalista.

Essa política educacional para atender às exigências e pressões sociais das camadas populares assume um discurso de promoção da escola democrática, mas busca

mecanismos técnicos e ideológicos cientificamente aceitáveis, para justificar a dificuldade de acesso e permanência das crianças das camadas populares que nesse período já buscavam a escola como única via de ascensão social.

Assim, os ideais liberais propalados pelos Pioneiros é um jargão idealista⁵, que proclama reformas radicais no ensino brasileiro mas que implicitamente reproduz mecanismos e preconceitos incompatíveis com as teses defendidas, e que somente reafirmam e reforçam o sistema capitalista. Podemos exemplificar essa afirmativa com os seguintes trechos do Manifesto dos Pioneiros:

Quanto aos fins da Educação:

“A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social. Preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (BRASIL, 1946).

“A educação nova que, certamente pragmática, se propões ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo...” (BRASIL, 1946).

A questão da escola única:

“Assentado o princípio do direito biológico à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais” (BRASIL, 1946).

⁵ “... o idealismo histórico entende as idéias ou a consciência como agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica; o idealismo ético projeta um estado empiricamente (“superior” ou “melhor”) como maneira de julgar ou racionalizar a ação”. BATTOMORE, T. Dicionário do pensamento marxista, Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 183.

Quanto à Gratuidade:

“A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-las” (BRASIL,1946).

Consolidando esses ideais liberais, a Constituição de 16 de julho de 1934 estabelece uma ampliação das atribuições da União no campo da educação. Atribuiu-lhe a competência de traçar diretrizes da educação nacional, fixar o plano nacional de educação e coordenar sua educação em todo país, organizar e manter os sistemas de ensino dos territórios e exercer a ação supletiva onde necessária. Estabelecia também os princípios de gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, de educação como direito de todos.

As conquistas da Constituição de 34 foram abolidas na Constituição de 1937, data em que a centralização e o autoritarismo já se faziam sentir, desobrigando o Estado de participar financeiramente para a democratização do ensino, colocando-se apenas como subsidiário.

GUIRALDELLI JR. (1994) afirma assim sobre a carta de 37:

“Não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito. Pelo contrário, a intenção da carta de 37 era de manter um explícito dualismo educacional; os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais. Assim o artigo 129 determinou como primeiro dever do Estado a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional às classes menos favorecidas. Com isso o texto Constitucional cristalizou a divisão de classes e oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei”.

Nesse período o sistema de ensino impôs uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente, fato exemplificado pelas Leis Orgânicas, também chamadas de Reforma Capanema, e a criação do SENAI (Serviço de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço de Aprendizagem Comercial), sendo estas as contribuições desse período para a educação.

Esse contexto educacional persiste até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, enviada na forma de Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1948, pelo Ministro da Educação Clemente Mariani.

Num esforço de síntese do contexto educacional anterior a 1960 e seus mecanismos excludentes, poderíamos afirmar que:

- a) A exclusão esta presente no período da colonização, através do sistema dual implantado pelos jesuítas, quando a educação era ofertada de forma diferenciada dependendo da classe a que se pertencia;
- b) no período Imperial a exclusão aparece sob a forma de descaso com o ensino das primeiras letras, velada pelo discurso da descentralização, mas que na realidade escondeu o empenho do poder público pelo ensino superior. Portanto, a educação estava voltada para a formação da elite dirigente do país. Houve também a influência que os pareceres de Rui Barbosa e o ideário liberal tiveram quanto à exclusão escolar.

As ações políticas e educacionais do período de 1930 podem ser descritas como conciliadoras, entre os movimento dos intelectuais da educação e os anseios das classes populares e médias por uma escola democrática. Destacamos como resultado dessa conciliação a vitória dos ideais liberais, introduzindo o caráter meritocrático e portanto

excludente, pois deposita na capacidade individual a causa para a evasão, repetência e exclusão das crianças oriundas das classes populares. Período em que surge a participação da Psicologia, em especial seus instrumentos de mensuração das capacidades individuais, respaldando com argumentos científicos a exclusão escolar.

O período autoritário após 1937 pode ser resumidamente caracterizado pela volta do dualismo, pois o sistema educacional procurou separar aqueles que poderiam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente, daqueles que dariam prosseguimento aos estudos, caracterizando assim a contribuição excludente desse período.

A seguir passaremos a descrever o contexto educacional pós 1960, destacando o surgimento da psicopedagogia e os seus mecanismos excludentes da época.

1.2. Contexto educacional dos anos 60 e o surgimento da psicopedagogia

Esse período, segundo FREITAG (1980), no que se refere à economia, é marcado pela aceleração e diversificação do processo de substituição de importação. No nível político, é o Estado populista-desenvolvimentista, representado pela aliança entre o empresário nacional, e setores populares com aspirações de participação econômica e política, que são manipuladas pelo empresariado a fim de garantir a vitória sobre as antigas oligarquias.

Outro elemento que surge nesse processo de substituição de importação desse período é o capital estrangeiro, que segundo a mesma autora inicialmente não é visto como inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista, mas percebido apenas como abertura de novas frentes de investimentos.

Mas, com o final das substituições de importações fáceis, aflora o conflito entre as seguintes forças: as massas se tornam cada vez mais difíceis de serem harmonizáveis com a lucratividade das empresas e sua acumulação de capital; as classes médias, profissionais liberais e forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas do processo decisório do estado populista, que não representa seus interesses e o capital estrangeiro que percebe no modelo político vigente uma barreira para o seu projeto de expansão e de gradual absorção do mercado interno.

Nesse período delinea-se uma polarização: de um lado, os setores populares, representados pelo Estado, e por alguns intelectuais da classe média; e de outro, um grupo heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias.

No que se refere ao contexto educacional, chega ao fim a luta para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proposta em 1948. O projeto inicial propunha, resumidamente, a extensão da rede escolar gratuita e equivalência dos cursos de nível médio com maior flexibilidade, permitindo a transferência do aluno de um ramo para outro.

Devido ao seu caráter progressista e privilegiador das camadas populares, o projeto é engavetado e somente retomado em 1957, com o substitutivo "Lacerda", como ficou conhecido.

As inovações propostas por Lacerda têm como propósito único privilegiar os interesses das instituições particulares, pois propõe que a educação é um direito e dever dos pais, que a educação seja predominantemente ministrada em instituições particulares e somente de forma complementar pelo Estado. Assim os pais poderiam optar livremente pelo tipo de ensino que seus filhos receberiam.

A proposta de Lacerda vem ao encontro dos interesses da classe dominante, que detinha as condições de pagar pela educação de qualidade, deixando de fora grande parte da população. Outro fator contraditório e comprometedor do substitutivo Lacerda é que o estado subsidiaria com bolsas de estudo o ensino daqueles que por ventura não pudessem pagar às instituições particulares. Isso nada mais é do que dar sustentação financeira às instituições particulares.

O substitutivo causa grandes debates entre os defensores da Escola Pública. No auge dos debates a lei é promulgada, apresentando nada mais que uma conciliação entre os dois movimentos. Com isto, se por um lado, dissolve formalmente a dualidade do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas e flexibilidade dos cursos médios), por outro cria barreiras para o aluno mais pobre prosseguir os seus estudos (taxas de escolarização cobradas pela rede pública).

FREITAG (1980) assinala que essa Lei, quando entrou em vigor, já estava ultrapassada, pois em 1961 os contornos econômicos, sociais e políticos eram outros. Outro ponto salientado pela autora é a seletividade dessa LDB, que se expressa antes mesmo das crianças entrarem para a escola, denunciada pela: ausência de número suficiente de escolas, inadequação dos currículos, má qualidade dos professores e equipamentos, distância de casa à escola, falta de transporte, necessidade de trabalho das crianças para o sustento da família e má alimentação.

Concluiu essa autora que a Lei 4024/61 proclama a educação como direito e dever de todos, mas omite uma realidade social em que a desigualdade está profundamente arraigada, pois ela não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim, ela deixa implícita no seu texto a estratégia

típica da classe dominante que, ao mesmo tempo em que institucionaliza a desigualdade social, no nível da ideologia postula a igualdade social. O sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade.

Com isto, a exclusão escolar, camuflada pelo discurso democratizante e igualitário e acobertada por uma realidade social em que as chances de sucesso escolar são daqueles oriundos da classe dominante, se manifesta mais uma vez.

É nesse contexto histórico que surge a Psicopedagogia como uma das alternativas para solucionar os problemas da repetência e de fracasso escolar.

Para SCOZ (1987) a psicopedagogia surgiu em consequência do desmembramento das antigas faculdades de Pedagogia e Psicologia, em virtude de que os profissionais formados pelas antigas faculdades de educação tinham acesso a um currículo mais completo que lhes possibilitava uma formação humanista muito mais abrangente.

A partir daí, a visão de conjunto começa a se perder. A atuação dos profissionais formados em psicologia tende para o campo de trabalho cada vez mais clínico e o pedagogo, por sua vez, desvia-se cada vez mais de uma prática voltada para os distúrbios de aprendizagem.

Outros fatores apontados pela autora foram: criação das várias habilitações dentro da faculdade de Pedagogia, servindo como agente de fragmentação do saber que deveria ser apropriado pelo pedagogo e a criação de um mercado artificial para o atendimento de encaminhamentos desnecessários, em vista do rebaixamento do nível dos educadores, que não sabiam atuar de forma precisa em sua área de trabalho.

Dentro dessa perspectiva surgiram, na PUC de São Paulo, no início da década de 70, os primeiros cursos com enfoques psicopedagógicos, que antecedem a criação dos cursos formais em nível de especialização e aperfeiçoamento em São Paulo, que enfatizavam temas como “A criança problema numa classe comum”, “Dificuldade de aprendizagem”, entre outros.

Nesse momento, é importante ressaltar que os profissionais buscavam subsídios para sua prática, através de cursos voltados para os excepcionais, sem conseguir entretanto resgatar os problemas da normalidade.

O enfoque repassado nesses cursos era de que os problemas de aprendizagem tinham origem em disfunções psiconeurológicas e mentais, desenvolvendo uma concepção organicista⁶ e linear, com conotação patologizante.

Essa visão organicista, segundo SCOZ (1998), permitiu uma aceitação maior da criança pelo professor e pelos pais, uma vez que, portadores de uma “doença” neurológica, ela não poderia ser responsabilizada pelo próprio fracasso.

Esse pressuposto desmotivou os educadores para investirem na aprendizagem, pois se a causa do não-aprender era de origem orgânica, a criança deveria ser tratada por um especialista, fato que reforçou também uma visão organicista dos psicopedagogos da época.

⁶ “Surgiu por volta dos séculos XVIII e XIX, com o grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente a Psiquiatria. Datam dessa época os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria, conduzidos em laboratórios anexos a hospícios e a rígida classificação dos pacientes dessas instituições como “anormais”. Posteriormente, o conceito de “anormalidade” começou a ser transferido dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanham seus colegas na aprendizagem passaram a ser designadas como “anormais escolares”, já que seu fracasso era atribuído a alguma anormalidade orgânica”. SCOZ, B. Psicopedagogia e Realidade Escolar, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.19.

Esses profissionais, mediante essa visão, organicista eram chamados para um atendimento de complementação, atuando numa linha de reforço especial e de atendimento individualizado.

Segundo BARONE (1987) essa visão de reforço especial e atendimento individualizado foi influenciada pelos trabalhos de Janine Mery, psicopedagoga francesa que considera como especificidade do trabalho psicopedagógico os seguintes pontos: que o profissional psicopedagogo deve encarar a sua ação do ponto de vista pedagógico e psicológico, procurando assumir a dupla polaridade de seu papel. É um professor de tipo particular: deve realizar sua tarefa de pedagogo sem perder de vista os propósitos terapêuticos de sua ação.

Para o psicopedagogo o distúrbio de aprendizagem é considerado como uma manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade.

E, por último, que a tarefa do psicopedagogo é levar a criança a reintegrar-se à vida normal, segundo suas possibilidades

Em consequência dessas influências, os alunos portadores de dificuldades nessa área eram encaminhados para vários profissionais: psicomotricistas, fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos, devido ao fato de não existir um profissional que tivesse um referencial teórico e prático que possibilitasse a integração dos conhecimentos, condição essencial para o desenvolvimento de uma ação voltada para o atendimento dos distúrbios de aprendizagem.

É nesse momento que foi criado o primeiro curso de Psicopedagogia em nível institucional no Instituto Sedes Sapientiae. Porém, voltado para uma atuação clínica, uma prática centrada numa abordagem mais elitista. A influência que a

psicopedagogia poderia exercer na escola, atuando como suporte para o trabalho escolar, nesse momento parecia muito distante.

Percebemos que a psicopedagogia surge no Brasil como uma lacuna deixada pela divisão dos cursos de pedagogia e psicologia e pela criação de várias habilitações do curso de pedagogia. Como consequência, esse fato gerou um despreparo dos profissionais da educação em relação aos problemas de fracasso escolar, incentivados por uma política educacional que não estava preocupada com aqueles que não conseguiam entrar e permanecer no sistema escolar.

Portanto, para compreendermos o caráter excludente da psicopedagogia e o seu surgimento no Brasil, é necessário explicitarmos que essa alternativa nasce comprometida com um contexto educacional que faz tentativas de encobrir seus movimentos hegemônicos.

Esses movimentos são auxiliados pela psicopedagogia, que enfatizava como "locus" dos problemas de aprendizagem o aluno e, mais raramente o professor, enquanto desviava o foco de atenção da instituição escolar e da própria sociedade, com suas contradições, que tanto favorecem a aprendizagem de uns quanto dificulta a de outros, seletivamente.

No tocante à política, esse período histórico é marcado pelo aparecimento de novos partidos políticos, engrossando a luta por um debate aberto e com tendências socialistas.

No setor econômico esse período favoreceu uma abertura para o capital estrangeiro, que segundo ROMANELLI (1997) desencadeou o rompimento do equilíbrio até então vivenciado, levando ao Golpe Militar de 1964.

Com o Golpe, rompem-se os avanços e as conquistas populares e em termos econômicos, acelera-se a concentração de riquezas em poucas mãos, modificando as condições de vida da população brasileira.

É um período marcado pela repressão, marginalização e empobrecimento de grande parte do povo brasileiro, trazendo, ao mesmo tempo, a entrada das multinacionais, se apoderando de vários setores da economia nacional. Na educação, seus reflexos são sentidos através dos acordos MEC-USAID.

Nesse período a educação brasileira entrou em uma fase marcada pelo autoritarismo e pelo transplante de um modelo educacional norte-americano, o tecnicismo, transplantado pelos acordos MEC-USAID, que definiram as leis e as Diretrizes da Educação Brasileira neste novo contexto histórico.

As Leis que seguiram não significaram uma ruptura completa com a Lei já existente, a Lei 4024/61, pois o regime militar não veio para efetivar uma mudança radical, no âmbito econômico e nem no âmbito educacional. Seu interesse se concentrava na mudança política.

Para tanto, a Lei 5.692/71 preserva os seguintes itens da Lei 4.024/61: aos objetivos, fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino, que a nosso ver são aqueles que preservam a exclusão escolar.

A Lei 5.692/71, implementada pelo Regime Militar, apresenta uma mudança na estrutura do ensino:

- Transformou o ensino primário e ginásial em ensino de primeiro grau, com duração de oito anos;
- instituiu o curso de segundo grau unificado e de caráter profissionalizante.

Outra mudança é de que nas Leis anteriores o liberalismo sobrepuja-se, priorizando a qualidade em lugar da quantidade; os fins ideais em detrimento dos métodos; a autonomia em oposição à adaptação; as aspirações individuais antes que as necessidades sociais e a cultura geral em detrimento da formação profissional. Nesse novo contexto, implementado pelo Golpe Militar, importa-se o modelo tecnicista de educação, cuja ênfase está na quantidade, no método e na formação profissional.

Como consequência, o objetivo de formar indivíduos com cultura geral é substituído pela formação do homem eficaz e competente para atuar na setorização das diferentes áreas profissionais, exigida pelo mercado de trabalho.

A formação torna-se fragmentada e atrelada às exigências de mercado, sendo a educação uma eficiente treinadora e adestradora de mão-de-obra para o mercado, cada vez mais a exigir trabalhadores eficientes, porém sem qualquer consciência de cidadania, bem condizente com o momento político.

FRIGOTTO (1993) denunciou o papel da escola desse período, que é o de capacitar um número cada vez maior de trabalhadores improdutivos, mas necessários à manutenção da estrutura econômica capitalista e à manutenção da divisão social do trabalho, e como consequência à perpetuação da sociedade de classes.

No que se refere às mudanças na estrutura, a transformação do curso primário e do curso ginásial em primeiro grau, no nosso entendimento está marcado por forte traço de exclusão. Essa mudança trouxe modificações nos currículos, dispondo-os em áreas, uma proposta de ensino alternativa ao modo de ensino seriado, e abrindo espaço para uma regionalização dos conteúdos.

Essa política, segundo CORRÊA (1997), reforça os “guetos educacionais” do país, alimentando ainda mais as diferenças regionais. Quanto à estrutura seriada,

segundo a mesma autora, as teorias psicogenéticas e os estudos de Benjamim Bloom, que estabelece um sistema classificatório dos objetivos educacionais, via taxionomia, e divide o homem em três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor), são utilizados como forma de determinar a classificação em séries iniciais e finais, o que consiste em uma aplicação inadequada desses conhecimentos.

Para complementar as considerações da autora, salientamos a utilização dessas teorias como forma de reter o aluno na mesma série, com o argumento de que não está suficientemente maduro ou não se apresenta na fase de desenvolvimento compatível com a série seguinte. Assim, mascara-se a exclusão das camadas diferenciadas economicamente, que não conseguem se apropriar das aquisições mais equilibradas, exigidas pelos currículos afixados.

No que se refere às explicações dos altos índices de repetência e fracasso escolar, anteriormente entendidos como de origem orgânica ou emocional, recebem reforço nesse contexto das concepções das Teorias do Dom, teorias do Déficit e Carência Cultural.

Segundo SOARES (1999), essas teorias encontram sustentação devido ao fato de que a escola é uma instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura da classe dominante. Assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes ou desprezados como “errados”.

Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos,

construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes.

Como consequência, esse aluno sofre de um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugere a ideologia do Dom e a ideologia da Deficiência Cultural, mas porque é diferente, como afirma a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, reafirma a autora, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências.

Como alternativa para minimizar o fracasso escolar, tendo como pressuposto as teorias do Dom e da Carência Cultural, o sistema de ensino cria a Educação Compensatória.

Segundo PATTO (1996), esse programa surgiu como alternativa que supostamente reverteria as diferenças culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras. Esse programa tem por objetivo, segundo essa autora, redimir os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social.

Pesquisas na passagem da década de 70 para 80 tentaram explicar, a partir de diferentes perspectivas, as causas dos altos índices de repetência, evasão e exclusão escolar de uma das classes sociais.

Dentre elas podemos destacar inicialmente as de BOURDIEU e PASSERON (1982) e FREITAG (1980).

Para BOURDIEU e PASSERON (1982) o fato de a escola reproduzir e perpetuar as relações de força existentes numa sociedade dividida em classes desiguais contribui para o processo de exclusão escolar de uma das classes.

Nos trabalhos de FREITAG (1980), escola, família e religião são aparelhos ideológicos do Estado (AIE), termo utilizado primeiramente por ALTHUSSER (1970), em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Segundo a autora, esses aparelhos tentam transmitir e perpetuar a ideologia da classe dominante, que em última instância visa a manutenção do "status quo" da desigualdade, segregação e dominação de uma classe sobre a outra.

Na escola, essa transmissão é construída através das políticas educacionais, que visam ao interesse da classe dominante, perpetuando assim a hegemonia. Portanto, esses autores explicitaram como o processo de reprodução é veiculado através dos valores e interesses da classe dominante, evidenciando porque o controle do sistema educacional constitui um momento decisivo na luta de classe.

Paralelamente a essas denúncias da escola à serviço da reprodução da ideologia capitalista, foram realizadas várias denúncias de como a escola apresenta mecanismos internos que contribuem para a exclusão escolar.

Nesta perspectiva de explicação, destacamos os trabalhos de NOSELA(1980) e FARIA (1996), que analisaram os livros didáticos.

NOSELA (1980) revela que os livros didáticos são utilizados para retratar uma realidade falsa, não permitindo ao dominado a consciência de sua condição, agindo de forma passiva frente à sua realidade. Os livros incutem-lhe valores e conteúdos que são transmitidos como verdadeiros, sonegando e escamoteando a realidade e perpetuando as condições de dominação.

FARIA (1996), por sua vez, acrescenta mais um aspecto de como o livro didático apresenta uma visão comprometida ideologicamente, explicitando as diferentes formas com que o conceito “trabalho” é veiculado. Suas conclusões demonstram que a forma pela qual o trabalho é veiculado nos livros é distorcida, reforçando a idéia de que o mesmo é oportunizado de forma igualitária e que se o indivíduo não o consegue é em consequência de falta de competência individual.

Portanto, esses autores denunciaram os livros didáticos oferecidos pelo Ministério da Educação como transmissores de valores que não correspondem às necessidades da classe trabalhadora, inculcando-lhes a ideologia da classe dominante.

Ainda nessa mesma direção, destacamos autores como LUCKESI (1995), LIMA (1996), HOFFMAN (1999) e PERRENOUD (1999) que contribuíram para a discussão sobre os fatores excludentes analisando as avaliações realizadas dentro das escolas.

Os estudos de LUCKESI (1995) são dedicados a desvendar as tramas nas quais a prática da avaliação se constitui. Segundo o autor, ela vem sendo exercitada em nossas escolas, como uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva, contribuindo para o processo de exclusão escolar.

O trabalho de LIMA (1996), apesar de ter pontos em comum com os autores citados acima, acrescentou como fator excludente da avaliação a ausência de conhecimento do processo de desenvolvimento infantil por parte dos professores, o que os leva a elaborar avaliações inadequadas, que têm como consequência altos índices de fracasso escolar.

HOFFMAN (1999) criticou os estudos de LUCKESI (1995) e LIMA (1996) por se deterem no “não deve ser” ao invés do “ser melhor” da avaliação, concluindo que existe uma contradição entre o discurso e a prática dos educadores em relação à

avaliação. Apesar deles se proporem a questionar o tema e concordarem com seu caráter autoritário e classificatório, na prática sua ação é extremamente tradicional.

Acrescentou a autora que a dificuldade da avaliação é devido ao fato de “a prática avaliativa do professor reproduzir e revelar fortemente suas vivências como estudante e como educador”.

PERRENOUD (1999), entre os autores que discutiram a avaliação, consegue ir além dos demais autores que se propuseram a discutir o tema. Ele compreendeu a amplitude das modificações que devem ser impostas ao sistema educacional para que, efetivamente, alguma ação seja concretizada no sentido de alcançar o desaparecimento da seletividade e da exclusão escolar proporcionadas pelo sistema de avaliação.

Discutindo ainda sobre a avaliação, porém, em outra perspectiva, temos os trabalhos de LEAL (1991), PINTO (1994), e MACHADO (1996). Cada um a seu modo analisou os efeitos das avaliações escolares sobre o fracasso das crianças.

LEAL (1991) buscou esclarecer como vêm sendo feitas as avaliações das crianças da primeira série, como e quando os erros transformam-se, para as professoras, em sintomas ou indícios de algum problema de aprendizagem. O autor chega à conclusão de que os erros das crianças podem ser analisados como tentativas para entender a linguagem escrita e não como sintoma de distúrbio de aprendizagem.

PINTO (1994) demonstrou que as avaliações são realizadas formal e informalmente e os alunos que estão fora do quadro de referência do professor são rotulados e estigmatizados. Esse processo de rotulação se dá paulatinamente durante o ano letivo, sendo confirmado pela realidade do cotidiano escolar.

MACHADO(1996) se dedicou a apreender os indicadores das vivências de avaliação de aprendizagem por parte de professores e alunos, e dentro destes, os fatores

determinantes na configuração dos conflitos. Ele chega à conclusão de que a avaliação em si não é geradora de conflitos; estes são decorrentes da forma e finalidade com que a avaliação é realizada, o que, freqüentemente, ocorre numa perspectiva autoritária e excludente. A solução desse conflito passa pelo repensar não apenas da relação professor-aluno, mas, fundamentalmente, das relações de ambos com o conhecimento escolar, que o trabalho abstrato deve passar à condição de trabalho concreto.

As pesquisas desses autores, guardadas as devidas diferenças, centram-se na idéia de que modificando-se a concepção sobre a aquisição do conhecimento por parte do professor, a avaliação deixaria de ser excludente, depositando no professor e na sua formação inadequada a culpa pelo processo de exclusão dos alunos, deixando de lado a avaliação.

Diferenciando-se das posições de LEAL (1991), PINTO (1994) e MACHADO (1996), o trabalho de MELLO (1998) buscou aprofundar as discussões dando ênfase às mediações existentes no interior das escolas que reforçam ou atenuam o poder dos determinantes econômicos mais amplos. A autora procurou analisar a representação do professor de primeiro grau a respeito de sua prática docente, para chegar a uma interpretação a respeito do papel que esse professor desempenha no processo de seletividade a que é submetida a clientela que ingressa na escola elementar. Sua conclusão é de que a formação do professor deve ir além do “saber fazer” técnico, mas deve ter como condição necessária o “querer político” na prática docente, propiciando uma ação comprometida com propostas de mudanças dentro da escola, para que sejam transpostas para a sociedade.

Em síntese, a partir dos autores citados podemos afirmar que a exclusão escolar é um processo histórico e condicionado, tendo sido denunciado sob várias perspectivas.

Dentre elas destacamos:

- a) da escola como reprodutora da desigualdade social;
- b) dos livros didáticos e das avaliações escolares;
- c) da formação de professores;
- d) da teoria do Déficit e da Carência Cultural

Dentro desse contexto e apesar das diferentes pesquisas sobre os mecanismos excludentes e as instituições escolares, a psicopedagogia se expande e passa de uma visão organicista de explicação do fracasso escolar para, com a divulgação das idéias escolanovistas, os aspectos afetivos da aprendizagem. Isto acabou levando os psicopedagogos a utilizarem um número exagerado de testes e de instrumentos de mensuração, na tentativa de encontrar índices que conduzissem a um diagnóstico, preciso e claro sobre o aluno.

SCOZ (1998) afirma que "... essa medida mostrou-se não só ineficaz, mas prejudicial, pois alguns alunos acabaram estigmatizados como incapazes para aprender".

Posteriormente, a psicopedagogia adotou o não-aprender como carregado de significados, fundamentada especialmente na psicanálise de Freud, na psicologia genética de Piaget e no modelo sócio-interacionista de Vygotsky. Levou-se em conta o estágio de desenvolvimento com suas particularidades, características e alterações, segundo a história de vida da criança e do seu mundo sociocultural.

Segundo SCOZ (1990), a psicopedagogia, após as novas abordagens teóricas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como as inúmeras pesquisas sobre o

peso dos fatores intra-escolares na determinação do fracasso escolar, tem oferecido aos profissionais psicopedagogos uma visão mais crítica e abrangente de seu próprio trabalho.

Visão que segundo BOSSA (2000) foi também influenciada pelo trabalho de PATTO (1988, 1996) e BRANDÃO (1983), em que os problemas de aprendizagem não se restringem à sala de aula, mas são consequência de descaso de nossos governantes com a educação e com a manutenção das más condições de vida e subsistência de grande parte da população brasileira.

Estas contribuições repercutiram na percepção de que a atuação psicopedagógica não poderia ficar restrita ao atendimento em clínicas particulares, ampliando assim sua atuação junto às escolas, alegando-se que o professor não está preparado para intervir de forma eficaz para eliminar os problemas de aprendizagem.

Assim, a psicopedagogia propôs dentro desse contexto, ampliar seu campo de atuação não mais somente na clínica, mas também nas Instituições Educacionais, com o objetivo de alcançar os estudantes que ingressam nas escolas e não conseguem aprender.

Segundo SCOZ (1990), o trabalho psicopedagógico nas escolas é de instrumentalizar o professor para lidar com essa questão, tornando acessíveis os conhecimentos necessários para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem. Isso favorece uma compreensão por parte do professor sobre suas possibilidades de ação, sem patologizar os problemas, nem propor encaminhamentos inúteis, sabendo, portanto, detectar os casos que realmente necessitam de atendimento mais individualizado.

Segundo RUBSTIEN (1991), essa mudança de percepção dos problemas de aprendizagem e suas causas faz surgir duas formas de atuação do psicopedagogo: a

clínica, mais voltada para a terapêutica (recuperação) e a institucional, mais voltada para a prevenção, muito embora também encontre uma prática terapêutica em instituições.

Apesar das mudanças propostas, tanto na forma de entender os problemas de aprendizagem como na ampliação do campo de atuação do psicopedagogo, percebemos apenas um movimento circular de explicações e atuação. Num primeiro momento, a psicopedagogia sai de uma visão organicista para a super valorização do aspecto emocional e após as denúncias de mecanismos excludentes intra-escolares amplia seu campo de atuação para essa instituição.

Porém, não consegue deixar de atribuir ao aluno a culpa pelo fracasso escolar, somente acrescenta mais um agente causador, a incompetência do professor para lidar de forma adequada com o problema. Essa circularidade de explicações, no nosso entender, se deve ao fato de que apesar de reconhecer o caráter seletivo e excludente das instituições educacionais, atua como alternativa para encobrir as reais causas da exclusão escolar.

A psicopedagogia se assemelha, guardadas as devidas proporções, ao discurso idealista do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que propõe mudanças, intervenção mas que, na realidade, não questiona e nem atua nas reais causas da exclusão escolar. No tocante à psicopedagogia, seus seguidores não têm refletido sobre as suas contribuições para manutenção desse processo histórico de exclusão escolar.

Em síntese, podemos afirmar que o contexto educacional brasileiro historicamente constrói suas políticas educacionais, subsidia e incorpora alternativas de solução para seus problemas, mas que na verdade somente escondem mecanismos excludentes.

O processo de exclusão escolar inicia-se com a educação ofertada pelos jesuítas e se mantém, guardadas as diferentes formas de se efetivar em cada contexto histórico, até os dias atuais.

Procuramos explicitar que cada mudança implementada no contexto educacional e suas alternativas de solução para os graves e persistentes índices de evasão, repetência e exclusão escolar, em especial uma dessas alternativas, a psicopedagogia, guardam mecanismos excludentes. Apesar de um discurso democratizante, mascaram e perpetuam o papel reprodutivista da educação brasileira e seu comprometimento na manutenção do sistema capitalista.

O contexto educacional pós 1960, apesar de ser o período em que mais se denunciaram os mecanismos excludentes com suas diferentes perspectivas, na prática, as mudanças propostas nas políticas educacionais e as alternativas de solução para erradicar os problemas denunciados não tiveram como consequência a solução do problema da exclusão escolar. Pelo contrário, subsidiaram a manutenção e perpetuação desses mecanismos excludentes.

Com relação à psicopedagogia, embora assuma uma postura teórica e crítica sobre a realidade do contexto educacional brasileiro, sua prática e suas diferentes formas de atuação, como demonstramos nesse capítulo, não atingem as causas dos problemas de aprendizagem. No nosso entender, enquanto a psicopedagogia clínica é elitista e excludente, pois atende somente aqueles que podem pagar pelo atendimento e centra no indivíduo toda a culpa pelo problema de aprendizagem, na forma de atuação institucional concentra seus esforços nos mecanismos intra-escolares, ora depositando no professor ora no aluno a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem.

Portanto, procuramos demonstrar que tanto as políticas educacionais implementadas ao longo da história da educação brasileira quanto uma das alternativas de solução para os problemas educacionais, a psicopedagogia, apesar do discurso democratizante, escondem mecanismos comprometidos em encobrir e perpetuar a exclusão escolar.

A seguir, discutiremos a avaliação psicométrica, com ênfase no teste WISC.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO PSICOMÉTRICA

O objetivo desse capítulo é apresentar a avaliação psicométrica, com ênfase em um de seus instrumentos o teste WISC, traduzido por POPOVIC (1964), e a terceira edição do WISC, realizada em 1991, denominada WISC III, ou mais precisamente o subteste vocabulário de ambos os testes.

Para atender o objetivo desse capítulo, inicialmente faremos uma breve apresentação do objetivo da avaliação psicopedagógica e de seus diferentes momentos, enfatizando um deles a utilização de provas e testes, dentre eles os testes psicométricos.

Na segunda parte apresentamos a História dos Testes de Inteligência e dentre estes a História do Teste WISC, com a descrição e as críticas que ele e seus subtestes receberam.

A avaliação psicopedagógica, segundo WEISS (1994), tem por objetivo identificar os desvios e os obstáculos no modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social.

Para a autora, modelo de aprendizagem é entendido como:

“ ... o conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito já possui, os estilos usados nessa aprendizagem, o ritmo e áreas de expressão da conduta, a modalidade e o funcionamento cognitivo, os hábitos adquiridos, as motivações presentes, as ansiedades, defesas e conflitos em relação ao aprender, as relações vinculares com o conhecimento em geral e com os objetos de conhecimento escolar, em particular, e o significado da aprendizagem escolar para o sujeito, sua família e a escola”.

A avaliação psicopedagógica é composta de vários momentos, diferenciando-se conforme a necessidade de cada caso como também de acordo com a orientação do psicopedagogo que irá conduzir essa avaliação.

BOSSA (2000), sobre a condução da avaliação psicopedagógica, salienta que:

“...o processo diagnóstico, assim como o tratamento, requer procedimentos específicos que constituem o que chamo de metodologia ou **modus operandi** do trabalho clínico. [...] vale recordar que ela varia entre os profissionais, a depender, por exemplo, da postura teórica adotada, além de se contar com o fato de que cada caso é um caso”.

Ressaltamos também que a avaliação vai depender da formação inicial do psicopedagogo, que se for em psicologia terá direito de usar testes estandardizados. Caso não tenha essa formação, é impedido. Essa restrição é feita pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP).

Para BOSSA (2000), essa restrição precisa ser revista tendo em vista o próprio sentido de teste. Diz essa autora que um teste psicológico é fundamentalmente uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento. Nesse sentido, qualquer avaliação do comportamento humano, desde que mensurada e comparada a uma amostra representativa, é concebida como teste psicológico.

Esses argumentos são utilizados pela autora para criticar a restrição quanto à utilização de testes estandardizados por psicopedagogos sem formação em Psicologia, visto que esses mesmos profissionais estão autorizados a lançar mão de testes não-estandardizados.

Conclui a autora que essa discussão sobre a indefinição quanto ao instrumental utilizado pelo psicopedagogo sem habilitação em psicologia é objeto de vários trabalhos e extensas discussões. Ela própria tem organizado trabalhos a respeito da avaliação

psicopedagógica que dispensam o uso de qualquer um dos testes psicológicos, mesmo porque os próprios psicólogos questionam, a validade desses instrumentos.

Nessa discussão quanto às restrições ao uso dos testes standardizados, vale ressaltar que para o objetivo de nosso trabalho, discutir a exclusão escolar, os instrumentos de medida tanto construídos pelos psicopedagogos como aqueles standardizados guardam mecanismos técnicos e ideológicos que sustentam e legitimam a exclusão escolar. Escolhemos dentre eles o WISC, não por considerá-lo mais comprometido, mas pelas inúmeras razões que elencamos anteriormente para a escolha desse instrumento.

De maneira geral, a avaliação psicopedagógica é composta de: 1) Entrevista familiar exploratória; 2) Anamnese; 3) Sessões lúdicas centradas na aprendizagem; 4) Complementação com provas e testes; 5) Síntese diagnóstica e 6) Devoluções – Encaminhamento.

A seguir, faremos uma breve exposição de cada etapa da avaliação psicopedagógica, no sentido de oferecer uma compreensão de como são organizados e aplicados os vários tipos de instrumentos utilizados.

A entrevista familiar exploratória, segundo WEISS (1994), é realizada com os pais e com a criança ou adolescente, tendo por objetivo a compreensão da queixa nas dimensões familiares e escolar, a captação das relações e expectativas familiares centradas na aprendizagem escolar, a expectativa em relação à atuação do terapeuta, a aceitação e o engajamento do paciente e seus pais no processo diagnóstico.

A anamnese é um momento do diagnóstico dedicado à investigação da visão familiar da história de vida da criança, com o objetivo de levantar dados sobre a evolução de seu desenvolvimento, preconceitos, normas, expectativa, circulação dos

afetos e do conhecimento, além do peso das gerações anteriores que é depositado sobre o paciente.

A sessão lúdica, segundo BOSSA (2000), é a observação da hora do brincar que permite uma aproximação da inter-relação inteligência - desejo - corporiedade.

O uso de situações lúdicas no diagnóstico é mais uma possibilidade de se compreender, basicamente, o funcionamento dos processos cognitivos e afetivos - sociais em suas interferências mútuas no Modelo de Aprendizagem da criança.

A utilização das provas e testes, como já esclarecemos anteriormente, depende da formação do profissional, referencial teórico e as particularidades de cada criança.

Apresentaremos os tipos de testes utilizados nessa etapa da avaliação e os objetivos de cada um deles, segundo o agrupamento de WEISS (1994):

- diagnóstico operatório;
- técnicas projetivas;
- testes psicométricos.

O diagnóstico operatório é composto basicamente de algumas situações experimentais propostas por Piaget, visando ao estudo do desenvolvimento cognitivo para situar o nível em que se encontra o pensamento da criança. Nessa prova interessam tanto as respostas corretas como as incorretas, já que ambas expressam o tipo de raciocínio utilizado para resolver a situação proposta. Por isso, não há atribuição de pontos nem transformação para escalas, mas sim uma apreciação do nível de desenvolvimento da resposta da criança para cada problema proposto.

Associada às provas piagetianas, faz-se também a avaliação pedagógica, sendo que o seu objetivo não se restringe ao conteúdo escolar. Procura-se identificar o que o paciente já aprendeu, como articula os diferentes conteúdos entre si, como faz uso

desses conhecimentos nas diferentes situações escolares e sociais e como os usa no processo de assimilação de novos conhecimentos.

As técnicas projetivas têm por princípio básico que a maneira do sujeito perceber, interpretar e estruturar o material ou situação reflete os aspectos fundamentais do seu psiquismo, sendo possível com essas técnicas buscar relações com a apreensão do conhecimento como procurar, evitar, distorcer, omitir, esquecer algo que lhe é apresentado.

Assim pode o profissional detectar obstáculos afetivos existentes nesse processo de aprendizagem do nível geral e especificamente escolar.

ANASTASI (1973) afirma que se espera que o teste exerça a função de “tela”, na qual o sujeito poderá projetar suas agressões, conflitos, medos, suas idéias características.

As técnicas projetivas mais utilizadas no diagnóstico psicopedagógico, segundo WEISS (1994), são: o CAT (para crianças, organizado por L.S. Bellak) e o TAT (teste de apercepção temática para adolescentes e adultos, organizado por Henry Murray).

BOSSA (2000) acrescenta os seguintes testes: desenho da figura humana (de Machover) e o HTP (House, Tree and Person, em inglês – casa, árvore e pessoa).

Os testes psicométricos, de acordo com WEISS (1994), são divididos em Testes de Inteligência: os testes indicados pela autora são o CIA, adaptação brasileira da Escala de Inteligência para Adultos de Wechsler, WISC, RAVEN; e o teste visomotor (Teste Bender) que visa definir índices de maturação percepto-motora.

O teste Bender é usado sempre que surgem dúvidas sobre questões psicomotoras e espaciais não elucidadas pelos demais instrumentos.

Em resumo, podemos perceber que o objetivo da avaliação é identificar os desvios e obstáculos no processo de aprendizagem. Para tanto, utiliza-se de diferentes momentos que, de maneira geral, são constituídos de: entrevista familiar exploratória, anamnese, sessões lúdicas centradas na aprendizagem, complementação com provas e testes, síntese diagnóstica, devolução e encaminhamento.

Porém, no tocante ao teste, existe restrição quanto à utilização dos testes estandardizados, sendo este vetado aos psicopedagogos sem formação em psicologia. Essa restrição, como demonstramos, é objeto de críticas e discussões, mas que até o presente momento não foram concluídas.

A seguir passaremos à segunda parte desse texto, apresentando o histórico dos testes de inteligência, na intenção de demonstrar como a preocupação com as medidas da inteligência é histórica e condicionada às exigências do contexto social.

2.1. Histórico dos testes de inteligência

Os testes nascem da investigação das diferenças individuais⁷ no comportamento humano, buscando elucidar qual sua natureza, extensão e causas. Essas investigações são objetos de estudo da Psicologia Diferencial que se dedica ao estudo não só das diferenças individuais, mas também da natureza e características dos principais agrupamentos tradicionais, tais como os sub – normais, os gênios, os sexos, os grupos raciais, nacionais e culturais.

⁷ Nosso trabalho não tem como objetivo apresentar detalhadamente a origem dos estudos das diferenças individuais. Faremos uma resumida contextualização da sua origem, com o objetivo de elucidar ao leitor sobre quão remota é essa preocupação. ANNE ANASTASI (1974) acredita que outros autores como: BORING (1950), MURPHY (1949) e RAND (1912) possuem estudos aprofundados a este respeito.

Essas investigações já são encontradas no livro II da República de Platão (séc. V a.C.), quando se preocupava em distinguir as diferenças e os dotes naturais de cada indivíduo para ajustá-las a uma ocupação mais adequada, que se destinava a selecionar os indivíduos que melhor se adaptassem a exercerem as funções militares para o seu Estado Ideal.

A preocupação com as diferenças individuais também foi objeto de estudo de Aristóteles, que não as esqueceu. Seus escritos demonstram considerável interesse pelas diferenças de espécie, de raça, de camada social e de sexo em traços mentais e morais. As diferenças individuais eram, segundo ele, atribuídas aos fatores inatos. O autor acreditava que existiriam homens possuidores de excesso ou carência de vários traços.

Segundo ANASTASI (1974), o período da Idade Média entre os séculos dezessete e dezenove, com os Associacionistas, teóricos que procuraram os princípios gerais através dos quais as idéias se associariam na constituição dos processos mentais complexos, pouca atenção foi dada às diferenças individuais. Preocupavam-se primordialmente com o mecanismo refinado através do qual as idéias se associam, dando lugar a processos mentais complexos.

A mesma autora salienta como os estudos sobre as diferenças individuais foram transpostos para a educação, afirmando que:

“..no final do século dezoito e início do século dezenove nos escritos e nas práticas de um grupo de educadores “naturalistas”, dentre eles ROUSSEAU, PESTALOZZI, HERBART e FROEBEL, evidencia-se um interesse nos estudos das diferenças das crianças, com o objetivo de oferecer-lhes a educação adaptada às suas diferenças”.

Esses programas e métodos educacionais priorizados por esses autores deveriam ser determinados, não por critérios externos, mas pela observação do indivíduo e de suas capacidades.

Esses trabalhos favoreceram a valorização dos estudos sobre a inteligência, por se tratar de uma das características mais valorizadas, complexas, e de difícil conceitualização.

Segundo CASTILHO (1985), o conceito de inteligência remonta também à antigüidade com Platão (séc. V a.C.) e Aristóteles, os quais foram pioneiros em propor uma diferenciação entre os aspectos emocionais e cognitivos.

MATARAZZO (1976), conforme levantamento histórico sobre o conceito de inteligência, assinala que Galton em 1869, em seu texto *Classification of Men According to their Natural Gift*, discorria sobre as diferenças individuais que seriam herdadas e sobre a existência de capacidades gerais e capacidades específicas. Adepto da teoria de Darwin, foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas.

Desenvolvendo vários instrumentos para medir as capacidades, destacam-se os seguintes: a régua de Galton: para discriminação visual de comprimento; o apito de Galton: para determinação da maior altura audível; séries graduadas de peso para mensuração de discriminação cinestésica, assim como testes de força, de velocidade de reação e de outros traços.

Segundo MATARAZZO (1976) o primeiro a desenvolver métodos para escalas de avaliação e de questionário, com o objetivo de estimar o nível intelectual foi Galton em 1883. Acreditava que as únicas informações sobre os acontecimentos externos

passam pelas vias de nossos sentidos; quanto mais o sentido capta as diferenças, maior o campo sobre o qual nossa avaliação e nossa inteligência pode atuar.

PATTO (1996) explicita que a preocupação de Galton com as diferenças individuais e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos mais aptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades, característica da sociedade de classes, revelando que as preocupações do autor iam além da pura detecção dessas diferenças.

Ressalta que seus objetivos não eram somente comprovar, mas sim interferir nos destinos da humanidade através da eugenia, tendência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos essencialmente para esses fins. Objetivo que correspondia à preocupação com as hierarquias das raças, espírito de seu tempo. Mas, em virtude da declarada cautela desse autor com relação aos poucos conhecimentos acerca do papel da hereditariedade, atribui a distribuição desigual dos dons e talentos de acordo com as famílias, diminuindo a ênfase no critério racial.

Segundo PATTO (1996), o critério racista não diminuiu, pelo contrário, encontraram nos trabalhos de Galton um reforço. Ao acumular dados que mostravam as diferenças na realização de testes sensório-motores favoráveis a grupos humanos tidos como inferiores pela ideologia racista, o bom rendimento em processos sensoriais e motores, antes indicadores de alta capacidade intelectual, passa a receber uma interpretação oposta, isto é, passa a ser tomado como indicativo de inferioridade intelectual.

É dessa forma que o racismo é colocado de uma maneira velada nas avaliações das capacidades intelectuais. Apesar de o resultado ser superior em uma determinada

raça, é considerado como parâmetro de inferioridade. Assim ficam evidentes os mecanismos utilizados para definir os padrões ideais para os testes de inteligência.

PATTO (1996) afirma que isso ocorre quando: “Esta mudança de interpretação é reveladora da medida em que ciência e ideologia podem se confundir”.

Para MATARAZZO (1996) as idéias de Galton a respeito da inteligência herdada marcaram época na psicologia. Influência que marcou profundamente os estudos de Catell em 1890, que empregou pela primeira vez na literatura o termo “teste mental”, os de Sperman em 1904 na Inglaterra, Binet & Simon em 1905 na França e Thordinke em 1922 nos EUA, que investigavam aspectos elementares da mente e da consciência, mas no entanto abandonaram essa preocupação e se dedicaram à elaboração de testes que também medissem funções mais complexas da capacidade intelectual.

Dentre esses autores, teve destaque os estudos de Binet em 1905, cuja primeira escala de inteligência foi marco para a psicometria.

ANASTASI (1973) destaca o fato de Binet ter participado de uma comissão do Ministério da Instrução Pública da França, para estudar o problema de retardo entre os alunos das escolas oficiais, que o levou a preparar a primeira escala de inteligência, cujo objetivo era fornecer um índice do nível de funcionamento intelectual do indivíduo.

A partir desses dados, foi que se abriu o caminho para que mais tarde se chegasse ao uso do critério idade para avaliação das respostas nos testes, e para compor os itens investigados em cada subteste.

A partir dessa escala, elaborou-se uma nova organização da escala, que representou um grande avanço em relação à anterior para a psicometria, por ter sido a

primeira vez que o conceito de idade mental apareceu, o que contribuiu, segundo ANASTASI (1973) e MATARAZZO (1976), para a popularização dos testes de inteligência.

Segundo ANASTASI (1973) foi Terman em 1916 que traduziu e revisou a Escala de Binet, que passou a ser chamada de Escala de Stanford Binet, difundindo o uso dos testes, os conceitos de idade mental e quociente de inteligência (QI) clássico. Termo que foi originalmente utilizado pelo alemão Stern em 1921, e se refere ao resultado encontrado na divisão da idade mental pela idade cronológica e multiplicado por 100.

Segundo PATTO (1996), outro autor que se dedicou à pesquisa de novos instrumentos de medida foi Claparède em 1934, professor na Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget no Instituto J.J. Rousseau, com o objetivo de saber quem são os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível, para adequá-los à melhor escola, os primeiros em classes especiais e os segundos em escolas especiais. Suas justificativas eram de propor uma escola sob medida, “homem certo no lugar certo”, que para ele era o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social.

Outra escala também importante e que até hoje mantém status entre os profissionais é a de WECHSLER⁸, que trataremos a seguir.

2.2. Histórico da escala wechsler (WISC)

Essa escala foi desenvolvida em 1934 por David Wechsler com o objetivo de ajudá-lo a realizar a testagem de sujeitos multilíngues de origem, nível sócio-

⁸ A biografia desse autor consta em MATARAZZO (1976), cujos dados foram pessoalmente fornecidos por David Wechsler nos vários encontros sociais que os dois tiveram no período de 1969 a 1972.

econômico e faixa etária bastante diferentes, pois a escala de Binet foi construída para crianças e não se adequava aos adultos para se determinar a IM (idade mental) do adulto.

WECHSLER (1955) tinha preocupações diferentes em relação à inteligência, as quais estavam além dos autores da época, pois acreditava num conceito de inteligência que definia como:

“A capacidade agregada ou global do indivíduo para atuar com propósito para pensar racionalmente e para adaptar-se de uma maneira efetiva com seu meio ambiente. É global porque caracteriza a conduta individual como um todo, é um agregado porque é composta de elementos ou habilidades, os quais ainda que não completamente independentes, são qualitativamente diferenciáveis”.

Através desse conceito achava ser possível a medição dessas habilidades; mas ressalta que a inteligência não pode ser considerada apenas como uma somatória delas, pois o comportamento inteligente é o resultado da interação, tanto da quantidade quanto da qualidade dessas habilidades, sendo influenciado por fatores que não só os intelectivos, mas também, por exemplo, os impulsos e estímulo.

WECHSLER (1955) afirma que sua escala não pretendia ser capaz de mensurar tudo o que é considerado como inteligência geral, mas avaliar elementos suficientes da inteligência que permitissem seu uso como método confiável sobre a capacidade intelectual do sujeito.

Resumidamente, apresentaremos por ordem cronológica as escalas elaboradas por Wechsler com suas respectivas revisões.

Em 1939 publica a primeira escala W.B.; em 1949 ampliou a W.B. para testar crianças passando a chamar “*Wechsler Intelligence Scale For Childrem*” (WISC); em

1955 publica a "*Wechsler Adult Scale Intelligence*" (WAIS); em 1981 essa escala é revisada para correção de sua amostra e precisão de alguns subtestes, passando a ser denominada-se (WAIS-R); em 1967 apresenta uma escala para crianças entre 4 anos e 6 anos e meio, a "*Wechsler Preschool And Primary Scale Of Intelligence*" (WPSI) e revisada em 1989, recebendo o nome de (WPSI-R); em 1974, foi publicado o (WISC-R) e mais uma vez revisado em 1991, passando a se denominar WISC III.

Suas escalas apresentam-se como avanço comparadas às anteriores devido ao abandono da idade mental e o uso do quociente intelectual de desvio.

Wechsler em 1964 propôs que o quociente intelectual fosse calculado de maneira alternativa ao QI clássico, isto é, através de um desvio padrão estipulado em 15 em relação a uma média convencionalmente considerada 100, a qual seria a linha divisória para discriminar a capacidade intelectual média das superiores e inferiores a esse referencial. Esse recurso possibilita que os sujeitos sejam comparados com outros da sua mesma faixa etária em vez de com uma população geral.

PATTO (1996) salienta que existe uma distância entre Galton e os pesquisadores que o sucederam, a geração de psicólogos e pedagogos escolanovistas que desenvolveram seus trabalhos entre 1890 e 1930. Para estes a promoção dos indivíduos deixa de ser influenciada pela raça ou origem social, mas sim o que existe é a promoção dos indivíduos mais aptos. Estes estudiosos sonhavam com uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma "sociedade (de classes) igualitária".

Acrescenta essa autora o seguinte resultado destas tentativas:

"Através da especificidade de seu trabalho, propõem-se a destinar os mais aptos, e não necessariamente os mais ricos, aos níveis mais altos da pirâmide social. Não eram, portanto, pessoas de má-fé que defendiam conscientemente os interesses do capital, mas humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam um sonho

que a história tem mostrado impossível: o de justiça numa ordem social estruturalmente injusta”.

Mas isso não os isenta de terem difundido uma prática que instrumentaliza e expande a injustiça. Foi a partir desse contexto ideológico reformista que, nos meios universitários de países capitalistas europeus e norte-americanos, expandiu-se uma verdadeira cruzada em busca de instrumentos cada vez mais eficazes para identificarem os super e os subdotados na população infantil, de modo a lhe ofertarem uma educação condizente.

Essa educação diferenciada serve apenas para fazer e legitimar as injustiças nas sociedades capitalistas, camufladas pela oferta de acordo com as potencialidades individuais.

Essa ideologia é transposta e bem aceita nos países dependentes que começam a lutar pela introdução da psicométrica e da pedagogia nova em seus países.

Sobre essas acusações, WECHESLER (1981) se defende com a seguinte afirmação:

“...a acusação de que os testes de inteligência são inevitavelmente tendenciosos nos EEUU., a favor da população branca de classe média sobre a qual são padronizados, ou tendenciosos contra grupos minoritários prejudicados sociocultural ou economicamente, ou de qualquer outra forma.

Alguns autores de teste de inteligência tentaram “remediar” essa situação, criando escalas supostamente livres de influências culturais – na prática, escalas que consistem basicamente em testes não-verbais e motores.

Na realidade muitos pesquisadores atualmente verificam que essa afirmação não é necessariamente válida. Eu mesmo verifiquei que muitas vezes testes não verbais se mostram mais difíceis do que os verbais, para os grupos de minoria. A grande falha dos protestos quanto à “injustiça”, é a incapacidade daqueles que o emitem para distinguir entre as possíveis causas de desempenho inferior dos grupos menos favorecidos e a validade

dos próprios testes, que inevitavelmente revelam essa discrepância”.

WECHSLER (1981) vai mais além na sua valorização dos testes de inteligência e no seu papel social, afirmando que: “Precisamos de testes de inteligência porque eles nos ajudam a encontrar gente inteligente, gente capaz de lidar com os problemas cada vez maiores e novos que nos desafiam num mundo sujeito a contínuas mudanças”.

Com isto, ao ressaltar a validade, fidedignidade e precisão de seu teste de inteligência, utilizando-se do discurso da neutralidade científica, pois acredita que esse instrumento foi construído para medir inteligência e se existem desigualdades em virtude das condições sócio-culturais e econômicas, o instrumento não pode ser culpado, pois ele não as constrói.

Essas explicações desse autor encontram grande aceitação nas sociedades de classes, pois necessitam de explicações científicas que subsidiem seu discurso de igualdade de oportunidade para aqueles pertencentes à classe dominante, e a exclusão dos pertencentes à classe dominada, alegando-se cientificamente pouca capacidade e competência individual dos dominados.

Outra crítica ao teste de inteligência e às teorias da inteligência foi realizada por GARDNER (1994), que afirma não ser possível avaliar a inteligência de um sujeito através de respostas sintéticas a perguntas também sintéticas. Afirma que a inteligência envolve muitos outros elementos além dos que são normalmente medidos pelos testes padronizados. Estes enfatizam principalmente as capacidades lógico-matemáticas e lingüísticas. O autor defende a existência de inteligências múltiplas denominadas como lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica e inteligências pessoais, que não são avaliadas pelos testes de inteligência.

Segundo MATARAZZO (1976) foi Figueira em 1913 que iniciou no Brasil o uso dos testes psicológicos, utilizando o teste de Binet, popularizando o uso dos testes de inteligência entre nós.

Desde essa época vários testes psicológicos estrangeiros têm sido amplamente usados no Brasil, apenas traduzidos, como no caso do WISC.

As justificativas para a falta de estudos e uma padronização para os testes no Brasil são evidenciadas no Manual Brasileiro traduzido por POPOVIC (1964), que alega como causa, para esse fato as exigências que as editoras detentoras dos direitos autorais fazem para a concretização de projetos dessa natureza. Essas exigências têm como argumento a dificuldade da composição da amostra, que deve ser constituída por sujeitos de todas as regiões do país em virtude da grande extensão geográfica do Brasil. Além disso, os poucos recursos destinados às instituições inviabilizam os estudos.

FIGUEIREDO (1994) acrescenta as seguintes razões para as críticas feitas ao teste e falta de adaptação brasileira dos mesmos: as normas não são atualizadas e nem revisadas posteriormente às publicações; as padronizações brasileiras, na maioria das vezes, são limitadas ao centro do país; os psicólogos que utilizam esses instrumentos se limitaram a criticá-lo sem nada fazerem para recuperar o valor do instrumento e nem tirar proveito de suas vantagens e, por último, não há incentivo para a pesquisa brasileira de cunho adaptativo-social dos testes e não há cursos de especialização na área da psicometria.

O WISC foi traduzido no Brasil por POPOVIC (1964), sendo publicado pela editora CEPA. Porém este teste só foi traduzido, sendo utilizada padronização baseada em estudos americanos e desatualizados, do ano de 1949.

Quanto ao fator atualização da amostra, o WISC III é um avanço, pois possui uma amostra representativa da população americana, baseada nos dados do Censo de 1988 (U.S. Bureau of the Census). Encontra-se no mercado, além do material original, uma adaptação argentina da escala.

Segundo POPOVIC (1964), existem vantagens e advertências que os profissionais devem ter em mente quanto à não-padronização. As vantagens são as seguintes: “é fornecer aos psicólogos brasileiros material traduzido de maneira unificada,[...] possibilitar que o WISC seja usado por todos com a mesma instrução e com o mesmo material verbal”.

Como advertência salienta que:

“O psicólogo deve ter em mente que as tabelas ora publicadas resultam de amostras representativas da população americana, e que os testes (principalmente os Verbais – Informação, Compreensão e Vocabulário) são oriundos de cultura diferente da nossa. Deve, pois, estar preparado para usar seus conhecimentos clínicos, aliando aos do Wisc os resultados obtidos com outros testes, para que possa obter adequadamente a medida eficaz da capacidade intelectual da criança”.

Portanto, esse instrumento, apesar das críticas, é utilizado como o mais adequado para validar e complementar avaliações psicológicas e psicopedagógicas.

BOSSA (2000) oferece as seguintes considerações quanto à utilização dos testes:

“... acredito que prescindir das provas psicométricas não traz garantias contra o risco de perder de vista o sujeito para convertê-lo em objeto (de quantificação, de rotulação, de manipulação). As provas passam a ser instrumentos utilizáveis, ou não, na medida em que nos prestam um serviço, e para isso é de fundamental importância um bom domínio da teoria que fundamenta. É preciso, enfim, conhecer a ferramenta escolhida”.

As afirmativas da autora deixam explícito que os problemas decorrentes da utilização dos testes recaem sobre a ausência de domínio da teoria que os fundamenta, por parte daqueles que os utilizam, justificativa que reforça a concepção de que a melhor qualificação do profissional e uma padronização adequada à nossa realidade tornaria esse instrumento eficiente para avaliar e predizer o desempenho das crianças em situação de fracasso.

A seguir, passaremos a descrever os subtestes que compõem o WISC traduzido por POPOVIC (1964) e a terceira edição do WISC (1991), porém nos deteremos no subteste vocabulário de cada um deles, pois é esse que escolhemos para ser um dos objetos de nossas análises. A opção pelo subteste vocabulário se deve ao fato de que, apesar das críticas e recomendações desfavoráveis, esse subteste se propõe a avaliar uma das capacidades mais cobradas pelo sistema escolar e priorizadas nos currículos escolares, que é a capacidade de utilizar e compreender o código lingüístico.

O WISC traduzido por POPOVIC (1964) é composto por 12 subtestes divididos em duas partes: Escala Verbal composta pelos subtestes: Informação, Compreensão, Aritmética, Semelhança, Vocabulário e Números e Escala de Execução, formada pelos subtestes: Completar figuras, Arranjo de Figuras, Cubos, Armar Objetos, Códigos e Labirinto.

O teste foi elaborado para fornecer três resultados: um QI verbal, um QI de execução e o QI total. Esses são obtidos através da transformação dos pontos brutos de cada subteste em pontos ponderados, que são encontrados nas tabelas elaboradas para intervalos de idade estabelecidos de acordo com a população a que o teste se destina. A soma dos pontos ponderados de cada escala corresponde a um QI para a mesma, e a soma das duas partes possibilita obter um QI total.

O teste tem por objetivo medir a capacidade lógica com a escala de execução; com a escala verbal mede a capacidade lingüística.

O primeiro subtteste da escala verbal é o da Informação. Consta de 30 perguntas apresentadas em ordem crescente de dificuldade, sendo as três primeiras aplicadas apenas a menores de 8 anos ou maiores suspeitos de deficiência mental.

A prova tem por objetivo medir memória remota, capacidade de compreensão, pensamento associativo e leitura.

GLASSER & ZIMMERMAN (1972) e SAFRA (1987) fizeram críticas desfavoráveis à prova, afirmando que tanto a influência de um ambiente cultural empobrecido, como a de um ambiente estimulador pode interferir no desempenho do sujeito e levá-lo a uma pontuação que não corresponde à sua real condição intelectual.

As críticas favoráveis apontaram que esta prova apresenta aspecto positivo e satisfatório como subtteste introdutório, por não conter aspectos ansiógenos ou ameaçadores emocionalmente para os sujeitos, que poderiam interferir de forma desfavorável no desempenho dos mesmos.

O subtteste compreensão é composto por 14 itens, com problemas referentes a situações sociais vivenciadas pelo sujeito e que requerem que o mesmo procure em situações passadas a solução para as questões propostas.

O subtteste tem por objetivo medir a capacidade de utilizar de modo socialmente aceitável as experiências adquiridas na vida diária e na educação escolar.

Este subtteste recebe várias críticas desfavoráveis, dentre elas destacamos a de GLASSER & ZIMMERMAN (1972), que ressaltam que muitos dos seus itens exigem conhecimentos que são adquiridos somente na escola ou num ambiente sócio-cultural mais elevado. Um dos fatos que interfere no desempenho das crianças menores é que,

por não terem ainda freqüentado a escola, ou experimentado as situações propostas pelo teste, tendem a ter um desempenho empobrecido no mesmo, o que não reflete o seu potencial intelectual. O mesmo ocorre com crianças maiores que obtêm uma alta pontuação, não porque possuem um alto nível de compreensão, mas sim, porque simplesmente aceitam as regras.

Para MELO (1998), a grande vantagem de compreensão consiste no fato de ser um subteste constituído por elementos de grande importância diagnóstica sobre as características da personalidade do indivíduo, possibilitando ao examinador dados sobre a coerência ou não dos comportamentos e atitudes do sujeito frente às situações propostas pelo subteste em relação ao convencionalmente esperado.

Em nossa revisão verifica-se que é um dos subtestes que apresenta mais críticas desfavoráveis, em virtude de aproximar-se dos conhecimentos que somente são adquiridos na escola ou num ambiente sócio-cultural mais elevado.

O subteste Aritmética é composto por 16 problemas a serem resolvidos em tempo limitado. Os três primeiros são aplicados apenas a sujeitos menores de 8 anos ou maiores, suspeitos de retardo mental. Os três últimos itens são apresentados por escrito ao examinando para que ele possa ler em voz alta.

O subteste almeja medir conceitos numéricos, operações aritméticas, agilidade mental e fatores não cognitivos (atenção e concentração).

Recebeu críticas desfavoráveis de GLASSER & ZIMMERMAN (1972) e CUNHA, FREITAS, RAYMUNDO (1991, 1993, 2000), que ressaltaram que essa prova é a que mais semelhança tem com atividades escolares que o sujeito tem ou teve. Por um lado, este fato pode influir desfavoravelmente, no caso do indivíduo ter alguma

atitude negativa ou insegurança, por fracasso na área escolar, ou ainda, por julgar que sua aptidão para a matemática é escassa.

COHEN (1959) e RAPAPORT et al. (1965) ressaltam que esta prova apresenta como aspecto positivo a capacidade de explorar diferentes elementos da capacidade intelectual dos sujeitos nas diversas idades. Em crianças menores, entre 7 anos e meio e 10 anos e meio, investiga mais aspectos da atenção do que da capacidade para resolver operações numéricas.

Semelhança é um subteste composto de 16 itens em duas partes, sendo a primeira, Analogias, composta por quatro frases a serem completadas, mas somente aplicada a menores de 8 anos ou suspeitos de deficiência mental.

A segunda parte é composta por 12 pares de palavras que o sujeito deverá sintetizar em um único conceito, indicando as relações essenciais ou superficiais entre as mesmas.

A prova tem por objetivo avaliar a memória remota, a compreensão e o pensamento associativo.

GLASSER & ZIMMERMAN (1972) apontaram que o sucesso nesta prova relaciona-se mais com a memória, a experiência ou treinamento, do que com a formação de conceito.

Porém, segundo CUNHA et al. (1993), é a prova mais adequada para avaliar a capacidade cognitiva, pois a escolaridade tem pouca influência.

Vocabulário é o subteste formado por 40 palavras a serem definidas pelo sujeito. São apresentadas em ordem crescente de dificuldade, sendo as nove primeiras aplicadas somente para crianças menores de oito anos ou maiores suspeitas de deficiência mental.

Essa prova explora a amplitude do repertório de informações, as idéias, tipo e qualidade da linguagem e o pensamento abstrato.

Esse subteste é apontado como o melhor indicador da inteligência geral, dado confirmado pela análise fatorial de COHEN (1959), RAPAPORT et al. (1965). Segundo eles, o teste pode inclusive ser utilizado isoladamente para avaliar a inteligência, afirmam também que esse subteste avalia o conhecimento adquirido espontaneamente pelo sujeito durante o seu desenvolvimento normal, sendo que o enriquecimento dependerá tanto do seu potencial, quanto da estimulação proporcionada pelo seu meio educacional durante os primeiros anos.

SAFRA (1987) afirma que o subteste Vocabulário é o que menor variação apresenta nos casos em que o conflito emocional altera o uso da inteligência.

LOPES (1970) aponta o subteste Vocabulário como o subteste que apresenta maior correlação com os resultados de escala geral.

Portanto, esses autores consideram esse subteste o mais adequado para avaliar a inteligência das crianças.

Porém, esse subteste recebe críticas quanto à sua utilização no Brasil, dentre elas a de POPOVIC (1964), que no manual de instrução do próprio teste chama a atenção para as dificuldades de se aplicar à população brasileira normas baseadas em uma amostra dos EUA em 1949. A autora sugere que se substitua o subteste vocabulário pelo de números, pois considera os itens do vocabulário inadequados à realidade da criança brasileira.

Devido às dificuldades citadas, LEMGRUBER e PAINÉ (1981) realizaram uma pesquisa para revisar e padronizar os subtestes da escala verbal com uma amostra de crianças brasileiras. Os resultados alteraram vários itens dessa escala, mas o subteste

vocabulário foi integralmente modificado em seus 40 itens, substituídos por uma lista de 50 palavras, como alternativas mais adequadas à realidade brasileira.

Essa adaptação foi objeto de pesquisa de MELO (1998), cujo objetivo foi comparar os resultados da Escala Verbal do WISC adaptada por Lemgruber e Paine com à Escala verbal apenas traduzida por POPOVIC, que não apresenta normas brasileiras. O estudo concluiu que a Escala adaptada mostrou ser mais adequada para avaliar a inteligência das crianças brasileiras do que a traduzida.

Porém, MELO (1998) ressalta que:

“... a escala verbal do Wisc adaptada por Paine e Lamgruber, apesar dos resultados satisfatórios encontrados em nossos estudos carece ainda de pesquisa com um número de sujeitos representativos para todas as faixas etárias abrangidas pelo teste. Ressaltamos a importância desses procedimentos para que essa escala adaptada possa ser amplamente divulgada entre os profissionais que utilizam a Escala Verbal do WISC em sua prática para que tenham em suas mãos um instrumento apropriado para avaliar a inteligência da criança brasileira”.

Essas afirmações da autora retratam como essa escala, apesar de ter sido comprovadamente mais adequada à realidade brasileira, apresenta deficiências que inviabilizam sua ampla utilização e divulgação no meio profissional para fins de diagnóstico. Segundo nosso levantamento, esse trabalho ficou restrito aos professores de psicologia que ministram especificamente as disciplinas da psicometria, sendo o teste WISC traduzido o comercializado e, em consequência, o utilizado pela grande maioria dos profissionais que dele podem fazer uso.

Números é um subteste composto de duas partes: Ordem Direta e Ordem Inversa. A tarefa da primeira parte consiste em repetir uma série de números na ordem apresentada, que varia de 3 a 9 elementos.

Na segunda parte, as séries de números variam de 2 a 8 elementos e devem ser repetidos na ordem inversa à apresentada.

Essa prova foi mantida por Wechsler, apesar de ser considerada uma das mais pobres para avaliar a inteligência, mas foi mantida pelo autor por permitir nas primeiras idades uma boa medida de inteligência e de atenção e concentração.

Segundo COHEN (1959), esse subteste é uma medida pobre da inteligência, e interpretações específicas devem ser evitadas devido à baixa precisão.

Apesar das críticas a esse subteste, GLASSER & ZIMMERNAM (1972) apontam que uma das vantagens de Números refere-se ao fato de ser a ordenação dos seus itens adequada, já que o sujeito dispõe de duas séries semelhantes de dígitos em cada item.

Completar figuras é o primeiro subteste da escala de Execução, composto por 20 figuras incompletas para que o sujeito indique, dentro de um tempo limitado, que parte do objeto está faltando.

O subteste tem como objetivo medir percepção, atenção e concentração.

É considerado por RAPAPORT et al. (1965) como subteste insatisfatório para avaliação da inteligência geral, pelo fato de não avaliar elementos específicos da cognição.

Arranjos de figuras é um subteste composto por 11 historietas apresentadas sob a forma de desenhos que devem ser ordenados em uma seqüência lógica de fatos. Os itens são apresentados em ordem crescente de dificuldade, sendo os quatro primeiros aplicados a sujeitos menores de 8 anos ou maiores suspeitos de retardo mental. O tempo é limitado e atribuem-se pontos adicionais pela rapidez.

A prova busca explorar percepção visual, capacidade de planejamento, compreensão visual e pensamento seqüencial.

Dentre os testes da Escala de Execução do WISC, esse subteste é considerado por GLASSER & ZIMMERMAN (1972) como o mais satisfatório para avaliar isoladamente a inteligência.

Opinião contrária apresenta RAPAPORT et al. (1965), que considera esta prova a mais vulnerável da Escala de Execução pelo fato do desempenho ser influenciado tanto pela organização visual, como pela atenção e juízo.

Cubos é um subteste constituído por 10 desenhos que devem ser reproduzidos com cubos coloridos manipulados pelo sujeito com um tempo limitado.

Explora os seguintes aspectos: percepção, análise, síntese e reprodução de desenhos abstratos, coordenação visomotora e raciocínio lógico para relações espaciais.

CUNHA et al. (1993) considera que este subteste, além de permitir uma mensuração adequada da inteligência não verbal, explicita os processos de pensamentos do sujeito, que para obter um bom desempenho, necessita ser capaz de decompor o modelo em partes e reconstruir o todo.

Armar objetos é um subteste formado por 4 quebra-cabeças: manequim, cavalo, rosto e automóvel. O sujeito deverá montá-los em tempo limitado e recebe pontos adicionais proporcionais pela rapidez de execução.

A prova busca explorar percepção, coordenação visomotora e síntese de formas visuais concretas.

GLASSER & ZIMMERMAN (1972) afirmam que esta prova não apresenta boa consistência nas idades de 7 anos e meio e 10 anos e meio e 13 anos e meio, sendo que a

variação ocorreu mais devido ao acaso do que à fidedignidade dos elementos que compõem esse subteste.

Código é um subteste constituído por duas formas, uma mais fácil para crianças de até 8 anos, com figuras geométricas, e outra mais difícil, com números, para as crianças maiores. Para realizar a prova o sujeito deve associar e copiar símbolos que estão dispostos na parte superior da folha de respostas, nos espaços em branco sobre cada figura geométrica ou número.

O subteste explora: coordenação visomotora, compreensão de um material novo num contexto associativo, rapidez e precisão para executar associações, atenção, memória, motivação e persistência.

Para GLASSER & ZIMMERMAN (1972) essa prova explora mais a motivação do que um aspecto intelectual.

Labirinto é o último subteste da parte de execução que, juntamente com Códigos, apresenta as menores correlações com os outros subtestes, sendo normalmente utilizados como suplementares.

É formado por oito labirintos ordenados em ordem de dificuldade crescente, com tempo limitado, sendo que os dois primeiros são aplicados apenas a menores de 8 anos ou maiores com suspeita de deficiência mental.

A prova explora habilidade de planejamento e execução, coordenação visomotora e rapidez.

Outros dados sobre os testes que merecem destaque são os psicométricos. Destacamos: padronização, precisão e validade.

Sobre a padronização, POPOVIC (1964) informa que este teste foi padronizado e publicado em 1949, a partir de uma amostra de 2.200 crianças, sendo 1.100 meninos e

1.100 meninas, com idade entre 5 e 15 anos, de acordo com o Censo de 1940 dos Estados Unidos.

Importante destacar é que essa amostra é composta por crianças brancas americanas, sendo que apenas 2,5% de 55 crianças são de "classes especiais" e diagnosticadas com QI abaixo de 70 e acima de 50. Esse quociente de inteligência é de crianças consideradas limítrofes.

Essa padronização é mantida intacta apesar das adaptações que o teste recebeu, mantida da mesma forma no Manual Brasileiro, pois não foi realizada nenhuma pesquisa brasileira de padronização.

Os motivos da não padronização para a realidade brasileira são salientados por POPOVIC (1964) e FIGUEIREDO (1994), descritas anteriormente, mas no nosso entendimento, porém, esconde-se uma postura comprometida com a hegemonia da classe dominante, que o teste confirma e classifica como a mais inteligente e capaz para ocupar tal posição sócio-cultural.

Os dados de precisão foram obtidos por dois métodos: pelo método das metades e corrigidos pela fórmula de Sperman Brown e pela técnica do Teste Reteste.

GLASSER & ZIMMERMAN (1972) relatam que, quando comparados o QI verbal, o de Execução e o total o nível de precisão é alto, entre 0,80 e 0,90.

Vários outros estudos, segundo MELO (1998), foram realizados com populações específicas, tais como: pacientes psiquiátricos, judeus e deficientes mentais. Os resultados encontrados, de uma maneira geral, indicam que os resultados encontrados através do Teste-Retestes tendem à estabilidade, já que o aumento que costuma ocorrer nos escores, podem ser justificado pelos efeitos da prática.

Todos os estudos que são realizados com o teste que apresentam mudança nos conceitos preestabelecidos ou nos estereótipos mantidos como verdades inquestionáveis são desacreditados ou atribuídos a erros do examinador ou efeito da prática.

No tocante à validade, ela foi conseguida através da correlação dos resultados de cada subteste com os resultados da Escala Verbal, da Escala de Execução e da Escala Total.

POPOVIC (1964) apresenta vários trabalhos sobre a validade do WISC, dentre eles destacou o de Musen, Dean, Rosemberg em 1952, que pesquisaram através da Revisão *Terman - Merrill, do Stanford - Binet*, as opiniões das professoras. Concluíram que os três Qts (Verbal, de Execução e Total) do WISC e o QI do *Terman - Merrill* parecem prever com validade o desempenho acadêmico, sendo estas medidas altamente correlacionadas com a opinião das professoras sobre a inteligência dos sujeitos.

O teste de inteligência WISC III (Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition) foi publicado em 1991 nos Estados Unidos e é distribuído por The Psychological Corporation. Consiste na revisão do WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised), publicado em 1974, em virtude da desatualização de suas normas em aproximadamente 15 anos.

Segundo SCHELINI (1997) uma disputa judicial pelos direitos autorais, envolvendo duas editoras brasileiras, vem impedindo sua publicação.

Apesar do WISC III não estar disponível no mercado brasileiro, pesquisas como as de FIGUEIREDO (1994) e SCHELINI (1997) já foram realizadas com o WISC III e que segundo essas autoras uma disputa judicial pelos direitos autorais, envolvendo duas editoras brasileiras, vem impedindo sua publicação.

A pesquisa de FIGUEIREDO (1994) teve por objetivo investigar a adequação, para uma população brasileira, da linguagem usada nos subtestes do conjunto verbal do teste e analisar a influência dos fatores socioeconômicos-culturais no desempenho dos sujeitos. Os resultados revelaram que o instrumento apresenta suas características psicométricas, referentes à amostra, semelhantes à padronização para a população americana.

A pesquisa de SCHELINI (1997) teve por objetivos verificar o desempenho de sujeitos nos itens originais dos subtestes verbais do WISC III, verificar o desempenho de sujeitos em novos itens propostos para os subtestes verbais, elaborados a partir de sugestões de professores e da análise de livros didáticos, verificar a presença de uma ordem crescente de dificuldade entre os itens originais e constatar as influências das variáveis sexo e nível sócio-econômico no desempenho dos itens verbais.

Concluiu a autora que vários itens originais dos subtestes de informação, semelhança, aritmética, vocabulário e compreensão são inadequados ao meio cultural e escolar dos sujeitos, vários itens adicionais mostraram-se mais adequados que os originais, a ordem de dificuldade dos itens originais não é válida para as crianças brasileiras e que as variáveis sexo e nível sócio-econômico não influenciam significativamente nos subtestes verbais.

Utilizaremos em nosso trabalho a tradução do subteste vocabulário do WISC III realizada por FIGUEIREDO (1994).

O WISC III teve como amostra 2200 crianças, estratificada com representatividade proporcional de crianças de diferentes grupos demográficos (rural ou urbano), considerando as seguintes variáveis: idade (200 crianças em cada grupo de idade entre 6 e 16 anos), sexo (100 meninos e 100 meninas em cada grupo de idade),

raça (mantida a mesma proporção da população, em cada grupo de idade, de sujeitos brancos, negros, hispânicos e outros) e nível socioeconômico testado através do nível educacional dos pais (anos de estudo). Os sujeitos eram alunos de escolas públicas e privadas.

Esse teste apresenta os seguintes melhoramentos em relação ao teste anterior: normas atualizadas e mais representativas das diversas variáveis da população; aperfeiçoamento da representatividade de sexo e etnia; mais qualidade no material do subteste (acréscimo de questões mais fáceis e mais difíceis); um novo subteste de execução suplementar (Procurar Símbolos); inclusão da cor no material dos subtestes Completar figuras, Arranjo de figuras e Armar objetos e maiores informações sobre a validação do instrumento com a crianças superdotadas, mentalmente retardadas, crianças com dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção, distúrbio de conduta, epiléticas, com atraso de linguagem e dificuldade de audição.

Quanto ao número de subtestes, o WISC III é formado por treze subtestes, seis verbais e sete de execução. Dentro do conjunto verbal, encontramos um subteste suplementar, o de Memória para dígitos, no conjunto de execução encontramos dois subtestes suplementares, o de Labirintos, incluído no teste anterior e o de Procurar símbolos.

O subteste suplementar Procurar símbolos, acrescido no WISC III, tem como objetivo proporcionar informações adicionais de uma habilidade cognitiva: velocidade e rapidez motora, é um auxiliar no esclarecimento da precisão e na consistência do fator resistência à distração.

Esse subteste complementar consiste numa série de símbolos, organizados em dois grupos, um grupo com símbolos-modelos e um grupo de símbolos-de-buscas. O

sujeito deve olhar os dois grupos e indicar se um dos símbolos do grupo-modelo aparece no grupo dos símbolos-de-busca.

O WISC III oferece, além das modificações já citadas, inovação na interpretação dos resultados, acrescenta às informações dos QIs, os escores referentes a quatro fatores primários:

- Fator I - Compreensão Verbal - avalia habilidade verbal e desenvolvimento da linguagem, cujos subtestes que devem ser analisados são: Informação, Semelhança, Vocabulário e Compreensão.
- Fator II - Organização Perceptual - avalia aspectos perceptivos referentes a tarefas de planejamento visual, cujos subtestes que devem ser analisados são: Completar Figuras, Arranjo de figuras, Cubos e Armar Objetos.
- Fator III - Resistência à Distração - avalia a atenção concentrada e facilidade de manipular símbolos numéricos. Os subtestes que devem ser analisados são: Aritmética e Memória para dígitos.
- Fator IV - Velocidade de Processamento - avalia rapidez e velocidade motora. Os subtestes que devem ser analisados são: Códigos e Procurar Símbolos.

Portanto, esses quatro fatores medem as habilidades no domínio da área cognitiva mas, para tanto, deverão ser aplicados todos os subtestes, inclusive os suplementares.

Com relação às modificações realizadas no interior dos subtestes, descreveremos apenas as realizadas no subteste vocabulário, em virtude de ser este subteste objeto de nossas análises e as modificações realizadas nos outros subtestes foram apenas em alguns itens, mas preservaram-se os objetivos de cada subteste, que já foram descritos anteriormente na análise do WISC traduzido por POPOVIC (1964).

O subteste Vocabulário foi reduzido de 40 palavras a serem investigadas para 30. Foram preservadas as seguintes palavras do teste anterior: Bicicleta, Chapéu, Guarda-Chuva, Burro e Aflição. As demais palavras foram modificadas.

Na tradução de FIGUEIREDO (1994) foram realizadas algumas alterações, visando maior adequação sociolingüística à amostra, a alteração realizada no subteste vocabulário foi a seguinte:

“Questão número 17, que no original é: “Wats does migrate mean”?

Tradução: “O que significa migrar”?

Resposta aceitável no original: “Ir para o sul no inverno”

Resposta considerada correta: “Ir para o norte no inverno”.

As demais questões do subteste Vocabulário foram traduzidas literalmente, sem qualquer adaptação, pois para a autora foram empiricamente consideradas adequadas à população brasileira.

Com relação aos dados psicométricos, correlação e padronização, FIGUEIREDO (1994) destaca em sua pesquisa os seguintes resultados: sobre a correlação através da análise de Pearson, entre os subtestes do conjunto verbal do teste WISC III, conclui que a maior correlação para a amostra brasileira são dos subtestes Vocabulário e Informação.

Afirma a autora que, de modo geral, os maiores índices de correlação ocorrem com o subteste Vocabulário e, em segundo lugar, com o subteste Informação, confirmados anteriormente por MATARAZZO (1976), GLASSER & ZIMMERMAN (1972) e SAFRA (1987).

Portanto, os dados confirmam que o subteste que melhor representa o QI global do WISC e a melhor medida dentre os subtestes verbais, que avalia a função de linguagem de forma mais direta é o subteste Vocabulário.

Foram analisados pela autora citada a correlação entre os subtestes verbais e as variáveis; sexo e cor, idade e tipo de escola. Concluiu que, as variáveis “sexo” e “cor” não possuem correlação significativa.

A variável “idade” é a que mostra maior correlação significativa com o escore total. Assim, o total de pontos em cada subteste e o total de pontos no conjunto verbal do teste depende da faixa etária do sujeito, justificando a própria estrutura do teste de padronização segundo a faixa etária do sujeito.

A variável “local da escola” também interfere nos resultados obtidos pelos sujeitos, nos subtestes verbais do WISC III. O “local da escola”, nas suas categorias Centro (crianças privilegiadas quanto ao ambiente social e econômico) e Periferia (crianças desprivilegiadas quanto ao ambiente social e econômico), demonstra que as diferenças do meio ambiente alteram os resultados obtidos pelas crianças. O rendimento das crianças oriundas das escolas de Periferia foi inferior comparado ao rendimento das crianças das escolas do Centro.

Com relação às variáveis que interferem no desempenho dos subtestes verbais do WISC III, trabalhadas por FIGUEIREDO (1994), foram também objeto de estudo de SHELINI (1997), que em sua pesquisa teve por objetivo, entre outros, verificar a influência das variáveis sexo e nível sócio-econômico no desempenho dos itens verbais, concluindo que essas variáveis não influenciam significativamente o desempenho nos subtestes verbais.

Com relação à padronização do WISC III, FIGUEIREDO (1994) ressalta que o subteste Vocabulário é o de maior correlação com o QIV (quociente de inteligência verbal), resultados encontrados na amostra brasileira, demonstrando assim, coerência dos dados da amostra brasileira com os dados da americana.

Em síntese, percebemos que a preocupação com a inteligência e a construção de um instrumento capaz de medi-la remonta à antigüidade, tendo sido realizadas várias tentativas de elaborar um instrumento mais eficaz e adequado ao longo da história.

Dentre as várias tentativas, chegou-se à Escala Wechsler (WISC) que, apesar de apresentar avanços em relação às demais, recebeu críticas tanto favoráveis quanto desfavoráveis, em relação aos seus subtestes tanto da escala verbal, quanto aos da escala de execução.

Apesar das críticas que o WISC recebeu, o teste foi bastante difundido e utilizado. No Brasil, foi traduzido, fato que desencadeou críticas e pesquisas que denunciaram a necessidade de uma padronização e adequação à nossa cultura.

Na tentativa de solução para os problemas evidenciados no WISC (1964), foi realizada em 1991 uma nova revisão passando a ser denominado de WISC III.

Essa nova edição foi traduzida e adaptada na sua parte verbal por FIGUEIREDO (1994), que sugere algumas alterações, mas que conclui ser o teste adequado à população brasileira.

Essa autora está desenvolvendo um trabalho com o WISC III que servirá de estudo piloto para o trabalho de padronização desse teste no Brasil, que brevemente já estará à disposição no mercado brasileiro, para avaliar a capacidade intelectual de indivíduos de idade entre 6 e 16 anos, considerado pela autora como um instrumento fidedigno, atualizado e adaptado à nossa realidade.

Portanto, podemos afirmar que apesar das dificuldades apresentadas para a padronização e adequação de um teste de inteligência à nossa realidade, brevemente teremos um instrumento considerado o mais válido e fidedigno para avaliar a inteligência das crianças brasileiras.

A seguir apresentaremos os resultados e as análises dos dados obtidos com a pesquisa de campo realizada nas três escolas de ensino fundamental da cidade de Rio Verde.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E TABULAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa de campo que realizamos em 3 escolas de ensino fundamental de Rio Verde, sendo uma escola da rede estadual, uma da rede municipal e uma da rede privada, conforme metodologia apresentada anteriormente na introdução desse trabalho.

O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente descrevemos cada escola, destacando sua localização, número de alunos, tipo de clientela e o livro de Língua Portuguesa, com o objetivo de oferecer descrição detalhada das escolas e dos livros adotados por cada uma delas.

Em seguida, apresentamos os resultados das análises realizadas em cada escola, tendo como parâmetro os subteste, vocabulário do WISC (1964)⁹ e do WISC III, explicitando o número de textos, palavras e seu percentual relativo.

3.1. As escolas

A primeira escola a ser descrita é a Escola Estadual "Ismael Martins Vieira", que doravante será designada como escola I. Ela é uma das 16 escolas de ensino fundamental da rede estadual da cidade de Rio Verde, e única escola dessa rede de ensino que oferece todas as séries do ensino fundamental.

⁹ Como descrevemos no Capítulo II, utilizamos para nossas análises dois subtestes: o da "Wechsler Intelligence Scale for Children" (WISC), que foi traduzida por POPOVIC em 1964, que denominaremos nesse trabalho de WISC (1964), e a "Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISC III), resultado das atualizações e revisões realizadas por Wechsler em 1991, que foi traduzido apenas na sua parte verbal por FIGUEIREDO em 1994. Essa última escala será denominada de apenas WISC III.

Está localizada no Setor Pauzanes, quadra 26, entre as ruas Bezerra de Menezes, São Francisco de Assis e Dalila Jaime, periferia da região norte de Rio Verde.

A comunidade escolar é composta de vários imigrantes que vieram para Rio Verde à procura de melhoria de vida, composta de população de baixa renda e de um grande contingente de desempregados¹⁰.

Nessa comunidade há casos constantes de roubos, brigas de gangues, espancamentos, usuário de droga e casos de embriaguez. Conta com serviço de água encanada, luz elétrica, coleta de lixo, telefone, fossa séptica, posto policial, de saúde e creche. Porém, não há rede de esgoto e nem asfalto em grande parte do bairro, incluindo os arredores da escola.

A escola é construída com placas de muro pré-fabricadas e coberta com telhas de barro, apresentando instalações físicas inapropriadas ao ambiente escolar.

Iniciou suas atividades em 05/08/85, portanto com 15 anos de funcionamento. Atende um total de 588 alunos, distribuídos em: 330 alunos no turno matutino e 258 alunos no turno vespertino.

Com relação aos livros utilizados pela escola I, eles foram fornecidos pelo MEC, e segundo informações da Diretora dessa escola não foram em número suficiente.

O critério de escolha do livro tem como orientador o Guia de Livros Didáticos enviado pelo MEC, que apresenta a relação de livros que podem ser escolhidos pelos professores, destacando seus objetivos e características. Esse Guia apresenta os livros segundo um sistema de classificação, critério que atribui maior número de estrelas aos livros mais recomendados. Porém, segundo a Diretora, os livros não são escolhidos pela classificação apresentada no Guia, mas sim de acordo com as necessidades dos alunos.

¹⁰ Conforme Projeto Político Pedagógico da escola I.

A segunda escola é a Escola Municipal "Ana Maura Jaime", que passaremos a denominar escola II. Ela é uma das 26 escolas de ensino fundamental de rede municipal de Rio Verde, foi escolhida em virtude de oferecer todas as séries do ensino fundamental e receber os livros didáticos do MEC.

Está localizada no Bairro Popular "Vilinha", como era chamada pelos moradores do local. É um dos maiores bairros da cidade de Rio Verde.

A comunidade escolar é composta de comerciantes, profissionais autônomos, funcionários públicos e de imigrantes que vieram em busca de melhoria de vida¹¹.

O bairro conta com serviço de água encanada, luz elétrica, coleta de lixo, asfalto, posto de saúde e policial.

A escola iniciou suas atividades em 05 de agosto de 1975. A partir dessa data, sofreu ampliações de salas e demais dependências, com o objetivo de atender ao contingente cada vez maior de crianças em idade escolar. O prédio é de alvenaria com salas amplas e de boa iluminação.

Atualmente atende um total de 1012 alunos, sendo 385 no turno matutino, 327 no vespertino e 300 no noturno.

Com relação aos livros adotados pela escola II, também foram fornecidos pelo MEC, cuja escolha se processa de forma semelhante ao da escola I.

A terceira escola é o Centro Educacional Rio Verde, que passaremos a denominar escola III. Ela é uma das 18 escolas do ensino fundamental da rede privada da cidade de Rio Verde. Está instalada em dois prédios no centro da cidade de Rio Verde, que foram adaptados para o funcionamento das escolas.

¹¹ Conforme Projeto Político da escola II.

Iniciou suas atividades em 1993 oferecendo apenas do jardim à 4ª série do ensino fundamental. Em 1996 começou a oferecer todas as séries do ensino fundamental.

Atualmente atende um total de 394 alunos, sendo: 73 da pré-escola, 152 de 1ª a 4ª série e 169 de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Segundo informações de uma de suas proprietárias, a comunidade escolar é composta basicamente de filhos de profissionais liberais de classe média e alta.

Com relação aos livros utilizados pela escola III, se diferenciam das escolas descritas anteriormente, pois seus livros não são oferecidos pelo MEC, mas confeccionados pela Sociedade Educacional Positivo – PR. e utilizados através de convênio firmado desde 1996.

Essa Sociedade Educacional é uma empresa privada que iniciou suas atividades em Curitiba há mais ou menos 20 anos como uma escola, mas que expandiu suas atividades como uma rede fornecedora de livros e suporte pedagógico para sua utilização. Atualmente conta com 1800 escolas conveniadas em todo o território nacional e uma escola no Japão.

Esses livros são organizados por uma equipe de especialistas e professores na área da educação, sendo constantemente revisados e atualizados. São editados por gráfica própria, Posigraf, que proíbe a reprodução de seu material no todo ou em partes. Os livros são fornecidos bimestralmente, num total de 4 livros por ano em cada série.

Uma vez descritas as escolas onde realizamos nossa pesquisa, iniciamos a apresentação das análises realizadas com os dados obtidos.

Um dos objetivos deste trabalho foi o de comparar as palavras exigidas pelo subteste vocabulário do WISC traduzido por POPOVIC (1964) e o subteste vocabulário do WISC III traduzido por FIGUEIREDO (1994), com as palavras presentes nos textos

dos livros de Língua Portuguesa, oferecidos pelo MEC e por confecção das próprias escolas.

Iniciaremos a apresentação demonstrando os resultados do número de palavras do subteste vocabulário do WISC (1964), que estão presentes nos livros de Língua Portuguesa escola por escola.

3.1.1. Escola Estadual "Ismael Martins Vieira"

QUADRO I - Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC (1964) por série e seu percentual relativo¹², encontrados nos livros de Língua Portuguesa da escola I.

SÉRIE	N. de TEXTOS	N. de PALAVRAS	P.RELATIVO (%)
		4	10
1 ^a	51	3	7,5
2 ^a	29	5	12,5
3 ^a	51	6	15
4 ^a	57	7	17,5
5 ^a	24	6	15
6 ^a	24	5	12,5
7 ^a	24	8	20
8 ^a	24		

N = 40

De acordo com o Quadro I, podemos observar que o número de textos por série não apresenta uma distribuição equitativa. Somente encontramos a igualdade quanto ao número de textos, na 1^a, 3^a e nas 4 últimas séries do ensino fundamental. A série que apresentou o maior número de textos foi a 8^a série (f = 57).

No tocante ao número de palavras contidas nos livros por série, o Quadro I revelou que o livro que possui o maior número de palavras do subteste vocabulário do WISC (1964) é o da 8^a série, pois das 40 palavras do subteste, 8 estão contidas no livro,

¹² Percentual obtido utilizando-se do total de palavras obtidos nos livros, em relação ao número de palavras constantes no subteste vocabulário do WISC (1964) e do WISC III.

ou 20% das palavras do subteste. O livro que apresentou menor número de palavras foi o da 2ª série, das 40 palavras do subteste, apenas 3 aparecem no livro, ou 8,15 % das palavras contidas no subteste.

Nos livros de 1ª a 8ª série da escola I analisada, a palavra do subteste vocabulário do WISC (1964) que apareceu com maior frequência foi "herói" ($f = 28$). As palavras de menor frequência foram: "guarda-chuva", "burro", "prejuízo", "dólar" e "patrimônio", com $f=(1)$.

O fato de o número de palavras do subteste vocabulário encontradas por série nos livros de Língua Portuguesa ser pequeno e as palavras encontradas em uma série não serem encontradas em outras séries fez com que realizássemos outro tipo de análise, a contagem do total de palavras do subteste vocabulário do WISC (1964), que estavam presentes nos 8 livros de cada escola.

Os dados encontrados nos livros da escola I revelaram que em todas as séries os livros apresentaram apenas 18 palavras das 40 constantes do subteste vocabulário do WISC (1964), ou seja 45% do percentual relativo do subteste, sendo que as 22 palavras restantes não apareceram em nenhum dos 284 textos analisados de 1ª a 8ª série.

Em outra análise realizada procuramos saber se as palavras encontradas nos livros da escola I, eram as iniciais ou finais do subteste vocabulário do WISC (1964), pois como descrevemos no Capítulo II, a distribuição de suas palavras é por grau de dificuldade, sendo as iniciais as mais fáceis e as finais mais difíceis.

Os dados mostraram que as 18 palavras encontradas nos livros da escola I, 14 encontram-se entre as 20 palavras iniciais, e apenas 4 encontram-se entre as 20 finais do subteste, ou entre as palavras de maior grau de dificuldade, segundo os critérios estabelecidos pelo subteste.

3.1.2. Escola Municipal "Ana Maura Jaime".

QUADRO II – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC (1964), por série e seu percentual relativo, encontrados nos Livros de Língua Portuguesa da escola II.

SÉRIE	N. de TEXTOS	N. de PALAVRAS	P.RELATIVO (%)
1 ^a	25	6	15
2 ^a	25	6	15
3 ^a	25	3	7,5
4 ^a	31	9	22,5
5 ^a	14	2	5
6 ^a	17	4	10
7 ^a	16	2	5
8 ^a	17	6	15

N = 40

Como podemos observar a distribuição do número de textos por série também é desigual. A igualdade numérica somente foi encontrada na 1^a, 2^a e 3^a séries. A série que apresentou o maior número de textos foi a 4^a.

Quanto ao número de palavras, das 40 contidas no subteste, 9 foram encontradas no livro da 4^a série ou seja, somente 22,5 % das palavras constantes do subteste são trabalhadas nesse livro. Os livros que apresentaram o menor número de palavras foram os da 5^a e 7^a série, isto é, apenas 2 das 40 palavras do subteste, ou 5%, foram identificadas.

Nesses livros a palavra que apareceu com maior frequência foi "burro" (f = 23); as palavras de menor frequência foram: "espada", "dólar" e "traduzir", com f=(1). A palavra "dólar", também foi uma das palavras que apresentou menor frequência nos livros da escola I.

Destacamos que, nos livros da escola II, apenas 17 palavras das 40 constantes do subteste vocabulário do WISC (1964) estão presentes, ou 42,5 % do percentual relativo

ao subteste, sendo que as 23 palavras restantes não aparecem em nenhum dos 226 textos analisados.

Com relação à localização dessas 17 palavras do subteste encontradas nos livros de Língua Portuguesa da escola II, percebemos que 14 delas estão entre as 20 palavras iniciais do subteste, e 3 entre as 20 palavras finais do subteste.

3.1.3. Centro Educacional Rio Verde

QUADRO III – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC (1964), por série e seu percentual relativo encontrados nos Livros de Língua Portuguesa da Rede Positivo, adotados pela escola III.

SÉRIE	N. de TEXTOS	N. de PALAVRAS	P.RELATIVO (%)
1 ^a	46	7	17,5
2 ^a	63	8	20
3 ^a	63	10	25
4 ^a	64	6	15
5 ^a	48	10	25
6 ^a	40	9	22,5
7 ^a	33	6	15
8 ^a	29	7	17,5

N = 40

Como ocorreu nas escolas anteriormente analisadas, o número de textos por série não apresentou uma distribuição equitativa. A igualdade numérica somente foi encontrada na 2^a e 3^a série. O livro com maior número de textos foi o da 4^a série. Comparando o número de textos da escola III com o das escolas anteriormente analisadas, percebemos que os livros dessa escola possuem maior número de textos da 2^a a 8^a série. Porém, a escola I na 1^a série possui maior número que a escola III.

Com relação ao número de palavras, 10 foram encontradas nos livros da 3^a e 5^a séries, representando 25% das palavras do subteste. Os livros que apresentaram menor

número de palavras foram os da 4ª e 7ª séries ou seja, 6 em 40 palavras, ou 15% das palavras do subteste são trabalhadas.

Quanto à frequência, merece destaque, a palavra "jogo" ($f = 48$), que apareceu com frequência mais elevada tanto na escola I como na escola III. As palavras de menor frequência foram: "faca", "unha", "pá", "espionagem" e "louva-deus", com $f=(1)$.

As análises também demonstraram que os livros da escola III apresentaram 20 palavras das 40 constantes do subteste vocabulário do WISC (1964), ou 50 % do percentual relativo ao subteste, sendo que as 20 palavras restantes não apareceram em nenhum dos 388 textos analisados.

Merece destacar que os livros da escola III, apresentaram maior número de palavras do subteste vocabulário do WISC (1964), em relação aos livros das escola I e II.

Quanto à localização das palavras encontradas nos livros da escola III, constatamos que apresentou semelhança com as escolas I e II, visto que todas as 14 palavras estão concentradas entre as 20 palavras iniciais do subteste. Porém, se diferenciou, apresentando 6 entre as 20 palavras finais do subteste, cujo grau de dificuldade é maior do que as outras duas escolas.

Uma vez apresentada à descrição do número de palavras do subteste vocabulário do WISC (1964), em cada uma das escolas, apresentaremos os Quadros IV e V, com o intuito de melhor visualização dos dados.

QUADRO IV – Demonstrativo do número de palavras por série, seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC (1964), nas três escolas pesquisadas.

Série	ESCOLA ESTADUAL		ESCOLA MUNICIPAL		ESCOLA PRIVADA	
	N. de Palavras	P. Relativo (%)	N. de Palavras	P. Relativo (%)	N. de Palavras	P. Relativo (%)
1 ^a	4	10	6	15	7	17,5
2 ^a	3	7,5	6	15	8	20
3 ^a	5	12,5	3	7,5	10	25
4 ^a	6	15	9	22,5	6	15
5 ^a	7	17,5	2	5	10	25
6 ^a	6	15	4	10	9	22,5
7 ^a	5	12,5	2	5	6	15
8 ^a	8	20	6	15	7	17,5

N = 40

QUADRO V – Demonstrativo do total de palavras e seu percentual relativo ao subteste WISC (1964) nos livros de Língua Portuguesa das três escolas pesquisadas.

ESCOLA ESTADUAL		ESCOLA MUNICIPAL		ESCOLA PRIVADA	
Palavras	P. Relativo (%)	Palavras	P. Relativo (%)	Palavras	P. Relativo (%)
18	45	17	42,5	20	50

N = 40

Esses resultados vêm ao encontro das críticas e advertências realizadas por POPOVIC (1964), CUNHA & FREITAS & RAIMUNDOS (1991) e MELO (1998), que afirmaram a inadequação do subteste para a realidade das crianças brasileiras, pois as palavras apenas traduzidas, dados os condicionamentos culturais e grau de dificuldade, inviabilizam sua aplicação.

Alertamos ainda que, numa avaliação psicopedagógica que utilize como um dos testes psicométricos o WISC, apenas traduzido por POPOVIC (1964) e aplique o subteste vocabulário, para avaliar a capacidade de utilizar e compreender o código lingüístico, estará privilegiando as crianças da classe social favorecida economicamente, pois são elas que freqüentam as escolas privadas. Segundo nossas análises, seus livros

de Língua Portuguesa demonstraram maior aproximação com as exigências do subteste, comparados aos das escolas oficiais, cujo material é oferecido pelo MEC.

Em virtude das várias críticas, apresentadas no Capítulo II, deste trabalho o WISC passou por revisões e atualizações, e a última delas deu origem ao WISC III. Apesar de sua tradução ainda não estar disponível no mercado brasileiro, já existem trabalhos que afirmam ser essa nova revisão, o WISC III, mais adequada para a população brasileira.

Essas afirmações fizeram com que incluíssemos o subteste vocabulário do WISC III, traduzido por FIGUEIREDO (1994), tendo em vista que após sua publicação será amplamente utilizado por profissionais autorizados em suas avaliações.

A seguir, apresentamos os resultados das análises do número de palavras, seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC III, por série, nas mesmas escolas e conseqüentemente nos mesmos livros de Língua Portuguesa utilizados nas análises anteriores.

QUADRO VI – Demonstrativo do número de textos, palavras e seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC III, por série, nos livros de Língua Portuguesa da escola I.

SÉRIE	N. de TEXTOS	N. de PALAVRAS	P. RELATIVO (%)
		6	20
1 ^a	51	3	10
2 ^a	29	7	23,3
3 ^a	51	4	13,3
4 ^a	57	5	16,6
5 ^a	24	2	6,6
6 ^a	24	5	16,6
7 ^a	24	5	16,6
8 ^a	24		

N = 30

No tocante ao número de palavras contidas nos livros por série, o Quadro VI revelou que o livro da escola I, que possui o maior número de palavras do subteste vocabulário do WISC III é o da 3ª série, pois das 30 palavras do subteste, 7 estão contidas no livro, ou 23,3 % das palavras constantes do subteste. O livro que apresentou menor número de palavras foi o da 6ª série, já que das 30 palavras do subteste, apenas 2 aparecem no livro, ou apenas 6,6 % das palavras contidas no subteste.

Nos livros de 1ª a 8ª série da escola I analisados, a palavra do subteste vocabulário do WISC III que apareceu com maior frequência foi "relógio" ($f = 21$). As palavras de menor frequência foram: "guarda-chuva", "burro" e "sair", com $f = 1$.

Os dados revelaram ainda que, em todas as séries, esses livros apresentaram 14 palavras das 30 constantes do subteste vocabulário do WISC III, ou seja, 45 % das palavras do subteste, sendo que as 16 palavras restantes não aparecem em nenhum dos 284 textos analisados de 1ª a 8ª série da escola I.

As palavras do subteste WISC III também estão dispostas por grau de dificuldade, como no subteste vocabulário do WISC (1964). Quanto à distribuição das palavras, podemos observar que das 14 encontradas nos livros de Língua Portuguesa da escola I, 13 concentram-se entre as 15 iniciais do subteste, e apenas 1 entre as 15 finais.

As mesmas análises foram realizadas com os livros de Língua Portuguesa da Escola Municipal, resultados demonstrados no Quadro VII.

QUADRO VII – Demonstrativo do número de textos e palavras do subteste vocabulário do WISC III, por série e seu percentual relativo encontrados nos livros de Língua Portuguesa da escola II.

SÉRIE	N. de TEXTOS	N. de PALAVRAS	P. RELATIVO (%)
1 ^a	25	8	26,6
2 ^a	25	3	10
3 ^a	25	4	13,3
4 ^a	31	9	30
5 ^a	14	4	13,3
6 ^a	17	5	16,6
7 ^a	16	5	16,6
8 ^a	17	3	10

N = 30

Quanto ao número de palavras, do subteste vocabulário do WISC III, 9 estão presentes no livro da 4^a série, ou seja, 30% das palavras constantes do subteste. Os livros que apresentaram menor número de palavras foram os da 2^a e 8^a séries uma vez que, das 30 palavras apenas 3 estão presentes, ou 13,3 % foram identificadas.

Com relação à frequência das palavras, verificamos que a palavra que apareceu com maior frequência nesses livros foi “burro” ($f = 23$), e as palavras de menor frequência foram: “absorver”, “migrar” e “transparente”, com $f=1$.

Os dados revelaram que os livros da escola II apresentaram 18 das 30 palavras do subteste vocabulário do WISC III, ou 60 % do total de palavras do subteste. As 12 restantes não estão presentes nos 226 textos da escola II.

No tocante à localização dessas 18 palavras encontradas nos livros de Língua Portuguesa da escola II, podemos perceber que 13 delas estão entre as 15 iniciais e 5 entre as 15 palavras finais do subteste.

A seguir apresentamos as análises realizadas nos livros da escola privada Centro Educacional Rio Verde.

QUADRO VIII – Demonstrativo do número de textos e palavras do subtteste vocabulário do WISC III, por série e seu percentual relativo, encontrados nos livros de Língua Portuguesa da escola III.

SÉRIE	N. de TEXTOS	N. de PALAVRAS	P. RELATIVO (%)
1 ^a	46	9	30
2 ^a	63	10	33,3
3 ^a	63	9	30
4 ^a	64	15	50
5 ^a	48	10	33,3
6 ^a	40	11	36,6
7 ^a	33	8	26,6
8 ^a	29	7	23,3

N = 30

Os dados do Quadro VIII revelaram que o livro de Língua Portuguesa da escola III que apresentou o maior número de palavras do subtteste vocabulário do WISC III foi o da 4^a série. Das 30 palavras do subtteste, 15 estão presentes no livro ou 50 % das palavras constantes do subtteste. O livro que apresentou o menor número de palavras foi o da 8^a série, apenas 10 entre as 30 palavras do subtteste, ou 23,3 % das palavras constantes do subtteste vocabulário do WISC III.

Este último quadro demonstrando que os livros de Língua Portuguesa da escola III apresentaram o maior número de palavras do subtteste vocabulário do WISC III em todas as 8 séries do ensino fundamental, comparadas aos livros da escola I e II.

A palavra do subtteste vocabulário que apareceu com maior freqüência nos livros da escola III foi “relógio” ($f = 57$), e a palavra de menor freqüência foi “isolar”, com $f=(1)$.

Os dados revelaram também que os livros da escola III apresentaram 20 palavras das 30 constantes do subtteste vocabulário do WISC III ou 66,6 % das palavras do subtteste, sendo que as 10 palavras restantes não foram encontradas nos 388 textos dos livros de Língua Portuguesa dessa escola.

Podemos observar, que a escola III apresentou também maior número de palavras do subteste vocabulário do WISC III do que as escolas I e II.

Quanto à distribuição dessas 20 palavras, encontradas nos livros da escola III, observamos que 14 delas estão entre as 15 iniciais e apenas 6 entre as 15 finais do subteste.

Comparando a localização das palavras do subteste vocabulário do WISC III encontradas nos livros das três escolas, podemos perceber que os livros da escola III apresentaram o maior número de palavras entre as 15 palavras finais, comparadas aos das escolas I e II, sendo estas últimas as palavras de maior grau de dificuldade, segundo os padrões estabelecidos pelo subteste.

Portanto, os livros da escola III demonstraram possuir maior número de séries, nas quais aparecem as palavras do subteste, maior número total de palavras e também maior número de palavras localizadas entre as destinadas ao maior grau de dificuldade estabelecidos pelos critérios do subteste vocabulário do WISC III, do que as escolas I e II.

Com o intuito de visualizar melhor os resultados nas três escolas, com o subteste vocabulário do WISC III, apresentamos o quadro IX e X.

QUADRO IX – Demonstrativo do número de palavras por série e o percentual relativo do subteste vocabulário do WISC III, encontrados nas três escolas.

Série	ESCOLA ESTADUAL		ESCOLA MUNICIPAL		ESCOLA PRIVADA	
	N. de Palavras	P. Relativo (%)	N. de Palavras	P. Relativo (%)	N. de Palavras	P. Relativo (%)
1ª	6	20	8	26,6	9	30
2ª	3	10	3	10	10	33,3
3ª	7	23,3	4	13,3	9	30
4ª	4	13,3	9	30	15	50
5ª	4	13,3	9	30	10	33,3
6ª	5	16,6	4	13,3	10	33,3
7ª	5	16,6	4	13,3	11	36,6
8ª	2	6,6	5	16,6	8	26,6
	5	16,6	5	16,6	8	26,6
	5	16,6	3	10	7	23,3

N = 30

QUADRO X - Demonstrativo do número de palavras e seu percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC III, nas três escolas pesquisadas.

ESCOLA ESTADUAL		ESCOLA MUNICIPAL		ESCOLA PRIVADA	
Palavras	P. Relativo (%)	Palavras	P. Relativo (%)	Palavras	P. Relativo (%)
14	45	18	60	20	66,6

N = 30

A seguir, apresentamos a comparação do percentual relativo ao subteste vocabulário do WISC (1964) e o do subteste vocabulário do WISC III, nas três escolas pesquisadas. Nessa comparação não utilizamos como dado o número de palavras em virtude de que os subtestes apresentam quantidades de palavras desiguais.

QUADRO XI - Demonstrativo do percentual relativo por série encontrado nos livros de Língua Portuguesa nas três escolas pesquisadas com os subteste vocabulário do WISC (1964) e do WISC III.

SÉRIE	ESCOLA ESTADUAL		ESCOLA MUNICIPAL		ESCOLA PRIVADA	
	WISC (1964)	WISC III	WISC (1964)	WISC III	WISC (1964)	WISC III
1ª	10	20	15	26,6	17,5	30
2ª	7,15	10	15	10	20	33,3
3ª	12,5	23,3	7,5	13,3	25	30
4ª	15	13,3	22,5	30	15	50
5ª	17,5	16,6	5	13,3	25	33,3
6ª	15	6,6	10	16,6	22,5	36,6
7ª	12,5	16,6	5	16,6	15	26,6
8ª	20	16,6	15	10	17,5	23,3

O Quadro evidenciou que o subteste vocabulário do WISC III apresentou maior percentual relativo nos livros de Língua Portuguesa nas 8 séries do ensino fundamental da escola III do que o WISC (1964). Iguala-se ao percentual relativo da escola I em 4 séries, (1ª, 2ª, 3ª e 7ª) e apresenta maior percentual relativo na escola II em 6 séries, (1ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª). Podemos afirmar que o subteste vocabulário do WISC III apresentou maior percentual relativo em maior número de séries das escolas analisadas do que o subteste vocabulário do WISC (1964).

QUADRO XII – Demonstrativo do percentual relativo ao número de palavras do subteste vocabulário do WISC (1964) e do WISC III, por escola.

ESCOLA ESTADUAL		ESCOLA MUNICIPAL		ESCOLA PRIVADA	
WISC (1964)	WISC III	WISC (1964)	WISC III	WISC (1964)	WISC III
45	45	42,5	60	50	66,6

O Quadro XII, revelou que o percentual relativo ao número de palavras do subteste vocabulário do WISC III é igual ao WISC (1964) na escola I e superior nas escolas II e III.

Com relação à localização das palavras do WISC (1964) e do WISC III, encontradas nos livros das escolas, percebemos que a escola III em ambos os subtestes apresentou o maior número das palavras com maior grau de dificuldade, segundo os padrões de exigência do subteste.

Portanto, esses resultados evidenciaram que, apesar das modificações quanto ao número de palavras e grau de dificuldade implementadas no subteste vocabulário do WISC III, na intenção de torná-lo mais atualizado, adequado e válido para medir a capacidade de utilizar e compreender o código lingüístico, permanece a escola privada apresentando mais aproximação com os padrões de exigência, semelhantes ao WISC (1964).

Esses resultados vêm ao encontro das afirmações realizadas por FIGUEIREDO (1994), que adverte que apesar dos conteúdos dos subtestes verbais serem mais apropriados para a amostra brasileira, os alunos da escola do centro, que em suas análises são as escolas privadas, cuja clientela é composta de famílias privilegiadas economicamente, tiveram seu rendimento superior aos alunos da periferia, que em suas análises são as escolas públicas e de alunos cujas famílias são economicamente desprivilegiadas.

Porém, essa autora atribuiu esse rendimento superior dos alunos da escola privada ao fato de que as crianças instruídas em escolas privadas provêm de famílias com recursos para pagar um ensino de maior qualidade e ao fato de pertencerem a um meio sócio-econômico mais elevado.

Merece destaque ainda, que essa mesma autora, de forma contraditória afirma que:

“Em relação à análise global do teste WISC III para a cultura brasileira, pode-se concluir que há adequabilidade do instrumento à nossa cultura, desde que pequenas alterações, baseadas nas sugestões aqui apresentadas, sejam efetuadas. Uma análise de itens e um exame minucioso da adequação lingüística para o subteste de vocabulário deve ser realizado na pesquisa de adaptação brasileira para ajustá-lo adequadamente às características culturais locais”.

Como podemos observar a autora ao mesmo tempo em que considera o instrumento adequado, sugere modificações minuciosas em um de seus subtestes. Esse entendimento não é somente dessa autora, citamos no capítulo II desse trabalho, vários autores, entre eles POPOVIC (1964) e SCHELINI (1997), que advertem quanto à utilização do subteste vocabulário, porém acreditam que, realizadas essas modificações, o teste deixaria de apresentar problemas.

No entanto, os resultados de nossa pesquisa com o subteste vocabulário do WISC (1964) e com as adequações realizadas dando origem ao WISC III, no tocante a tentativa de adequação à realidade brasileira não percebemos o efeito desejado, pelo contrário os resultados demonstraram que: os textos utilizados nos livros da rede pública contemplam no máximo 60 % das palavras exigidas tanto no subteste do WISC (1964) como no WISC III, enquanto que os textos utilizados nos livros da rede privada possuem no máximo 66,6 % das palavras exigidas em ambos subtestes.

Revelando assim que, as modificações realizadas no WISC III não alteraram os resultados desiguais entre as escolas. Permanecendo a escola privada com material mais compatível às exigências do subteste.

Essa desigualdade de oferta educacional foi demonstrada no Capítulo I, que retratamos como as políticas educacionais brasileiras, implementadas desde a colonização, são construídas na tentativa de se manter a estrutura social, na qual a classe que detém o poder econômico é quem possui as melhores condições de crescimento intelectual.

E que, a escola como um agente socializador do conhecimento, é utilizada como instrumento de reprodução dessa desigualdade, como denunciaram BOURDIEU e PASSERON (1975) e FREITAG (1980).

Mas essa reprodução não acontece de forma explícita e clara, ou destituindo a classe desprivilegiada economicamente do acesso ao conhecimento. Ela ocorre utilizando mecanismos sutis e perversos, como o caso dos testes e avaliações psicométricas.

Esses instrumentos como demonstramos através de nossa pesquisa, são os que oferecem sustentação científica à ideologia da igualdade, teoria do déficit e da carência cultural, bastante utilizados nas sociedades capitalistas, para justificar os altos índices de fracasso, permanência e exclusão escolar das crianças oriundas da classe desprivilegiadas economicamente.

Em virtude de que, segundo SOARES (1999), o teste avalia o comportamento em relação a um modelo, que é o das classes dominante; os testes e provas são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que

supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes.

Outra análise sobre as dificuldades desse instrumento foi realizada por GADNER (1994), que afirma que os testes através de suas respostas sintéticas, não avalia a inteligência. Advertindo, que existe outros elementos além dos que normalmente são medidos pelos testes padronizados, salientando a existência das inteligências múltiplas.

Mas, apesar das críticas e advertências com relação ao comprometimento dos testes, mesmo assim são ainda utilizados nas avaliações e objeto de pesquisas atuais, que objetivam adequá-lo à realidade brasileira.

PATTO (1996), afirma que os testes são utilizados por profissionais que sonham com uma psicométrica e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classe) igualitária, e que estes acreditam estar utilizando de um instrumento que avalia o mais apto e não o mais rico.

Acrescenta ainda que esses profissionais são: "... humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam um sonho que a história tem demonstrado impossível: o de justiça numa ordem estruturalmente injusta".

Nosso trabalho veio ao encontro das críticas realizadas por SOARES (1999), GADNER (1994) e PATTO (1996), na demonstração de que esses instrumentos na realidade não medem aquilo que se propões a medir, pois apenas revelam a desigualdade de oportunidade que estão inseridos os alunos das classes desfavorecidas economicamente, que não podem pagar pela oportunidade oferecida às crianças oriundas das classes sociais favorecidas economicamente.

Sendo assim podemos afirmar que os psicopedagogos como profissionais que utilizam testes e avaliações psicométricas, apenas confirmam e mantêm a injustiça que é praticada historicamente pela sociedade capitalista.

Merece destacar, que a psicopedagogia não contribui para a exclusão escolar apenas no momento da avaliação, podemos verificar mecanismos excludentes nas suas formas de intervenção, como por exemplo: na atuação clínica é elitista, pois atende somente aqueles que podem arcar financeiramente com esse atendimento.

Na atuação institucional, quando concentra seus esforços nos mecanismos intra-escolares, ora depositando no professor, ora no aluno a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem.

No contexto educacional em que surge, pois foi quando empreenderam todos os esforços para inocentar os verdadeiros culpados pelos graves problemas educacionais, sustentada por um discurso idealista de solução que, na realidade, escondia o verdadeiro compromisso, o de perpetuar e legitimar os interesses da classe dominante.

Porém esses profissionais acreditam serem portadores de conhecimentos e instrumentos técnicos que, os habilitam como os únicos capazes de uma intervenção que venha solucionar os problemas educacionais brasileiros. Porém, contraditoriamente seu contexto histórico, instrumentos de avaliação e diferentes formas de atuação nada mais são do que reforçadores e mantenedores da ideologia da igualdade característica das sociedades capitalistas.

Portanto, podemos concluir que a psicopedagogia se continuar a intervir apenas nas conseqüências e não nas reais causas dos problemas de ensino-aprendizagem, continuará a servir técnica e ideologicamente para manter a exclusão escolar das crianças de uma das classes sociais, ou seja as crianças oriundas das escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho procurou compreender a contribuição da psicopedagogia para o processo de exclusão escolar, via análise das palavras do subteste vocabulário do WISC (1964) e do WISC III, nos livros de Língua Portuguesa dos livros oferecidos pelo MEC ou elaborados pelas próprias escolas.

Para tanto, iniciamos nosso trabalho pela história dos diferentes contextos educacionais, repassando diferentes autores em diferentes contextos que denunciaram, cada qual a seu modo, como nossa educação está comprometida em escamotear, reproduzir e legitimar a exclusão de uma das classes sociais.

Foi necessário iniciar as discussões com uma breve história do contexto educacional desde a colonização, pois desde essa época a exclusão fazia-se presente, porém demos mais ênfase aos anos 60, em virtude de ser nesta época que a psicopedagogia surge no Brasil. Procuramos evidenciar o que estava implícito nas propostas de mudança e alternativas de solução, regimentadas pelas leis e políticas públicas, ressaltando seus mecanismos excludentes, cada vez mais perversos e legitimados por pressupostos cientificistas.

Concentramos nossos esforços em retratar o antes, o durante e o depois de uma das alternativas de solução para os problemas da repetência, evasão e fracasso escolar, a psicopedagogia, resgatando as raízes intelectuais e sobretudo as sociopolíticas desse ideário psicopedagógico cristalizado na prática desses profissionais que nem sempre têm consciência das malhas pseudo-intelectuais em que estão inseridos.

Iniciamos esse trabalho pelo contexto educacional brasileiro e não pela psicopedagogia para não incorremos no erro de encobrir um dos mantenedores do processo de exclusão escolar das crianças de uma das classes sociais.

Nessa leitura histórica evidenciamos que o contexto educacional pós 1960, apesar de ser o período em que mais se denunciaram os mecanismos excludentes com suas diferentes perspectivas, na prática, as mudanças propostas pelas políticas educacionais e as alternativas de solução para erradicar os problemas denunciados não tiveram como consequência a solução do problema da exclusão escolar. Pelo contrário, subsidiaram a manutenção desses mecanismos excludentes.

A psicopedagogia surge nesse contexto quando empreenderam-se todos os esforços para inocentar os verdadeiros culpados pelos graves problemas educacionais. Ela é concebida num discurso idealista de solução que, na realidade, escondia o verdadeiro compromisso, o de perpetuar e legitimar os interesses da classe dominante.

Nessa revisão histórica do contexto educacional, ficou evidenciado que a psicopedagogia tornou-se uma forte aliada desse processo de escamoteamento dos mecanismos excludentes, pois, apesar de assumir uma postura teórico-crítica sobre a realidade do contexto educacional brasileiro, sua prática e suas diferentes formas de atuação não atingem as causas dos problemas de aprendizagem.

Exemplificamos que sua atuação enquanto psicopedagogia clínica é elitista e excludente, pois atende somente aqueles que podem arcar financeiramente com esse atendimento e centra no indivíduo toda a culpa pelo seu fracasso na aprendizagem, isto é separa exclusão enquanto processo de excluído enquanto produto.

Na atuação institucional, concentra seus esforços nos mecanismos intra-escolares, ora depositando no professor, ora no aluno a responsabilidade pelos

problemas de aprendizagem, inocentando ou desconsiderando os reais culpados pela manutenção da exclusão de um grande contingente de crianças do acesso ao conhecimento.

Apesar de reconhecer que vários aspectos teóricos e práticos da psicopedagogia necessitam ser discutidos e avaliados com maior profundidade, dedicamo-nos em nosso trabalho a evidenciar um deles, a avaliação psicométrica, e dentro desta os teste de inteligência WISC (1964) e WISC III, mais precisamente o seu subteste vocabulário, por entender que esse instrumento mais, do que os outros utilizados, é oficialmente requisitado como válido e cientificamente eficiente para medir as capacidades e incapacidades das crianças.

Iniciamos nossas discussões pela história dos testes e seus conceitos de inteligência sustentadores desses instrumentos estandardizados, perpassando desde os primeiros testes de inteligência até a revisão mais atualizada do teste WISC.

Retratamos que a construção dos testes de inteligência está sustentada por um padrão que estabelece critérios de igualdade para realidades desiguais, e que sua expansão foi significativa nas sociedades capitalistas que o utilizam como legitimador da hegemonia da classe dominante.

Os resultados de nossa pesquisa com o subteste vocabulário do WISC (1964) e o WISC III, nas três escolas de ensino fundamental da cidade de Rio Verde, verificadas nos textos dos livros de Língua Portuguesa, oferecidos pelo MEC ou confeccionados pelas próprias escolas, os que mais se aproximam das exigências do subteste, são os textos trabalhados pela escola privada.

As análises demonstraram que tanto no subteste WISC (1964), como no subteste vocabulário do WISC III, os livros da escola privada apresentaram, maior número de

séries com as palavras do subteste, maior número total de palavras inclusive aquelas de maior grau de dificuldade estabelecido pelos padrões do subteste, do que os livros de Língua Portuguesa das escolas estadual e municipal.

Ficou evidenciado o caráter excludente e reprodutivista das escolas destinadas àqueles menos favorecidos economicamente, pois seus livros de Língua Portuguesa, distribuídos pelo MEC, proporcionam, no que se refere à amplitude de informação, tipo e qualidade de linguagem, medidas pelo subteste vocabulário do WISC (1964) e do WISC III, uma estimulação inferior aos livros daqueles alunos oriundos da classe privilegiada economicamente.

Portanto, a atuação do psicopedagogo na avaliação psicopedagógica do fracasso escolar dos alunos das escolas estadual e municipal estará apenas confirmando a desigualdade social reproduzida pelo contexto educacional brasileiro, que historicamente cria e mantém a exclusão escolar das crianças oriundas da classe social desprivilegiada economicamente.

Sendo assim, a psicopedagogia que surge com a meta de solucionar os problemas de aprendizagem, evasão e repetência acaba sendo uma das alternativas que se expandem nas sociedades capitalistas em virtude de que contribuem técnica e ideologicamente para a manutenção da hegemonia de classe.

Porém, não podemos acusar a psicopedagogia como única responsável pelo processo de exclusão escolar dos alunos oriundos das classes economicamente menos favorecidas, mas denunciar que suas contribuições estão longe de atender aos seus objetivos declarados, pelo contrário, está comprometida com a sustentação da escola reprodutivista e excludente.

Nosso trabalho não encerra as discussões sobre a psicopedagogia e suas contribuições para a exclusão escolar, mas poderá ser utilizado como ponto de reflexão para esses profissionais repensarem sua prática e saírem do comprometido desconhecimento, não só no tocante a um de seus instrumentos de avaliação, em especial o teste WISC III, que ainda não está disponível no mercado brasileiro mas brevemente estará, mas sua contribuição de forma significativa para o processo de exclusão escolar.

Deixando a postura ingênua e idealista, para intervir e denunciar os reais culpados pelo processo de exclusão escolar que vive grande contingente das crianças oriundas da classe economicamente desprivilegiada.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo : Mestre Jou, 1962.
- ADIADA, votação da Psicopedagogia. *Jornal do Conselho Federal de Psicologia*, Brasília, 2000, n. 64, p. 12 – 13.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelho ideológico do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- ANASTASI, A. *Psicologia Diferencial*. São Paulo : E.P.U., 1974.
- _____. *Testes Psicológicos: Teoria e Aplicação*. São Paulo : E.P.U., 1973.
- ARANHA, M.L. de A *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BARONE, L. et al. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BATTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- BOSSA, N.A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, Z. & BAETA, AM.B.& ROCHA, AD. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro: Achimé, 1983.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. *Reforma do ensino primário e várias instituições*. Rio de Janeiro: 1946.
- BRUNS, M.A.T. *Evasão Escolar: causas e feitos psicológicos e sociais*. 1985. (Dissertação de Mestrado da UNICAMP).
- CAMPOS, N.A.S. *O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola*. 1995. (Dissertação de Mestrado da UNICAMP).
- CASTILHO, A.V. *Análise de novas perspectivas para o estudo da inteligência humana: As medidas de raciocínio analógico e sua inserção no panorama atual da pesquisa*. 1985 (Tese de Doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP).
- CASTRO, M. C. *Português: idéias & linguagem*. quinta série. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

- _____. *Português: idéias & linguagem*. sexta série. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- _____. *Português: idéias & linguagem*. sétima série. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- _____. *Português: idéias & linguagem*. oitava série. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- CECCIM, R.B. Exclusão e alteridade : de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. *Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- CHARLOT, B.A. *A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GENTILI, P. (org). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1995. (Coleção Estudos Culturais em Educação).
- COHEN, J. The factorial structure of the Wisc at ages 7-6, 10-6 and 13-6. *Journal of Consulting Psychology*, v.23, p.285-299. 1959.
- CORRÊA, G.G. *As reformas educacionais brasileiras : programas de ensino em ciências e seriação escolar*. 1997. (Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia).
- COSTA, D.A.F. *Fracasso escolar: diferença ou deficiência?* 2. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1994. (Série Alfabetização).
- CUNHA, J.A.(org) *Psicodiagnóstico V*. 5 ed. Revisada e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CUNHA, J.A. et al. *Psicodiagnóstico R*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CUNHA, J.A.& FREITAS, N.K.& RAYMUNDO, M.G. *Psicodiagnóstico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CURY, C.R.J. *A ideologia e educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FARIA, A.L.G.F. *Ideologia no Livro Didático*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção questões da nossa época).
- FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERNANDEZ, C.J. Las Diferencias Individuales y Sociales y la Evolución en Educación. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 4, jul./set. 1994.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIGUEIREDO, V.L.M. *Influência sociocultural na inteligência verbal: uma análise a partir do teste WISC III.*, 1994. (Dissertação de mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

_____. WISC III: A mais recente escala Wechsler para avaliar a inteligência. *Revista da UCEPel*, 4 (1); 95 – 100, jun./1994.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escala improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica – social e capitalista*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GADNER, H. *Estrutura da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GADOTTI, M. & FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. *Pedagogia: Diálogo e conflito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GLASSER, A.J. & ZIMMERMAN, I.L. *Interpretacion clínica de la Escala de Inteligência de Wechsler para Niños (WISC)*. Trad. Benedet, M.J. Madrid: TEA, 1972.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 10. ed. Rio de Janeiro: Objetiva., 1995.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

KAJIHARA, O.T. *Referenciais Teóricos para a investigação das funções corticais superiores através da Weschsler Intelligence Scale for Children (Wisc)*. 1993 (Dissertação de Mestrado da Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia).

LEAL, M.A.I. *Distúrbio e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre seu diagnóstico na sala de aula*, 1991. (Dissertação de Mestrado da UNICAMP).

- LEMGRUBER, V. & PAINE, P.A.Z. A adaptação brasileira da Escala Verbal do WISC. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 33.p. 32-56, 1981.
- LEMONS, C.T.G. de A cidadania em livros didáticos de estudos sociais. *Educação & Sociedade*. São Paulo, CEDES, n.20, set., 1986.
- LIBÂNEO, J.C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 2 ed. São Paulo : Loyola, 1995. (Coleção Educar)
- LIBÓRIO, R.M.C. Fracasso Escolar: Reflexões sobre suas repercussões na vida do estudante. Nuances: *Revistas do Curso de Pedagogia*, São Paulo, UNESP. v.5, n. 5, jul, 1999.
- LIMA, A.O. *Avaliação Escolar : Julgamento ou Construção?* 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- LOPES, E.C.R. Adaptación de los subtestes de vocabulário de las escalas de inteligência Stanford – Binet Forma L-M y Wechsler para ninõs. *Revista de Psicologia General y Aplicada*, v. 25, p. 53-68, 1970.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MACHADO, I.F. *Conflitos em avaliação de aprendizagem*. 1996. (Dissertação de Mestrado da UNICAMP).
- MATARAZZO, J.D. *Wechsler – medida e avaliação da inteligência do adulto*. São Paulo: Manole, 1976.
- MARX, K.& ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. 12. ed. São Paulo : Cortez, 1998.
- MELO, M.G. *Estudo Comparativo da Escala Verbal do Wisc adaptada por Paine e Lemgruber com a escala traduzida por Popovic, 1998* (Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia).
- NEVES, M.A.C.M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. *Revista da Associação Brasileira de psicopedagogia*. v.10, n. , 21, 1º semestre, 1991.
- NOSELLA, M.L.C.D. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. Ed. São Paulo : Moraes, 1980 (Coleção Educação Universitária).
- PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PASSOS, C. & SILVA, Z. *Eu gosto de comunicação: língua portuguesa. primeira série*. São Paulo: Editora Nacional, 1997.

_____. *Eu gosto de comunicação: língua portuguesa. segunda série.* São Paulo: Editora Nacional, 1997.

_____. *Eu gosto de comunicação: comunicação e expressão. terceira série.* São Paulo: Editora Nacional, 1997.

_____. *Eu gosto de comunicação: língua portuguesa. quarta série.* São Paulo: Editora Nacional, 1997.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PATTO, M.H.S. O Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Caderno de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.* Rio de Janeiro, n. 65, maio. 1988.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, A.L.G. *A avaliação da Aprendizagem.* 1994. (Dissertação de Mestrado da UNICAMP).

PONTES, E.M. et al. *Alfabetização e parceria. primeira série.* Curitiba: Módulo, 1996.

_____. *Linguagem e interação. terceira série.* Curitiba: Módulo, 1996.

_____. *Linguagem e interação. quarta série.* Curitiba: Módulo, 1996.

POPOVIC, A.M. Introdução. WECHSLER, D. *Manual da Escala de Inteligência Wechsler para crianças.* Rio de Janeiro: CEPA, 1964.

RAPAPORT, D. et al. *Testes de Diagnóstico Psicológico.* Buenos Aires: Paidós, 1965.

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil.* 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSENBERG, L. *Educação e Desigualdade Social.* São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Espaço).

RUBSTIEN, E. A intervenção psicopedagógica clínica. SCOZ, et al. *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional,* Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SAFRA, G. A Escala Wechsler para crianças – WISC. LOPES, A.M., et al. *Avaliação da Inteligência,* São Paulo: E.P.U., p. 106-134, 1987.

SAVIANI, D. *pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHELINI, P. W. *WISC III: Proposta de adaptação brasileira dos subtestes verbais*. 1997. (Dissertação de Mestrado do Instituto de Psicologia da Universidade católica de Campinas).

SCOZ, B. et al. A regulamentação da profissão assegurando o reconhecimento do psicopedagogo. *Revista da Associação brasileira de Psicopedagogia*. v. 17, n.º 43, março, 1998.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e Realidade escolar : o problema escolar e de aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis : Vozes, 1994.

_____ *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____ *Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____ *Psicopedagogia: algumas reflexões sobre seu sentido para os profissionais da educação*. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. v. 1, n. 17. Julho 1989.

_____ *A psicopedagogia no Brasil: evolução histórica*. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*. v.1, n. 13, Jun. 1987.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 16 ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____ *Português: através de textos*. quinta série. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1990.

_____ *Português: através de textos*. sexta série. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1990.

_____ *Português: através de textos*. sétima série. 3 ed. São Paulo: Moderna, 1990.

_____ *Novo Português através de textos*. oitava série. 2 ed. São Paulo: Abril Educação, 1982.

SOCIEDADE EDUCACIONAL POSITIVO. *Língua Portuguesa*. Curitiba: [Posigraf], 2000. 32 vol.

TEIXEIRA, M. C. S. *Escola: exclusão e representação (notas para uma reflexão)*. *Revista Faculdade de Educação*. São Paulo, n. 1, p. 20 - 32.

TOBIAS, J.A. *História da Educação Brasileira*. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TOMAZI, N.D. *Sociologia da Educação*. São Paulo: Atual, 1997.

XAVIER, M.E.S.P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino. (1931-1961)*. Campinas : Papirus, 1990.

XAVIER, M.E.S.P.& RIBEIRO, M.L.& NORONHA, O.M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZAZZO, R. *Onde está a psicologia da criança?* Campinas, SP: Papirus, 1989.

WECHSLER, D. *La medicion de la inteligência del adulto*, trad. GUTIERREZ, J.M., Habana, Cuba: Cultural, 1955.

WECHSLER, D. O valor e a necessidade dos testes de inteligência num mundo em mudança. *Boletim de Psicologia Sociedade de Psicologia de São Paulo*. São Paulo, p. 89-94, jan/jan.1981.

WEISS, M.L.L. Reflexões sobre a psicopedagogia na escola. *Revista da Associação Brasileira de psicopedagogia*, v. 10, n. 21, 1º semestre, 1991.

WEISS, M.L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. 2. ed. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

YELA, M. Prólogo. GLASSER, A. J. & ZIMMERMAN, I.L. *Interpretacion clínica de la Escala de Inteligência de Wechsler para Niños (WISC)*. Madrid: TEA, 1972.

