



Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

---

## PERCURSOS E DESAFIOS DOS 10 ANOS DO CRAPE – CENTRO REGIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO.

PELIZZETTI, Ivete Goinski<sup>1</sup>  
CARVALHO, Mírian Alves<sup>2</sup>

---

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal promover uma reflexão teórico-metodológica sobre o trabalho do CRAPE nestes 10 anos, numa perspectiva crítica, em que se compreende a realidade material como determinante na produção das idéias veiculadas na sociedade. Em 1996, foi fundada em Cascavel a ASSORPE – Associação dos Representantes dos Programas e Entidades de e para Portadores de Deficiência - para apoiar e proporcionar condições de funcionamento ao CRAAD – Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica, fundado um ano depois, em 1997. O objetivo principal do CRAAD era o de realizar avaliações e orientações às escolas de abrangência do NRE – Núcleo Regional de Educação de Cascavel, para dar conta das Avaliações Psicoeducacionais realizadas até então pela SEED/DEE – Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial cuja equipe deslocava-se de Curitiba para o interior do Estado, o que ocasionou enorme demanda reprimida de alunos para serem avaliados em Cascavel e em toda região oeste. Em 1999, a partir de propostas do DEE, iniciou-se um processo de discussão sobre uma nova forma de avaliação, denominada, naquele momento, de Avaliação no Contexto Escolar, mas cujos estudos não evoluíram devido às políticas do governo Jaime Lerner. Em 2003, o CRAAD mudou sua denominação para CRAPE - Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado, por conta dos novos paradigmas da inclusão e, desde então, vem subsidiando as escolas públicas, visando apoiar o processo de educação inclusiva dos alunos na apropriação do conhecimento e auxiliando essas escolas sobre as novas formas de avaliação diferenciada, no contexto escolar, para o encaminhamento dos alunos que necessitam de apoio pedagógico especializado. Atua também junto às equipes técnico-pedagógicas dessas escolas, no sentido de planejar, estudar e repensar a prática pedagógica realizada com esses alunos e, de forma veemente, na defesa da importância da apropriação do conhecimento científico, como contributiva para sua inserção sócio-cultural e maior compreensão da sociedade capitalista, no sentido dos determinantes que a condicionam e das possibilidades para sua transformação.

### Introdução

Em 02 de abril de 1996, um grupo de professores buscando uma alternativa para avaliação e encaminhamento de alunos em situação de fracasso escolar, criou a ASSORPE - Associação dos Representantes dos Programas e Entidades de e para Portadores de Deficiência - que nasceu da necessidade de apoiar e proporcionar condições de funcionamento ao programa de Educação

---

<sup>1</sup> Psicóloga e Pedagoga do CRAPE - [pelli@brturbo.com.br](mailto:pelli@brturbo.com.br)

<sup>2</sup> Psicóloga do CRAPE – [crape@pop.com.br](mailto:crape@pop.com.br)



Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

Especial denominado CRAAD - Centro Regional de Atendimento e Avaliação Diagnóstica, programa de Educação Especial que visava atender os 18 municípios da área de abrangência do Núcleo Regional de Educação de Cascavel, atendendo toda a educação básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

O eixo norteador do trabalho do CRAAD era a realização de avaliações e orientações às escolas de abrangência do NRE de Cascavel, pois neste período as avaliações eram feitas por uma equipe de Curitiba, e tinham um tempo de demora de seis meses para retornar, e a fila de espera para os alunos encaminhados era de dois a três anos.

Nesse período, as avaliações dos alunos com significativas dificuldades de aprendizagem, eram realizadas com base em um modelo clínico, centrado no sujeito, de forma que os alunos eram classificados de acordo com seu funcionamento escolar ou psicológico, justificando o encaminhamento para programas da Educação Especial. Nesta forma de avaliação ignoravam-se outras dimensões do sujeito e da realidade social, como a possível transitoriedade do déficit ou a influência do ambiente, no sentido de que se tinha uma visão do aluno descolado de seu contexto escolar e social. Confirmava-se assim, ao professor e à escola, o rótulo de deficiência mental que já havia sido dado ao aluno, legitimando e desresponsabilizando a escola e o sistema de ensino para com o processo educativo desse aluno.

No entanto, mesmo atuando fundamentado nesse modelo médico-terapêutico, o CRAAD trabalhava cumprindo relevante papel social, no sentido de possibilitar às escolas, reflexões sobre as dificuldades de seus alunos e quais as formas de atendimento especializado que necessitavam.

No início de 1999 – após contato com os trabalhos de Álvaro Marchesi, Rosa Blanco, Rosana Glat, Maria Tereza Egler Mantoan, Nicola Cuomo, Rosita Edler Carvalho, Julio Romero Ferreira, Marcos José Mazzotta e outros autores, no Congresso Internacional de Foz do Iguaçu, implementou-se estudos e discussões sobre a inclusão, tendo claro que o papel do CRAAD se ampliava na medida que deveria atender a todas as crianças de forma a não permitir que a exclusão desses alunos que apresentavam significativas dificuldades de aprendizagem continuasse acontecendo.

No segundo semestre de 1999, a partir também das discussões que já vinham sendo propostas pelo DEE/SEED, hoje DEEIS/SEED – Departamento de Educação Especial e Inclusão Social, da Secretaria de Estado da Educação - sobre as mudanças na forma de avaliação dos alunos com deficiências/necessidades educacionais especiais, iniciou-se um processo de discussão sobre a nova proposta de avaliação. Uma avaliação que considerasse o aluno como alguém que se constitui na totalidade de suas relações sociais, uma forma de avaliação que não fosse mais normativa, classificatória e padronizada, mas que levasse em conta a dimensão política e social da mesma (Hoffman, 2003). A nova proposta foi denominada, naquele momento, de “Avaliação no Contexto Escolar”.

Em março de 2003, o CRAAD mudou sua denominação para CRAPE – Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado, não só para se adequar aos novos paradigmas da Educação Especial, mas para adequar-se à nova Deliberação 02/03 do CEE – Conselho Estadual de Educação, que normatiza a Educação Especial no Paraná. Segundo a referida Deliberação - Art. 14, V - o CRAPE teve sua mudança de denominação autorizada pela Resolução 0919/03, constituindo-se como um programa que visa contribuir para promover “atendimento educacional especializado”, conforme consta no Art. 208, III, da Constituição Federal, no sentido de que seu

apoio às escolas, tanto as especiais como as regulares, se efetiva a partir das inúmeras ações que desenvolve.

Até este período, a maior parte das ações do CRAPE, eram voltadas aos alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, quer seja de Cascavel ou dos municípios jurisdicionados do Núcleo Regional de Cascavel. Com a intensificação das discussões sobre a inclusão e a entrada dos alunos egressos dos programas de educação especial nas 5<sup>a</sup> séries e nas séries seguintes as ações passaram a ter como foco o aluno designado pela escola regular como “aluno da inclusão”. Quase sempre que a escola recebia um aluno egresso dos programas de Educação Especial, o CRAPE era chamado para estar auxiliando a escola. E o primeiro trabalho que era necessário fazer, e ainda continua sendo assim, era o trabalho de derrubar barreiras atitudinais. Trabalho exigente que demanda enorme esforço emocional. Os professores traziam a tona suas angústias, por estar recebendo este aluno. A Equipe acolhia então estas angústias procurando entendê-las como a elaboração do luto da perda do aluno ideal e o recebimento do aluno com deficiência.

Tentava entendê-las através do conceito que MILLER, Nancy B, denomina as quatro fases da adaptação quando se recebe um filho com deficiência: fase da sobrevivência, fase da busca, fase do ajustamento, fase da separação. Juntava a estes conceitos os conceitos que KÜBBLER, Ross, preconiza para a aceitação da morte, entendida aqui como perda, que são as fases de negação, raiva, depressão e aceitação.

A fase de negação/sobrevivência aparecia como um não querer o aluno sob a desculpa: “não sei lidar com ele”. “Não quero esse aluno comigo”, “ não fui preparada”, “ não recebo para isso”. Dentro da fase de Sobrevivência aparecia ainda a Raiva, “por que na minha sala?” “esta tal de inclusão só pode ter sido feita por gente que fica nos Núcleos ou sentada nos escritórios e nunca veio para uma sala de aula”. “Tudo vem de cima, eu não preciso aceitar...” Diante da impossibilidade de fugir, de devolver o aluno para a Educação Especial, de não atendê-lo fugir, era preciso encontrar um culpado. Era a fase mais difícil de ser trabalhada pois inevitavelmente a raiva se voltava para a equipe pois ela representava o Sistema, como se ela fosse a responsável pela política da inclusão.

Na segunda fase denominada Busca, percebia-se que alguns professores sentiam-se incompetentes, assustados ou sobrecarregados enquanto outros se sentiam motivados e necessários. Nesta fase eles iam a busca de respostas, de adaptações, de ajudas externas. E então após a “escuta”, era possível oferecer-lhes ajuda técnica. Toda a energia do professor se voltava para o “aluno incluído”.

Por fim havia um ajustamento, o professor se sentia seguro pois havia desenvolvido novas habilidades, estava mais confiante, já conhecia melhor seu aluno, e conseguia também voltar sua atenção aos outros alunos.

O trabalho do CRAPE, encerrava-se geralmente nesta fase do ajustamento/aceitação, não acompanhando a fase de separação.

Importante ressaltar que como lembram as autoras essas fases não aconteciam de forma linear, acontecendo de forma circular e dinâmica, com avanços e retrocessos.

Naquele momento por mais que acompanhássemos as fases, percebíamos a dificuldade da aceitação dos alunos com deficiências/necessidades especiais na escola regular, pois durante muitos anos o trabalho com os mesmos obedeceu ao modelo de exclusão levando a escola regular a desresponsabilizar-se pelo processo educativo destes alunos. Havia um “lavar as mãos” da escola com relação aos mesmos.



Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

Por outro lado a ressignificação do trabalho para os profissionais da educação especial, fazia com que os mesmos se perguntassem : Como poderiam utilizar o saber acumulado ao longo da vida profissional na situação da escola regular? .

Buscando dar conta dessa ressignificação O CRAPE - desde a época em era denominado CRAAD - já vinha realizando estudos internos tanto em relação a avaliação como as adaptações curriculares, por considerar que o processo avaliativo que outros atores muito mais próximos do aluno, como o professor e a escola, deveriam fazer parte desse processo, no sentido de realizar outras formas de avaliar sua aprendizagem no contexto de escolarização - a própria escola - a fim de identificar as necessidades educacionais especiais que apresentam, num determinado momento de sua vida escolar, para indicar e buscar os apoios de que necessitam e que são determinantes para seu futuro escolar.

Assim, a avaliação que hoje realiza, visa subsidiar o professor com informações sobre as potencialidades e dificuldades dos alunos e as condições em que ocorre sua aprendizagem, seja na escola como um todo, seja na sala de aula que freqüentam, já que a avaliação deve ser um processo contínuo e, reiteramos, compartilhado e a escola um espaço para que os professores estabeleçam relações dialógicas visando avaliar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Conforme Bassedas (1996, p. xiv) a prática da avaliação que se pretende, constitui-se num

processo de trabalho no qual é analisada a situação do aluno com dificuldades dentro dos limites da escola e da sala de aula, a fim de proporcionar orientações e instrumentos de trabalho aos professores (...) pois (...) por um lado, parte-se da base de que o aluno aprende construindo significados (...) e (...) por outro, considera-se que este aprendizado é realizado dentro de ambientes escolares concretos, com características próprias e impossíveis de ser imitadas. Ou seja, além da organização formal das escolas, desenvolve-se, diariamente, um complexo mundo de relações humanas que forma a estrutura básica da ação educativa.

Na verdade, a concepção de avaliação que passou a fundamentar nosso trabalho situa-se na perspectiva da educação inclusiva e a considera

processo compartilhado a ser desenvolvido, preferencialmente na escola, envolvendo os agentes educacionais (...) e constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo ensino - aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, 2002, p. 12).

Em termos de operacionalização o trabalho de avaliação do CRAPE, só será realizado se a Escola, necessitar de apoios externos para isso , pois como preconiza Puigdellivol (apud GONZÁLEZ Torres, 2003) o processo avaliativo se compõe de três fases :

Fase I: Realizada pelos professores de forma mais ou menos consciente ou explícita. Possui um caráter global e fundamenta-se na apreciação das características mais relevantes do grupo/classe em seu conjunto.

Fase II: Pode ocorrer que na fase anterior não sejam supridas as necessidades de todos os alunos porque as dificuldades de algum deles exigem ações de caráter mais específico. Então, será feita uma análise mais individual centrada nas características do aluno. Essa fase é realizada pelo professor orientador com a ajuda dos colegas ou especialistas da própria escola.

Fase III: Nessa fase, pode surgir a necessidade de um apoio específico no processo de avaliação, devido à intensidade das dificuldades, ou ao fato de que se apresentem associadas a déficits pessoais. Requer o apoio de profissionais mais qualificados e de recursos mais específicos.



Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

Da mesma forma Vidal e González (1992, apud GONZÁLEZ Torres, 2003, p. 194) incluem as seguintes modalidades em função dos tipos de ajudas que serão necessárias:

1. Avaliação curricular ordinária: realizada pelos professores;
2. Avaliação curricular assessora: os professores necessitam assessoria de outros profissionais internos ou externos à escola, mas continuam sendo eles que realizam a avaliação;
3. Avaliação curricular compartilhada: nesse caso, o projeto e a realização da avaliação são feitos conjuntamente por orientadores, especialistas, professores, etc.;
4. Avaliação psicopedagógica: é mais específica, embora também seja necessária a colaboração do professor orientador;
5. Avaliação multidisciplinar: nesse último nível, amplia-se o campo dos profissionais que intervêm na avaliação, e incluem-se outras disciplinas não-educativas nem psicológicas, como a medicina.

Na área da Psicologia, o CRAPE, além da avaliação compartilhada, e da avaliação com testes formais buscou desenvolver outros trabalhos que denomina informalmente “ Apoio Emergencial”.

O apoio emergencial consiste em dar suporte ao aluno, a escola ou ao educador, no momento de crise. Esta crise pode ter sido desencadeada por múltiplos fatores internos ou externos como morte na família, separações, doenças, abusos, fobia escolar, risco de suicídio, abandono da escola, afastamento do trabalho, estresse laboral, cirurgias e uma infinidade de situações que surgem no dia a dia escolar. Devido ao pouco tempo disponível, este trabalho se resume a uma intervenção pontual e posterior contato com a Rede de Apoio para o acolhimento do atendido seja no Programa Sentinela, CAPSI –Centro de Apoio Psicossocial Infantil, CAPS AD-Centro de Apoio Psicossocial Álcool e Drogas e CASM Centro de Atendimento à Saúde Mental e CRAS-Centro de Referência de Ação Social. Para procurar dar melhor atendimento aos usuários dos serviços da Rede busca-se através de uma reunião mensal, estabelecer estratégias em conjunto. Porém, para transformar o discurso da inclusão em prática, o CRAPE continua enfrentando um desafio diário. Sua grande questão hoje, consiste em como contribuir para transformar nossas escolas em espaços inclusivos para todos os alunos.

Para algumas modalidades de deficiência, a inclusão parece ocorrer de forma mais tranquila, pois as adaptações se relacionam mais a recursos, já que a maioria destes alunos conseguem acompanhar os conteúdos escolares, como é o caso dos deficientes visuais. No caso de alunos surdos a grande dúvida reside na avaliação pois o aluno surdo tem nas LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) sua primeira língua e no Português a segunda língua, e que de acordo com os estudos de lingüistas como FERNANDES, Soeli não consegue realizar alfabetização na segunda língua, realizando apenas o letramento, necessitando então de uma avaliação diferenciada..

Os maiores desafios porém estão por conta dos alunos com história de deficiência mental e os que apresentam o que se denomina na educação - condutas típicas – que “ manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social em tal grau que requeiram atendimento educacional especializado”, e incluem Transtorno de Conduta, Autismo, Síndrome de Asperger, Transtorno Bipolar, Esquizofrenia e outros quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos.(MEC, 1994)

Quando a rede estadual, passou a receber na 5ª série um número significativo de alunos “ainda não alfabetizados”, e com história de deficiência mental, esse desafio tomou grandes proporções



Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

porque ainda não estava claro que trabalho era possível desenvolver com estes alunos, pois por não serem capazes de ler e escrever, eles dificilmente podem acompanhar as aulas. Que adaptações curriculares eram necessárias? É possível trabalhar um currículo geral com modificações ou há necessidade de um currículo adaptado?.

Diante de desafios como este de auxiliar a escola a estabelecer um currículo que atenda a diversidade, mas que tenha operacionalidade, o CRAPE ainda vem estudando o assunto, buscando um modelo que represente um equilíbrio entre o currículo comum e o currículo diferenciado, pois ambos recebem críticas dos estudiosos.

A diferenciação curricular que consiste em organizar o sistema escolar de modo que sejam ensinados alunos diferentes, em grupos diferentes, dentro da mesma sala de aula, com programas distintos recebe críticas pois segundo Parilla (apud GONZALEZ Torres p. 130) “a diferenciação curricular é a resposta cômoda, fácil e não comprometida.... desse modo o currículo não é questionado, nem varia em função dos sujeitos aos quais se dirige”.

Por outro lado o currículo comum, recebe críticas em razão da dificuldade de operacionalização como salienta Gimeno apud GONZALEZ Torres, p. 132

Se a educação escolarizada deve atender de algum modo à peculiaridade das pessoas, é preciso ser pedagogicamente coerente com as diferenças>As dificuldades desse desafio estão em como satisfazer esse princípio conjugando a) a existência de um currículo com conteúdos de cultura comuns para todos e que só em parte pode ser optativo; b) a gestão pedagógica da variedade de alunos nem sistema escolar inevitavelmente homogeneizador em sua organização; c) alguns recursos limitados, quando cada professor atende várias dezenas de alunos e até mais de uma centena.

Nestes dez anos o CRAPE, em seu percurso tem realizado uma grande trajetória, passando da avaliação centrada no aluno e nos seus déficits, para uma avaliação compartilhada e no contexto escolar, da segregação à busca da inclusão através da flexibilização do sistema escolar e do Currículo porém não superamos totalmente o primeiro modelo. Não estabelecemos ainda qual é o melhor currículo a ser usado com os alunos incluídos em nossas escolas. Ambos os modelos tanto de avaliação, como de estabelecimento de currículo convivem em nossas práticas especialmente em razão das condições de trabalho. Ainda temos muito a trabalhar nas mudanças atitudinais e muitos desafios a superar.





Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

## Referencias

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª ed. Brasília, 2004.

FERNANDES, Sueli, Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para alunos surdos , 2ª. Edição Curitiba SEED/SUED/DEE.2002.Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/instintucional/dee/deesurdez.php>

GONZÁLEZ TORRES, J. A.. **Educação e Diversidade:** bases didáticas e organizativas., Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.



Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007 – ISBN 978-85-99643-11-2

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola á universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

KÜBLER – ROSS, E. **Sobre a Morte e o Morrer**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

MILLER, Nancy B., **Ninguém é perfeito**, Campinas ,São Paulo, Papirus, 1995