

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANA PAULA FERNANDES MOTA GONÇALVES TEIXEIRA

**CONTEXTO SOCIAL E ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
DO FRACASSO ESCOLAR E DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE
DEFICIÊNCIA**

SANTOS

2019

ANA PAULA FERNANDES MOTA GONÇALVES TEIXEIRA

**CONTEXTO SOCIAL E ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL- UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
DO FRACASSO ESCOLAR E DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Metropolitana de Santos, como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre
em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

SANTOS

2019

TEIXEIRA. Ana Paula Fernandes Mota Gonçalves.

Contexto Social e Ensino-Aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental- Uma Análise da Produção do Fracasso Escolar e das Representações sobre Deficiência.

Ana Paula Fernandes Mota Gonçalves Teixeira, Santos, 2019.

Dissertação (Mestrado). Universidade Metropolitana de Santos. Práticas Docentes no Ensino Fundamental. 274p.

Palavras-chave: 1. Educação inclusiva. 2. Séries iniciais. 3. Ensino Fundamental. 4. Práticas docentes. 5. Deficiência.

A Dissertação de Mestrado intitulada “Contexto Social Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Uma Análise da Produção do Fracasso Escolar e das Representações sobre Deficiência” elaborada por Ana Paula Fernandes Mota Teixeira foi apresentada e aprovada em 11 de dezembro de 2019, perante banca examinadora.

Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Lucelmo Lacerda

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, professor e
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de Concentração: Ensino.

Linha de Pesquisa:

Dedico este trabalho aos meus alunos, que permaneceram tempo demais subjugados e inviabilizados de aprender, a seu tempo, a sua maneira. Precisaram ser segregados para que pudessem ser escutados.

Durante o processo de descoberta, aprendemos juntos a arte de ensinar, revertendo toda sugestão de incapacidade em oportunidade de aprendizagem.

Dedico também a todos aqueles que não tiveram a oportunidade de comunicar à sociedade o quanto eram capazes e qual a melhor maneira de aprender que, em meio aos descaminhos, há possibilidade de mudar

o curso de muitas histórias. Assim aconteceu com a minha história.

Mais uma vez, gratidão!

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos Àquele que me sustém, equilibra e jamais me abandona, DEUS, ELE, sempre ELE. Meu melhor amigo, que está permanentemente ao meu lado, tornando possível o que se julga impraticável. A maior força do Universo, que venceu cada batalha comigo, afirmando que eu já era vitoriosa. Privilegiou-me, emprestando-me SUA sabedoria e deu-me a oportunidade de concluir o trabalho com êxito.

À minha orientadora acadêmica, Dr.^a Abigail Malavasi, meu muito obrigada por sua dedicação, competência e confiança, por acolher de maneira compreensiva e afetiva minhas inquietações, norteando a pesquisa e enriquecendo minha trajetória na conclusão deste relevante trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan, por ter abdicado de seu precioso tempo, recebendo-me em seu local de trabalho para longo momento de esclarecimento sobre questionamentos suscitados frente à inclusão.

Aos estimados professores: Dr.^a Luana Going, Dr.^a Elisabeth Tavares, Dr. Gerson Tenório dos Santos, Dr.^a Elisete Pacheco, Dr.^a Irene da Silva Coelho, à Mestra Candelária Volponi, os quais me receberam, encorajaram minhas conquistas, conduzindo-me aos aprendizados de maneira afetiva, reconhecendo potencialidades e valorizando os saberes que trouxe em minha bagagem.

Aos Drs. Lucelmo Lacerda e Gerson Tenório dos Santos, competentes estudiosos e profissionais da área educacional, por aceitarem o convite de analisar criteriosamente o presente trabalho, participando como membros da Banca Examinadora.

À Unidade Municipal de Ensino de São Vicente pesquisada e a todos que me acolheram, à Equipe Gestora, professoras a quem manifesto meu apreço e respeito e, principalmente, às crianças, que com sua ingenuidade se mostraram entregues e dispostas a colaborar.

Ao meu grande amor, Luciano Gonçalves Teixeira, marido, amigo e incentivador que se manteve paciente, compreensivo, solidário, zeloso, permanentemente ao meu lado, apoiando-me em meus propósitos. Quantas noites cedidas em prol de minha produção, sempre me oferecendo paz e alicerce para a conclusão de meu intento.

Agradeço à minha família, pois sei o quanto fomos privados do convívio nesse tempo, enquanto me mantive absorta e determinada, mas ciente de que essas ausências

foram fruto de minhas escolhas.

À minha mãe, Norma Fernandes Mota que, aos oitenta anos, presenteia-me com a honra de poder ouvir-me e defender o que acredito com veemência e legitimidade, agradeço a compreensão e incentivo, por cada oração e bênção a mim direcionadas.

Aos meus irmãos, Bruno Henrique Fernandes Mota e Flavia Fernandes Mota, que validaram meus esforços, não permitindo que esmorecesse.

Ao meu sobrinho/afilhado amado, Samuel Henrique Fernandes Vieira que, aos 12 anos, já se expressa como artista, desde tenra idade. Prestou rica homenagem ao ilustrar tão generosamente o produto final deste trabalho, com sensibilidade e carinho, inferindo e questionando cada detalhe apresentado.

Minha amiga/irmã Juvanete Maria da Silva, que tanto se ressentiu com minha ausência, manteve-se distante para que eu pudesse me debruçar sobre meus estudos, sabendo da importância dessa pesquisa em minha vida. Agradeço por sua fidelidade e cumplicidade. Essa foi mais uma prova de fogo entre amigas/irmãs, mantendo nossos elos, independentemente da distância.

Ao meu incentivador inicial acadêmico, Paolo Civita, com quem dei meus primeiros passos rumo ao esperado mestrado, a pessoa que Deus escolheu para iluminar meu caminho na busca de meus propósitos, em defesa de minhas convicções.

Aos meus mais do que amigos, Tiago Efrem, com quem reforcei laços e encontrei muito apoio e ajuda. À Bruna Biscaia, minha companheira e parceira acadêmica de sonhos e ideais, pessoa em que encontrei conforto e amorosidade compatível em pesquisa e na vida. Duas figuras indispensáveis, permanentemente de sentinela, prontos para atender aos meus chamados, tornando-se luz e calma, afirmando que seguiríamos até o final, de mãos dadas, cada um no seu ritmo, em seu tempo, corroborando em tudo o que acreditamos. Gratidão!

À chefe de Seção de Educação Especial, junto à Secretaria de Educação de Santos, Célia Plaza, que me incentivou em cada desafio, a cada etapa de minha pesquisa, apostando em minha capacidade, encorajando-me a ir à luta.

À Lenarde Mendes, mostrando-me como tornar o trabalho sensato e coeso, oferecendo-me indicações acadêmicas, com conselhos e direcionamentos. Fui mais longe diante de seu olhar.

À querida Maria Emília Abreu, a qual já havia sido minha aluna, passando a auxiliar-me em situações referentes à pesquisa, contribuindo para que minha trajetória de estudos tivesse êxito.

Às amigas de Seção de Educação Especial- SEDESP, junto à Secretaria Municipal de Educação de Santos, com quem divido aflições e conquistas diárias. Minha imensa gratidão pelo respeito e incentivo, validando meus aprendizados e compreendendo os momentos em que me distanciei em busca de respostas referentes à pesquisa.

À Xenia Souza, pessoa especial, com carinho inigualável que deixa marcas em meus registros, ponderações, ofertando-me bom senso, permanecendo em meus pensamentos, harmonizando meu caminho, tudo em nome de nossa amizade.

À Luana Serra, a quem tenho imenso apreço e gratidão, porque ao desvelar conhecimentos, ressignificou sentimentos aprisionados desde a infância. Com sua gentileza ao ensinar, mirou no adulto e atingiu a criança carente por sabedoria, sapiência e um novo caminho a trilhar. Ajudou-me a redimensionar minha trajetória profissional, fazendo-me crer que a qualidade em educar está na veracidade do sentimento. Aflorou a educadora que, por vezes adormecida, ao despertar não apenas se salvou, mas emergiu de um intervalo de privação e fez questão de fazer acordar todos a sua volta, principalmente, meus alunos que, desacreditados, miravam a um único destino - de menor apreço e possibilidade.

À querida Andréa, alguém com que pude dividir afinidades do campo educacional e me auxiliou em muitos momentos.

Aos funcionários da Universidade Metropolitana de Santos, em especial à Shirley Junco que, independentemente do que estivesse ou não ao seu alcance, não media esforços para auxiliar, colocando-se sempre à disposição.

Aos queridos que não nomeei, não por falta de apreço, mas para não parecer injusta com os demais. Sei que vibram pelo sucesso de minha empreitada e reconhecem os esforços demandados ao longo desses anos de estudo e pesquisa. Encerro por ora meus agradecimentos, da forma como sou: intensa, prolixa e grata, afirmando que cada palavra reflete o quanto me sinto realizada por mais essa conquista.

Se nessa vida não houver espaço para gratidão, nada valerá a pena não.

Ana Paula Teixeira

O importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim, pensar o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê.

Arthur Schopenhauer

TEIXEIRA, Ana Paula Fernandes Mota. Contexto Social e Ensino-Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Produção do Fracasso Escolar e das Representações sobre deficiência. 2019. p. 303. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa discorre sobre aspectos políticos, pedagógicos e sociais relacionados ao processo de reconhecimento e compreensão do universo inclusivo e da diversidade presente no contexto social em uma Unidade de Ensino da Prefeitura Municipal de São Vicente, permeando as dificuldades que os educadores apresentam em identificar a origem do não aprendizado, se é oriundo do processo escolar ou de violência simbólica. Evidencia-se a limitação da escola em reconhecer e acolher a bagagem cultural trazida por alunos e suas famílias, sinalizando enorme dificuldade em incorporá-la ao currículo escolar, além de questionar o que pode ou não ser deficiência. As avaliações são mencionadas no tocante a sua importância quanto à aferição e verificação de habilidades dos alunos encaminhados ao serviço de educação especial e se as hipóteses levantadas sobre diagnóstico são decorrentes do contexto sociocultural ou de origem biológica. É feita a retomada da questão do fracasso escolar e práticas docentes que, por vezes, não apresentam concordância frente às especificidades pedagógicas oferecidas, incorrendo, conseqüentemente, em encaminhamentos equivocados ao atendimento educacional especializado, ignorando a linha tênue que diferencia qual público deve ser direcionado a esse serviço. É retomado também o processo histórico das políticas educacionais inclusivas e sua vigência atual. Trata-se de pesquisa qualitativa, caracterizando-se como etnográfica por desvelar aspectos daquilo que nos parece familiar e, por isso, a observação participante é utilizada. O amparo acadêmico e literário se dá por meio do estudo das Políticas de Educação Inclusiva, culminando na Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e os estudos do Fracasso Escolar de crianças marginalizadas que tentam superar suas dificuldades. A pesquisa foi aplicada em duas salas de Unidade Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Vicente, a fim de observar a infraestrutura oferecida aos alunos, as práticas docentes, as práticas e direcionamento da equipe gestora quanto ao desenvolvimento das ações nesses espaços. O resultado da análise dos dados reitera a necessidade de construção de um material de apoio com informações que auxiliem e norteiem professores quanto à possibilidade de identificação de alunos com deficiência e sem deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Séries iniciais. Contexto Social. Fracasso escolar.

ABSTRACT

This research discusses political, pedagogical and social aspects related to the process of recognition and understanding of the inclusive universe and the diversity present in the social context in a Teaching Unit of the Municipality of São Vicente, permeating the difficulties that educators have in identifying the origin of non-learning, whether it comes from the school process or symbolic violence. The school's limitation in recognizing and welcoming cultural baggage brought by students and their families is evident, signaling enormous difficulty in incorporating it into the school curriculum, in addition to questioning what may or may not be a disability. The assessments are mentioned with regard to their importance in terms of measuring and verifying the skills of students referred to the special education service and whether the hypotheses raised about diagnosis are due to the socio-cultural or biological context. The issue of school failure and teaching practices are resumed, which sometimes do not agree with the pedagogical specificities offered, consequently incurring wrong referrals to specialized educational assistance, ignoring the fine line that differentiates which audience should be directed to that service. The historical process of inclusive educational policies and their current validity is also resumed. It is a qualitative research, characterized as ethnographic because it reveals aspects of what seems familiar to us and, for this reason, participant observation is used. Academic and literary support occurs through the study of Inclusive Education Policies, culminating in the National Policy of the Inclusive Education Perspective (2008) and the studies of School Failure of marginalized children who try to overcome their difficulties. The research was applied in two rooms of the Municipal Education Unit of the Municipality of São Vicente, in order to observe the infrastructure offered to students, the teaching practices, the practices and guidance of the management team regarding the development of actions in these spaces. The result of the data analysis reiterates the need to build support material with information to assist and guide teachers as to the possibility of identifying students with and without disabilities.

Keywords: Inclusive education. Initial series. Social context. School failure.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dados sobre os discentes.....	98
Quadro 2- Dados sobre os docentes.....	99
Quadro 3- Respostas da equipe gestora.....	100
Quadro 4- Categoria 1.....	108
Quadro 5- Categoria 2.....	121
Quadro 6- Categoria 3.....	133
Quadro 7- Categoria 4.....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- IDEB da Escola Pesquisada.....	87
Figura 2- Região atendida- Jardim Paraíso- São Vicente- Proximidade da Escola.....	113
Figura 3 -Região atendida- Jardim Paraíso (São Vicente) - porta da escola.....	114
Figura 4- Região atendida- Lixão do Dique Sambaiatuba.....	115
Figura 5- Região atendida- Lixão do Dique Sambaiatuba, crianças que convivem com a realidade de forma bem próxima.....	119
Figura 6- Aluna Eva- Escrita do nome.....	134
Figura 7- Aluno Igor- Escrita do nome.....	135
Figura 8- Bilhete da Professora.....	144
Figura 9 – Atividade desenvolvida em sala - aluno não alfabetizado, cópia da lousa.....	149

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
AACD- Associação de Assistência à Criança Deficiente
C.E- Complementação Educacional
CNE - Conselho Nacional de Educação
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
DAPp- Divisão de Atendimento Psicopedagógico
ECA- Estatuto da Criança e do adolescente
EJA - Educação de jovens e Adultos
HTI- Hora do Trabalho Individual
HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB- Índice de Desenvolvimento Escolar Brasileiro
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e da Cultura
NARC- National Association for Retarded Children
ONU- Organização das Nações Unidas
PA- Professor Auxiliar
PcD- Pessoa com Deficiência
PAESV- Programa de Aceleração de Estudos de São Vicente
PNE- Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento
PROJAM- Programa de Jornada Ampliada de São Vicente
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SEDUC - Secretaria de Educação de Santos/ SP
SEE/SP- Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEDESP - Seção de Educação Especial
SP - São Paulo
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC- Universidade Federal do Ceará

UME - Unidade Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIMES- Universidade Metropolitana de Santos

USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. DESVELANDO LIMITAÇÕES E RECONHECENDO POSSIBILIDADES	25
1.1 O porquê dos meus porquês.....	26
1.2 Quando descobri que minha escola era de vidro.....	30
1.3 Desvencilhando-me das amarras e refazendo meu caminho.....	33
2. POLÍTICAS E A EXCLUSÃO	39
2.1 A questão histórica da deficiência no Brasil.....	43
2.2 Alguns aspectos da educação especial no Brasil.....	43
2.3 As políticas públicas educacionais inclusivas e quem precisa conhecê-las.....	50
3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR	61
3.1 O fracasso escolar.....	67
3.2 Quando a avaliação passa a ser determinante para o fracasso escolar.....	78
4 O PERCURSO METODOLÓGICO-ALGUNS RETRATOS	84
4.1 Sensações e percepções que conduzem ao levantamento das categorias.....	92
5. MÉTODO	92
5.1 A pesquisa etnográfica.....	94
5.2 Identificação dos sujeitos da pesquisa.....	97
5.3 Respostas da equipe gestora.....	100
5.4 Respostas das professoras.....	103
5.5 Categorias.....	104
5.5.1 Análise de cada Categoria 1- Contexto Social	108
5.5.2 Análise da categoria 2 - Avaliação e Inclusão.....	120
5.5.3 Análise da categoria 3- Relação professor – aluno	131
5.5.4 Análise da categoria 4- Formação Docente.....	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156

6. PRODUTO RE-CONHECER POTENCIAIS E DESVELAR POSSIBILIDADES PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	160
INTRODUÇÃO.....	165
1.QUANDO A AVALIAÇÃO PASSA A SER UM DETERMINANTE PARA O FRACASSO ESCOLAR.....	166
2.O LÚDICO COMO AGENTE FACILITADOR PARA O ENSINO.....	170
3.RELATO DE EXPERIÊNCIA - SALA ESPECIAL.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	184
REFERÊNCIAS.....	186
ANEXOS.....	194
ANEXO A.....	195
ANEXO B.....	198
ANEXO C.....	200
APÊNDICES	203
APÊNDICE A.....	204
APÊNDICE B.....	226
APÊNDICE C.....	246

INTRODUÇÃO

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1983, P. 32).

A referida pesquisa trata de aspectos observados ao longo de minha trajetória como discente e docente e que estão relacionados a situações resultantes de dificuldades de aprendizagem, as quais circundam o universo de alunos com realidades socioeconômicas, familiares e relacionais diferenciadas. Penso que esses aspectos afetam o desenvolvimento do aprendizado, por isso trago para discussão um assunto que, inicialmente, pode parecer uma proposta questionável para aqueles que apresentaram linearidade em seu processo de aprendizagem, mas relevante para aqueles que vêm enfrentando e buscando encaminhamentos para sua solução.

As questões levantadas ao longo do trabalho são resultado da realidade profissional observada e nem sempre reconhecida nas escolas como algo que mereça atenção ou destaque, por ter sido, a meu ver, naturalizada e encaminhada a especialistas para que estes a abordassem.

Embora a pesquisa utilize o termo deficiência, é importante informar que seu uso parte de representações feitas no campo educacional da deficiência, pois a escola enfatiza o processo de patologização dos alunos que não aprendem, naturalizando o olhar da dificuldade para a deficiência do ponto de vista educacional. Explorando o fenômeno que discute a perspectiva inclusiva, em que alunos com deficiência são assistidos em sala de atendimento educacional especializado, o contraponto se dá em grande medida quando esses mesmos recursos são oferecidos a quem não necessariamente apresenta deficiência, mas atrevesse um período de dificuldades ao aprender ou demore um pouco mais a desenvolver as habilidades esperadas frente ao que era estimado para sua faixa etária ou ano/série, o que não justifica necessariamente diagnóstico que justifique um atendimento diferenciado com especialista. Ainda assim, profissionais da educação, mais especificamente professores, não hesitam em recorrer a esses serviços. Desta forma, constato que, a maior parte dos casos levantados no

presente trabalho, na verdade, podem e devem ser vistos como um fenômeno de banalização desses encaminhamentos.

Como meio de organizar o contexto de onde partem os questionamentos, utilizo-me primeiramente de meu processo de escolarização, a fim de rememorar meu ingresso e permanência na escola. Reflito sobre essa trajetória como facilitadora do despertar de minha sensibilidade frente às dificuldades apresentadas por alunos que se deparam com diferenciais em seu desenvolvimento escolar, lançando luz a um fenômeno conceituado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007) como violência simbólica, uma espécie de violência que não se manifesta de forma física, e sim moral e psicológica, causando sofrimentos, os quais, em grande medida, atingem alunos identificados com dificuldades de aprendizagem, apresentando demandas de difícil compreensão e, muitas vezes, sendo considerados pessoas que podem apresentar alguma deficiência.

Desde minha formação no Magistério, em 1990, busco compreender como se dá a aprendizagem e quais recursos podem ser melhor utilizados para que sejam obtidos avanços significativos no ambiente escolar.

Nos anos subsequentes, cursando Pedagogia do Excepcional, concluída em 1993, mantive foco nas questões voltadas à deficiência e, principalmente, no que tange à dificuldade de aprendizagem.

Nos anos de 2000 e 2001, dediquei-me às especializações em Administração e Supervisão Escolar, com intenção de contribuir mais tecnicamente sobre estudos e práticas na escolarização, pensando em como poderia colaborar e minimizar aspectos recorrentes no já observado fracasso escolar. Foquei em trocas de informações que contribuíssem e esclarecessem a respeito de situações que surgiam frequentemente no cotidiano escolar.

A busca pela formação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, em curso de pós-graduação, desenvolvida em tempos diferentes (2005 e 2009), respectivamente, contribuiu não só para a compreensão sobre como atuar frente aos aspectos escolares, mas também em como abordá-los no consultório. No espaço compreendido entre os anos de 2007 e 2009, aprofundei-me em estudos relacionados à Psicogênese da língua escrita e aos processos de alfabetização, o que também contribuiu para o processo de elucidação sobre as concepções educacionais acerca da aprendizagem e do fracasso escolar. É preciso pensar no desenvolvimento inicial do estudante, em suas habilidades e suas dificuldades, durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita como mola propulsora para outras aprendizagens, pois é dever do professor. Avançar nesse aspecto é um salto qualitativo para aqueles que estão envolvidos no processo: familiares, alunos

e, principalmente, a escola. Esta última, no entanto, parece não compreender muito bem o que houve de errado com o público a que me refiro e o porquê de não ter avançado como os demais alunos e a escola, mas certamente encontra uma justificativa plausível para o fato.

Nos anos de 2010 e 2011, dediquei-me à especialização em Educação Especial - Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o curso auxiliou-me a compreender de que forma se atende a esse público e quais demandas são cabíveis para que ocorram os encaminhamentos ao AEE.

Nos anos de 2012 e 2013, debruicei-me em mais uma pós-graduação, denominada como Curso de Extensão Universitária na Modalidade de Especialização: Ética, Valor e Cidadania pela Universidade de São Paulo, com ricas trocas e possibilidades de contribuições sobre aspectos voltados à formação ética do adulto e da criança, ampliando ainda mais minha visão no que se refere à compreensão da identificação da contextualização de situações que sensibilizam o profissional e o direcionam a pensar em como lidar com seu público com respeito e dignidade.

A partir do ano de 2007, pude redimensionar quais pressupostos eram considerados importantes contributos para a melhoria de minha prática profissional, pois a cada formação e contato com meus alunos, emergia nova compreensão acerca da identificação das demandas pedagógicas consideradas insatisfatórias, as quais culminavam em encaminhamentos à Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de um público que não precisaria desse suporte.

Longos anos de ensaios procedimentais, ancorados em teorias e trocas com profissionais que se dispunham a criar possibilidades de aprendizagem, instigaram-me a estreitar conhecimentos e apurar minhas checagens acerca das inferências feitas sob o olhar de uma pesquisadora cujos levantamentos e conjecturas faziam sentido.

Em 2017, senti-me preparada para aprofundar os estudos acadêmicos optando por mais um desafio, o de participar do processo seletivo com vistas ao ingresso no Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, na UNIMES. Após obter o aceite, passei a me apropriar de novos conhecimentos, os quais se tornaram consonantes com o projeto apresentado inicialmente.

Na qualidade de pesquisadora, vi-me desafiada primeiramente a investigar questões de ordem pessoal, por acreditar que haveria mais de uma única resposta ao fenômeno suscitado e denominado por Mantoan (2004) como deficiência circunstancial.

Após dois anos de árdua busca por referências e materiais que indicassem um caminho a ser trilhado e também pelas reflexões advindas de minha prática, compreendi que alunos com repertório empobrecido eram avaliados como Pessoas com Deficiência (PcD) e encaminhados à Sala Especial, por meio de um laudo que não “leva em consideração” aspectos do âmbito contextual.

Tendo em vista essa situação, considero necessário descrever essas situações para que sejam ressignificadas, não somente por mim, mas para todos os que pretendem se comprometer com a melhoria dos resultados educacionais.

E, em um movimento muito próximo ao que acontece no conto narrado por Saramago (1997), no *Conto da Ilha Desconhecida*, em que o homem martirizado por suas inquietações pessoais vai à porta do castelo do rei para pedir-lhe um barco, tomei-me da mesma coragem para enfrentar as intempéries educacionais e sociais, com a finalidade de conclamar atenção sobre tudo o que vi e vivi enquanto profissional - situações semelhantes àquelas que vivi durante meu processo de escolarização. Comparo-me a este homem que, com ingênua assertividade, sem saber muito bem como e por onde iniciar a busca à sua *Ilha desconhecida*, dirige-se ao rei para solicitar um barco a fim de iniciar a viagem, esperando ser este o auxílio para que se principie a investigação rumo às repostas que o inquietam.

Diante da irredutibilidade de seu propósito, o rei ordena que o barco seja cedido, mas com o aviso de que não haveria nenhum outro recurso, apenas uma embarcação segura para que não houvesse remorso de sua parte e nada mais. Ainda que a personagem (o rei) criada por Saramago afirme que não há ilhas desconhecidas, insisto em descortinar um ou outro aspecto não explorado em sua totalidade, pois em cada canto de uma ilha supostamente conhecida, há de existir tempos, delicadezas, sutilezas, detalhes desconhecidos, recursos não explorados e muitas dificuldades que merecem atenção.

A prática pedagógica, o corpo docente, o público discente, a equipe gestora e as implicações humanas e estruturais dessa ilha, que avisto carinhosamente, merecem investigação. Dessa forma, arrisco-me a buscar interessados, que assim como eu, queiram desbravar esse imenso mar, cheio de vicissitudes, não me permitindo ancorar em uma zona de conforto. Sigo adiante, em meu tempo, navegando até alcançar o lugar a que pretendo chegar com maior segurança.

A meu ver, há questões a serem analisadas e, para tanto, faço como o homem que mesmo afirmando ir à busca da ilha desconhecida, descobre ao fim, que sempre esteve à procura de si mesmo e que a faxineira do palácio que se arrisca a acompanhá-

lo, nunca estive em outro lugar que não dentro dele. Isso acontece com os anseios e desejos que nos inquietam, fazendo com que vivamos uma dicotomia permanente, com anseio de que, ao encontrar respostas, encontraremos nossa consciência e que nela poderá habitar o melhor, ou pior de nós mesmos, mas que ainda assim, estamos dispostos a buscar algo que faça sentido, que nos mova, nos impulse permanentemente.

Sinto-me frente a esta pesquisa, debruçada, instigada e com pressa de encontrar um caminho que esclareça, não apenas questionamentos que faço diuturnamente, mas, com sede de resposta de como percorrer mares nunca dantes navegados da maneira como o faço e, possivelmente, jamais compreendidos com o mesmo viés, ou esmero com que me dedico a encontrar respostas.

O mote desse trabalho é discutir, informar que há outros meios de auxiliar o aluno que aprende diferentemente dos demais, que não há apenas o encaminhamento ao serviço de atendimento educacional especializado. Reconhecer suas habilidades e oportunizar aprendizado é uma das possibilidades de atendê-lo, sem que, com isso, tenha que segregá-lo ou caracterizá-lo como menos capaz. Para tanto, cabe reflexão, diálogo entre os interessados em educação e, principalmente, pelo estudo de possibilidades de construção de trajetória inclusiva, que não dizem respeito apenas aos que apresentam diagnóstico, mas também aos que sofrem as mazelas sociais, educacionais e afetivas, reconhecidas pela violência simbólica, conforme Bourdieu (2008). O reconhecimento desse novo olhar permite outro percurso para a utilização do instrumento avaliação, visto como meio de acompanhamento e valorização, sem utilizá-lo como elemento que justifique a diferenciação.

A intenção é localizar e promover situações em que professores se sensibilizem sobre as estruturas dos alunos que, por vezes, se apresentam fragilizadas e necessitam de cuidados e estímulos que os impulsionem e os valorizem, contribuindo assim para que suas aprendizagens sejam significativas. (AUSUBEL, 1982).

A investigação de quais critérios de avaliação e acompanhamento para a aprendizagem são, de fato, a melhor forma de identificação de habilidades, dificuldades e de percepção de como se dá esse aprendizado dos alunos; já que alguns apresentam dificuldades em compreender demandas que parecem ser de fácil resolução para determinado público, e para outro se tornam mais complexas, mas essas dificuldades não devem ser avaliadas, interpretadas como deficiência.

A proposta de planejamento e identificação das reais condições dos alunos, mapeando a forma que melhor aprendem, possibilita que haja menos enganos a respeito

das interpretações de suas capacidades, sem necessariamente ter que encaminhá-los ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE):

Isso implica que o planejamento de ensino necessita de ser produzido conscientemente e de forma qualitativamente satisfatória, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico. (LUCKESI, 2005, p. 50)

O AEE precisa ser melhor compreendido, tanto pela equipe gestora, quanto pelos professores de sala de aula e, inclusive, pelos especialistas que se encarregam desse atendimento, para que a demanda não passe pela banalização porque a escola não encontra meios de fazê-lo aprender, no mesmo ritmo que os demais.

O objetivo geral da pesquisa é:

- analisar as práticas realizadas no ambiente escolar com alunos com dificuldades contextuais e identificar a percepção dos sujeitos envolvidos no processo a respeito.

Os objetivos específicos são:

- estabelecer relações entre dificuldades de aprendizagem e questões contextuais e discutir os critérios utilizados para o encaminhamento de alunos ao AEE;
- revisar a história sobre deficiência e as políticas públicas voltadas à inclusão;
- discutir os significados da avaliação e de como esta pode ser geradora do fracasso escolar;
- produzir um material didático com a finalidade de esclarecer como lidar com as dificuldades contextuais nos espaços escolares.

A fim de organizar o encadeamento de ideias ordeno os capítulos desta dissertação com o objetivo de explicar em quais contextos e situações a pesquisa foi desenvolvida.

No capítulo 1, *Desvelando e reconhecendo limitações e possibilidades*, descrevo minha identidade profissional, baseada em minha trajetória pessoal e acadêmica. Faço considerações a respeito do que são dificuldades de aprendizagem persistentes, motivadas por questões contextuais e que nem sempre são interpretadas desta forma. No capítulo, utilizo os pressupostos teóricos referenciados por Mantoan (2004).

No capítulo 2, *Políticas Públicas e a Exclusão*, procuro estabelecer cronologia sobre a deficiência, desde a Antiguidade, Idade Média, Moderna, Contemporânea, chegando às Políticas vigentes no Brasil hoje.

No capítulo 3, *Como a Avaliação pode ser geradora do Fracasso Escolar?* Apoio-me nos pressupostos de Luckesi (2005), que dissocia avaliação de exame e versa sobre

a importância de desenvolver um bom plano de avaliação e que este inclua e não acentue a condição de classificar e excluir aqueles que não correspondem às expectativas escolares de imediato. Também utilizo os pressupostos de Sacristán, J. Gimeno (2007) e Hadji (2001, 2008) que discutem a função da avaliação. Com relação ao fracasso escolar, fundamento-me em Patto (1999) e, a partir de Bourdieu (1974/1975), abordo o aspecto da violência simbólica.

No capítulo 4, *Análise e Discussão dos dados: um olhar sobre as falas dos alunos, das professoras e equipe gestora*, apresento a descrição de quais caminhos foram percorridos na pesquisa desenvolvida e de que forma ocorreu o processo de coleta de dados e os sujeitos envolvidos, desenhando desta forma o processo metodológico, com estudo detalhado sobre os dados colhidos, valendo-me da fundamentação teórica que auxilia na constituição da análise acerca dos resultados obtidos.

No capítulo 5, discuto os resultados obtidos por meio das entrevistas, questionários e observações realizadas nas duas salas de aula, confrontando-os com os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa.

Apresento, no final desta dissertação, as considerações finais e o produto alinhado com as necessidades levantadas durante a categorização da pesquisa, um material didático construído com a finalidade de esclarecer o fenômeno que ocorre nos espaços escolares, mas que ainda é nebuloso para os educadores - o fracasso escolar, o qual precisa ser melhor reconhecido e verificado quanto à sua pontualidade e constatação.

Finalizo o texto acreditando que o movimento realizado traz reflexões sobre o tema pesquisado e exemplificações que possibilitam novos olhares frente ao que ocorre nos espaços escolares, propiciando caminhos que auxiliem na compreensão de novas práticas.

1. DESVELANDO LIMITAÇÕES E RECONHECENDO POSSIBILIDADES

Neste capítulo busco esclarecer os motivos pelos quais me tornei tão sensível com relação à percepção de demandas diferenciadas de alunos encaminhados ao serviço de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Além disso, discorro sobre a necessidade de levantamento da situação real desse público, a fim de discutir as dificuldades de aprendizagem e quais aspectos devem ser considerados para que alunos sejam encaminhados ao AEE.

A necessidade de que sejam apresentadas evidências para que se justifique o uso desse serviço é o motivo de minha aflição e que move esta pesquisa, porque esse encaminhamento deve ser mais criterioso.

É preciso esclarecer que as justificativas e documentações que sustentavam esses encaminhamentos eram, na maioria das vezes, relatórios que comentavam as dificuldades dos alunos nas situações de leitura e escrita, uma avaliação que apresentava demandas que ainda não eram de domínio do público encaminhado, não permitindo, portanto que fosse possível identificar as reais condições de desenvolvimento dos alunos, ou se apresentavam apenas dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizado proposto pela escola.

O que mais chamava atenção era o fato de não levarem em consideração que havia mais dificuldades de ordem social e emocional, e por não haver registro ou levantamento das reais condições pelas quais a maioria dos alunos da região pesquisada estavam submetidos, dificultando certamente a identificação adequada de suas habilidades e dificuldades.

As avaliações/testes não auxiliam na verificação de suas reais condições e habilidades. Moysés (2001), em seu livro: *A institucionalização invisível crianças que aprendem-na-escola*, comenta sobre as questões levantadas da seguinte forma:

[...]Em nossa experiência, os testes só têm servido para classificar e rotular crianças absolutamente normais. Já em 1982, dizíamos: São crianças que não passam por um prova de ritmo e sabem fazer uma batucada. Que não têm equilíbrio e coordenação motora e andam nos muros e nas árvores. Que não têm discriminação auditiva e reconhecem cantos e pássaros. Crianças que não sabem dizer os meses do ano, mas sabem a época de plantar e colher. Não conseguem aprender os rudimentos da aritmética e, na vida fazem compras, sabem lidar com dinheiro, são vendedores na feira. Não têm memória e discriminação visual, mas reconhecem uma árvore pelas suas. Não têm coordenação motora com o lápis, mas

constroem pipa. Não têm criatividade e fazem brinquedos do nada. Crianças que não aprendem nada, mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar[...] (MOYSÉS E LIMA 1982, p.60 apud MOYSÉS, 2001, p.42).

A fim de apresentar aspectos de extrema relevância para a compreensão do tema abordado, utilizo minha trajetória, trago dados com a intenção de contribuir para a clarificação do tema.

1.1 O porquê dos meus porquês

A persistente dificuldade de aprendizagem motivada por questões contextuais é tratada por mim por entendê-la como tema de extrema relevância, por tê-la vivenciado - quando criança fui direcionada para acompanhamento psicopedagógico - assim como as crianças que foram encaminhadas para a sala especial devido a uma interpretação equivocada – fato que me tocou significativamente.

Aos seis anos de idade, tão logo iniciei minha vida escolar, enquanto frequentava a educação infantil, profissionais que conviviam comigo encaminharam-me a uma avaliação psicopedagógica. Se me lembro do fato, de detalhes, de como foi? Certamente que não. O mais impressionante é que só tomei ciência de tal situação quando me deparei com um documento guardado por minha mãe, o qual me foi entregue apenas depois de adulta. Foi um choque? Devo dizer que, de certa forma sim, o fato causou-me estranhamento, mas não o suficiente a ponto de afirmar que jamais notei alguma “questão no ar” sobre meu desempenho em algumas situações escolares e sobre avaliações extremamente elitistas e classificatórias.

O mais interessante é que sempre tive um olhar especial para alunos que, embora se desenvolvessem bem socialmente, fossem espertos para resolver algumas demandas escolares, em outras situações e, em alguns contextos, apresentavam demasiada resistência em aprender. Observando essa realidade, percebi o quanto se tornou comum para alguns profissionais associar dificuldade para aprender com deficiência.

Interessei-me gradativamente pelo tema, por vivenciá-lo, trabalhando com alunos que foram encaminhados à Sala de Educação Especial, na Prefeitura Municipal de São Vicente. Em 2007, ano em que ingressei na rede, quando percebi que a demanda de alunos encaminhados caracterizados como pessoas com deficiência, por apresentarem inadequações pedagógicas, de comportamento e aprendizagem, segundo critérios

estabelecidos pela escola. Esses alunos eram caracterizados permanentemente como incapazes frente ao estimado para sua idade e ano escolar em que estavam matriculados.

Enquanto trabalhava, notava que poucos apresentavam de fato significativas dificuldades. Os descritivos feitos nos encaminhamentos não pareciam ser compatíveis com o progresso que, aos poucos, e, dentro de pouco tempo, foi possível ser notado. Diante da totalidade de alunos matriculados em Sala Especial, uma pequena representatividade apresentava laudos que comprovavam evidências com características próprias: lentidão para compreender e evoluir nas aprendizagens, fenótipos e limitações físicas aparentes, confirmando haver deficiência. Os demais foram encaminhados por terem reprovado mais de duas vezes no mesmo ano, não apresentando, portanto, as habilidades e competências mínimas esperadas.

O sistema educacional se utilizava dessa prática e direcionava alunos com problemas de aprendizagem às salas de educação especial, por não evoluírem de acordo com o que se estimava, pois julgavam ser esse o atendimento plausível em um espaço com um número reduzido de alunos. Essa compreensão é explicada pelo fato de que os alunos seriam assistidos por um especialista (esta pesquisadora), e que ofereceria práticas e recursos diferenciados, com a finalidade de fazê-los aprender. Este processo era compreendido com tamanha naturalidade que não provocava nenhum estranhamento.

Além da experiência comentada anteriormente, vivida com meus alunos, algumas situações me faziam refletir sobre o que ocorria ali. Percebi com clareza que os alunos eram capazes de aprender, pois, ao passo que progrediam, questionavam, tentavam, conseguiam, eles comentavam sua satisfação ao avançar e auxiliar os demais amigos com fluência e segurança. Ao mesmo tempo, quando passaram a ganhar confiança e com o fortalecimento das relações estabelecidas com os amigos, sentiam-se mais à vontade para me questionar por qual motivo foram colocados naquela sala e tinham clareza de que não apresentavam deficiência como alguns colegas que de fato necessitavam estar na sala.

Sempre por meio de conversas, respondia-lhes que era uma situação momentânea e necessária. O tempo que passavam na sala tinha o objetivo de ajudá-los, assim como pássaros com asas machucadas. Eu queria que percebessem que a cada dia de nosso convívio, a cada aprendizagem concretizada, os curativos nas asas as deixariam mais firmes, e eles voltariam para suas salas de aula e sairiam dali para o mundo, mais fortalecidos e firmes, prontos para auxiliar quem precisasse.

Era um lindo momento, todos ficavam tocados e entendiam que não deveriam ter pressa para sair da sala, apesar de ser tão carregada de rótulos dados por pessoas que

não conviviam ali e jamais imaginariam o quanto aquele lugar restaurava corações fragilizados... Os alunos viviam uma dicotomia, eram felizes, aceitos, amados, ajudavam uns aos outros, mas ao saírem, ao verem seus colegas, com quem brincavam no momento do recreio e na rua, eram sempre lembrados de que estavam em uma sala diferente. Eram, portanto rotulados, ainda que soubessem que não eram o público a que se destinava a sala.

Na sala, tínhamos uma rotina com regras, combinados, planejamentos, leituras diárias, atividades, momentos de auxílio, muita escuta e amorosidade, mas quando era necessário, eram chamados à responsabilidade por seus atos. Chegava o momento em que já não doía tanto sair da sala e enfrentar os colegas com seus afetos e desafetos. Já se sentiam mais preparados, a ponto de compreender que era uma questão de tempo, maturidade emocional e social que, a cada dia, a cada novo curativo feito a possibilidade de voar bem alto se aproximava.

Refletindo sobre o que passei como aluna, lembrando minha história de vida que, sem sombra de dúvidas, transcorreu de forma diferente, por se tratarem de situações sociais e condições familiares distintas, percebo que as interpretações e expectativas de desenvolvimento, tanto sobre mim quanto sobre meus alunos, eram muito próximas.

A avaliação e interpretação das condições para aprendizagem são praticamente as mesmas. Ainda que tenham se passado mais de quarenta anos, os conceitos e procedimentos aplicados não apresentam muitas diferenças em alguns casos.

A intenção de trazer esse assunto é de responder aos questionamentos que faço a respeito de meus alunos, e de compreender e interpretar se, em minha trajetória, houve algo semelhante.

Quando me deparei com a pasta que havia sido entregue por minha mãe, com documentos, memórias e lembranças oriundos do simbolismo materno e nela havia: pulseirinha da maternidade, carteira de vacinação, cartas, cartões, desenhos e inclusive a taxativa avaliação solicitada pelo colégio de freiras, ponderei: o que esse papel significava? De que forma poderia usá-lo em benefício de meus alunos? E foi com essa sensação que me vi tentando lembrar o que teria ocorrido para que eu fosse encaminhada.

Cheguei à conclusão de que esperavam que eu agisse como minhas colegas de classe: que pensasse, aprendesse e colaborasse igualmente. As crianças de minha época apresentavam um padrão de comportamento típico, éramos muito obedientes, desenvolvendo prontamente as lições e atividades oferecidas, melhorando dia após dia o ritmo gráfico e de raciocínio das tarefas a serem realizadas e, ao passo que superavam

suas marcas de desempenho, uma demanda era gerada e com grau de dificuldade ainda maior, ampliando-se assim a discrepância entre quem conseguia e quem não conseguia acompanhar. Os cadernos também eram organizados impecavelmente, só havia acertos. Colecionavam estrelinhas com recados carinhosos sinalizando êxito em tudo o que faziam.

Erros? Jamais! Eram inadmissíveis. Nem se arriscavam a fazer diferentemente do esperado, faziam a correção e, mais que isso, não se admitia nenhuma mácula nos registros, pois certamente deixariam de fazer parte da categoria de melhores alunas, e não para por aí, para fechar com “chave de ouro”, permaneciam sentadas quanto tempo fosse necessário, sem chamar atenção ou questionar. Já, as crianças que levantavam algum questionamento, eram consideradas insolentes, distraídas e caracterizadas como alguém do grupo.

Todo esse movimento criava um imenso hiato entre as crianças que apresentavam dificuldades daquelas que batiam novos recordes de desenvoltura, destacando ainda mais a fragilidade de quem não conseguia aprender pelo método utilizado na época - um único caminho, uma única forma, definitivamente correta e eficaz. Isso fazia com que mesmo que eu me esforçasse em manter um ritmo mediano, ainda assim, sentia-me cada vez mais afastada da lista de chegada. A cada começo de ano, meu lugar de largada se tornava mais próximo do fim da fila, até que chegou o dia em que não consegui acompanhar e, ao final do ano, na 3ª série, não me restando outra saída, foi outorgada minha reprovação. Não passei impune às minhas distrações... E o que pôde parecer para muitos o sacramento de minha incapacidade, a meu ver, foi resultado de um trabalho sem contexto e com planejamento apenas para aqueles que aprendiam com a homogeneidade esperada, portanto eu, fazia parte da lista dos excluídos.

Confesso que, no início do ano, foi difícil ver minhas colegas, principalmente aquelas com quem mais me identificava irem para outro ano e eu ter que refazer o que já imaginava ter cumprido. Interrogava-me sobre qual seria o motivo pelo qual não havia conseguido. O que elas tinham que eu não tinha?

Uma experiência desagradável! Desapontar minha família que tanto investiu em mim ao longo do ano. Esse era de fato o peso de uma sentença carregada de conotações negativas e declarações sobre minha incapacidade em corresponder às expectativas da escola e da família; ao menos naquele momento.

E com tudo isso, a certeza que carrego é de que a maioria das alunas que frequentavam o colégio de freiras eram essencialmente educadas para agir exatamente como se esperava, independentemente, se isso lhes custasse abrir mão de sua

espontaneidade ou não, eram corpos dóceis, como afirma Foucault (1987).

1.2 Quando descobri que minha escola era de vidro

Ao ler o texto da autora Ruth Rocha “Quando a escola é de vidro”, de seu livro Admirável Mundo Louco (2012), sinto-me representada tanto como discente como docente, dois papéis que vivo permanentemente até os dias de hoje.

O texto mostra nitidamente a figura de um diretor e uma coordenadora que mantêm em sua prática pedagógica um sistema de ensino tradicional, que empodera o professor e não considera as habilidades e os conhecimentos dos alunos.

Enquanto o leio, vejo-me sentada à mesa, posta em um vidro e ano a ano, sigo dessa forma. Sem muitas chances de revelar o que havia de positivo em mim, vista como despreparada e sem requisitos, sentia-me examinada, como menciona Luckesi (2005), ao salientar aspectos sobre o papel do exame que exclui, classifica, mensura, rotula, não acrescentando valores nem considerando a capacidade, ou a possibilidade de melhora da performance apresentada anteriormente pelo sujeito.

A única coisa que queria era poder “firular” por entre os cantos da escola, ouvir e ser ouvida e não ser ensinada de uma única forma, por um único caminho, sem que me tivessem sido apresentadas outras possibilidades, que fizessem emergir minha capacidade e me despertar de dentro “daquele vidro”. Minha inteligência não respirava, não resplandecia com o viço que toda criança apresenta quando responde espontaneamente às questões do mundo. Aquela beleza vivi muito mais no ambiente familiar que no escolar.

Aos seis anos de idade, com um documento datado de 10/10/1977, passei por encaminhamento para avaliação psicopedagógica, apresentando os seguintes resultados: média para nível mental, teste de prontidão, matemática, nível de leitura; já no teste de organização perceptomotora, a média foi inferior.

E dessa forma, hoje compreendo algumas situações pelas quais passei em minha trajetória escolar. Não preciso mencionar que me enquadrava nas turmas C e D. Houve um ano em que fiquei na turma E - ano de minha reprovação. Não me recordo de estar entre as meninas mais espertas que permaneciam nas salas A e B. Nunca me foi dito o que isso significava, tampouco me importava com as letras das salas, apenas não queria ser aluna de algumas professoras que eram bastante inflexíveis, com padrões autoritários. Essas professoras acreditavam que passar por “suas mãos” era um privilégio. Com postura verticalizada, cumpriam a expectativa social de status de professora que

seria um divisor de águas na vida de alunas.

Minha curiosidade como educadora se circunscrevia em saber: quais ações pretendiam com aquela avaliação? O que foi feito após o resultado entregue a meus familiares? E, após questionar minha mãe sobre as tratativas desenvolvidas pós-resultado, não me causou estranhamento saber que não houve nenhum planejamento diferenciado, ou orientação por parte da escola - não foi tomada nenhuma medida, ou desdobramento que acompanhasse o movimento feito naquele momento.

Creio que as posturas praticadas em 1977 ainda se fazem presentes nos dias de hoje, mesmo passados quase quarenta e dois anos, parece-me que as escolas sinalizam dificuldades que imaginam haver em seus alunos, agrupam-nos por levantamento de suposta homogeneidade intelectual, de aprendizagem e desenvolvimento e lançam profecias pedagógicas e de desenvolvimento sobre o que observam neles e sobre eles.

Arrisco-me, inclusive, a levantar a hipótese de que se a avaliação resultasse em alguma possibilidade de resultados mais preocupantes, certamente assim como a escola pratica atualmente, haveria a sugestão de um trabalho mais específico, o qual desobrigaria a instituição escolar de me acompanhar, terceirizando o serviço. As recomendações da época eram: manter acompanhamentos com professoras particulares, recomendadas pela própria escola. Essa era uma maneira de manter cobrança às famílias, afirmando-lhes que, embora suas filhas não apresentassem plenas condições, ainda assim se dispunham a acolhê-las.

Sim, as coisas não estavam caminhando muito bem e fui assim considerada mediana a maior parte do tempo, agitada em algumas fases, distraída em outras, pouco participativa ou participativa demais, assim se deu minha fase escolar. Havia algo a ser considerado, que dizia algo sobre minha “limitação” em aprender e, por esse motivo, a inquietação com o tema e as dúvidas sobre quais eram minhas dificuldades.

Cada vez experimentava uma nova sensação e enquanto o tempo passava, maior ficava a distância entre conhecimento e prazer em aprender; inclusive há conceitos pedagógicos que me foram apresentados ao longo de minha vida escolar e que até hoje não tenho a menor segurança para discorrer sobre eles, assim como não me recordo de como e quando me foi oferecido esse “aprendizado”. Lembro-me de que, normalmente, os procedimentos aplicados em sala de aula eram feitos por repetição, com atividades mecânicas, de cunho tarefeiro que não faziam sentido para mim. Sem compreender muito bem como e para quê aquela sucessão de conteúdos apresentados, dia após dia, eram utilizados, fui me arrastando até a porta de saída da 8ª série.

Essas memórias e vivências legitimam a busca por respostas às quais constituem

o tema dissertado, suscitando de que forma principia a identificação da situação de fracasso escolar, compreendida como fruto de resistências contextuais frente ao processo de aprendizagem. Assim, busco compreender o impacto que o contexto social produz sobre a criança submetida à pressão psicológica de claras atitudes de exclusão.

Reconheço o quão penoso pode ser o rótulo, a desqualificação da criança no processo de aprendizagem, a afirmação silenciosa, porém, contundente da escola sobre os que não acompanham o grupo, não considerando o esforço que fazem para se manterem a superfície, quando, na verdade, experimentam a sensação de estarem se afogando naquele mar de lições e obrigações que não fazem sentido para eles.

De um lado, a escola vai dando sinais de que não se encontra preparada para lidar com a diversidade e segue fazendo diferenciações, não conseguindo precisar se as dificuldades são provisórias ou permanentes e, na outra ponta, a família tenta compreender como surgiu essa inabilidade e quais medidas deve tomar para que modificá-la.

Afirmo como docente que pode parecer mais fácil caracterizar as dificuldades como sendo dos alunos e, dessa forma, não ponderar e reconhecer que há sim grandes fragilidades no processo escolar. Moysés (2001) propõe que diante da intenção de se avaliar, deve haver um requisito essencial:

profissionais mais competentes, com conhecimentos mais sólidos e profundos sobre o desenvolvimento da criança, sobre o conceito de normalidade, profissionais que não se satisfaçam com visões parciais, estanques, que não tenham medo de suas próprias angústias. Profissionais que considerem que todos os homens são de fato iguais, tornados desiguais por uma sociedade dividida em classes, profissionais que compartilhem o respeito por cada homem, por seus valores, por sua vida. Sem dúvida, é mais difícil de ser aplicada do que um teste padronizado; porém também sem dúvida, restitui ao profissional sua condição de sujeito, capaz, de enxergar a criança como outro sujeito (MOYSÉS, 2001, p. 43).

Por esse motivo, fui à busca de formações, com a intenção de minimizar minhas inquietações. Ao observar alguns professores, percebo suas dificuldades em romperem com paradigmas equivocados e caminharem em busca de soluções para problemas que não oferecem receitas prontas, e exigem ousadia e a necessidade de tentar algo novo, pois não se sentem seguros nessa caminhada e não recebem o devido respaldo.

A estagnação permanece e a criança que necessita de atendimento diferenciado não o recebe – o círculo se mantém. O sistema precisa dar respaldo ao professor e este precisa se municiar de forças, de conhecimento para poder propiciar esse atendimento.

Com intenção de responder a tantas indagações a respeito do quê e como posso

fazer para que equívocos sobre a compreensão de como se desenvolve o aprendizado dos alunos, passo a descrever como foi minha saída ainda meio que desnorteada da 8ª série. Com uma sensação de alívio cheguei ao colegial, em 1987, hoje ensino médio, e por incrível que pareça, foi a partir daí que tudo começou a fazer sentido em minha vida escolar. Sabia que queria ensinar de forma diferente, queria fazer a diferença de alguma maneira e, em meu percurso, identifiquei-me com crianças e a transparência com que respondem às perguntas que nos fazemos permanentemente.

Tomada pelo encanto das crianças, reflito que jamais poderia reproduzir a forma que me fora apresentada durante o meu processo de escolarização. Transformou-se em ponto de honra ensinar de forma diferente e melhor, para que pudesse atingir a maior quantidade de pessoas possível e para tanto, deveria me dedicar aos estudos de forma especial, dando impulso a minha trajetória acadêmica e profissional.

1.3 Desvencilhando-me das amarras e refazendo meu caminho

Enquanto narro minha história, vem à minha mente a música dos Paralamas do Sucesso, “Tendo a lua” (1991). Nela há um trecho que sempre cantarolo como se precisasse mesmo reafirmar que...

Eu hoje joguei tanta coisa fora
Eu vi o meu passado passar por mim
Cartas e fotografias, gente que foi embora
A casa fica bem melhor assim

Sinto necessidade de me livrar de conceitos, lembranças, julgamentos feitos em nome da ideologia da igualdade, da comparação entre os alunos e do processo de homogeneização tão peculiares e presentes nas práticas escolares desde a educação infantil.

Foi sentindo na pele o peso da categorização e da valorização expressa no modelo tradicional de educação, o qual valoriza o conhecimento baseado na educação bancária, citada por Paulo Freire (1996), que afirmo que joguei tanta coisa fora. O rótulo a mim imputado e com ele me vem a sensação de expectativa e suspense, como se alguém sempre estivesse a postos para me ver falhar, qualquer deslize seria motivo pra ouvir a temida frase: “Eu não falei que você não sabia, que não era capaz?” Isso ressoa em mim, mesmo que não tenha ouvido a expressão exatamente dessa forma. E continua em minha mente. Por que todos terminaram e você não? Quer que fale para sua mãe como se portou hoje? Seu comportamento não melhorou. Está mais agitada que antes! Por que

não se esforça para fazer lição e terminar como todo mundo? E crianças afirmavam: “Nossa! De novo seu pai não veio na festa? Ainda bem que meus pais não são separados.” E assim por diante...

Enquanto relembro essas passagens, mais estudo, mais me sinto em condições de cantarolar internamente “cartas e fotografias, gente que foi embora”, referindo-me aos registros que ficaram impregnados em mim, dos quais preciso me desvencilhar. Quando me descarto desta sensação, do peso, do fardo “a casa fica bem melhor assim”, ou seja, acerto-me, regulo-me e crio caminhos que pareciam inimagináveis.

Essas afirmações não têm intenção de me colocar como vítima do sistema, apenas acredito poder me posicionar de forma crítica ante a realidade de muitas crianças que precisam ser ouvidas, acolhidas, afagadas, em vez de examinadas, excluídas e receberem disfarçada aceitação, que apenas reafirma que não entram na lista dos mais qualificados.

A intenção de dedicar-me à educação foi despertada quando ainda cursava o magistério, entre os anos de 1987 a 1990. Em 1988, passei a trabalhar com pessoas com deficiência em Instituição que atendia exclusivamente esse público - Centro Psicológico de Santos. Nos anos de 1991 a 1993, cursei a faculdade de Pedagogia do Excepcional, a qual ofereceu-me fundamentos relativos às práticas com crianças e adultos com deficiência.

Em 1994, passei a lecionar na educação infantil, permaneci por catorze anos ininterruptos com essa faixa etária. Concomitantemente, desenvolvi diversos trabalhos com alunos do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Santos, como também em instituição para Pessoas com Deficiência e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidades de ensino que permitiram um alargamento de meu campo experimental e de pesquisa frente às possibilidades levantadas acerca do que poderia ser investigado, por exemplo, quanto ao desenvolvimento educacional de pessoas que apresentavam diferenciais em seu aprendizado.

Quando possível, questionava a direção e coordenação dos locais onde trabalhava a fim de obter informações sobre como deveria me portar frente às demandas apresentadas. Por encontrar divergências e inexatidões nas respostas, resolvi me especializar nas áreas de Administração e Coordenação Escolar, em 2000, em seguida, em Supervisão Escolar, em 2001.

A Educação Especial era de fato um chamado, uma habilidade bastante presente em minha formação. Com o passar do tempo, a partir de minha experiência, refletia a respeito do público matriculado no sistema educacional que apresentava diagnóstico e

aquele que não apresentava. Percebia que não eram compreendidos e nem atendidos em suas especificidades e indagava sobre: O que fazer para que os alunos pudessem aprender? Como inserir quem parece estar à margem? O que é incluir? As aprendizagens são de fato inclusivas? Quais práticas garantem a aprendizagem? Com tamanha dificuldade em responder a essas questões, recorro à afirmação de Costa que diz que “a inclusão está revelando o que é a educação geral: inapta, frágil e ideológica” (COSTA, 2005, p.195).

O que me faz repensar sobre como devo proceder, uma vez que os profissionais se sentem despreparados e percebo que poucos se movem em direção à compreensão de como deve ocorrer a prática educacional, sejam quais forem os motivos: ausência de políticas que visam à formação para a melhoria do atendimento, que ofereçam recursos aos professores, melhorem as condições de infraestrutura, de atendimento para uma prática inclusiva. Em alguns momentos, principalmente no tocante à educação especial, sinto-me como se estivesse nadando contra a maré, pois a desmotivação afeta alunos e professores.

Em 2004, atuei na Prefeitura de Praia Grande, como contratada em uma Escola de Educação Especial. No ano de 2005, ingressei como efetiva após ter sido aprovada entre os primeiros classificados do concurso público, permanecendo com os mesmos alunos que frequentavam a escola em que trabalhei como contratada, porém em outro espaço físico, com a mesma equipe pedagógica. No mesmo ano iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, na Universidade Santa Cecília.

No ano de 2007, ingressei por meio de concurso nas Prefeituras Municipais de São Vicente e de Santos, exonerando-me da Prefeitura de Praia Grande para ingressar em Santos.

Iniciei o trabalho em Sala Especial e Atendimento Educacional Especializado, respectivamente, no mesmo ano em que me inscrevi no curso “Pró-Letramento-Alfabetização e Linguagem”- Revezamento do Estado de São Paulo, pela Unicamp-Universidade de Campinas, formação que me auxiliou na compreensão de organização do novo modelo de proposta de alfabetização para o público a que atendia.

No ano de 2008, participei do curso PROFA-Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o qual foi um divisor de águas em minha trajetória profissional, pois oferecia subsídios sobre alfabetização e letramento, aplicados incansavelmente em minhas práticas pedagógicas com alunos caracterizados com alguma deficiência e matriculados na Sala Especial no município de São Vicente.

Em 2009, continuei me aprimorando na área de Alfabetização e Letramento, por meio dos cursos oferecidos pela Prefeitura de Santos, cursando o “Café com Letras”, encerrando assim um ciclo de três anos de muitos conhecimentos, que me ajudaram a repensar os procedimentos para que os alunos conquistassem a leitura com ricas experiências durante o processo de alfabetização. Os aprendizados eram rigorosamente utilizados com meus alunos da Sala Especial do município de São Vicente e corroboraram para a implementação de novas ações que permitiram a derrubada de pré-conceitos e classificações, fazendo-me questionar se eram de fato pessoas com alguma deficiência.

Em 2009, retornei à Pós-Graduação Graduação em Psicopedagogia Clínica, com intenção de atuar em consultório e a fim de atender a convites de algumas escolas cujos alunos apresentavam dificuldades significativas de aprendizagem e que careciam de um olhar diferenciado.

Mal concluí o curso e já havia uma quantidade significativa de crianças e jovens para serem atendidos. Suas demandas eram de cunho organizacional, com dificuldades para desenvolver tarefas, gerenciamento da rotina escolar e social, necessidade de acompanhamento da família nos âmbitos: afetivo, emocional, social e de aprendizado. Muitas crianças ficavam sob a responsabilidade de funcionárias responsáveis pelo serviço da casa que cuidavam e mantinham as crianças no condomínio em que viviam, ficando desprovidas de qualquer outra autoridade. Alguns alunos eram encaminhados pelas escolas a neurologistas e psiquiatras, a fim de receberem indicações medicamentosas para melhorarem suas performances escolares, mas, na verdade, era perceptível a ausência familiar, com terceirização afetiva e processo de banalização da pseudopatologização. Casos como esses, por mais que houvesse investimento psicopedagógico, sem a parceria familiar e o adequado gerenciamento da rotina, haveria a culpabilização de terceiros pelo fracasso, ou não acompanhamento por parte do jovem ou da criança na organização de sua aprendizagem.

Mesmo em classe social mais abastada, a laudificação ocupa um lugar que não é dele. Atuei por cinco anos em consultório, o que foi de grande valia para levantamento de hipóteses que reafirmam a importância da pesquisa sobre o fenômeno que fala sobre resistências contextuais frente ao processo de aprendizagem, o que revela que qualquer pessoa está sujeita a ser classificada ou rotulada sem que o seja de fato.

Em 2010 e 2011, dediquei-me à especialização em Educação Especial- Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Universidade Federal do Ceará, sendo parte de um grupo de professores especialistas pioneiros que ingressaram nesse tipo de formação cujo objetivo era possibilitar novos

olhares frente às adequações referentes ao atendimento do público de educação especial. Este curso auxiliou-me na alteração das normativas e tratativas que ocorriam na época, fruto da Política da Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e, em meu trabalho de conclusão de curso, discuti o que poderia ser ou não ser deficiência: “O AEE: Um Estudo de deficiência Intelectual e Associação de Deficiência Circunstancial”, considerando aspectos levantados por Mantoan (2004), os quais propiciaram o estudo de caso sobre uma aluna atendida em Sala Especial do município de São Vicente.

Em 2012, investi na quarta Pós-Graduação em Docência no Curso Superior, por já atuar como colaboradora desde 2010 nesse segmento, ministrando aulas nos cursos de Aproveitamento em Pedagogia e Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil, Psicopedagogia Institucional e Clínica, com ênfase em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE), cursos que buscam contribuir para a melhoria no desenvolvimento de ações que refletem direta ou indiretamente no processo educacional inclusivo.

Ainda em 2012 e 2013, a fim de cursar mais uma pós-graduação, submeti-me a um processo de seleção para o Curso de Extensão Universitária na Modalidade de Especialização: Ética, Valor e Cidadania pela Universidade de São Paulo, tendo sido aprovada. Esse curso foi finalizado em 2013, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvi um trabalho sobre afetividade e formação para professores em serviço, apresentando como tema: “Deficiência Intelectual e sua associação com a deficiência circunstancial”, um estudo de caso sobre uma aluna matriculada na educação especial que convivia em um ambiente hostil, sem a presença das figuras materna e paterna, convivia com a avó que apresentava fala ininteligível, problemas para atendimento a regras sociais, mantinha frequência na escola apenas para não perder o benefício do Bolsa Família, e não conseguia acompanhar as aulas.

Enquanto me especializava procurei levar os conhecimentos adquiridos aos alunos e pares com os quais convivia.

Em 2017, surgiram duas oportunidades de alterar minha prática profissional e docente. A primeira, ao ser convidada a participar da Equipe da Seção de Educação Especial, junto à Secretaria Municipal de Santos e de ingressar no curso de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da UNIMES, com a finalidade de me aprofundar nos estudos que discutem questões sobre ensino e aprendizagem e também o fenômeno do fracasso escolar, como a possibilidade do advento da dificuldade apresentada no desenvolvimento da aprendizagem.

A experiência vivida por longo tempo, em sala de educação especial, gerou

inúmeros questionamentos e inquietações, que me conduziram a pensar em como se dá a rotina de alunos que, em muitas ocasiões, são encaminhados a serviços de acompanhamento especializado, a fim de que dessa forma obtenham acesso a informações que, habitualmente, se mostram menos inclinados a aprender, enquanto seus colegas de sala de aula se apropriam com facilidade dos conteúdos apresentados, ampliando claramente o fato de que essa diminuição de diferenças.

Participar do mestrado deu-me a possibilidade de conhecer e reconhecer novas abordagens acadêmicas, que buscam auxiliar na justificativa questionamentos que emergem na rotina de quem convive com essa realidade, utilizando a pesquisa como fonte de esclarecimento e conhecimento de novas práticas.

O Problema desta pesquisa diz respeito sobre o que e como pensam os professores e a equipe gestora de uma escola da rede municipal de São Vicente sobre o fracasso escolar e as resistências contextuais frente ao processo de aprendizagem e suas causas, busca também verificar quais práticas são realizadas tanto em sala de aula, como por meio do acompanhamento realizado pela Equipe Gestora.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EXCLUSÃO

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso”.

(FREIRE, 2005, p. 41)

Neste capítulo apresento aspectos históricos relacionados ao desenvolvimento das sociedades e das relações estabelecidas entre as pessoas consideradas “normais” e aquelas não consideradas, a partir dos parâmetros de cada momento histórico tratado neste capítulo.

Desde o mundo primitivo, há evidências de que havia pessoas que apresentavam anomalias físicas, deformações congênitas, conforme Silva (1987). Arqueólogos encontraram desenhos nas cavernas datados da era Paleolítica- o mais extenso período da história humana que teve um lento desenvolvimento e que abrange um período bastante variado que vai de 2,7 milhões de anos até 10.000 a.C. Tendo que enfrentar grandes dificuldades para sobreviver e sem ainda terem desenvolvido ferramentas e técnicas muito sofisticadas, os grupos humanos dessa época desenvolviam hábitos e técnicas que facilitavam sua sobrevivência em meio às hostilidades impostas pela natureza. Devido a baixas temperaturas do planeta, os grupos desse período primitivo buscavam abrigar-se em cavernas e esse costume forneceu fonte de informação de como esses grupos humanos viviam a partir dos registros do cotidiano que faziam nas paredes das cavernas, as chamadas pinturas rupestres.

Os desenhos nas cavernas registravam figuras com deformidade que, segundo Silva (1987), foram encontrados em urnas e vasos provenientes de outro período, que continham ossos com sinais de deformidade física, comprovando a sobrevivência de indivíduos com essas limitações.

Observando a história, Silva (1987) faz menção aos hebreus, povo cujo aparecimento se deu 2000 anos a.C., com origem semita que se diversificou de outros povos contemporâneos, por meio de uma crença religiosa monoteísta e por possuírem um líder religioso, Abraão. Sobre a questão da deficiência esse historiador destaca que “para os antigos hebreus, tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação por menor que fosse, indicava certo grau de impureza, ou de pecado”. (SILVA, 1987, p.56)

Há uma passagem bíblica em que Moisés recebe o seguinte aviso dado pelo Senhor:

Fala a Arão, dizendo: Ninguém da tua descendência, nas suas gerações, em que houver algum defeito, se chegará a oferecer o pão do seu Deus. Pois nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos, ou homem que tiver quebrado o pé, ou a mão quebrada, ou corcunda, ou anão, ou que tiver defeito no olho, ou sarna, ou impigem, ou que tiver testículo mutilado. Nenhum homem da descendência de Arão, o sacerdote, em quem houver alguma deformidade, se chegará para oferecer as ofertas queimadas do Senhor; defeito nele há; não se chegará para oferecer o pão do seu Deus. Ele comerá do pão do seu Deus, tanto do santíssimo como do santo. Porém até ao véu não entrará, nem se chegará ao altar, porquanto defeito há nele, para que não profane os meus santuários; porque eu sou o Senhor que os santifico". (BÍBLIA, Lv, 21:16-23)

O processo de reconhecimento histórico da não aceitação da imperfeição se dá muito antes do nascimento de Cristo, em que deformidades eram vistas como indignas, devendo ser afastadas do convívio social.

Misès (1977), autor do livro **A criança deficiente mental- uma abordagem dinâmica**, desenvolveu levantamento histórico sobre a deficiência mental desde a Antiguidade, e apontou registros feitos por Sêneca, filósofo nascido em 4 a.C. que contou como eram tratados os diferentes ou com deficiência, com a seguinte afirmação:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (Sobre a Ira, I, XV)

Por meio dessa revisão inicial, fica expressa a dificuldade de aceitar o ser imperfeito, visto como alguém a ser renegado não somente por sua aparência, mas como também por temerem que pudesse influenciar negativamente os demais.

Em Roma, as leis que vigoravam previam a proibição da morte de crianças menores de três anos, salvo àquelas que nasciam doentes, com problemas físicos e que causassem estranheza e perplexidade. Para esses casos, a lei previa a morte ao nascer. Já as com má-formação, ou consideradas anormais eram normalmente deixadas às margens do rio Tibre, em cestas com flores, normalmente esperadas por pessoas pobres ou escravos, que criavam essas crianças com a finalidade de usá-las para esmolar. A exploração era um fato tão rentável que os romanos chegavam a raptar crianças e mutilá-las para ganhar dinheiro (SILVA, 1987).

Na Grécia Antiga, há registros que mostram a existência de pessoas que, por doenças congênitas ou adquiridas, sofreram sequelas de ordem física, sensorial ou cognitiva e que recebiam alguma assistência. As citações desse período relativas à assistência destinada a pessoas com deficiência são muito mais claras e específicas do que aquelas encontradas em culturas anteriores, contemporâneas ou posteriores” (SILVA, 1987, p. 98).

Na cidade-estado de Esparta, no ano de 400 a.C., a maioria dos cidadãos deveria se tornar guerreiro e pertencia ao Estado. O potencial de cada criança era analisado logo depois do nascimento, de acordo com os registros existentes, os pais de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como *homoiós*, ou seja, “os iguais” deveria apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente de ter deficiência ou não. Se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai e este tinha a obrigação de cuidar da criança até os sete anos de idade.

Os pais tinham o dever de apresentar seus filhos perante os magistrados em praça pública, as crianças com deficiências eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, eram atitudes perfeitamente coerentes com os ideais atléticos e clássicos que serviam de base à organização sociocultural dos espartanos.

Se lhes parecia feia, disforme e franzina, como refere, Plutarco, esses mesmos anciãos, em nome do Estado e da linhagem de famílias que representavam, ficavam com a criança. Tomavam-na logo a seguir e a levavam a um local chamado *Ápothetai*, que significa depósito. Tratava-se de um abismo situado na cadeia de montanhas *Tahgetos*, perto de Esparta, onde a criança era lançada para a morte, pois consideravam que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto desde o nascimento que não se mostrava bem constituída para ser forte e sã e rija durante toda a vida. (SILVA, 1987, p. 122)

Na Roma Antiga, há citações, textos jurídicos e obras de arte que se referem a pessoas que eram consideradas anormais. Embora o direito Romano não aceitasse crianças que nasciam com deformidades, nem sempre as condenavam à execução. Há registros da utilização de pessoas com deficiência para fins de prostituição e também para entretenimento das pessoas ricas. Segundo Silva (1987) “cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidas com má formação eram também, quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes” (SILVA, 1987, p. 130).

A crise do Império Romano iniciou-se no século II estendendo-se ao século III d.C., tendo sido esse período marcado por crise econômica, corrupção, sucessivos golpes e

assassinatos realizados contra imperadores, invasões germânicas, indiferença da nobreza que demonstrava total falta de preocupação com a proliferação de doenças e o crescimento da pobreza e da miserabilidade de boa parte da população. Esse contexto permitiu a expansão do Cristianismo cuja doutrina estava voltada para a caridade, humildade, amor ao próximo, para o perdão das ofensas, para a valorização e compreensão da pobreza e da simplicidade da vida. Estes princípios ecoaram e tiveram repercussão na vida de uma população miserável, doente e desfavorecida, dentro da qual estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, de defeitos físicos ou de problemas mentais.

O cristianismo cresceu e recebeu novos adeptos e, no século III, a doutrina era majoritariamente adotada na Europa. No Cristianismo, as pessoas com deficiência eram vistas como grupos marginalizados e consideradas por muitos como pecadores ou pagadores de malefícios feitos por ele próprio ou por seus antepassados.

Influenciado pelo Cristianismo, o Imperador Constantino publicou no ano de 315 (séc. IV), a lei que passou a considerar criminosos os pais que sacrificassem os filhos nascidos com deficiência.

Durante a Idade Média, entre os séculos V e XV, as referências históricas desse período sobre pessoas com deficiência revelam que predominavam concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre a população com deficiência. Os problemas físicos, os mentais, as malformações congênitas eram consideradas como castigos divinos. Nesse período, a Igreja Católica defendia um padrão de normalidade e passou a perseguir e execrar os que não correspondiam ao modelo defendido. Difundiam a crença da relação entre maldições e feitiços, bruxaria e maus espíritos, possessão e deformidades físicas ou doença mental. As pessoas eram perseguidas, submetidas a rituais de tortura e exorcismo para afastar os males que traziam consigo e assim abrandar a ira divina (SILVA, 1987, p.215). Crianças nascidas com deformidades voltaram a serem sacrificadas nesse período, pelo fato de serem associadas ao castigo divino e a crenças negativas.

Entre os séculos XV e XVII, no mundo europeu cristão ocorreram mudanças socioculturais e as crenças e dogmas da Idade Média foram dando lugar ao avanço da ciência e valorização da pessoa humana. Com as mudanças ocorridas, o grande contingente de pessoas empobrecidas, doentes, marginalizadas e entre elas pessoas com deficiência que foram abandonadas à própria sorte, passaram a receber um olhar mais humano. Ainda que de modo muito tímido, nos séculos XVI e XVII, em diferentes países europeus, foram sendo construídos locais de atendimento específico para pessoas com deficiência.

As pessoas cegas passaram a receber atenção, assim como os surdos que eram considerados até então como “ineducáveis” ou possuídos por maus espíritos. (SILVA, 1987, p. 226).

No século XX, com as rápidas mudanças ocorridas no campo do desenvolvimento de especialidades em diversas áreas do conhecimento e da reabilitação, a qualidade o tratamento dado à população e às pessoas com deficiência teve um avanço considerável, ganhando relevância política principalmente depois da II Guerra, e passando a ser objeto de debate público e de ações políticas no interior de diversos países, no âmbito das políticas internacionais, como na Organização das Nações Unidas.

2.1 A questão histórica da deficiência no Brasil

No Brasil há registros históricos da existência de pessoas com deficiência tanto na população indígena como na população de escravos africanos. No caso das tribos indígenas, a origem da deficiência era congênita, no caso da população escrava muitas deficiências eram decorrentes de castigos físicos e violências a que era submetida. Os relatos históricos sobre a maioria dos povos indígenas indicam que havia rejeição em relação à criança que nascia com deficiência, ocorrendo sua eliminação sumária, ou a exclusão daqueles que adquiriram algum tipo de limitação física ou sensorial. (SILVA, 2009).

Essa pequena retomada histórica configura a existência de discriminação e inferiorização em relação aos diferentes, independentemente de haver deficiência ou não.

2.2 Alguns aspectos da educação especial no Brasil

Historicamente, a escola se caracterizou pela exclusão de uma grande parcela da população, passando a ser privilégio de um grupo. Esse processo de exclusão se caracterizou pela segregação e integração no momento que os sistemas de ensino passaram a universalizar o acesso de todos na escola (BRASIL, 2015).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência, iniciou-se na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou o Instituto dos Surdos Mudos, também no Rio de Janeiro. Após cem anos, em 1957, com a Lei nº 3.198, de julho de 1957, foi chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, voltado ao

atendimento de formação tanto literária como profissionalizante de meninos surdos com idade entre 7 e 14 anos.

O período mencionado evidenciou a presença de muitas iniciativas que desenvolveram ações para atender demandas de deficiências: mental, física e sensorial em instituições privadas, mantendo-os apartados de possibilidades escolares e socialização. Grande parte dessas instituições eram idealizadas e gerenciadas por pais de pessoas com deficiência, que compreendendo a resistência e despreparo da sociedade em aceitar seus filhos, preferiram tomar atitudes desse tipo, o que de certa forma garantia menor exposição e menos chance de causar desagradados.

No tocante à deficiência mental, no século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi especializado no atendimento a esse público. E, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado a pessoas superdotadas, também na Sociedade Pestalozzi. Em 1954, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2015).

Na história da Educação Especial, no período de cento e dois anos, destacaram-se cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e mais onze instituições voltadas à educação especial em vários estados do país, tais como: Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Cada qual com seu público e suas especificidades na deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual.

No período compreendido entre os anos de 1957 a 1993, com iniciativas de âmbito nacional, realizou-se atendimento educacional sob responsabilidade do Governo Federal que, em 1974, criou o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, primeiro órgão federal que tratou das especificidades da educação especial. Por meio do Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957 foi instituída a primeira Campanha para a Educação do Surdo. Ao longo desse período, foram desenvolvidas ações, campanhas para o fomento e abertura de Instituições para assistir pessoas com deficiência com cunho pedagógico, terapêutico, médico-psicossocial com o objetivo de melhorar as performances e as condições físicas, psíquicas e sociais do público atendido. Também vários Decretos surgiram e promoveram o gerenciamento organizacional, financeiro e educacional de ações para esse fim.

Em 1971, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o ensino de 1º e 2º graus, nº. 5.692/71 deixou claro no nono artigo:

Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as

normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

O documento fazia referência ao 'tratamento especial' para aqueles que apresentassem "deficiências físicas, mentais, atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", alterando dessa forma a LDBEN de 1961, porém sem garantir uma organização eficaz que atendesse às especificidades, produzindo como efeito inúmeros encaminhamentos para as classes e escolas especiais.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 retomou os direitos e garantias fundamentais, juntamente com os direitos civis e políticos. A Carta Magna atual representou um papel fundamental no sentido de abandonar o modelo assistencialista e adotar a integração social da pessoa com deficiência, preocupando-se em facilitar o seu acesso aos logradouros públicos e privados e aos meios de consumo coletivo. No capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, SEÇÃO I - Da Educação, o Art. 208 estabeleceu: O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] "III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/90, em seu 55º artigo, determinou que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", como efeito tem-se a matrícula de grande número de alunos no ensino regular, sem que se fizesse o direcionamento pontual de suas especificidades.

Ainda em 1990 e 1994, as Declarações aprovadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, na Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990) e Declaração de Salamanca (Espanha, 07 a 10 de junho de 1994), respectivamente, influenciaram a formulação e organização das políticas públicas envolvendo a educação inclusiva, dando o apoio necessário aos fundamentos básicos do princípio inclusivo.

A Declaração de Jomtien - Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Goten, Tailândia) apontou aspectos a serem verificados e trabalhados para que o processo inclusivo se desse de forma harmoniosa e válida. Afirmou a urgência para que essa política fosse contemplada, levantando as seguintes prerrogativas: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças e a solidariedade internacional; desenvolver uma

política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos; além de estabelecer objetivos e metas a serem cumpridos, planejar ações cabíveis para que o trabalho possa ser organizado, aproximando os contextos políticos favoráveis, aperfeiçoando estruturas e recursos a serem utilizados.

A Declaração de Salamanca (1994) tornou claro o compromisso com as pessoas com deficiência e estabeleceu ações que enquadram as estruturas esperadas para acolhê-los e os profissionais que devem atuar junto às especificidades.

O segundo item da Declaração de Salamanca (1994, s/p) cita que:

2. Acreditamos e Proclamamos que: • toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Considerando tais perspectivas, concluo que, para iniciar o desenvolvimento da prática inclusiva, é necessário: estrutura, estudo, parceria, conscientização, conhecimento, boa vontade e solidariedade.

A Declaração apelou a todos os governos e incitou-os a adotar como matéria de lei ou como política, o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que houvesse razões que obrigassem a proceder de outro modo, desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas, estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo (SALAMANCA, 1994).

Após a Declaração de Salamanca (1994), importantes ações ocorreram no Brasil visando à inserção das pessoas com deficiência, como por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, a qual oferece acesso ao ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (SALAMANCA, 1994, p.19)

E, em 1999, enfatizou a atuação complementar e suplementar da educação especial no ensino regular; a adoção legal de eliminação de barreiras e de todo tipo de discriminação contra as pessoas com deficiência, afirmando que todos têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de ter ou não deficiência e que não haja diferenciação ou exclusão que impeça ou anule o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, indicou caminhos a serem construídos, expondo a necessidade de uma escola inclusiva que oferecesse atendimento educacional especializado complementar e suplementar a escolarização, sem que com isso enfraquecesse a política de educação inclusiva ao permitir que tal atendimento fosse substitutivo ao ensino regular; reduzindo o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular.

A Resolução CNE/CP nº1/2002, na perspectiva da educação inclusiva, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, organizando o currículo da formação docente em instituições de ensino superior com ênfase na diversidade no tocante a alunos com deficiência e estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior deveriam rever a organização curricular, a formação docente e que esta contemplasse a diversidade e o conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconheceu legalmente a Língua Brasileira de Sinais Libras¹ como comunicação e expressão para a pessoa surda e, por meio da Portaria nº 2.678/02, aprovou diretrizes e normas de difusão do Sistema Braile.

O Ministério da Educação, em 2003, criou o Programa Educação Inclusiva e o direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos - promovendo assim, um amplo processo de formação de

¹Com relação à Lei Brasileira de Sinais, a Lei nº 10.436/02, promoveu o seu conhecimento como meio legal de comunicação e expressão, determinando apoio e difusão do uso de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de profissionais da área da fonoaudiologia.

gestores e educadores nos municípios brasileiros, a fim de garantir o direito e acesso ao processo de escolarização e atendimento educacional especializado.

O acesso de alunos com deficiência ao ensino comum foi estabelecido em forma de documento, no ano de 2004, por meio da divulgação das diretrizes mundiais da inclusão, documento que reafirmou o direito e o benefício à escolarização de todos os alunos, com e sem deficiência, no ensino comum, por meio da regulamentação das leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, através do Decreto nº 5.296/04.

A regulamentação da Lei nº 10.436/2002 permitiu a inclusão dos alunos surdos por meio do Decreto nº 5.626/05 e, ainda em 2005, estabeleceu a implantação do NAAH/S- Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação.

Em 2006, a ONU aprovou a lei dos Direitos das Pessoas com Deficiência, assegurando educação inclusiva em todos os níveis de modalidade de ensino; em 2007 foram lançados o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), aprovado pelo Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, durante o governo Luís Inácio Lula da Silva, organizado em torno das seguintes proposituras: Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil; Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos; Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência; Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos; Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade, no qual o Brasil, visando ao fortalecimento da democracia trouxe como orientação em seu Objetivo estratégico IV: “Promoção e proteção dos direitos das pessoas com deficiência e garantia da acessibilidade igualitária” (BRASIL, 2010). Em seus objetivos estão expressas as seguintes ações:

- Garantir às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação.
- Garantir salvaguardas apropriadas e efetivas para prevenir abusos a pessoas com deficiência e pessoas idosas.
- Assegurar o cumprimento do Decreto de Acessibilidade (Decreto nº 5.296/2004), que garante a acessibilidade pela adequação das vias e passeios públicos, semáforos, mobiliários, habitações, espaços de lazer, transportes, prédios públicos, inclusive instituições de ensino, e outros itens de uso individual e coletivo.
- Garantir recursos didáticos e pedagógicos para atender às necessidades educativas especiais.

- Disseminar a utilização dos sistemas braile, tadoma, escrita de sinais e libras tátil para inclusão das pessoas com deficiência em todo o sistema de ensino.
- Instituir e implementar o ensino da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular facultativa.
- Propor a regulamentação das profissões relativas à implementação da acessibilidade, tais como: instrutor de Libras, guia-intérprete, tradutor- intérprete, transcritor, revisor e leitor da escrita braile e treinadores de cães-guia.
- Elaborar relatórios sobre os municípios que possuem frota adaptada para subsidiar o processo de monitoramento, cumprimento e implementação da legislação de acessibilidade. (BRASIL, 2010).

O processo histórico das pessoas com deficiência, da pré-história à sociedade contemporânea, revela que, em todas as culturas, houve diversas fases quanto ao olhar lançado e que a exclusão teve presença predominante nas diversas culturas.

A exclusão presente ao longo do processo histórico foi marcada por atos de eliminação sumária, castigos e a exclusão social dessas pessoas que esteve relacionada as suas condições físicas, sensoriais e mentais atípicas, que se diferenciavam da maioria da população considerada “normal”. A partir do advento do Cristianismo, iniciaram-se mudanças nos tratamentos dispensados às PcD, partindo de ações de caridade à institucionalização das medidas assistencialistas, chegando ao reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos. Cabe destacar que as conquistas dos direitos desse segmento da sociedade, entretanto, têm sido motivo de luta constante de grupos organizados no seio da sociedade civil que luta por essas garantias.

Embora o Brasil seja um país que possui uma das legislações mais avançadas no que diz respeito aos direitos das PcD, a efetivação desses direitos nos termos da legislação depende da energia e luta que cada um dispõe para cobrar do poder público a efetivação dessas leis.

Atualmente, observo o desmonte de conquistas que, aparentemente, estavam consolidadas. O sentimento de ineficiência das leis e impunidade, reflexo da falta de interesse do poder público e das empresas privadas em fazer cumprir o que determina a lei gera insegurança e desânimo. Percebe-se claramente que muitas escolas particulares, por exemplo, não apresentam estrutura para receber alunos com deficiência, portanto o acesso e permanência adequada à PcD no ensino particular fica difícil. Tal fato engrossa o número de migrações de alunos de um local para outro, buscando melhor qualidade de serviços e aceitação. A luta pelos direitos das PcD e pela educação inclusiva articula-se à defesa da educação como direito de todos. Chamo a atenção para a indigna condição de

milhões de crianças, adolescentes e jovens brasileiros que são privados de contextos de desenvolvimento adequado e sofrem com a marca do abandono e da exclusão. A construção de uma sociedade inclusiva exige uma educação que cumpra seu caráter público, universal e de qualidade para todos.

2.3 As políticas públicas educacionais inclusivas: quem precisa conhecê-las?

Para que o público com deficiência seja acolhido e atendido em suas especificidades

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação– PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.(BRASIL, 2007, p. 5)

A escola tem apresentado dificuldade em compreender e verificar quais potencialidades e dificuldades que seus alunos apresentam no processo de aprendizagem, pois têm-se servido de instrumentos avaliativos que não expressam os conhecimentos da pluralidade de alunos presentes.

Alternativas que favoreçam o desenvolvimento de um processo avaliativo abrangente, crítico e reflexivo são necessárias para transformar a prática e trilhar caminhos diferentes daqueles usados para discriminar através do processo educativo. (ROHR, s/d, p.17)

A pluralidade sociocultural, de conhecimento, de vivências, domínios, tecnologias, variáveis emocionais fornecem um imenso diferencial que precisa ser observado e levado em consideração.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL, 2007, p. 09)

A escola não se sente preparada para acolher a diversidade. Embora os idealizadores do processo inclusivo pensem que sim, ela apresenta resistências em lidar

com alunos com compreensão diferentes daqueles que são considerados “normais” e os julga, quando os rotula como menos capazes, fadando-os ao peso da não aprendizagem.

De acordo com Glat e Blanco (2007, p.16).

A Política Educacional Inclusiva diz respeito à responsabilidade dos governos e dos sistemas escolares de cada país com a qualificação de todas as crianças e jovens no que se refere aos conteúdos, conceitos, valores e experiências materializados no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como pressuposto o reconhecimento das diferenças individuais de qualquer origem.

Para Mantoan (2015) não se pode pensar em negociações quando se pensa em inclusão. A autora afirma que não deve haver diferenciação entre os mais e menos privilegiados, por isso defende escolas abertas², que sejam definitivamente inclusivas.

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008, p. 6)

É sobre esses aspectos que me debruço, na observação da escola, da equipe técnica, do corpo docente, quando não reconhecem possibilidades de avanço dos alunos que apresentam desinteresse para a aprendizagem e para estabelecer trocas entre seus pares. É preciso considerar outros aspectos que contribuem para essa atitude como de ordem financeira, emocional e familiar, ampliando assim a necessidade de que se lance um olhar diferenciado para esse aluno, pois precisa ser avaliado diferentemente dos recursos presentes na escola.

Segundo pesquisa realizada com crianças que já haviam sido fadadas à reprovação – de um montante de 1289 crianças distribuídas em 40 salas de 1ª série, durante o período em foi realizada a pesquisa, 559 foram avaliadas como possíveis reprovadas desde o primeiro bimestre do ano (MOYSÉS, 2001). No encerramento do ano letivo foram computadas 651 reprovações, fora as 559 estimadas, perfazendo um percentual de 94,1%, o que segundo a autora não confirma a revisão, mas sim a determinação de desempenho escolar.

² “As escolas do mundo inteiro poderiam ser mais acolhedoras e abertas para todos se as crianças estivessem bem alimentadas, se morassem em boas casas e se seus pais tivessem trabalho e se elas mesmas e suas famílias fossem respeitadas tanto na escola como nas ruas. Com isso queremos dizer que a eliminação das barreiras que impedem as crianças de serem bem recebidas na escola tal qual elas são é mais do que um problema pedagógico, social, cultural. Referimo-nos a uma questão maior, conjuntural, que nos faz entender que certas soluções, embora conhecidas, fogem-nos ainda” (MANTOAN, 2000, s/n).

De acordo com a autora:

Entre as causas apontadas para as 559 crianças que não iriam aprender, 541 localizam-se na própria criança. Às vezes resvalando também para a família. Para 18 crianças, as causas estariam centradas exclusivamente em problemas referentes à família. Em nenhuma criança, apontou-se causa de ordem pedagógica. Para os professores, as causas de as crianças não aprenderem nas escolas são externas à instituição escolar, devendo ser buscadas na criança, e em sua família. Assim, o deslocamento de uma questão institucional, política, para o plano individual, pôde ser percebida tanto nos momentos em que abordavam questões educacionais em plano mais amplo e mais genérico, como quando se falava de uma criança em particular. Aqui, também, destacam-se as causas de ordem biológica: para a maioria das crianças apontadas como reprovadas ao final do ano, a justificativa era alguma doença que, na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem. (MOYSÉS, 2001, p. 31).

As causas apontadas pelas professoras na pesquisa referida apresentam fatores internos e externos à criança. É construída uma representação negativa sobre as possibilidades de aprendizagem, confirmando uma visão que vai sendo tecida ao longo do processo de exclusão social, fadando essas crianças a carregar o estigma de uma impossibilidade permanente, ignorando questões presentes no contexto escolar que poderiam explicar e justificar um atraso no desenvolvimento das aprendizagens e, por fim, conjecturam haver alguma deficiência, o que justifica seu encaminhamento a atendimentos que o assistam em suas especificidades.

O desenvolvimento intelectual do aluno com deficiência deve ser objeto de preocupação constante do professor. A inteligência deve ser estimulada e educada para que ele possa evoluir. E o aluno que apresenta deficiência intelectual não escapa à regra. Mesmo o aluno que apresenta uma necessidade de apoio importante ou intenso, pode tirar proveito de intervenções educativas destinadas a favorecer ou estimular o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais. (MEC, 2010, p.7 e 8).

Do mesmo modo que não são oferecidas condições para os alunos com deficiência também não são observadas condições para aprendizagem para alunos que aprendem de forma diferenciada, num ritmo mais lento e com necessidade de maior apoio.

Uma vez que não são oferecidas estratégias adequadas, a criança não aprende como poderia. Simplifica-se essa problemática ao encaminhar a criança a serviços que são disponibilizados para o público caracterizado com deficiência e, desta forma, o docente se vê desobrigado de recorrer a estratégias diferenciadas e de investigar a realidade que o cerca.

Segundo Mantoan (2006), é necessário dissociar igualdade e diferenças no desenvolvimento do processo escolar com cuidado, pois é inadmissível que os alunos sejam desvalorizados pelas diferenças existentes entre eles.

Não é possível admitir que os espaços escolares sejam ambivalentes e promotores de exclusão.

[...] escolarizar todos os jovens implica ter no sistema de ensino todos os jovens com dificuldade sociais ou de aprendizagem, todos os jovens conflituosos e agressivos, todos os jovens de todas as culturas marginalizadas. Isto significa transportar para a escola todos os problemas sociais, que, desse modo, se tornaram problemas escolares. (TEODORO, 2011, p 11)

Alunos que, de certa forma, apresentam dificuldades e resistências ao aprendizado, durante determinado período de suas vidas, demonstram maior fragilidade em se organizar em situações diárias que envolvem aprendizado em grupo e sugerem participação com relativa igualdade entre seus pares. Como não se sentem em condições de contribuir em condições de igualdade com seus colegas, mesmo que o ambiente não os rejeite claramente, ainda assim percebem-se dissonantes e, portanto, mais vulneráveis, rompendo mais facilmente qualquer possibilidade de vinculação com o ambiente pedagógico.

E por sua vez, mesmo que involuntariamente, essas dificuldades na aprendizagem e na compreensão de que como são estabelecidas as trocas sociais, vão aos poucos sendo ampliadas provisoriamente, banindo-os de um espaço que, normalmente, é o único a oferecer acesso formal ao conhecimento, ao aprendizado e à informação.

Equívocos entre dificuldade e deficiência geram repercussões negativas no desenvolvimento dos alunos. O que se acredita ser deficiência pode por ora sinalizar dificuldades decorrentes de organização das aprendizagens. É importante frisar que, caso a instituição escolar não intervenha a tempo, essas dificuldades podem caracterizar limitações com prognóstico de permanência.

Estudos feitos na década de 1960 indicam a necessidade de prevenção acerca de elementos que detectem a deficiência mental. Segundo Enumo (1993), os "Subsídios para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental" de 1966, por meio do convênio CADEME-PUCSP (Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), apontam que a deficiência era vista como um problema sociocultural, devendo, portanto, exigir medidas governamentais e ações que pensem a respeito da prevenção e combate à deficiência mental.

A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, criada pela Lei 7.853/89, junto à Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, estabeleceu, em seus artigos 10 e 12, a permanência do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, enfatizando que a prevenção de possíveis fenômenos

podem prejudicar a vida e saúde das pessoas, evitando a progressão de efeitos nefastos ao seu desenvolvimento.

Esses apontamentos auxiliam a compreensão sobre o tema e possibilitam reconhecer se há ou não a existência de deficiência, interpretada como uma demanda de ordem social. Esclarece que, quanto mais precoce for a observação, será a validação da necessidade de um trabalho de estimulação e acompanhamento, havendo assim menor possibilidade de consolidação de algum diagnóstico futuro.

Com a Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), alunos com deficiência são acolhidos com a intenção de diminuir a distância entre as abordagens praticadas e idealizadas.

[...]9 de julho de 2008, o Senado Federal, por meio do Decreto Legislativo nº 186, tornou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais à Constituição Brasileira. O art. 24 desta Convenção expressa a garantia de que as “pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.” (MEC/SEESP et al, 2010 p. 5).

Assim como há a garantia e permanência desse público no ensino regular, também lhe é dado o direito de que seja atendido em sua especificidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2010, p.14).

De posse dessa informação, muitos profissionais da educação passaram a solicitar o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagens para os serviços oferecidos às PcD, acreditando que os atrasos apresentados seriam permanentes, sem se preocupar com as variáveis sugeridas, ou seja, do favorecimento da defasagem, da dificuldade e da deficiência em detrimento de investimentos em estratégias educacionais mais estimulantes.

Alguns alunos foram pouco estimulados ao longo do processo de aprendizagem formal (dentro do ambiente escolar) e também informal (no cotidiano social), revelando dificuldades em aprender por meio dos esquemas oferecidos no ambiente escolar e, portanto, não se sentindo em condições de acompanhar os colegas de sala.

Mesmo sabendo que as comparações apresentam um caráter contraproducente, ainda assim os profissionais da educação comparam o desempenho dos alunos, ignorando a heterogeneidade, qualificando cada um segundo sua escala de valores. Essa ação acaba por desmotivar alunos e ampliar as diferenças sociais, engrossando os calibres da ignorância e diferença com a exclusão.

Após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi estabelecida a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014, a qual refaz a leitura do documento citado acima que prevê que, em face da exigência:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. (MEC, 2014)

Em decorrência desse precedente legal, muitos professores passam a encaminhar alunos ao serviço de Atendimento Educacional Especializado, considerando que podem ser atendidos por especialistas sem que necessariamente precise haver laudo, como exigido anteriormente.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico. (MEC, 2014).

Dessa forma, a interpretação feita por alguns profissionais de que, para ser atendido na Sala de Recursos, não é necessário o uso de diagnósticos, reforçou o conceito de que aquele aluno, uma vez que não acompanhe o ritmo da sala de aula assim como os demais, mesmo que não tenham sido esgotadas todas as possibilidades de aprendizagem, seja encaminhado para a Sala de Atendimento Especializado, o que

automaticamente sugere que os recursos oferecidos foram ineficientes/insuficientes e que, portanto, o especialista o atenderá em suas especificidades, desresponsabilizando-se desse público, ainda que permaneça em sala no turno escolar sob sua incumbência.

Parte desses indivíduos advém de um ambiente pouco ou nada estimulador, sem orientações e direcionamentos cabíveis para o bom desenvolvimento da aprendizagem. A família, por sua vez, geralmente encontra-se em bases pouco produtoras, em estado de precariedade pessoal, emocional, financeira, o que dificulta sobremaneira seu desenvolvimento escolar e social. Em alguns casos se observa a incidência de mais de um filho com dificuldade comportamental, agitação, atitudes de descontrole, falta de atenção, podendo dessa forma, gerar classificações indesejadas e encaminhamentos para avaliação e diagnóstico, a ponto de serem confundidos com PcD.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (MEC, 2010).

Esse conceito de inclusão não diz respeito apenas a alunos com deficiência, aborda também processos subjacentes, porém que sensibiliza profissionais a terem um olhar afetivo, de aceitação e com maior conhecimento de quais ações são produtoras e benéficas aos alunos matriculados no ensino regular, levando em consideração sua condição familiar e social, investindo em sua formação e aprendizagem permanentes e prazerosas.

A inclusão é muito mais do que um mero cumprimento de normas, é um processo de conscientização de todos no envolvimento do indivíduo às diversas oportunidades de aprendizado, garantindo-lhes estruturas e possibilidades de aprender, independentemente se sua dificuldade for permanente ou contextualizada. Segundo a LBI (Lei Brasileira da Inclusão) em seu Artigo 2,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (LBI, 2015).

Com base nessa classificação, alunos que apresentam atrasos contextuais, embora não apresentem o desenvolvimento estimado, não podem ser confundidos equivocadamente com interpretações de que não são capazes de aprender ou avançar pedagógica e socialmente.

A LDB 9394/96, em seu artigo 3º, afirma os direitos de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, garantia de padrão de qualidade e, por fim, consideração da diversidade etnicorracial.

Cabe o desenvolvimento de competências e reconhecimento das intenções legais para que a aplicabilidade da ação inclusiva se consolide, além de conhecer as leis com o intuito de compreender a dimensão política e social a que ela se propõe.

Quem determina a finalidade do que se ensina? Quem determina o que é importante saber? Quem deve saber mais? Ou: quem deve saber apenas um pouquinho para não ficar um semianalfabeto? Ou se é analfabeto ou se é alfabetizado. Não há semigravidez, semipobreza, semiescola, semialfabetizado, semipolitizado... As questões continuam as mesmas: quem deve saber o quê, para quê? Ter lugar na escola, não é apenas ter uma carteira, um uniforme, material escolar, merenda ou professor (mesmo que tudo isto faça parte da possibilidade de pertencer a uma escola). A questão é saber: quem tem lugar na escola, que lugar tem? Que tipo de relação vivencia?[...] É preciso uma tomada de posição mais grave. Mais consciente com a classe popular. [PADILHA, 1999, p.10 apud GÓES, 2004, p.112]

Que lugares são esses reservados nas escolas, com cotas, verbas, carteiras, e contingentes, sem que haja o mínimo de preparo para que os alunos sejam atendidos com dignidade?

Para que isso ocorra, são necessárias adaptações curriculares:

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível. (BRASIL, 2000, p. 7)

Para Saviani (2012), o Brasil tem construído uma estrutura Educacional composta por leis, procedimentos, currículos duas das mais importantes diretrizes são: A Constituição de 1988 e a LDB de 1996, como já citadas anteriormente, mas ainda há elementos que faltam como intenção e unidade, porque há discrepâncias na qualidade educacional do país. É preciso homogeneizar intenções, dar coerência interna e externa, e os conceitos precisam ser reformulados e revistos.

A reformulação de conceitos se faz com base no conhecimento de quais direitos são reservados às PcD. As leis são formuladas para que seja garantido o acesso, permanência, assim como a efetivação de um trabalho com seriedade, garantindo o oferecimento de dispositivos que permitam o exercício de cidadania de todos, sem distinção. A sociedade precisa reconhecer que as PcD têm os mesmos direitos, sentimentos, desejos e precisam ser representadas, a fim de que seja compreendida a especificidade de cada indivíduo na sociedade.

Cada grupo organizado se posiciona em defesa de condições de convivência com igualdade de direitos e oportunidades entre todos, a fim de que compreendamos os direitos fundamentais das PcD e que especificidades e diversidades são aspectos inerentes da espécie humana. Somos diferentes em características, desejos, necessidades e intenções. Para cada grupo social existe uma questão específica a ser defendida e as políticas públicas exercem o papel de defender e ser voz de pessoas que não conseguem exprimir suas intenções.

É preciso mencionar que o número de diagnósticos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista aumentou consideravelmente. A contribuição de Berenice Piana, mãe militante, coautora da lei sancionada em 28 de dezembro de 2012, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA), com a finalidade de resguardar os direitos da Pessoa com TEA foi essencial. Conforme a lei, em seu Art. 3º são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; além de garantir e prever diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, além de informações que auxiliem em seu diagnóstico e tratamento e, em seu Parágrafo único:

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012).

Foi um ato de grande notoriedade, o qual possibilitou alterações frente às especificidades de quem necessita de atendimentos e suportes procedimentais e atitudinais, fortalecendo familiares, movimentando o poder público em prol de ações que contemplem sua evolução.

Um marco político de grande importância que discute a qualidade de ensino foi o Fórum Mundial de Educação (FME, 2015) em Incheon, na Coreia do Sul. A Declaração de Incheon constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030, a Agenda de Desenvolvimento Sustentável reconhece o importante papel da educação e oferece orientações para a implementação da Educação 2030. Este documento foi finalizado e adotado por 184 Estados-membro e pela comunidade educacional durante o encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015. Com metas a serem cumpridas, discute quais as melhores formas de gerenciar a Educação 2030, propondo uma educação inclusiva equitativa e de qualidade, com estratégias que garantam igualdade e inclusão, diminuindo as desigualdades advindas da exclusão e marginalização, tanto no que diz respeito à participação e processos de aprendizagem.

A sexta orientação, “educação nas zonas de conflito”, indica o reconhecimento pela comunidade internacional da urgência e da sustentabilidade das crises humanitárias. Uma parte importante da população não escolarizada em todo o mundo vive em áreas afetadas por conflitos. As crises, a violência e os ataques contra as instituições de ensino, bem como os desastres naturais e pandemias, continuam a perturbar a educação e desenvolvimento em todo o mundo. (INCHEON, p. 946, 2015).

Em meio às necessidades emergentes com características próprias de uma sociedade com particularidades que não facilitam o acesso à escola, à permanência e frequência mínima frente ao processo educacional, observo que há maiores possibilidades de que o fracasso, a evasão dos espaços que promovem proposta de oferecer educação sejam muito mais fragilizados e, por conseguinte, quando esse indivíduo acessa o ambiente escolar, parece destoar quando comparado aos demais que ali se encontram com regularidade. Dessa forma, o sujeito passa a ser visto como ineficiente e incapaz de cumprir com as metas estabelecidas e é alvo do fracasso escolar.

Ao estudar, todos acreditam que com base no que lhes foi ensinado, que haverá conhecimento para lidar com as demandas apresentadas em sala de aula e o desafio atual mostra que não é bem assim, que são necessárias muitas estratégias e adequação ao que se propõe, tendo a consciência de que os alunos reagem diferentemente a um mesmo estímulo.

Para Stainback (1997), a inclusão é um novo paradigma,

[...] a noção de “full inclusion” (...) reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“mainstream”) da escola e da vida comunitária, depois de ele

já ter sido excluído. (STAINBACK, 1997, p.176)

Embora o sistema educacional reconheça que a inclusão é um direito de todos, Mantoan (1998) propõe:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares. (MANTOAN, 1998, p. 3)

É preciso que se leve em consideração quais estruturas estão sendo oferecidas para o planejamento de ações no que tange ao desenvolvimento de trabalhos pedagógicos e sociais que contemplem a todos, a tal ponto que assista aos alunos com especificidades pedagógicas e de acessibilidade.

As leis são fundamentais para que se reconheçam os direitos das pessoas. Não se idealiza uma lei para que seja repetida como mantra, mas para que possa ser compreendida em sua especificidade. O propósito na formulação das leis inclusivas tem a finalidade de oferecer acesso e auxílio às pessoas com deficiência, fazendo valer os direitos cabíveis e inalienáveis de cada sujeito, diminuindo injustiças e disparidades, ofertando estudo/trabalho e acessibilidade, além de informar a sociedade sobre quais posicionamentos são considerados mais justos.

O panorama apresentado discorre sobre fracasso escolar e resistências ao aprendizado, afirmando que, independentemente de haver deficiência ou dificuldades de aprendizagem, há preceitos legais de igualdade e acessibilidade que devem ser reconhecidos.

3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO E FRACASSO ESCOLAR

Avaliação e fracasso escolar são dois aspectos bastante discutidos e questionados no universo educacional e escolar e que se encontram imbricados de tal forma que, por vezes, se torna difícil dissociá-los, pois normalmente o fracasso é observado em consequência dos resultados obtidos, por meio do processo de avaliação e, esta, por sua vez, é o instrumento que regula, sinaliza e evidencia de forma expressiva a não aprendizagem.

O fracasso acontece com envolvimento de dois lados. De um lado, há a sinalização de que não ocorreu a aprendizagem esperada, observada pelo professor, pela família ou pelo próprio aluno e, de outro lado, há a compreensão de que houve alguma falha, omissão, ou não acompanhamento do processo escolar.

Em qualquer dessas situações, cabe à responsabilização e esse jogo de culpabilizações ocorre há muito tempo. Acontece quando se fala em fracasso escolar e independentemente da situação, se for familiar, escolar, didático-pedagógica, ou de estrutura social, cada qual teve o seu momento de ser vista como motivadora desse fenômeno já estudado por tantos teóricos, sem que sejam esgotadas todas as possibilidades de respostas.

Esta pesquisa analisa o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, com a intenção de melhor compreender como se dá o cotidiano de alunos que apresentam dificuldades em acompanhar o processo de aprendizagem, e como se sentem quando questionados a respeito de suas capacidades. Procuro entender como ocorre o processo de responsabilização que, normalmente, é repassada aos familiares, por meio do discurso escolar que, em geral, se exime da possível culpa sobre a questão do fracasso de milhares de alunos que ocupam os bancos escolares.

Entendo que o fracasso escolar apresenta algumas facetas que trazem desconforto e instabilidade às relações entre família e escola; mais do que isso, ampliam essa lacuna, pois evidenciam que há fragilidades do sistema de ensino educacional e dos professores.

É preciso que a escola seja um espaço democrático. Afinal, todos têm direito de frequentar, participar e conviver igualmente e que a garantia de matrícula do aluno é dever do Estado, como estabelece a LDBN, LEI No 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu título III: Do Direito a Educação e do Dever de Educar, em seu Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma, conforme Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

- a) pré-escola -Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.
- b) ensino fundamental - Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.
- c) ensino médio - Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

A escola deve assim garantir o aprendizado de seus alunos e, principalmente, daqueles que não apresentam condições socioeconômicas satisfatórias e são compreendidos como menos favorecidos, pois é parte fundamental no processo de participação da responsabilização pela qualidade do ensino oferecido.

O que ocorre em grande medida é que, em meio a um processo velado, a escola se vale das avaliações como instrumento para informar aos alunos e seus familiares o quanto tem sido difícil fazê-los acompanhar o ritmo escolar, apresentando baixos índices de desempenho nos resultados pós-avaliação. Dessa forma, pouco a pouco, é feita a seleção de quem é capaz de aprender e de quem não é.

Ao declarar os que acompanham e os que apresentam dificuldades, por meio de notas, gráficos, mensurações visuais ou verbais, a escola parece ignorar a diversidade cultural de cada família e, de forma paulatina, esse instrumento e seus desdobramentos vão impondo tamanha força que acaba por diferenciar e distanciar as pessoas.

Mantoan (2015) faz menção a essa relação identitária quando afirma que:

A diferença e as identidades são tão instáveis quanto o processo de significação do qual depende. Elas têm sentidos incompletos e, sendo a cara e a coroa da mesma moeda, ambas estão sujeitas a relações de poder, entre as quais as exercidas na escola. De fato, esta tem poderes para diferenciar e identificar os alunos, submetendo-os a mecanismos de inclusão e de exclusão educacional. (MANTOAN, 2015, p. 84-85).

Essas diferenças são notadas em públicos oriundos de condição socioeconômica desprivilegiada, com dificuldades em compreender como se dá a estrutura do aparelho educacional, o qual parece inculcar em seus alunos e familiares as responsabilidades de seu não aprendizado, justificando-as como resultantes do ato de avaliar e como prova de sua falta de estrutura e conhecimento para acompanhar o ritmo desenvolvido no ambiente escolar.

Na medida em que a escola escolhe a avaliação como instrumento capaz de justificar quais alunos não aprendem, de forma deliberada, parece informar que vem desenvolvendo seu papel de ensinar a todos igualmente e que, apenas uma parcela de seus alunos não se beneficia da mesma forma que os outros. Por meio de processo

comparativo, esses mesmos alunos são observados como menos capazes que seus colegas e, portanto, culpabilizados por não terem alcançado os resultados estimados.

Esse movimento resulta em desdobramentos que podem ocasionar equívocos na prática educacional, podendo levar a consequências decorrentes de afirmações a respeito da condição levantada sobre a capacidade de alguns alunos, por não os reconhecerem como capazes em acompanhar o processo escolar, encaminhando-os involuntariamente ao desinteresse e, em alguns casos, à exclusão. Uma exclusão visível com a retirada de um público que imaginou que fosse possível ser compreendido, mas que, tendo passado por um processo de avaliação formal, foi reprovado e excluído.

As avaliações são feitas dentro de um padrão exigido pela escola e não de maneira flexível para que o aluno possa expressar seus conhecimentos. Na descrição feita por Moysés (2001), em seu livro "*A institucionalização invisível de crianças que não aprendem-na-escola*", apresenta narrativas que reafirmam a temática sobre a pesquisa realizada no ambiente escolar, em 1989. A autora relata que, quando chegou a uma das salas, se deparou com o posicionamento de uma das professoras entrevistadas sobre sua preocupação a respeito da classe que havia assumido no começo do ano. A professora informara a direção, por meio de uma carta, que se viu na obrigação de avisar a quem de direito que o nível de dificuldades enfrentadas em sua sala eram desfavoráveis em todos os sentidos, sentindo-se bastante preocupada quanto a não participação da família diante de suas solicitações.

O meu trabalho com crianças é muito difícil, pois são crianças que apresentam um comportamento diferente do normal. Brigam entre si, conversam demais, imitam animais, pássaros, pulam por cima das carteiras etc, não parecendo gente e não demonstrando interesse pelas atividades propostas. Esclareço ainda, que o ambiente físico torna mais difícil o trabalho, pois os móveis dessa classe são antigos, carteiras muito pesadas e duplas, impedindo os "cantões", além de a classe ser numerosa e estar sem cortinas. (MOYSÉS, 2001, p. 18)

Resta lamentar, o olhar da professora, que abismada pelas condições em que encontra seus alunos, já sinaliza de antemão que não há como se responsabilizar pelas aprendizagens desse público, comunicando formalmente as condições de trabalho encontradas. Ao se posicionar dessa forma, fadou-os ao fracasso, pois os viu prematuramente como incapazes para aprender. Parafraseando Foucault (1987), digo que os puniu não pelo que fizeram, mas por aquilo que são, serão, ou poderão vir a ser.

Mesmo após terem se passado três décadas, ainda permanecem questões a serem respondidas, procedimentos revistos e, sobretudo a necessidade de compreender de que há uma série de situações que precisam discutidas e ponderadas, como por

exemplo, ponderar de fato: se quem erra, não apresenta nenhum conhecimento, ou se há realmente tamanha impossibilidade de que alunos que tenham sido subjugados não possam apresentar suas reais potencialidades.

Dessa forma, a postura técnica que enxerga a avaliação erroneamente, valoriza os resultados de avaliações de maneira pontual, ignorando, na maioria das vezes, a possibilidade de perspectiva de aprendizagem.

[...] A avaliação adquire grande importância como um problema administrativo, não do conhecimento. A qualidade educativa construída nesta perspectiva não tem muitos elementos para fomentar a superação do fracasso, um problema social, não técnico e burocrático. (ESTEBAN, 2013, p. 98).

Esse desconhecimento pode originar um enorme erro de percurso, uma linha tênue entre o não saber e o não reconhecido, conforme afirma Esteban (2013):

O/a professor/a precisa apropriar-se da compreensão do/a aluno/a, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possuía (ESTEBAN, 2013, p 131).

A avaliação apresenta o formato de verificação, seleção, separação, e, sobretudo de nivelção de saberes, principalmente ao afirmar que alunos que chegam à escola com conhecimentos diferenciados, com estruturas de compreensão para aprendizagem distinta, são rotulados. Essa mesma avaliação ignora o convite que esse público faz à escola em rever seus conceitos herméticos e formas ultrapassadas de avaliar, que não consideram novas formas de se enxergar o que é de fato o conhecimento, o mundo e mais do que isso, o outro.

Segundo Esteban (2013), no cotidiano há tensão entre homogeneidade-heterogeneidade e não pensar nem criar possibilidades de escuta, oportunidade de participação de todos, pode ser um fator fecundo “para a produção social do fracasso escolar, pois une a dinâmica escolar à dinâmica social”. (ESTEBAN, 2013, p. 98)

E mais:

A escola como lugar de interação humana tem as marcas da positividade e da miséria social. O processo de ensino-aprendizagem está impregnado desta realidade, o que não permite dela distanciar-se. Tampouco podemos permitir que esta proximidade seja impedimento para que possamos ver o contexto no qual nos movemos e nosso vínculo com ele. (ESTEBAN, 2013, p.31).

Acompanhando o pensamento desenvolvido anteriormente, Moysés (2001) enfatiza que a dinâmica escolar valoriza o que falta à criança, apresentando tamanha rigidez que

reprova quando a criança não entende a “regra do jogo”, o que pode ser interpretado como perseguição e rotulação à incapacidade da criança.

Qual seria então a forma adequada para se verificar e dimensionar a condição do aluno recém-ingresso no processo escolar? Qual a melhor estratégia a ser utilizada para identificar quais conhecimentos prévios possui?

Segundo Luckesi (2005) não se pode ignorar que o aluno vai à escola com uma expectativa de aprendizado, tanto por parte família como do educando, de busca por conhecimento. A instituição escolar tem a função de oferecer essas aprendizagens de maneira rica, com uso de estratégias interessantes, na intenção de atingir não apenas uma pequena representatividade dos alunos, mas a todos. Seu papel é proporcionar situações que estimulem os conhecimentos, impulsionem saberes, valorizem sua bagagem pessoal, além de ampliar seu repertório, a fim de qualificar seu conhecimento e não de desmotivar a aprendizagem.

Diante desse contexto, Luckesi (2005) acrescenta a importância de uma abordagem complexa da realidade, implicando na compreensão de “ [...] determinantes econômicos, físicos, culturais, administrativos; nas políticas públicas oficiais sobre a educação no país[...]” (LUCKESI, 2005, p.20).

Historicamente, ao analisar a função das avaliações no ambiente escolar, percebo que estas foram utilizadas muito mais como punição do que como instrumento para acompanhamento da aprendizagem. O seu uso inadequado desvaloriza e impossibilita qualquer chance de verificação de conhecimentos que podem ter sido construídos na trajetória de cada sujeito avaliado.

A fim de ilustrar o que li anteriormente, descrevo a história intitulada como *O Luizinho da segunda fila*, de Celso Antunes, 1998. A história se mostra à primeira vista diferenciada, mas com o desenrolar do texto, alunos e professores, certamente se identificam com situações que emergem de forma tão frequente no espaço escolar.

O Luizinho da segunda fila.

Marcelo é um excelente professor de Geografia. Na aula sobre o Pantanal até excedeu-se. Falou com entusiasmo, relatou com detalhes, descreveu com precisão. Preencheu a lousa com critério, soube fazer com que os alunos descobrissem na interpretação do texto do livro a magia dessa região quase selvagem. Exibiu um vídeo, congelou cenas e enriqueceu-as com detalhes, com fatos experimentados, acontecimentos do dia a dia de

cada um. Em sua prova, é evidente, não deu outra: uma redação sobre o tema e questões operatórias que envolviam o Pantanal. Seus rios, suas aves, sua vegetação... A planície imensa. Os alunos acharam fácil. Apanharam suas folhas e começaram a trazer, palavra por palavra, sua imagem para o papel. As canetas corriam soltas e as linhas transformavam-se em parágrafos. Marcelo sabia o quanto teria que corrigir, mas vibrava... Sentia que os alunos aprendiam. Descobria o interesse que sua ciência despertava. Não pôde conter uma emoção diferente quando Heleninha, sua aluna predileta, foi até sua mesa e arfante solicitou: - Posso pegar mais uma folha em branco? O único ponto de discórdia, o único sentimento opaco que aborrecia Marcelo, era o Luizinho, aquele da segunda fila. – Puxa vida! – pensava - Luizinho assistira todas as suas aulas, arregalara os olhos com as explicações e agora, na prova, silêncio absoluto, imobilidade total... Nem sequer uma linha. Sentiu ímpetos de esganar Luizinho. Mas, tudo bem, não queria se irritar. Luizinho pagaria o preço, iria certamente para recuperação. Se duvidassem poderia, até mesmo, levá-lo à retenção. Seria até possível arrancar um ano inteirinho de sua vida... Minutos depois, avisou que o tempo estava terminado. Que entregassem sua folha. Viu então que, rapidamente, Luizinho desenhara, na primeira página das folhas de prova, o Pantanal. Rico, minucioso, preciso. Marcelo emocionou-se ao ver aquele quadro, de irrevogável perfeição, nas mãos de Luizinho que coloria as últimas sobras. Entusiasmado indagou: - E aí Luiz? Você já esteve no Pantanal? Não. Luizinho jamais saíra de sua cidade. Construiu sua imagem a partir das aulas ouvidas. Marcelo sentiu-se um gigante e, de repente, descobriu-se o próprio Piaget. Havia com suas palavras construído uma imagem completa, correta e absoluta na mente de seu aluno. Mas, deu zero pela redação. É claro. Naquela escola não era permitido que se rabiscassem as folhas de prova. A história de Luizinho repete-se em muitas escolas. Sua inteligência pictórica é imensa, colossal, lúcida, clara e contrasta visivelmente com as limitações de sua competência verbal. Expressou o que sabia da maneira como conseguia. Mas, não são todos os professores que se encontram treinados para ouvir linguagens diferentes das que a escola instituiu como única e universal. (ANTUNES, 1998, p.72).

A situação descrita serve como subsídio para introduzir o conceito de aprendizagem significativa, difundido por Moreira (2000) que, especialmente, apresenta o conceito desenvolvido por Ausubel (1982), na década de 1960, e enfatiza a necessidade de valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Trata-se de proposta psicoeducativa em uma perspectiva cognitiva com uma abordagem atualizada a partir de uma visão crítica.

Sacristán (2007, p. 37-38) ao citar o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (1976) explica que, “em sua gênese, a compreensão pode ocorrer por recepção ou por descoberta, mantendo-se avessa à aprendizagem mecânica, de cunho repetitivo e por meio de memorização”.

No que se refere à aprendizagem significativa, o autor afirma a importância da interação com os conhecimentos já apresentados pelos alunos, valorizando o que já está

presente em suas estruturas cognitivas. Esses conhecimentos são denominados subsunçores ou ideia âncora. Os conhecimentos advindos de aprendizagem significativa certamente serão os conhecimentos prévios para aprendizagens futuras, os quais servirão como mola propulsora para as demais etapas de aquisição de conhecimento, desde que sejam devidamente valorizados.

A linha de raciocínio inicial é de que o instrumento utilizado na escola para verificar o que o aluno apresenta em sua bagagem pessoal, se for construído de forma verticalizada e arbitrária, sem flexibilidade e com a intenção de apenas verificar o que o aluno não sabe, certamente será um documento que até poderá ser classificado como avaliação, mas transmuta-se em exame, que cumpre o papel de evidenciar o que o aluno não conhece e o que não consegue aprender. Aliás, a função que a “avaliação” vem se prestando a fazer há muito tempo: quantificar erros discriminar os que não sabem, a ponto de provar que não são capazes de acompanhar as propostas pertinentes à sua faixa etária, e assim evocar o princípio do fracasso escolar. Este será apresentado de forma mais pontual, com o rigor da visão dos teóricos que contribuem sobremaneira para a constituição de um arcabouço teórico que sustentará a visão que estabeleço frente a realidade a que se refere esta pesquisa.

3.1 O fracasso escolar

Discorrer sobre o fracasso escolar tem a intenção de trazer elementos que contribuem para a compreensão do alcance desta pesquisa. Ou seja, procuro explicar como a falta de oportunidade de conquistar reconhecimento pessoal, principalmente quando se tem de enfrentar processos de avaliação ao longo de uma trajetória, de uma avaliação hierarquizada e verticalizada de tal maneira que prejudica qualquer tentativa de inserção gradual no meio acadêmico ou social, de forma que amplia as barreiras já existentes no dia a dia.

Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado. Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, "suas chances", e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos

ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela. (BOURDIEU, 2008, p.4)

E, desta forma, utilizando como impulsionador esclarecimentos relativos aos fenômenos avaliação e fracasso escolar, descrevo qual é a minha compreensão da gênese dos aspectos presentes no cotidiano social e educacional, fundamentada em autores que trazem informações sobre estudos e interpretações que justificam o olhar característico de cada época em que foi estudado o fracasso escolar.

Início com Bourdieu - uma das referências que fundamentam o fracasso, e que observa a violência sofrida por um público que, em sua essência, carece de cuidados, escutas e valorizações. Aqueles que sofrem violência simbólica, como já comentado anteriormente, que sofrem agressão moral e psicológica.

Outra autora que procura esclarecer o assunto é Patto (1999), no livro de sua autoria, intitulado “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, no qual traz pareceres de autores que discutem o tema, e que serão comentados a partir das especificidades de seus conceitos e interpretações e que estão relacionados à discussão sugerida por esta pesquisa.

Bourdieu (2007) enfatizou a arbitrariedade do caráter do que deveria ou não ser valorizado como precoce. O autor em seu livro: “*A economia das trocas simbólicas*” (2007) comentou as atitudes voltadas ao poder que simbolizavam as práticas sociais

[...]Por exemplo, o culto da “criança prodígio”- forma-limite, do culto do romântico do “gênio”-, a proeza e o feito são tanto mais capazes de atestar o carisma pois, quanto mais capazes de atestar o carisma quanto mais cedo se concretizam parecem nada dever à cultura ou aos enxertos do jardineiro, e muito menos à sua precocidade. Destarte, a valorização da precocidade é tão-somente um dos mecanismos ideológicos pelos quais o sistema de ensino tende a transformar os privilégios naturais, e *não de nascimento*: a “inteligência”, o “talento” ou o “dom” são os títulos de nobreza da sociedade burguesa que a Escola consagra e legitima ao dissimular o fato de que as hierarquias escolares que ela produz por uma ação de inculcação e de seleção aparentemente neutra, reproduzem as hierarquias sociais de ensino não cumpre apenas uma função ideológica, mas de fato concede a sanção de veredictos a uma das formas mais encobertas e mais eficazes do privilégio de classe, aquilo que se poderia denominar o privilégio de uma forte aceleração[...] (BOURDIEU, 2007, p.240-241).

Galton (1945) defendia a priori a psicometria da inteligência humana, a qual psicólogos e pedagogos da época utilizavam para aferir a capacidade dos alunos. Defendia também que a captação dos sentidos era de extrema importância para a

recepção de informações externas: quão maior fosse a percepção de diferença sensorial, melhor seria a condição para a captação da inteligência, influenciando o desencadeamento dos testes mentais, que ocorreram mais expressivamente na última década do século XIX, preocupando-se com as diferenças individuais e seus determinantes, detectando cientificamente os normais e os anormais, os aptos e os inaptos, pensando na possibilidade de igualdade de oportunidades. E enquanto isso não acontecia, certamente as chances estavam todas voltadas para a classe média. E de outro lado, a parte da sociedade menos privilegiada seria a mais prejudicada, conforme aponta Hobsbawm (1979), com a seguinte afirmação:

Portanto, os que não conseguiam cruzar seus umbrais, demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou energia que automaticamente os condenava ou, na melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se já tivessem feito uso, para sempre, de suas oportunidades.” (HOBBSAWM, 1979, p. 219-220).

O mesmo acontece com muitas pessoas em nossa sociedade cuja situação financeira é precária e o acesso a recursos também é, portanto, têm menor oportunidade de acesso ao conhecimento e a sobressair-se na sociedade.

O fracasso escolar apresenta relações bastante estreitas entre a reprovação e a evasão, principalmente no âmbito do ensino público, resultante de uma somatória de aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais que interferem na produção do ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro, que acontece no primeiro ano do ensino fundamental, de acordo com Patto (1999).

A origem do fenômeno denominado fracasso escolar se dá a partir da compreensão da concepção do privilégio do oferecimento e valorização da educação para a classe dominante em detrimento da classe dos menos abastados.

No Brasil, no momento pós Revolução Francesa e Industrial, passou-se a valorizar o desenvolvimento intelectual de ideias de liberdade defendidas pela casta social privilegiada.

Esse período trouxe a possibilidade de maior igualdade de oportunidades aos menos abastados, valorizando a instituição escola como fio condutor para aquisição de prestígio social da classe média e daqueles que passavam ascender socialmente, enfocando a relação fracasso/sucesso escolar a habilidades pessoais. Pouca coisa foi alterada na Primeira República, permanecendo a educação como privilégio de poucos.

Durante o movimento Escolanovista, no século XX, surgiram maiores oportunidades educacionais nas escolas públicas. E a causa do fracasso passou a ser associada aos métodos de ensino - pensamento educacional que seguiria até a década de 1950. Nesse período, passou-se a verificar e valorizar as especificidades biopsicossociais das crianças, a fim de atendê-las utilizando um melhor método de ensino.

Com relação às aptidões escolares, à percepção sobre elas e seu diagnóstico, Patto (1999) apontou para a expansão dos sistemas educacionais de ensino, destacando dois problemas advindos da ampliação de demanda social nos países da Europa e da América que justificaram a desigualdade de rendimento escolar do público de níveis escolares mais avançados, sem que com isso colocasse em xeque [...] “o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional social” (PATTO, 1999, p. 62).

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a consequente expansão dos sistemas educacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus de escolares mais avançados (PATTO, 1999, p. 62).

É preciso lembrar que no século XIX, as dificuldades de aprendizagem eram explicadas por vertentes das ciências biológicas médicas, e tinham um olhar voltado às aptidões humanas, com raízes elitistas e racistas, tanto por parte da Psicologia como da Pedagogia. Com a passagem do século, houve uma mudança de ponto de vista quanto à percepção das questões que dizem respeito à influência do meio.

No século XX, nos anos 1960/70, o fracasso escolar é explicado pela “teoria da carência cultural”, momento que coincide com o movimento de grupos minoritários atingidos tanto pela exploração econômica como pelo domínio cultural que, percebendo não haver igualdade de direitos reivindica em favor das minorias norte-americanas, o qual, segundo Patto (1999) relata que há posicionamentos tendenciosos em muitos textos, os quais consideram desprivilegiadas pessoas de classe econômica inferior, adjetivando-os como: desinteressados pelos filhos, viciados, agressivos e toda sorte de características que descrevem a razão da contraprodução de seus filhos, tornando-os depositários de todas as justificativas do não progresso.

Durante esse período, a percepção de onde advém o fracasso escolar passou a ter diferente conotação, deixando de estar atrelado à figura do aluno para estar articulado ao

sistema escolar em sua relação professor-aluno, métodos de ensino e como acontecem suas mediações, além dos aspectos biológicos e sociais que sempre estiveram presentes no âmbito escolar.

Segundo Patto (1999,p.156), o fracasso escolar na década de 80 foi associado às afirmações presentes na década de 1970, as quais vão ao encontro desta pesquisa, em que [...] o professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia um aluno “sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão em aprender”, ou seja, que o professor se depara com um aluno que está doente, mal alimentado, cuja família é desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais, enfim alunos que não apresentam prontidão para aprender. (PATTO, 1999)

Os obstáculos referentes à escolarização passaram então a ser o cerne de pesquisas e trabalhos científicos, que se dedicaram às delicadezas e mazelas sofridas pelas classes populares, inclusive sobre a incompatibilidade procedimental a respeito das necessidades apresentadas pelos alunos, ignorando suas realidades. Freire (1998) esclareceu que a educação popular é centrada nos interesses da classe trabalhadora e que, para atender a demanda correspondente a esse público, seria necessário total reformulação do currículo oficial, o que exigiria a subversão do processo escolar, alterando sobremaneira o tempo curricular e vincular teoria à práxis social[...] (FREIRE, 1998, p.76). O que de certa forma seria inviável para a conjuntura do sistema educacional brasileiro.

Na perspectiva da metodologia dialética, o saber do professor não é o mote da aprendizagem, mas sim a prática social do educando.

Antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam. (FREIRE, 1998, p.77).

Dessa forma, a escola deve ressignificar sua prática, promovendo reflexões que a levem a adequar seus procedimentos de tal maneira que passem a dimensionar o aprendizado de forma que se conscientize de que [...] toda leitura é feita “sempre a partir da minha realidade, do contexto em que me encontro e não do discurso abstrato do emissor [...]”. (FREIRE, 1998, p 77)

A discussão sobre o fracasso escolar revela a necessidade de reversão de quadros de entendimento social e histórico: crianças e pessoas que convivem em ambientes com menos estímulos, com menores chances de desenvolvimento de diálogo, de trocas, e

apresentam desempenhos inferiores aos que recebem toda sorte de estimulação e validação de suas potencialidades cognitivas.

O aluno idealizado está muito distante do real escolar. Independentemente de sua condição financeira, há alunos que passam por experiências sociais, familiares, emocionais que dificultam sua permanência e êxito nas aprendizagens. A escola precisa aprender a olhar para as possibilidades que esse outro recorte social apresenta, considerando sua vivência e bagagem cultural.

Patto (1999) afirma que tanto no meio social como no científico, há grande influência nos resultados, impedindo que a escola passe a olhar suas crianças de forma menos crítica, fomentando a ideia de que é legítimo afirmar ao oprimido que o que lhe resta é a deficiência de oportunidades e que não são aptos a percorrer o processo escolar, assim como os demais. E comenta ainda que

A crença da incompetência das pessoas é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 1999, p, 74).

3.2- Inquietações sobre o fracasso escolar

Bastante interessada sobre o que ocorria à minha volta por anos a fio, ao ingressar no curso de mestrado profissional, já havia escolhido um tema que ensejava questionamentos sobre como caracterizar e interpretar a demanda da dificuldade para aprendizagem.

Percebia de tal maneira que, alunos encaminhados à Sala de Educação Especial, nem sempre apresentavam diagnóstico que comprovasse a necessidade de sua permanência nesse ambiente. Após terem reprovado por duas ou mais vezes o mesmo ano/série, com a justificativa de que, dessa forma, teriam melhores oportunidades para aprender, em sua maioria passaram pelo critério de avaliação denominado “Estudo de Caso”. Eram discutidas as possibilidades de evolução e de disponibilização do Serviço da Sala Especial, independentemente de haver ou não comprovação documental.

Mantoan (2004) apresenta em sua obra, “*Ser ou estar: eis a questão, explicando o déficit intelectual*”, o levantamento de aspectos que foram inicialmente, mola propulsora

para o reconhecimento de um fenômeno observado em minha rotina escolar, como algo compreendido entre a não deficiência e a extrema dificuldade em aprender. Acreditei que a definição oferecida pela autora atendia a uma demanda vivenciada, trazendo sentido às indagações.

Anterior à pesquisa de campo, com intenção de checar mais proximamente o motivo pelo qual a autora não mais mencionara circunstancialidades, tanto no tocante à deficiência como também ao processo inclusivo, acreditei que escutá-la sobre seu ponto de vista mais atual, me auxiliaria a compreender a linha de raciocínio que se seguiu após a publicação de seu livro e quais as razões que explicariam a alteração de seu olhar e os significados de deficiência e inclusão.

Sendo assim, fui encontrá-la na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com agendamento prévio para entrevista em julho de 2018. Fui atendida muito respeitosamente e após longa conversa, explicou-me que posterior à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), da qual foi parte atuante no processo de elaboração, discussões e publicações, ela já não compreendia mais o aluno como alguém que apresentasse apenas deficiências e limitações. Mencionou a importância de que a escola pensasse em práticas que incluíssem a todos, independentemente de haver ou não em seu público, pessoas com algum tipo de deficiência e que manifestava apreço às colocações de Deleuze (2009), o qual, subvertendo a ordem de que as ideias são originadas da realidade material, nega, portanto, a noção de “simulacro”, e parte do pressuposto de que somos todos diferentes, não havendo ninguém igual a ninguém, ficando implícito que somos o movimento do devir, do vir a ser, e nossas concepções são ilimitadas. E que, para tanto, uma vez que não haja cópia, não pode haver um modelo tangível de perfeição. Dessa forma, rompem-se paradigmas de culminância, criam-se possibilidades de aceitação de novas identidades, por isso não cabe exclusão ou qualquer postura que reforce escolhas e modelos privilegiados.

A bela-alma diz: somos diferentes, mas não opostos... E a noção de problema, que veremos estar ligada à noção de diferença, também parece nutrir os estados de uma bela-alma: só contam os problemas e as questões... Todavia, acreditamos que, quando os problemas atingem o grau de positividade que lhes é próprio e quando a diferença torna-se objeto de uma afirmação correspondente, eles liberam uma potência de agressão e de seleção que destrói a bela-alma, destituindo-a de sua própria identidade e alquebrando sua boa vontade. O problemático e o diferencial determinam lutas ou destruições em relação às quais as do negativo não passam de aparência e os votos da bela-alma não passam igualmente de mistificações na aparência. Não é próprio do simulacro ser

uma cópia, mas reverter todas as cópias, revertendo também os modelos: todo pensamento torna-se uma agressão. (DELEUZE, 2009, p.9).

Dessa forma, não se observa apenas o que pode ou não ser imitado, e, por conseguinte, não há como ser limitado, porque ao imitar, copiar, fazer “espécie de simulacro”, perde-se a identidade e a legitimidade.

A autora corrobora a concepção levantada por Deleuze (2009) sobre o devir e estabelece paralelo de como se concebe a prática escolar. Sobre a importância de não se categorizar quem apresenta ou não algum tipo de deficiência, usando desse motivo para não atendê-lo, segregá-lo ou excluí-lo, passa a compreender que as mesmas práticas outorgadas na escola serão ações que deflagrarão posicionamentos sociais, principalmente posto ao que parece diferente, não devendo, portanto pensar que são todos iguais, mas que são diferentes e que suas singularidades merecem ser respeitadas.

Mantoan, em conversa, refere que independentemente de que o aluno apresente ou não comprovação diagnóstica, a escola deve encorajá-lo a aprender, porém normalmente o que se percebe é que há maior inclinação a compelir esse público que apresenta dificuldades, justificando que a melhor forma de ajudá-lo seria apartá-lo de seu grupo, oferecendo atendimentos com especialistas, a fim de auxiliá-lo em suas aprendizagens. Essa postura vai ao encontro da suposta classificação, ou melhor, da pseudoclassificação relacionada à deficiência ancorada em uma possível base circunstancial.

Sem intenção de permanecer no fenômeno levantado pela autora, sigo a pesquisa defendendo o pressuposto de que, alunos que atravessam persistentes momentos de dificuldades para o aprendizado, normalmente são identificados inadequadamente, incorrendo em interpretações e definições pouco fiéis sobre suas reais capacidades, gerando incompreensões acerca do que pode ou não ser alterado e, novamente com Mantoan (2018) e Deleuze (2009), ressignifico e redefino minha busca.

Após exaustiva reflexão e levantamento sobre quais desdobramentos o tema sugerido inicialmente poderia causar, volto atrás na tentativa de abarcar dados que me auxiliem ao que concerne à concepção do que é fracasso escolar e onde se inicia. Sigo por um caminho em que encontro respostas na violência simbólica de Bourdieu (1998), verificada por vezes discretamente em vivências diárias não somente por alunos, mas como também por familiares. E por que não por professores?

Assim como afirmam (Bourdieu; Passeron, 1970), uma cultura com caráter puramente escolar não é apenas parte da cultura, mas sim, uma cultura reconhecida

como inferior, por não haver sentido que tem num conjunto mais amplo. Desta forma, Bourdieu (1998) comenta que:

[...]para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p. 53)

Para tanto, é necessário que a escola compreenda que não há como desenvolver um bom trabalho se for mantido um conceito de que os menos abastados apresentam cultura menor e menos interessante, ou digna de ser reconhecida. Calar dessa forma a voz dos alunos que se encontram em menor vantagem social e econômica que os demais, desvalida seus conhecimentos e coloca-os à margem.

Utilizar o baixo rendimento escolar, índices de alfabetização insatisfatórios ou tardios, atrasos nos processos de desenvolvimento como justificativa para caracterizar esses indivíduos como não capazes de aprender e, portanto sem substrato mínimo para acompanhar as demandas oferecidas, é injusto.

O momento da avaliação se torna o auge da identificação documental, a prova cabal de que o fracasso do aluno está caracterizado, trazendo como consequência, a necessidade de cuidados específicos, que implicam que a instituição escola tome providências para que ocorra justificadamente o processo de exclusão.

A resistência para o aprendizado é assunto que, ao ser pormenorizado, passa a fazer enorme sentido se encarado como pano de fundo sobre o não oferecimento de oportunidades reais para que possa ocorrer aprendizagem que atinja a muitos e não aqueles que não aprendem. Essa questão parece não acontecer na rotina dos ambientes escolares e, dessa forma, dificilmente haverá chances de que ocorra a interpretação/identificação de algo a ser trabalhado na instância educacional.

Patto (1999) comenta que nos primeiros trinta anos do século XX, as avaliações dos “anormais escolares” eram realizadas pela área médica e a partir das mensurações de QI. O acesso dessas crianças à escola era possível tanto na Europa como na América, porém o reconhecimento das causas sobre a dificuldade de aprendizagem pós-visão psicanalítica, deixou de ser vista como doença mental, passando a ser vista como problema de aprendizagem. Com essa nova perspectiva, compreendida como consequência de influências causadas pelo ambiente, as quais alteravam o desenvolvimento da personalidade dos alunos em fase inicial de desenvolvimento infantil, a terminologia foi alterada de anormais para crianças problema.

Antes a busca estava associada à causa orgânica, passando em seguida à leitura do ambiente sócio familiar para justificar os desajustes infantis.

Em 1920, com a finalidade de estudar e corrigir os desajustes infantis foram criadas clínicas:

[...] Sob o nome de psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental infantil, elas servem diretamente à rede escolar através do diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios de aprendizagem. A obsessão preventiva tem como lema *'keep the normal child normal'* [...]. (PATTO, 1999, p. 67).

No século XIX, surgiu na Europa o movimento da Escola Nova, mas foi na década de 1950, com a intenção de dar maior qualidade ao ensino, que passaram a verificar a incidência do fracasso escolar a partir de uma avaliação que considerava o perfil psicopedagógico, levantando os aspectos biopsicossociais dos alunos. A intenção era de averiguar como se dava o processo de ensino-aprendizagem na época, com ênfase harmonização entre as áreas da pedagogia e psicopedagogia.

Na década de 1970, o fracasso é apontado como algo produzido pelo meio escolar que demonstra fragilidade em compreender a maneira como observa e qualifica os alunos. Poppovic (1972) sinaliza que o primeiro movimento apresentado pela escola na época era o de evidenciar as fragilidades sentidas com relação às posturas da família dos alunos. Estas se mostravam desinteressadas pela vida escolar de seus filhos, não frequentavam as reuniões escolares, eram autoritárias, não auxiliavam nos deveres de casa, não apresentavam hábitos de leitura, o que justificaria os baixos rendimentos dos alunos.

Patto (1999) comenta que, muito embora a escola se ocupasse com a responsabilização da família pelo fracasso escolar de seus alunos, Poppovic (1972), inferiu que a causa do fracasso tinha relação com o modo como a instituição escolar ensinava, ou seja, que se utilizava de metodologias que ignoravam as necessidades de seu público, sua realidade sócio-psicológica e sua subcultura, sendo, portanto, também responsabilizada pelo fracasso escolar.

No tocante às características psicológicas apresentadas pelas crianças pobres, as explicações oscilavam entre duas correntes de pensamento, a primeira era do déficit e a segunda da diferença. Invariavelmente, se observava que a criança apresentava diferenças culturais, devido ao não acompanhamento escolar, e assim era caracterizada como quem apresentava déficit.

Patto (1999) cita Poppovic (1977) no tocante à afirmação de que o aluno que apresentava cultura e situação sócio econômica desfavoráveis, não apresentava

estímulos e treinamentos que os auxiliasse no acompanhamento das etapas exigidas pelas demandas escolares próprias da faixa etária.

Perpassando pelo tecnicismo, pelas teorias crítico reprodutivas, que deram ênfase à compreensão da inferiorização daqueles que apresentassem condições socioeconômicas diferentes dos demais, Patto (1999) trouxe questionamentos quanto ao fracasso escolar, se este era culpa do aluno e de sua família. A autora refletiu sobre a possibilidade de que a instituição escolar devesse ser responsabilizada, uma vez que ignorava que a não aprendizagem dos alunos poderia não estar relacionada a problemas neurológicos, emocionais ou orgânicos.

Collares (1985) afirma que o fracasso escolar resulta da soma de fatores educacionais, sociais, culturais, econômicos e políticos que afetam a educação. Verifico que há alunos que embora não apresentem deficiência, passam por uma conjunção de fatores que resultam em devolutivas insatisfatórias, e se percebem desacreditados de suas capacidades, tornando mais explícito o fenômeno sociológico denominado como *violência simbólica*, conceito definido por Bourdieu (2007), que se mostra na violência verbal na verbal entre professores e alunos, na discriminação direta de raças e poderes, nas Políticas de Estado legitimadoras da Exclusão, na imposição de padrões culturais

Para Bourdieu (2007) essa violência simbólica, descreve o quanto a classe privilegiada economicamente subjuga a cultura daqueles que são desfavorecidos, acreditando na possibilidade permanente de dominação. Bourdieu e Passeron (1970) partem do princípio de que a cultura e sistema simbólico são arbitrários, pois permanecem em uma realidade que não é vista como natural. Esse sistema passa a ser naturalizado de tal forma que perpetua a interiorização de uma cultura dominante no mundo do trabalho. Já a parte dominada não se manifesta nem se opõe, pois não se reconhece como vítima desse processo, considera a situação como inevitável.

Dessa forma, colabora com o fomento do fracasso, pois ignora que há alunos com situações econômicas, sociais, culturais distintas e, portanto, aprendem diferentemente dos demais. E, ao passo que lhes são negadas possibilidades de aprender por meio de adaptações, adequações e ferramentas facilitadoras, negligenciam o sistema educacional ampliando as diferenças já presentes.

Essa violência vai sendo ampliada dia a dia e, por conseguinte, reforçando a concepção de que o aluno não é capaz de aprender, por esse motivo, ele não vê razão em alterar sua prática, mantém-se alienado e permanente agente do processo de exclusão. Violência que leva também à evasão.

3.3 Quando a avaliação passa a ser um determinante para o fracasso escolar

A avaliação escolar pode ser o disparador do fracasso escolar quando utilizada inadequadamente, pois informar ao aluno aquilo que ele não sabe e afirmar que ainda não apresenta condições de aprender como seus colegas. E, com esse modelo proposto pelas escolas, deflagra-se a sensação de despreparo, desinteresse, incapacidade por parte do aluno, que por não ser reconhecido como capaz, percebe-se excluído e punido pelo seu não saber.

Desta forma, a avaliação pode ser o impulsionador do fracasso, principalmente se o modelo de avaliação for padronizado, único, não promovendo desafio possível ao aluno, representando impossibilidade e despreparo de sua parte, quando na verdade esse despreparo pode ocorrer por parte do corpo docente ou da equipe escolar que planeja e elabora o modelo de avaliação que deve ser praticado.

Na realidade, a avaliação serve como elemento balizador das ações que ocorrem no processo de aprendizagem, necessitando de verificações sobre sua eficácia, com ponderações pontuais a respeito dos resultados obtidos, se são sinalizadores de dificuldades tanto por parte dos alunos como dos professores e equipe escolar, a fim de que possa haver condições de revalidação de procedimentos, de condutas aplicadas, deixando, portanto de ser um evidenciador das carências e déficits dos alunos, mas também de toda conjuntura apresentada no ambiente escolar.

Embora saibamos que a avaliação é um procedimento permanentemente vivenciado por todos os indivíduos, independentemente de estarem no meio escolar, ela apresenta maior ou menor frequência, qualidade, rigidez, dependendo com que finalidade está sendo utilizada e da compreensão de quem está verificando e acompanhando o processo de avaliação. Por vezes, a forma como foi utilizada, passa a ser o sacramento da impossibilidade na vida desses alunos. Para Hadji (2008):

Avaliar os alunos para fazer com que evoluam melhor (rumo ao êxito), esta é a ideia central do que designamos pela expressão “aprendizagem assistida por avaliação”(Hadji, 1992).Uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio, de uma pedagogia enfim eficaz? (HADJI, 2008, p. 9)

O autor defende uma avaliação como uma ferramenta eficaz para o êxito, constituindo um fio condutor de possibilidades para uma aprendizagem possível, por meio

de revisão de planejamento, da trajetória a ser desenvolvida de forma individual, diferenciada, afinada com as devolutivas expressas pelos alunos.

A avaliação educacional com caráter elitista, de um lado seleciona e classifica positivamente alunos que apresentam melhores condições para o aprendizado e, por outro, exclui aqueles os que não acompanham o ritmo imposto, causando frustração tanto para alunos quanto para professores, gerando, por sua vez desarmonia entre a aprendizagem e a práxis docente, a qual normalmente se inclina em idealizar ensinamentos planejados, encadeados e homogêneos.

Essa “avaliação”, a qual é justificada como intenção de mapear saberes, passa a ser o marco sinalizador de impossibilidades e disparidades conceituais e cognitivas em um mesmo ambiente. Gera uma ambivalência de conceitos e concepções em que alunos passam a ser vistos como incapazes, improdutivos, descompromissados e desacreditados.

A avaliação será, portanto, um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando. Nessa perspectiva, amorosamente, o educador acolherá educando como ele é (receber o educando com sua bagagem biopsicosociológica, sem julgar nada; simplesmente acolher!); a partir daí, poderá trabalhar com ele. Deste modo, o educando poderá sentir que sua relação com o educador é uma relação para a vida, para o seu crescimento, para o desenvolvimento, para a construção de si mesmo e de sua identidade, da forma como é em seu Ser. (LUCKESI, 2005, p.33).

Os alunos que não acompanham o processo de aprendizagem oferecido, automaticamente são excluídos, gerando um desserviço educacional.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder as atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado, pois que está sendo excluído. (LUCKESI, 2005, p. 48).

A recusa se manifesta de várias formas inclusive, quando de uma forma ou de outra, não são oportunizados aos alunos meios diferentes para que o auxiliem a aprender. Interpreto como atitude segregatória e pouco democrática, além de instituir a não valorização das capacidades e habilidades e não oferecer outras condições para que aprenda.

Piaget (1973) em seu trabalho sobre o desenvolvimento e aprendizagem aborda a necessidade de ver a criança como uma unidade. A interdisciplinaridade é, para ele, um aspecto imprescindível para que haja a compreensão do processo de aprendizagem. A

valorização do diálogo entre os profissionais da educação favorece a compreensão de como ocorre a aprendizagem para os alunos, além de auxiliar na construção e adoção de uma metodologia mais eficaz que valoriza as infinitas formas de aprender.

Enquanto a escola seleciona, escolhe, separa e delimita o espaço e acesso a seu público, dificulta e corrobora com a indução de um padrão de conduta que produz o distanciamento entre professores e alunos. Ao planejar aulas com padrões de conduta e explicações homogêneas, ignora-se que há uma imensa pluralidade de inteligências, saberes e realidades que podem e devem ser valorizadas. A fim de enriquecer a qualidade dos serviços oferecidos e a ampliação da abrangência de alunos atendidos, é preciso melhorar significativamente o repertório acadêmico do professor, sua performance, além de auxiliar na possibilidade de ressignificação da capacidade de cada grupo trabalhado.

Infelizmente, o aluno não se sente aceito, acolhido e desafiado positivamente, invariavelmente tende ao fracasso pessoal, social, emocional e escolar. O que ocorre é que, em sua maioria, são pessoas que atravessaram por longo tempo o que chamamos de “privação cultural”, comentado por Poppovic, Esposito e Campos (1975), indivíduos reconhecidamente marginalizados, apontados como se houvesse algo mais do que dificuldades e gerenciar o aprendizado da forma como a escola apresenta. Essas dificuldades estão presentes em várias crianças, mas parecem se tornar mais acentuadas em um público oriundo de ambientes desfavorecidos.

Para que o aluno seja identificado com defasagem, basta que não apresente bom desempenho em atividades iniciais, oferecidas no dia a dia em sala de aula, ou que não corresponda ao estimado na avaliação inicial. A escola se utiliza desse instrumento de forma equivocada, encaminhando prematuramente o aluno à Sala de AEE.

Os processos de aprendizagem e assimilação são distintos e uma vez que se apresentem diferentemente do que a escola espera, tornam-se impraticáveis e passíveis de desvalorização, fazendo com que o aluno se sinta incompreendido e excluído do acesso às informações. Aqueles que apresentam/demonstram ritmos de aprendizagem diferentes dos demais alunos devido a diferenças culturais, familiares e regionais que destoam daquilo que se apresenta como adequado para o meio social, causa certo estranhamento a ponto de ser repellido e interpretado como pouco convencional.

Alunos que são privados do contato social e, portanto mal estabelecem trocas com seus pares, tendem a não se sentir confortáveis, por sua vez, tornam-se menos propensos a demonstrar sua real condição cognitiva e mais do que isso, de reconhecê-la ou de se fazerem reconhecidos. Um exemplo dado por Ramoizzi-Chiarottino (1998)

comenta fundamentalmente sobre as práticas estudadas por Piaget a respeito da epistemologia genética que propõe reflexões sobre a importância de que a criança chegue à vida adulta com condições para enfrentar os desafios imputados pelo meio social.

O caso a que se refere Ramouzzi- Chiarottino é o de Helen Keller, a qual era cega, surda e muda e antes de passar pelo processo educacional com a professora Anne Sullivan, iniciado aos três anos, foi considerada como alguém que apresentava “retardo mental”, advindos de déficits significativos dela com o meio. Após maciças intervenções de sua professora e estimulada por meio do tato, passou a apresentar devolutivas, as quais Piaget denomina troca de organismos com o meio, possibilitando que, em fase adulta, fosse refutada a condição que lhe estava arrogada, passando a ser vista como capaz, tornando-se escritora e conferencista.

Este exemplo se presta para esclarecer a noção de “déficit”, ou seja, à luz de teoria piagetiana (desde que estejam ausentes as lesões orgânicas). Antes da reeducação, Hellen apresentava um “déficit”, ou seja, um retardo mental, determinado pela falta de seu organismo com o meio - o fator responsável pela construção da sua capacidade de conhecer. Como não havia lesão orgânica, assim que se estabeleceu o contato do organismo com o meio abriu-se a possibilidade da troca entre eles e, assim, construíram-se as estruturas mentais. Assim, qualquer criança que cujas trocas com o meio tenham sido prejudicadas, não importa por que fator, por apresentar “déficits. O que não quer dizer que este não seja passível de ser superado. (Isso significa que a criança não é inferior, mas está inferior.) (RAMOOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p. 6).

É imperioso que o professor seja sensibilizado a olhar para o aluno como alguém que apresenta condições para aprender, e que a responsabilidade da aprendizagem não esteja apenas centralizada na figura da criança.

A escola precisa tornar-se sensível às histórias familiares de seus alunos, para de forma responsável, juntamente com os pais, buscar a resolução para as dificuldades cotidianas e, assim, propiciar a criança a conquista de sua autoconfiança, que lhe oportunizará, o sucesso social no futuro. (FREDDO, 2004, p.171)

Há um enorme equívoco no princípio da identificação entre quem ensina e quem aprende. Tanto o professor como o aluno, ambos estão sujeitos a mudanças quando submetidos a trocas, desde que estejam interessados em fazê-las e, para tanto, se faz necessário o reconhecimento de que ensinar e aprender são ações interdependentes.

O processo educacional tradicional, do qual é oriunda grande parte dos professores, estabelece que essa seja a maneira mais eficaz de ensinar, ainda que reproduzam a forma como aprenderam porque foram bem sucedidos. Esse sistema de ensino apresenta formas obsoletas de oferecimento de aprendizagem afirmando ao aluno

que há apenas uma forma de aprender, ou seja, a que o professor ensina, fazendo com que creiam que a ineficiência do desenvolvimento educacional é fruto apenas de sua incapacidade, culpabilizando-os por seu fracasso, ao passo que Freire (2007, s/p) afirma que todos somos educandos e, portanto, há graus de saberes distintos.

Esteban (2013), no primeiro capítulo de seu livro *O que sabe quem erra?*, o qual, apresenta um subtítulo bastante interessante: A escola: ausência sempre presente na luta por hegemonia, discorre sobre a importância da escola e as tensões sociais que são mantidas em uma sociedade que a julga relevante.

Afirma ainda que embora seja vista como um espaço democrático, plural e que recebe crianças de todos os segmentos sociais, inclusive os menos privilegiados, na mesma medida cresce o número de alunos que não correspondem às exigências escolares, de forma que acaba por criar um problema a ser resolvido.

Como a construção de uma sociedade baseada em relações simétricas não é possível, já que a atual estrutura social depende das diversas hierarquias nas quais se organiza, torna-se indispensável a produção de mecanismos de aceitação do binômio inclusão/exclusão sobre o qual, se assenta a dinâmica real da sociedade. A dinâmica inclusão/exclusão social faz com que o processo social de universalização da escolarização seja acompanhado pelo fracasso escolar. (ESTEBAN, 2013, p. 23)

E continua com a afirmação que reitera o discurso feito ao longo da pesquisa que, embora haja matrícula, vaga, para que todos possam frequentar a escola como um espaço democrático, na prática, os discursos ambíguos promovem o desencadeamento do processo do fracasso escolar e exclusão.

Esteban (2013) complementa a definição com a qual comungo principalmente no que tange ao processo de avaliação que se apresenta de forma classificatória, por apresentar sua gênese revestida pelo caráter de homogeneidade, o qual exclui e, como consequência, apresenta em sua essência a negação:

...negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes, de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades. A negação faz com que a diferença seja localizada numa estrutura hierárquica que atribui valores aos elementos antagônicos ou contraditórios. Na avaliação educacional, um dos aspectos centrais é a compreensão do saber e do não saber como polos antagônicos, excludentes; o saber recebe o sinal positivo e o não saber negativos. Ao processo de avaliação cabe distinguir os que sabem e os que não sabem. (ESTEBAN, 2013, p. 179).

E por fim afirma que a negociação nega a dicotomia e busca novos significados. É um ato que permite o entrecruzamento de dados e possibilidades, não permitindo a

homogeneidade. Almeja construção de novos conhecimentos, ressignificando o processo ensino e aprendizagem.

Quando há negociação no lugar da negação, as chances de não aceitar, não incluir, não permitir, desenganar o percurso do sujeito, fadando-o ao fracasso são muito menores. Quando se usa a avaliação como forma de olhar, reconhecer e redimensionar o saber, as posturas, culturas e conhecimentos, a avaliação torna-se um processo de elaboração de novas práticas que merecem ser repensadas para que, no momento em que se avalia, seja lançado um olhar mais abrangente e se possa enxergar possibilidade e êxito, para o público que apresenta uma realidade pouco favorável e que sofre as mazelas da violência simbólica, minimizando suas dificuldades e dúvidas, procurando reverter o determinismo que por vezes rechaça o aluno após ser avaliado.

É, portanto, indispensável conceber a aprendizagem como algo que ofereça oportunidades de avanço e conquistas, promovendo investimentos na capacidade de aprender, criando e modificando condições muitas vezes já determinadas pelo meio.

4 REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO E ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

As minhas meninas- Chico Buarque de Holanda

Olha as minhas meninas
 As minhas meninas
 Onde é que elas vão
 Se já saem sozinhas
 As notas da minha canção
 Vão as minhas meninas
 Levando destinos
 Tão iluminados de sim
 Passam por mim
 E embaraçam as linhas
 Da minha mão

As meninas são minhas
 Só minhas na minha ilusão
 Na canção cristalina
 Da mina da imaginação
 Pode o tempo
 Marcar seus caminhos
 Nas faces
 Com as linhas
 Das noites de não
 E a solidão
 Maltratar as meninas
 As minhas não

As meninas são minhas
 Só minhas
 As minhas meninas
 Do meu coração

Apresento neste capítulo um paralelo absolutamente diferente da proposta feita pelo compositor Chico Buarque, intitulada “Minhas meninas”. Utilizo-me desse recurso para fazer menção a sentimentos que emergiram no convívio com meus alunos. Concebo novas formas de interpretar o processo educacional e social daqueles que nem sempre tiveram as mesmas oportunidades para demonstrar suas reais potencialidades. Falo de alunos que foram encaminhados à Sala Especial e Sala de Recursos Multifuncionais, compreendidos e classificados com demandas de difícil resolução, ou seja, vistos como crianças que não apresentavam condições de serem mantidas em uma turma mais populosa. Qualifico-os como “Minhas meninas” com tamanho sentimento de

pertencimento, responsabilidade e carinho que, independentemente de terem sido meninos ou meninas e, sem necessariamente fixar-me a um gênero, adotei-os afetivamente e me solidarizei, tratando-os de tal maneira que enquanto crianças, adolescentes, alunos e, durante o tempo em que estiveram sujeitos a toda sorte de nomenclaturas, passei a chamá-los apenas por seus nomes, vendo-os como pessoas e suas essências e, a partir dessa convivência, surgiu a compreensão que me auxiliou a compreender o que envolvia suas histórias, para que pensássemos de que maneira poderíamos buscar soluções para minimizar as barreiras e muros construídos por atitudes que não iam ao encontro de suas necessidades.

Ironicamente, percebi que conceitos e nomenclaturas carregadas de certa tonalidade pejorativa inconsciente advêm de um espaço que deveria ser o berço da ação geradora de informação e transformação positiva, para os que por ali passavam.

Por meio de um trabalho voltado para a valorização de quem são e, na tentativa de formar e construir o sentido de dignidade dia a dia, fui levando-os pouco a pouco a *destinos tão iluminados de sim*.

Nos momentos em que lhes foram oferecidas aceitação, carinho e educação, foi permitido que a passagem desses alunos por minha vida embaraçasse verdadeiramente as linhas da minha mão. A vinculação afetiva exerceu tamanha força para alterar esses caminhos, transformando as condições que sugeriam como inaptos todos aqueles que estavam envolvidos: professores e alunos que embaraçaram as linhas das suas mãos.

As rotinas de nossos encontros foram transformadas num processo escolar que oportunizou aprendizagem diferenciada, modificando destinos e com esse movimento grande parte dos temores foram vencidos, permitindo refutar qualquer afirmação contundente que sugeriria que haveria alguma fragilidade no trabalho que estava sendo desenvolvido.

Volto assim ao local em que passei longos anos acompanhando esses ambientes de maneira tão próxima, revejo parte desse público e percebo o quanto mudaram, conquistaram - o que em tempos remotos jamais imaginaram. Categorizados inadequadamente, reverteram o quadro, suplantaram suas dificuldades e hoje, esta experiência pode ser escrita para reafirmar que todos precisam ser vistos e aceitos como capazes.

Todo esse amor extraído naturalmente da partitura afetiva orquestrada em um ambiente de sala para pessoas designadas como especiais, transformou-nos em mais do que especiais, tornou-nos sensíveis e aptos a reverter um quadro, que aos olhos dos outros jamais poderia ser passível de mudança. Conforme Holanda:

As meninas são minhas
 Só minhas na minha ilusão
 Na canção cristalina
 Da mina da imaginação
 Pode o tempo
 Marcar seus caminhos
 Nas faces
 Com as linhas
 Das noites de não
 E a solidão
 Maltratar as meninas
 As minhas não

O trabalho desenvolvido corroborou para que eu entendesse que mesmo que o tempo nos marcasse com categóricos não, faríamos todos os esforços possíveis para que a solidão jamais maltratasse os que foram delegados à minha responsabilidade.

Sigo afirmando que, por mais que a luta ainda permaneça em mim, há espaços que devem ser iluminados com o amor que trago sobre as minhas “meninas do meu coração”.

A escola pesquisada não foi pura e simplesmente um local de observações, foi um cenário que envolveu um longo processo de participação pessoal ininterrupta por mais de dez anos. Enquanto estive como professora SRM, transitando entre Sala Especial e AEE, percebi que poderia explorar a modulação “etnográfica”, em que o contato direto e prolongado com o público investigado possibilita a escolha da especificidade característica que auxilia na construção dos aspectos descritivos, corroborando sobremaneira para o enriquecimento da pesquisa.

Parto da observação de uma Unidade Escolar da Prefeitura Municipal de São Vicente, a qual atende 657 alunos, com demandas envolvendo Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano) e Classe Multisseriada da EJA, (segundo dados do Censo Escolar de 2018). O público encontra-se inserido em uma realidade pouco favorável, com grandes necessidades financeiras, estruturais, emocionais e familiares. A estrutura física da escola é composta por catorze salas de aula, oferecidas em períodos da manhã e da tarde; doze dessas salas são disponibilizadas para o ensino regular, um espaço é reservado a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde é oferecido Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no outro espaço e, em período noturno, são atendidos os termos 1, 2, 3 e 4 da EJA.

Os dados apontados são retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade de Ensino pesquisada, que se refere ao serviço da SRM, da seguinte forma:

[...]para atender a demanda dos alunos inclusos, denominada como Sala de Recursos Multifuncionais e esse serviço é oferecido nos dois períodos,

com grande procura, dado ao índice elevado de dificuldades observadas em nossa região[...] (PPP, R.A.L, 2018).

O fragmento de texto retirado do PPP da escola revela o quanto a verificação dos processos de aprendizagens parece equivocada, ao conceber que os atendimentos especializados apresentam uma grande demanda e que é destinada a pessoas que apresentam dificuldade de aprendizagem e não deficiência.

Segundo os dados do PPP de 2018 foram atendidos 29 alunos. A escola contou com quatro profissionais de apoio, três atendentes de educação e um tradutor intérprete para alunos com surdez.

A escola participa do Programa Mais Educação/PROJAM que é destinado a crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de idade. O atendimento na escola é organizado por meio de agrupamentos dos discentes matriculados, com um Plano Pedagógico que prevê atividades envolvendo jornada de quinze horas semanais, a fim de minimizar dificuldades de aprendizagem de alunos que se encontram defasados em idade/ano escolar.

No tocante aos espaços disponibilizados e serviços, a Unidade Escolar conta com uma cozinha recém-reformada, cantina com venda de alguns produtos que são vendidos a preço acessível aos alunos independentemente de receberem alimentação pela escola. Há três banheiros (inclusive com um sanitário parcialmente acessível), rampas de acesso para pessoas que fazem uso de cadeiras de rodas, diretoria, secretaria, sala de leitura e sala para os profissionais da coordenação. Também contam com uso de sete computadores para fins administrativos e nenhum equipamento para os alunos, um projetor de imagens, sete impressoras e uma lousa digital, que não se encontra em uso atualmente.

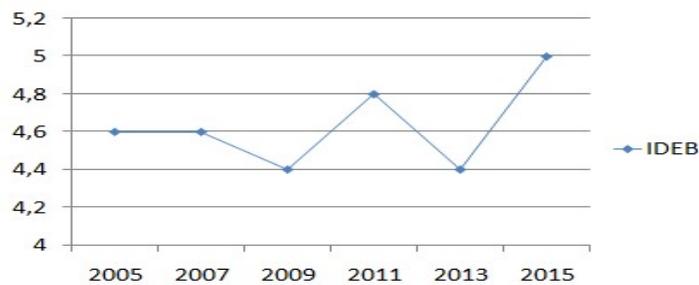
As salas de aula são carentes de iluminação adequada, apresentam teto de amianto e janelas em apenas um lado das salas, contando com apenas dois ventiladores, um na parede da frente e outro na parede dos fundos da sala, não oferecendo um ambiente adequado com relação à ventilação, principalmente nos dias de muito calor.

Os indicadores da Unidade são bastante expressivos quanto à aprendizagem, aferida ao longo do período, entre os anos de 2005 e 2015.

As notas do IDEB são apresentadas a seguir:

Figura 1-IDEB da Escola Pesquisada

FUND I	2005	2007	2009	2011	2013	2015
	4.6	4.6	4.4	4.8	4.4	5.0



Fonte: Projeto Político Pedagógico de 2018 da Escola Pesquisada

É preciso esclarecer que, no ano de 2017, a avaliação não foi realizada em razão de inundação, fato que é bastante frequente. No dia específico da prova, a chuva teve proporções bastante significativas, impossibilitando que os aplicadores e estudantes pudessem ter acesso à escola para participar da avaliação externa. Este fato revela parcialmente as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar da escola pesquisada.

O IDEB encontra-se aquém das expectativas, os alunos dificilmente atingem o resultado estimado ainda que tenha apresentado pequena ascendência no período de ingresso de nova equipe gestora, a qual apresentou uma gestão mais próxima da comunidade escolar, com manifestações de acolhimento a todos participantes do processo escolar.

4.1 Sensações e percepções que conduzem ao levantamento das categorias

Embora conheça o ambiente, em campo, sinto-me como uma garimpeira em busca da pepita de ouro, da pedra preciosa, refinando dados passíveis de serem explorados. Investigo em qual espaço me demorarei por mais tempo, a fim de levantar elementos que deem sentido à minha escavação acadêmica.

Andando de sala em sala, observo cada grupo, movimentos, práticas, gestos, jeitos, lugares em que os alunos se assentam, como se organizam, quais são mais ou menos acolhidos e busco razões para isso, quem está apenas matriculado e sentado à carteira, enquanto outros são frequentes e bem vistos. Assim como no texto de Ruth Rocha (2012) que mostra a fragilidade das escolas de vidro e dos assentos em que cabe o físico, mas que nem sempre a condição de aprender, ou mesmo físico que cabe na conjuntura estrutural, mas nem por isso é assistido em sua especificidade, presencio, durante conversa em sala de aula, um aluno que, ao responder sobre como foram os dias

de descanso no recesso, afirma que não foram nada bons e que não via a hora de retornar para a escola e, mais ainda, que se os pais lhe faltassem seria um alívio.

Essa observação deixa-me estarecida ao constatar que o público da escola, ainda no primeiro ano, já apresenta tamanho inconformismo frente à realidade vivida no ambiente doméstico e percebo o quanto isso resulta em desdobramentos no desenvolvimento das aprendizagens e da construção de práticas sociais que precisam ser consolidadas conjuntamente com seu processo de formação humana.

Na realidade do dia a dia da escola, que se descortina durante a investigação -um período de três anos afasta o momento da observação em campo, do período em que trabalhei anteriormente na escola.

Ocorrem-me dúvidas intermináveis sobre o que é aprendizagem, como ela acontece e inclusive a diferenciação sobre esses dois processos interdependentes que ocorrem na educação: aprendizagem e ensino, dois aspectos que se entrecruzam sem muita consciência por parte dos educadores e que abrangem as aptidões, as habilidades e as dificuldades que esse público apresenta.

A inclusão conceituada nesta pesquisa não diz respeito às pessoas com deficiência, muito embora o assunto circunde essa esfera, falo de acolhimento, das variáveis que esse público pode enfrentar/apresentar, independentemente de ter comprovação diagnóstica.

Para Mantoan (2015), a inclusão é uma educação plural, que apresenta em sua essência o exercício da democracia, o que acaba por desenvolver uma espécie de crise oriunda de um status de transgressão social e escolar, causando desconforto, numa época em que a exclusão e segregação eram possíveis, principalmente para educadores que já não podem mais agir de uma única forma, porque seu público não é o mesmo, pois apresenta características e procedimentos únicos.

A inclusão tem a perspectiva de desconstruir possibilidades de criar nichos para os excluídos, onde apenas o diferente cabe. Caminhando na contramão de hierarquização de pessoas, a inclusão serve para oportunizar igualdade de acesso, direito e permanência. “Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer diferença, reconhecê-la e valorizá-la” (MANTOAN, 2015, p. 36).

Enquanto realizo a pesquisa em campo, emergem várias possibilidades, como se tentasse equacionar o Teorema de Pitágoras, sem que tenha me sentido capaz de compreender a lógica dessa equação, que em sua origem é definida como: o *quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos*; o questionamento é fundamentado

na importância da descoberta de algum algoritmo que auxilie na compreensão dessa equação chamada “Educação para Todos”, e que a escola parece desconhecer.

Em meio à tentativa de validação dessa equação humana, encontro resposta na fala de Santos (1995), que afirma ser necessário que tenhamos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Sigo refletindo sobre o que observei e o que senti enquanto transcrevia as entrevistas com todos os atores envolvidos nesse trabalho e percebo que, por vezes, os profissionais se veem presos, sem saída como se a escola fosse o enorme labirinto da Ilha de Creta. Alguns se comportam como Minotauros (figura mitológica que povoou o imaginário dos gregos por longo tempo). Aprisionados em locais desconhecidos, semelhantes ao do Minotauro, (no subsolo do palácio de Minos, na cidade de Cnossos), percebo alguns professores sentindo-se como se a situação fugisse de seu controle e que não pudessem fazer nada para alterar essa realidade.

Algumas afirmações na pesquisa deixam inclusive transparecer que essa trajetória profissional conduz à solidão, a aprofundamentos cada vez mais distantes da possibilidade de soluções referentes às suas dúvidas e inquietações. As incógnitas profissionais dão a sensação de que se sentem como se tivessem travado um duelo entre o tempo de resolução para suas demandas do dia a dia e as intempéries que surgem e dificultam as condições de trabalho.

Ao serem ouvidos, relatam que inicialmente havia encantamento por sua profissão e que com o tempo essa sensação transmutou-se em sofrimento, por não conseguirem resolver situações que acreditavam ser contornáveis.

Consciente de que já me senti dentro do labirinto, de que já convivi com essa realidade por muitos anos e que dela me distanciei com o firme fundamento de buscar respostas para muitos questionamentos, procuro compartilhar com os profissionais que se encontram em situação semelhante que a alteração de meu ponto de vista foi realizada com base nas respostas que encontrei ao longo do caminho.

Assim como Teseu saiu do labirinto com o auxílio oferecido por Ariadne, sinto que, ao pesquisar a dificuldade de alunos em aprender, eu também possa contribuir e ajudar a resgatar aqueles que se encontram no labirinto. Por meio dessa pesquisa, ofereço possibilidades e encorajamento para que os profissionais possam se fortalecer uns com os outros e não se fragilizar.

Com novas perspectivas e olhares, certamente haverá muito mais a refletir sobre a realidade trabalhada e buscar efetivamente a identidade de seus alunos, muito mais do que identificações, se são ou não capazes, se conseguem ou não realizar o que a escola oferece.

Ao invés de buscar quais alunos apresentam dificuldades significativas em aprender, que sejam encontradas possibilidades de encorajá-los a lutar por condições de que acompanhem pouco a pouco a rotina escolar, diminuindo assim o percurso de saída do labirinto e aumentando a distância do Minotauro que aniquila toda vontade de vencer os temores da rotina escolar.

Metaforicamente, estabeleço relação com a situação narrada junto as problemáticas vivenciadas nas escolas, em contato com as demandas recorrentes, busco por meio de muito estudo, instrumentos que subsidiem tanto a pesquisa como as intermináveis lutas travadas no dia a dia da escola, com familiares, profissionais e alunos, os quais sempre são desencadeadores de questionamentos e de que não há respostas prontas que deem conta de sanar as angústias permanentes do processo humano.

Ao longo das aulas que tão ricamente me subsidiaram o percurso do mestrado, procuro caminhos para identificar “o fio da meada” e como multiplicar “Ariadnes” que se ofereçam amorosa e generosamente a segurar a ponta de novelo que ofereça segurança, para que o trabalho escolar seja possível de ser experimentado sem medo e com a coragem de quem se acredita vencedor.

Sinto-me na obrigação de compartilhar aquilo que descobri e aprendi e o quanto, pouco a pouco, redimensionei meu olhar. Voltar a esse lugar, meu ponto de partida para essa jornada acadêmica com a percepção de que dividir esses posicionamentos e conceituações são para mim, a possibilidade de encorajá-los a encontrar a ponta do novelo de lã para adentrar com ânimo, coragem e arrojo para vencer as adversidades de um caminho cheio de labirintos, com esquinas e retas que não necessariamente serão sua condenação, mas a possibilidade de encontrar saídas para aquilo que parecia ser impossível resolver.

5. MÉTODO

Discorrer metodologicamente sobre a pesquisa auxilia na percepção da validação dos levantamentos feitos mediante participação dos atores selecionados para o momento da entrevista que se caracterizou como um dos instrumentos da pesquisa. Início com questionários para cada representação investigada, que serve como norteador para que, posteriormente, siga com base na entrevista semiestruturada.

Dessa forma, esse formato permite uma melhor tessitura de acordes colaborativos, que têm por finalidade auxiliar no levantamento de dados contributivos que, quando observados no ambiente escolar e nem sempre são validados. Dessa forma, faço uma análise criteriosa que permite compreensão crítica da realidade da escola pesquisada.

A intencionalidade surge com a curiosidade acadêmica sobre como são observados alunos que apresentam resistências ao aprendizado formal, e que em algumas situações, mostram-se autocríticos em demasia, se autoavaliam com rigidez pessoal, sem reconhecer que apresentam possibilidades de acerto na aprendizagem, ignorando em certa medida o que sabem.

A questão central discute e reflete sobre como esse movimento que surge com certa frequência nas escolas e, em particular, na escola pesquisada gera encaminhamentos a atendimentos especializados a um público que não necessariamente careça desse serviço.

A finalidade de desenvolver um capítulo que discorra sobre como se organiza o processo metodológico dessa pesquisa é o de tecer cuidadosamente uma trama que auxilie a constituir, a partir de cada dado colhido, maior solidez na verificação de aspectos sinalizados como identitários de um público que normalmente é mencionado como pouco capaz para aprender satisfatoriamente e, para que haja reflexão acerca do fenômeno intitulado fracasso escolar e suscita análise aprofundada, estimando que posteriormente seja possível organizar um material explicativo, que auxilie professores e alunos a vencer questões vistas como temerárias à evolução escolar.

Apoiando-me na concepção de Bardin (2016), sobre a análise de conteúdo que rompe com conceitos que apresentam funções primárias de descobertas e verificações, percebo que os processos de análise [...]“obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa”[...] deste modo aprofundo o objeto pesquisado com intenção de verificar e checar os dados sustentados que, por sua vez, devem permanecer alicerçados em uma base teórica a fim de auxiliar na localização de respostas que o problema aponta.

Foram realizados diferentes momentos de escuta das gravações para que ocorressem as transcrições. À medida que eram ouvidas e redigidas, pude compreender melhor a prática educativa de cada profissional, a forma como o público pesquisado é acompanhado e identificado; e ter a clara percepção sobre sua condição social.

A questão norteadora que em princípio aparece como sendo de extrema relevância é de como são atendidos alunos que apresentam dificuldades significativas para aprender, tendo em vista que são alunos que se encontram em estado de extrema pobreza e sem devidos cuidados ou acompanhamentos.

Penso exatamente como Minayo (2016) que o pesquisador não faz escolhas sobre o que vai trabalhar com tendências políticas e maniqueístas, mas sim que enquanto busca respostas às suas indagações, passa por um período de escolhas, e mesmo que não as perceba, estas são reflexo de seu meio e posição social. Reconheço que, enquanto pesquisadora, me debruço nesse estudo com intenção de vencer cada etapa que a investigação apresenta, construindo elementos fundamentalmente sólidos a fim de categorizar pontualmente aspectos relevantes sobre a realidade trabalhada, pinçando necessidades emergentes na discussão, compreendendo quantas e quais categorias serão necessárias auxiliar na discussão que amplia a discussão que envolve produção de conhecimento.

O trabalho levanta a preocupação de compreender qual ambiente encontra respostas aos propósitos desse estudo. É necessário considerar que o processo de investigação é um debruçar em realidades que envolvem contextos socioeconômicos e culturais do espaço investigado. Embora tenha participado e convivido por longo tempo junto a esse público, verifico que enquanto me mantive apartada, pude perceber que alguns aspectos foram alterados, principalmente no tocante à condição social e de segurança em que a escola se localiza, esse fato, certamente interfere sobremaneira nos resultados.

Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num "trabalho", num "olho" sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza. Como pretender fazer ciência dos pressupostos sem se esforçar para conseguir uma ciência de seus próprios pressupostos? Principalmente esforçando-se para fazer um uso reflexivo dos conhecimentos adquiridos da ciência social para controlar os efeitos da própria pesquisa e começar a interrogação já dominando os efeitos inevitáveis das perguntas. (BOURDIEU, 1997,p. 694)

No desenvolvimento da pesquisa, atendo-me ao aspecto importante, inclusive levantado por Franco (2008), que evidencia o quão se torna indispensável considerar

todas as formas de expressão verbais, silenciosas e simbólicas, pois se encontram vinculadas ao contexto explorado.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos. O acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2008, p. 12).

Para além das situações levantadas, a autora ainda completa com a colocação de que a Análise de Conteúdo apresenta concepção crítica e dinâmica, que compreende a linguagem como “construção real de toda sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação que representa o dinamismo social” [...] (FRANCO, 2008, p.13).

Por esse motivo, a leitura desenvolvida é revestida de sentidos interpretados diferentemente, dependendo por quem e de onde é feita. Compreender a dinâmica de aprendizagem e convívio entre os profissionais, pais/responsáveis e alunos desse recorte educacional, preenche de sentidos as situações observadas nesse cotidiano, que se apresenta um universo explorável e interpretável, em razão dos motivos expostos em pesquisa, lembrando sempre que quando há entrega na investigação, tanto o sujeito da pesquisa quanto o pesquisador se transformam em algo único, ansiando por respostas.

5.1 A pesquisa etnográfica

O método, dizia o historicista Dilthey (1956), é necessário por causa de nossa “mediocridade”. Dilthey quis dizer que, como não somos gênios, precisamos de parâmetros para caminhar na produção de um conhecimento que acrescente algo ao acervo das descobertas de nossa área. No entanto e apesar de tudo, a marca da criatividade é nossa “grife”(ou seja, nossa experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação) em qualquer trabalho de investigação. (MINAYO, 2016, p.14).

A pesquisa tem, portanto, relação com o paradigma qualitativo, caracterizando-se como etnográfica por desvelar aspectos daquilo que nos parece familiar e, por isso, a observação participante é utilizada.

É uma pesquisa que também utiliza documentos coletados na escola, traz o registro descritivo de conversas, utiliza documentos coletados na escola, traz o registro

descritivo de conversas, utiliza entrevistas semiestruturadas e imagens fotográficas para compor os dados coletados.

Esses instrumentos fornecem ao pesquisador os meios para entender como operam os mecanismos de opressão, dominação e resistência no espaço escolar.

É durante o fazer no cotidiano da escola, que uma trama complexa de relações vai sendo construída. O trabalho do pesquisador consiste em tomar consciência dos esquemas de interpretação, das opiniões formadas e filtrá-las como apoio do referencial teórico.

Conforme André (1995), numa pesquisa etnográfica, o pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise dos dados.

O plano de trabalho na pesquisa etnográfica é bastante flexível, permitindo revisão constante.

A intenção de aprofundar a investigação ocorre por meio de observações e inferências já utilizadas, procurando ampliar o olhar, validando uma derivação que tem em sua origem a abordagem etnográfica e qualitativa, as quais informam a respeito do local investigado, seu público atual, acontecimentos e como tratam os dados feitos no mapeamento qualitativo das análises e interpretações, porém ainda assim, como afirma Minayo (2018) toda investigação é originada por um problema, uma dúvida vinculada normalmente a um esquema de conhecimentos anteriores, ou acaba por originar novos referenciais.

Conforme Gómez (1998), a intenção de investigar deve ir além de apenas obter respostas aos problemas que são levantados, mas ter como princípio a vinculação entre teoria e prática, questões que normalmente são descoladas do processo de investigação e que fragilizam toda possibilidade de reflexão saudável e comprometida. Afirma ainda, apoiado na consideração de Elliott, que uma vez que há escolha de análise qualitativa que estima que o processo de investigação não tenha um fim em si mesmo, mas porque pretende ser uma investigação não apenas sobre a educação, mas que apresente o compromisso de educar a fim de que seja possível uma nova prática, modificada e ressignificada.

A pesquisa parte de uma investigação a longo prazo, que apresenta estrutura exploratória e de análise qualitativa, porque é valorizado o olhar frente ao contexto social em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos [...]”pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência-sempre que realizada- ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.!), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual[...]”. (BARDIN, 2016, p. 146).

Todas as questões se tornam importantes quando correspondem às indagações que o pesquisador se faz ao longo de seu percurso e, muito mais do que se deparar com respostas esperadas, o inesperado acontece quando, ao longo das interpretações dos dados, emergem categorias que permaneciam veladas e que, em meio às reflexões, justificam e fundamentam a importância da pesquisa. Bourdieu, em “*A miséria do mundo*” (1997), traz aspectos que vão ao encontro do que necessitou ser ressignificado.

Ao longo das entrevistas semiestruturadas, observo aspectos voltados ao campo educacional e social, justificando as razões pelas quais grande parte do coletivo investigado apresenta significativa dificuldade em acompanhar o ritmo escolar, pois também estiveram privados de oportunidades e de estímulos. Essas certamente garantiriam seus repertórios e que, certamente, os auxiliaria a ter maiores chances de auxiliar no processo de encadeamento de suas aprendizagens, oportunizando condições de apresentar suas reais habilidades cognitivas.

5.2. Identificação dos sujeitos da pesquisa

As participações dos sujeitos se deram em momentos diferentes. Em primeira instância foi possível verificar como atuam cada um dos atores, ou seja, como equipe gestora, professores e alunos percebem o seu fazer diário. As observações ocorreram em espaços, dias e acompanhamento de ações diferentes, a fim de verificar como é a rotina escolar.

Normalmente, as observações iniciavam antes do horário de entrada dos alunos, pois eu já os aguardava e os observava chegar: se chegavam no horário, quem os trazia, se vinham em grupos, com a família. Quais mães aguardavam até a hora de entrar, se eram deixados apressadamente, se entravam chorando...

Ver o movimento de mães, familiares e mesmo os que chegavam sozinhos, tudo isso fazia sentido em minha cabeça, todos os dados auxiliam na composição de elementos que constituem o espaço pesquisado. Interessante ver aqueles que chegavam atrasados, com olhar de assustados, os que chegavam sem material nem mochila, que não usavam a camisa do uniforme, chegavam de chinelos, com boné, mascando chicletes e provocando os colegas, mas também havia quem chegasse de mansinho, quieto, calmo, de banho tomado, cabelo penteado, mochila nas costas e parecendo preparado para enfrentar a tarde de estudos - uma minoria que compõe o grupo de alunos da escola que acompanho.

Como sujeitos participantes de uma pesquisa, os gestores, os professores e os alunos, num total de oito sujeitos, receberam esclarecimentos sobre o que seria desenvolvido ao longo da pesquisa.

A observação em campo foi feita durante, aproximadamente, quatro meses.

No início foram feitas visitas e observações às salas de aula dos primeiros anos, a fim de mapear como se desenvolvia o aprendizado dos alunos ingressantes na unidade de ensino, quais práticas pedagógicas eram mais frequentes com essa faixa etária e se era possível verificar de que forma os alunos ingressaram na escola, como eram verificados seus saberes e de que maneira eram realizadas as intervenções e os aprendizados estavam sendo oferecidos. Em seguida, foram feitas as observações dos segundos, terceiros, quartos e quintos anos, a fim de auxiliar no mapeamento das possíveis habilidades e dificuldades presentes.

Depois de passado esse período, selecionei o público para compor o trabalho. Os termos de consentimento foram assinados pelos profissionais e responsáveis, permitindo o início da realização das entrevistas semiestruturadas, que foram acompanhadas por gravação de áudio. Foram entrevistados três participantes da Equipe Gestora, duas professoras e três alunos.

Foram aplicadas vinte e oito questões à Equipe Gestora e selecionadas aquelas que se mostraram mais relevantes para os objetivos da pesquisa e elaboração das categorias que serão apresentadas.

Para as duas professoras foram aplicadas 38 questões e para os alunos, 41 questões.

A rotina de observação era realizada em duas salas a cada dia. Houve momentos em que os acompanhava nas atividades externas: na educação física e recreio e também nas aulas de artes. Verificava como se portavam, se havia interesse, ou se a atividade demandava habilidades mais complexas.

Ao fazer a observação, registrava o que era relevante e aquilo que pudesse utilizar, tendo em vista o questionário formulado e a posterior entrevista semiestruturada.

Enquanto estive em sala de aula foram colhidas informações sobre os docentes e discentes, os quais contribuíram para o desenvolvimento das etapas posteriores.

Um outro momento que julgo de grande contribuição para coleta de dados, foi o momento em que permaneci, por alguns momentos, na sala dos professores, antes do momento de entrada das crianças e durante o intervalo para o lanche (recreio) dos alunos. Nesses momentos, participei da escuta de algumas conversas paralelas, comentários sobre os alunos que não desempenhavam bem suas atividades ou

apresentavam comportamentos inadequados. As justificativas normalmente ficavam em torno de quem eram seus familiares, de como se apresentavam na escola e da ausência da participação dos responsáveis, inclusive em momentos de convocações, que eram ignorados e que as professoras acreditavam servir como reforço para a ampliação dos comportamentos inadequados.

Este foi apenas mais um dos aspectos observados, as conversas entre professores mostravam seu desapontamento com as características da escola dentro daquele recorte social. Havia comentários sobre outras Unidades de Ensino em que essas professoras já tinham trabalhado na cidade e de que nunca presenciaram um diferencial tão grande: comportamental, de falta de cuidado, participação familiar, infrequência e dificuldades para aprender, como na escola pesquisada.

Já no momento das entrevistas, com as professoras selecionadas, organizei as escutas em horário de trabalho individual (HTI), para que pudessem responder às questões com maior tranquilidade, fora do ambiente de sala de aula. A investigação preparada, após as observações, passou por adequações que serão explicadas posteriormente.

A participação dos alunos se deu em momentos em que foi permitida sua liberação para a conversa com a pesquisadora. O público escolhido era de alunos que apresentavam pouca frequência e por essa razão, organizei as conversas nos dias em que estiveram presentes na Unidade Escolar.

As entrevistas da Equipe Gestora ocorreram durante cinco dias, pois durante o processo, os sujeitos se estendiam em suas respostas e, por isso, as entrevistas duravam cerca de três horas a cada encontro.

Os três grupos que representam os segmentos da Unidade Escolar (docentes, discentes e equipe gestora) foram fundamentalmente importantes para a constituição harmônica do levantamento de dados coletados.

Para os participantes da pesquisa foram atribuídos nomes fictícios, a fim de que fossem preservadas suas identidades.

Quadro 1-Dados sobre os discentes

Aluno (a)	Idade	Ano Escolar	Primeira escola?	Reprovou?	Faltoso	Dificuldades
Benito	8 anos	3º ano	Sim	Não	Não	Leitura e escrita
Igor	7 anos	2º ano	Não	Não	Bastante	Estrutura familiar Aprendizagem Frequência

Eva	7 anos	2º ano	Sim	Não	Bastante	Estrutura/Partic. Famil./Material/Rotina
-----	--------	--------	-----	-----	----------	--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do questionário

Este primeiro quadro revela que os alunos apresentam problemas relacionados à estrutura familiar, à aprendizagem e ausências – aspectos identificados nas respostas obtidas e que foram sendo comentados ao longo da fundamentação teórica e por esta pesquisadora como aspectos que devem ser considerados por professores, gestores, enfim, por todos que devem se comprometer com a melhoria da aprendizagem desses alunos.

Quadro 2-Dados sobre os docentes e Equipe Gestora

Identificação	Idade	Ano Escolar	Atua no município	Atua na U.E	Formação	Sede fixa
Professora Carmem	48 anos	2º ano	07 anos	4 anos	Pedagogia 4 Pós-graduações	Outra Unidade de Ensino
Professora Amanda	31 anos	2º ano	10 anos	9 meses	Pedagogia Pós em Alf/Let.	Sem sede fixa
Identificação	Idade	Tempo na função	Tempo na escola	Formação	Sede fixa	Cargo de ingresso
Diretor Abreu	40 anos	6 anos	2 anos	Letras (LP) Jornalismo Filosofia Pedagogia Pós em Gestão	Não	Professor Língua Portuguesa
Coordenadora Leila	45 anos	6 anos	6 anos	Pedagogia Pós-Grad. Em Administração Escolar	Sim	Educação Infantil
Coordenadora Mara	46 anos	6 anos	6 anos	Matemática Pós-Grad. em Administração Escolar	Sim	Matemática

Fonte:Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do questionário

O segundo quadro nos traz informações sobre a formação, tempo de serviço e permanência dos profissionais na unidade escolar. Aspectos importantes que revelam que a maioria dos participantes da pesquisa têm menos de 8 anos de experiência.

A maioria tem uma formação ampla, com mais de uma graduação e pós-graduação – aspecto positivo e que deveria fornecer segurança e facilitar o desenvolvimento do trabalho desenvolvido por esses profissionais.

A rotatividade dos profissionais é aspecto preocupante e prejudicial para as relações e qualidade do processo de ensino, a maioria dos professores não tem sede fixa.

5.3 Respostas da equipe gestora

Nesta seção, reproduzo os questionamentos feitos à equipe.

O procedimento solicitado consistiu em que a equipe assinalasse em ordem numérica crescente de 1 a 8, quais aspectos, em sua opinião, corroboram para a expansão do fenômeno do fracasso escolar e que dificultam o exercício de sua prática profissional:

Quadro 3- Respostas da equipe gestora

Apontamentos feitos pelo Diretor
(8) Localização; (2) Comunidade escolar; (4) Falta de envolvimento e participação dos familiares com as propostas escolares; (1) Falta de Envolvimento e participação dos familiares com o aprendizado dos alunos; (7) Dificuldades das condições estruturais e físicas como: temperatura da sala de aula, dos espaços escolares, ventilação adequada, iluminação das salas, acústica das salas; (6) Ausência do envolvimento do poder público; (3) Formação dos docentes () inicial (X) continuada; (5) Rotatividade de professores na escola.
Apontamentos feitos pela coordenadora Mara
(8) Localização; (5) Comunidade escolar; (4) Falta de envolvimento e participação dos familiares com as propostas escolares; (3) Falta de envolvimento e participação dos familiares com o aprendizado dos alunos; (2) Dificuldades das condições estruturais e físicas como: temperatura da sala de aula, dos espaços escolares, ventilação adequada, iluminação das salas, acústica das salas; (7) Ausência do envolvimento do poder público; (6) Formação dos docentes () inicial (x) continuada; (1) Rotatividade de professores no processo escolar.
Apontamentos feitos pela coordenadora Laura
(8) Localização; (3) Comunidade escolar; (4) Falta de envolvimento e participação dos familiares com as propostas escolares; (2) Falta de envolvimento e participação dos familiares com o aprendizado dos alunos;

- (5) Dificuldades das condições estruturais e físicas como: temperatura da sala de aula, dos espaços escolares, ventilação adequada, iluminação das salas, acústica das salas;
- (7) Ausência do envolvimento do poder público;
- (6) Formação dos docentes () inicial (x) continuada;
- (1) Rotatividade de professores no processo escolar.

Fonte:Quadro elaborado pela pesquisadora a partir do questionário

No momento das entrevistas, fiz alguns questionamentos à Equipe Gestora sobre os aspectos que impulsionam o fracasso escolar e impedem os alunos de aprender e acompanhar o ritmo proposto pela escola. As respostas foram organizadas por meio de ordenação crescente (de 1 a 8). As respostas apresentaram resultados que convergem e outros que divergem entre os entrevistados, havendo assim aspectos que sugerem algum desconhecimento por parte da equipe sobre as ações realizadas.

A resposta da equipe revela visões diferentes sobre o problema abordado que está relacionado à posição e ao papel dos gestores, apontando às vezes para o viés administrativo e, às vezes, para o viés pedagógico. Para o diretor da escola, o problema está associado à falta de envolvimento e participação dos familiares para com o aprendizado dos alunos, já as coordenadoras o relacionam à falta da participação familiar na vida escolar e o não reconhecimento da capacidade dos alunos por parte de seus familiares.

O olhar do diretor incide também sobre a comunidade escolar e a sua não participação na vida da escola, ou seja, pais, profissionais e alunos, razão da existência escolar, pilares que justificam as ações, as demandas e esforços para a melhora dessa realidade estão ausentes.

Para a coordenadora Leila, há falta de envolvimento e participação dos familiares com relação ao aprendizado dos alunos; já para coordenadora Mara, o problema está relacionado às condições estruturais e físicas como: temperatura em sala de aula, espaços escolares, ventilação adequada, iluminação das salas, acústica das salas.

Os três profissionais apresentam visões diferenciadas, mas não tão discrepantes, uma vez que, para a direção da escola, a comunidade representa um grande fator dificultador. É preciso lembrar que a família é parte da comunidade escolar e, a ausência e a falta da participação familiar, também foram mencionadas pela coordenadora Leila. Há, portanto, consonância entre direção e coordenadoras quanto à falta de envolvimento e participação dos familiares com as propostas escolares.

A visão das coordenadoras converge em relação a quatro problemas: 1- Rotatividade de Professores, 2- Falta de envolvimento e participação dos familiares com

as propostas escolares, 3- Ausência do envolvimento do poder público e 4- Formação dos docentes.

As coordenadoras afirmam que a rotatividade de professores dificulta o processo, pois essa rotatividade afeta sobremaneira o conhecimento sobre as reais condições apresentadas pelos alunos na escola.

Durante a permanência numa escola, o professor vai se habituando à sua organização e ao perfil dos alunos. Após férias ou recesso, alguns se sentem desafiados a retornar e dar andamento ao trabalho iniciado, mas nem sempre conseguem, pois são alocados em outras escolas. Ocorre assim uma maior lentidão para que sejam consolidadas algumas situações como, por exemplo, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, organizar o tempo para dar forma ao trabalho e acompanhar a dinâmica da escola e da sala de aula. Por isso, tem-se a impressão de que a escola está sempre tendo que reiniciar seus processos, dificultando avanços estimados, pois há descontinuidade.

A Equipe foi, portanto, unânime ao indicar a falta de envolvimento e participação dos familiares. Em seus comentários, apontaram que os alunos não se sentem motivados em se envolver nas propostas desenvolvidas pela escola, uma vez que os familiares não estão presentes e nem oferecem incentivo para que participem de eventos e ações colaborativas, seja qual for a natureza da participação: acompanhamento pessoal, emocional, ou financeiro: mesmo que seja solicitada uma quantia irrisória, a escola não tem contado com esse tipo de respaldo. A participação dos familiares na escola é fundamental para todos, como afirmam Sousa e Sarmiento (2010, p.149), “[...] a concretização de uma relação de parceria entre a escola, as famílias e a comunidade, consubstancia uma realidade da qual são evidentes os benefícios para todos os intervenientes.”

A carência da formação docente é outro aspecto observado pela equipe gestora, que enfatiza a necessidade de estudo continuado e interesse dos professores em serem subsidiados. O Diretor enfatiza a necessidade da formação do professor, colocando-a em sua escala de prioridades, já as coordenadoras a classificaram como sendo importante, mas não a colocam como prioridade, como algo urgente. Essa diferença de visões na ordenação dos aspectos permite inferir que há alguma discrepância. A quem cabe a formação na escola? Ela é realizada? De que forma? Quando? Esses questionamentos são válidos tendo em vista as respostas das professoras.

Como último lugar na ordenação das problemáticas presentes, a localização da escola é apontada como aspecto que interfere pouco no processo, mas é interessante

notar que esse aspecto é posto em relação de comparação com outras escolas do município. A proximidade entre a residência dos profissionais da equipe e a escola é vista como positiva pela equipe.

5.4 Respostas das professoras

No mesmo formato, foram aplicadas às professoras as questões e relacionadas a seu campo de atuação. Dentre as 8 questões apontadas como dificultadoras para o aprendizado dos alunos, as professoras apontaram quatro situações: a frequência, a falta de credibilidade, a condição em que os alunos chegam à escola (sem condições alimentares e de vestimenta) e o número de alunos na escola.

A falta de frequência foi reconhecida como fator impossibilitador de vínculos educacionais e inclusive afetivos, dificultando a fluência para o aprendizado. Esse aspecto remete à relação professor-aluno, considerada extremamente importante para que o processo ensino e aprendizagem ocorra de forma produtiva. Ambas professoras comentaram o quanto as ausências dos alunos impediam que houvesse um melhor cumprimento do planejamento e das ações pedagógicas e sociais na escola.

As professoras apontaram que os alunos se sentem desacreditados, muitas vezes não fazendo questão de desenvolver atividades por não terem quem as valorize, pois pouco veem seus responsáveis. Em situações, por exemplo, de lição de casa, não se mostram dispostos a fazê-las por não terem material adequado e infraestrutura dentro de casa para fazer as lições.

Outro aspecto, inclusive contemplado na descrição da observação desenvolvida durante a pesquisa de campo, diz respeito à chegada à escola - muitos alunos chegam atrasados, sem terem se alimentado adequadamente, com roupas que não são suficientes para mantê-los aquecidos em dias de frio e chuva e em dias quentes. Nos dias quentes, mostram-se mais agitados e pedem a todo o momento para sair e beber água.

A frequência (falta às aulas) também foi citada pelas professoras. Importante ressaltar que, embora as duas salas de aula tenham passado por períodos em que houve alteração na quantidade de alunos devido a transferências para os prédios do programa estadual de habitação, as professoras referem-se ao fato de maneira geral, sem citar os alunos que permanecerem na escola e que apresentavam dificuldades em seu processo.

Os resultados obtidos permitiram que fizesse o levantamento das categorias apresentadas a seguir.

5.5 Categorias

Revelação

Eu queria dizer uma coisa que eu não posso sair dizendo por aí.
 É um segredo que eu guardo, é uma revelação
 Que eu não posso sair dizendo por aí.
 É que eu tenho medo de que as pessoas se desequilibrem delas mesmas.
 Que elas caíam quando eu disser.
 É que eu descobri que a palavra não sabe o que diz.
 A palavra delira. A palavra diz qualquer coisa.
 A verdade é que a palavra, ela mesma, em si própria, não diz nada.
 Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala e quem ouve.
 Quando existe acordo existe comunicação,
 Mas quando esse acordo se quebra ninguém diz mais nada,
 Mesmo usando as mesmas palavras.

Viviane Mosé

O momento do levantamento de categorias é fundamentalmente importante, pois revela a preocupação do pesquisador em estabelecer o diálogo entre o que foi investigado e a teoria que ilumina o percurso e contribui para sua interpretação.

As categorias são normalmente reflexos da interpretação do que foi dito, exposto, comentado, ainda sem apresentar consciência do que fora anunciado ao longo de sua participação.

Essa categorização precisa vir de um movimento de reflexividade, advinda de um processo de leituras e releituras do material. Szymanski (2002) menciona a importância de que o entrevistador reflita sobre o que o entrevistado informou a fim de manter-se o mais fiel possível às suas colocações.

Para a autora, é preciso que as respostas obtidas sejam 'verdadeiras'- isto é, não sejam influenciadas pelas condições da aplicação e do conteúdo do instrumento. E completa afirmando que

Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir do pesquisador (SZYMANSKI, 2002,p.15).

Partindo desse pressuposto, por meio de escutas dos entrevistados, é possível agrupar as características dos elementos levantados.

Segundo Bardin (2016), o critério de categorização é adaptado à realidade oferecida e, portanto se submete a uma ou mais dimensões para que possam ser

analisadas, passando por um processo de estruturação que envolve duas etapas: uma de inventário que isola elementos, classifica e impõe organização das mensagens que, a posteriori, fornecem uma representação simplificada dos primeiros dados obtidos na pesquisa e, em seguida, tem como finalidade analisar o material, com intenção de mantê-lo renovado a partir de teorias que promovem a evolução do trabalho.

A fim de atender aos pré-requisitos de uma boa análise, desenvolvo a categorização, verificando, termo a termo como se compõem as seguintes qualidades:

Exclusão: para que não haja ambiguidades;

Homogeneidade: mantendo um único registro e dimensão de análise;

Pertinência: quando se adapta ao material e corresponde ao material;

Objetividade: determinar claramente as categorias;

Produtividade: o conjunto de categorias é produtivo se apresenta boas devolutivas.

De maneira geral, o desenvolvimento de perguntas e respostas faz parte do processo investigativo que nasce de uma problematização que necessita ser esclarecida. Em decorrência desse movimento, são estudadas estratégias com a finalidade de compor um material que esclareça e auxilie na compreensão das demandas levantadas ao longo da pesquisa.

As categorias não são definidas *a priori*. Emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. (FRANCO, 2008, p. 60).

Uma vez, acreditando que as escutas feitas ao longo das entrevistas são revestidas de sentidos, de anseios, angústias e desabafos realizados pelas vozes dos sujeitos, imagino que de um modo ou de outro há revelação, sobre o que vivem, no que acreditam ser importante narrar e de que maneira reagem às circunstâncias.

Cada palavra dita vem revestida de um contexto escolar e estabelece um elo entre entrevistadora e entrevistados, todos envolvidos, cada qual sob o seu ponto de vista pensam afirmar realidades e não apenas dizer palavras, dispostos a estabelecer acordos. São esses acordos que despertam olhares para que observemos a rotina da escola de outra forma, com intenção de verificar o que acontece nessa realidade, com esses indivíduos que, de um lado estão predispostos a ensinar e, desta forma, fica subentendido que, de outro lado, devem permanecer os que pretendem ou precisam aprender.

De qualquer forma, apesar de haver este acordo, estabelecido socialmente, nem sempre ocorre dessa forma. O engano é exatamente de se pensar assim, que há quem só ensine e quem só aprende. O fato é que todos somos parte dessas engrenagens e

quando compreendemos que não há um único movimento que determine e represente a função de cada um, porque quando ensinamos, aprendemos e quando aprendemos, ensinamos, trocando de lugar com o outro, são enriquecidas as interações.

A fim de melhor compreender como se desenvolve o *modus operandi* da escola pesquisada, por meio de entrevista semiestruturada com a equipe gestora, professores e alunos, elenco a seguir as quatro categorias: 1. Contexto Social; 2. Avaliação; 3. Relação Professor-aluno; 4. Formação Docente.

Importante ressaltar que, após a qualificação, foi estudada a possibilidade de retorno à Unidade de Ensino pesquisada a fim de reformular algumas questões, dividindo-as de tal maneira que auxiliassem na ressignificação da pesquisa, uma vez que pretendia verificar a percepção dos entrevistados sobre haver ou não dificuldades de aprendizagens, e encaminhamentos precipitados para casos de resistência ao aprendizado formal.

Patto (1999) traz esclarecimentos sobre este ponto de vista da avaliação da pesquisa. Antes de discorrer sobre cada uma das categorias, vale ressaltar que independentemente de ter havido adoção de um ou outro método para desenvolvê-la, é necessária a interpretação das observações feitas dentro da realidade social exposta. Patto (1999) faz referência ao trabalho de Barbier (1985) sobre fracasso escolar quanto a escolas em que os professores são oriundos de um padrão social de classe média, e o público atendido é composto por alunos com situação social menos favorecida. Esta situação deixa entrever um desencontro cultural que gera desconfortos e estranhamentos resultantes do fenômeno da microssociologia, que valoriza os aspectos interpretativos das análises, ao invés dos numéricos.

Rockwell (1986) cita o fracasso escolar e leva em consideração a condição social do sujeito. Ela afirma que esse olhar da escola cria um disparador de conflitos entre os padrões sociais estimados pela instituição escolar e uma ideologia dominante, que relativiza a importância da reconstrução de outros processos de adequação de ideologias cabíveis à classe que atende, desrespeitando, portanto suas especificidades.

Levanto assim as categorias considerando os dados obtidos e a situação observada dentro da esfera social investigada, fazendo leitura com apoios teóricos fundamentados que poderão servir de substrato às discussões levantadas.

Antes de iniciar a discussão sobre as categorias e, por se tratar de situações que discorrem sobre desenvolvimento afetivo, relações humanas, vinculação, estreitamento de laços e, por fim, a aprendizagem pedagógica e social, dissertar brevemente sobre cada um dos alunos nos auxilia a melhor compreender como cada uma das respostas foi

obtida e o motivo pelo qual alguns alunos se portaram diferentemente dos outros, inclusive sobre o fato de algumas perguntas não serem cabíveis ou passíveis de serem respondidas em alguns momentos. Tal fato pode acontecer ou não em decorrência da qualidade de relações que foram estabelecidas.

O aluno Benito passou por momentos delicados, pois conviveu apenas com o pai. Há aproximadamente um ano, o pai se relacionou com uma moça e ela se mudou com seus filhos para a casa de Benito que, automaticamente passou a reconhecê-la como figura materna. Anterior a esse fato, o aluno apresentava comportamentos hostis, enorme dificuldade para desenvolver relações sociais e, por conseguinte, aprender. Mantinha-se exasperado grande parte do tempo e enfrentamentos constantes. Um dos motivos que o fez participar da seleção de alunos que levantava hipótese de pouca ou quase nenhuma condição para se organizar para o aprendizado e demais situações do cotidiano escolar e social, mas quando encontrou uma estrutura afetiva que o completasse, alterou seu comportamento e seu aprendizado, passando a ser visto diferentemente pela escola, inclusive apresentando consciência de todo seu caminhar e do quanto melhorou.

O aluno apresenta um histórico familiar complicado, inclusive afirma várias vezes que sua avó é sua mãe. A família do menino já é conhecida na Unidade Escolar pela forma como se comportava frente à frequência e participação de seus tios. A família pouco participava do processo escolar. Os filhos, sem exceção, passaram por Sala de Educação Especial enquanto estiveram matriculados. É preciso esclarecer também que a presença do aluno esteve sempre vinculada à intermediação do Conselho Tutelar.

O aluno permanecia no horário de estudo na casa da avó (a qual alegava insistentemente que era sua mãe, embora soubesse que não). Após denúncia, possivelmente por parte de vizinhos, o aluno deixou de permanecer na rua, temendo ser levado pelo Conselho Tutelar. Esse fato era recorrente na família, pois acontecia o mesmo quando seus tios estudavam. O menino apresentava em alguns momentos fala desconexa, mas aparentava ter bastante capacidade de aprender.

Os atrasos envolvendo a escolarização estavam aparentemente relacionados à falta de regularidade na escola. É preciso mencionar que o aluno sabe quem são seus pais e que não convive com eles, pois ambos já constituíram outra família e o menino pouco os vê.

A aluna Eva apresenta baixíssima frequência e não recebe incentivos por parte da família para estudar. Roupas, materiais e todos os esforços que a escola faz para aproximá-la do convívio e suprir suas necessidades com relação à vestimenta, convocações para ciência da mãe sobre sua não frequência parecem não surtir efeito,

ampliando a distância entre a escola e a aluna. Após longa conversa com a aluna, ela relatou situações sobre sua família que revelam o quanto é difícil manter uma organização para aprendizagem. A mãe mal vai à escola, inclusive já foi convocada e não dá resposta nem mesmo ao Conselho Tutelar.

5.5.1 Análise da categoria 1- contexto social

Essa categoria representa enormemente as questões levantadas sobre o universo em que convivem tantos alunos que representam uma considerável fatia da sociedade de pessoas que atravessam processo de miserabilidade, sem condições de acesso digno à moradia e, por conseguinte, acesso devido e digno à escola. Muitos moram em palafitas, em situação de risco, permanecendo muito próximo à maré, vivendo sob risco de contaminações.

O objetivo desta categoria é verificar o índice de participação dos alunos na escola, por meio da entrevista, do questionário, da observação na sala de aula e de suas reações frente aos questionamentos feitos, identifico inicialmente as condições sociais vivenciadas e verifico se recebem incentivos para aprender, ter acesso à escola, sentirem-se participantes e pertencentes ao processo educacional.

Quadro 4- Categoria 1- Contexto Social/Acessibilidade	
Objetivo: Verificar o índice de participação dos alunos na escola, interpretar suas reações diante dos questionamentos feitos e levantar dados que sinalizem as condições sociais vivenciadas, além de verificar quais incentivos são oferecidos para acessar, frequentar e permanecer como participante do processo educacional.	
Questão 1-Você tem participado das aulas na escola?	
Aluno Benito.	<i>Sim</i>
Aluno Igor	<i>Sim.</i>
Aluno Eva	<i>Eu estava vindo, mas minha mãe me levou no hospital pra tomar vacina, porque eu tava com dor de garganta e dor de cabeça. Meu irmão tava com dor de cabeça e eu dor de barriga. Não. Minha mãe não traz sempre, né? Não dá. Às veiz ta durmino, às veiz meu irmão ta ruim...</i>
Questão 2- Onde você mora?	
Aluno Benito	(Não falou) Não soube informar com precisão.
Aluno Igor	<u>Eu? Moro lá no Sambaiatuba.</u>
Aluno Eva	<u>Eu moro na favela e na favela tem uma ponte, aí só que passa a ponte e na minha casa tem o número 4 e o número 1.</u>

Questão 3-Todo mundo tem material escolar na sua casa?	
Aluno Benito	<i>Sim.</i>
Aluno Igor	<i>Tem.</i>
Aluna Eva	<i><u>Não, minha mãe não tem dinheiro pra compra.</u></i>
Questão 4- Você vem na escola todos os dias?	
Aluno Benito	<i>Sim.</i>
Aluno Igor	<i>Sim. (porém sua frequência é cobrada vai Conselho Tutelar)</i>
Aluna Eva	<i>Não</i>
Questão 5- O que falta de material?	
Aluno Benito	<i>Pra mim, uma cola, uma tesoura e um apontador</i>
Aluno Igor	<i>O aluno balançou a cabeça suavemente, não verbalizou a resposta. Pedi que respondesse verbalmente e informou: "<u>Não tenho</u>".</i>
Aluna Eva	<i><u>Tudo. Minha mãe não comprou.</u> O meu caderno azulzinho tá lá cas..., ta lá na..., tá lá na sala dela porque seu eu leva pa casa, minha irmã vai rabisca tudo.</i>
Questão 6- Quais as maiores dificuldades enfrentadas?	
Coordenadora Mara	<i><u>Alunos – Falta de estímulo, desânimo, frequência irregular, alimentação precária, poucas horas de sono, situações de vulnerabilidade, famílias sem estrutura.</u></i>
Coordenadora Laura	<i><u>Alunos: Frequência irregular, alimentação pobre em nutrientes necessários para um bom desenvolvimento (alunos chegam com fome) e famílias desestruturadas.</u></i>
Diretor Abreu	<i><u>A maior dificuldade dos alunos é o social.</u> Estamos num bairro. Como eu posso dizer? Num bairro que não é considerado periferia, mas na porta de uma grande comunidade, não é? No antigo lixão de São Vicente. Então... <u>O social aqui é muito gritante, quando você coloca o pé dentro dessa Unidade você se assusta com o social dessa escola.</u> Vou dar um exemplo particular, de um aluno estar <u>esperando o outro irmão chegar da Unidade pra poder calçar o tênis, pra poder fazer aula de educação física.</u> Então assim, por esse exemplo você pode tomar que a realidade da escola é muito como que eu posso falar? <u>Tem muito a ver com a estrutura familiar também,</u> mas o município não</i>

	<p>oferece condições de acesso. <u>É só a maré subir e ter a mudança da maré, a escola já enche, ao redor da escola enche, na frente da escola enche.</u> Então, para ter uma noção, foi cortado capim esse ano, capim do canal de frente a escola, a escola teve uma infestação de rato. Aí, você tem que parar um dia a aula, passar veneno, pedir pra prefeitura pra vir tirar... Perde um dia de aula pra poder matar o rato, porque assim, tá em volta disso, né? Tudo isso, é uma coisa específica daqui, uma infestação de ratos numa Unidade Escolar, assusta.</p>
<p>Questão 7- As condições apresentadas tanto nas estruturas física como social, interferem na aprendizagem e nos resultados de evolução estimados para os alunos?</p>	
<p>Coordenadora Mara</p>	<p>Na nossa Unidade Escolar não acredito que a estrutura seja o problema, pois a escola é bem organizada (dentro das nossas possibilidades), <u>porém o problema social é sim um agravante que muitas vezes impede o desenvolvimento adequado das nossas crianças, principalmente suas ausências, pois muitas famílias não possuem rotina e nem interesse em trazer para a escola, principalmente no período da manhã.</u></p>
<p>Coordenadora Laura</p>	<p>Acredito que a estrutura física interfere muito na aprendizagem, mas não é o caso de nossa U.E. Temos um local apropriado e que atende as necessidades para uma alfabetização efetiva, temos ambientes letrados e adaptados.</p>
<p>Diretor Abreu</p>	<p><u>Tem muito do familiar, mas o município não oferece condições de acesso. É só a maré subir e ter a mudança da maré, a escola já enche, ao redor da escola enche, na frente da escola enche.</u></p>
<p>Questão 8- Como você classifica ou qualifica essa ausência dos alunos? Como vê isso?</p>	
<p>Coordenadora Mara</p>	<p>Reflexo tanto da família como do tipo de envolvimento que têm com os professores. Precisa haver as duas coisas, não se sentem motivados... Não sei.</p>
<p>Coordenadora Laura</p>	<p>Além do Projeto que acabou por fazer migrar um número de alunos para o período da manhã, eram alunos com muita dificuldade e defasagem entre idade/série, os prédios que foram recém-construídos e muitos mudaram e para completar a falta de responsabilidade dos pais e de envolvimento com o processo escolar. Sem falar das posturas dos professores, muitas ausências e falta de tato com os alunos.</p>
	<p>É marcante, é gritante dentro dessa Unidade. <u>Os pais não têm uma estrutura, não têm estudo, e isso corresponde no aluno. Não dão</u></p>

Diretor Abreu	<p><u>importância ao excesso de faltas.</u></p> <p><i>Já tínhamos comentado que por mais que a sala tenha apenas 15 alunos, muitas vezes eles faltam e quando vem não parece ser com o objetivo de evoluir, de sair dessa realidade. <u>Muito complicada a relação que a família tem com a escola.</u></i></p> <p><u>São famílias muito pobres e oriundas de uma região muito desfavorecida.</u></p> <p><u>No Dique Sambaiatuba.</u></p>
Questão 9- A equipe conhece a realidade dos alunos encaminhados, sua história de vida e etc?	
Coordenadora Mara	<p><u>Conhecemos sim esses alunos e suas realidades de vida, por esse motivo que vemos a necessidade desses encaminhamentos.</u></p>
Coordenadora Laura	<p><i>Devido ao tempo de serviço das coordenadoras dentro da U.E. temos em geral propriedade para falar sobre questões relativas à vida familiar, escolar e até de saúde de cada aluno encaminhado, <u>levando isso em consideração conseguimos ter uma visão da realidade do aluno encaminhado.</u></i></p>
Diretor Abreu	<p><i>...uma parte da ação que a gente se preocupa é passar isso aos professores, não é? Aos novos que chegam pra que eles conheçam a comunidade, a realidade, conheça, a Unidade Escolar de São Vicente. <u>A gente tem uma mudança significativa de professores todos os anos. Também não é só de São Vicente, mas assim, pra que todos que chegam, conheçam a realidade, que estejam cientes do que é a nossa dificuldade, do que são a nossa comunidade escolar e passar que eles tenham um novo olhar, pra que eles tenham esse olhar com carinho pras crianças, porque aqui tem essa parte, se faz necessário destacar.</u></i></p>
Questão 10-Há mais demandas de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem?	
Coordenadora Mara	<p><i>Mais alunos <u>com dificuldades de aprendizagem e carência.</u> O local onde moram, <u>a falta de alimentação, ausência da família são fatores que fazem com que esse aluno não avance o esperado na aprendizagem, demorando em atingir o esperado, alguns até chegam a aprender, porém tardiamente, precisando repetir o ano para que a aprendizagem se concretize.</u></i></p>
Coordenadora	<p><i>Com carência, <u>pois percebemos que a dificuldade de aprendizagem ao</u></i></p>

Laura	<u>longo do tempo muitas vezes até é sanada, porém a falta de afetividade e estímulo marcam esses alunos por toda vida.</u>
Questão 11- Os alunos são presentes?	
Professora Carmem	São <u>muito faltosos</u> .
Professora Amanda	<u>Aqui os alunos são bem faltosos. Os alunos que são presentes, com eles eu estou conseguindo atingir os meus objetivos, com os alunos faltosos, eles estão ali, parados no meio do caminho. Eu só tenho um aluno que é presente, um aluno que não falta e que com ele eu estou tendo uma dificuldade maior de atingir os objetivos, só um aluno, agora os outros frequentes...</u>
Questão 12- E por que você acha que eles faltam tanto? Os pais se justificam?	
Professor Carmem	<u>Olha, cada vez é uma desculpa, né? Mas eu acho que é estrutura familiar, por que... Os que justificam são aqueles frequentes. Que nem, tem uma aluna que a mãe mandou: -Tia, ela ta doente, com o atestado, tal... Parece ser uma gripe forte, mas o médico falou que é pior que a gripe, tinha um nome e ela não soube dizer o nome. Muitas têm dificuldade até de leitura, né?</u>
Professor Amanda	<u>Já conversei com o pai dele (J.), mas ele dá várias desculpas, várias desculpas. Então é complicado, ele sempre fala: - não, eu vou ajudar, vou me esforçar, ele não vai faltar mais, mas depois, dá 2, 3 dias e ele começa a faltar de novo.</u>
Questão 13- Eles têm uma frequência irregular (todos) ou regular? Quantos têm frequência regular?	
Professora Carmem	<u>Quantos? Deixa eu ver... Uns 8... ou 10. Tem frequência, são os que vêm certo! (Uma realidade de 15 alunos matriculados).</u>
Professor Amanda	<u>Tem frequência irregular e alguns com frequência regular.</u> (durante a entrevista, foi observado que a professora também é faltosa)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário

Quando falamos de ensaiar alguns passos em direção a uma outra maneira de entender o processo escolar num bairro pobre, não o fazemos movidos por uma falsa modéstia mas pela consciência das dificuldades –

algumas das quais conhecemos e outras de que nem mesmo suspeitamos- que inevitavelmente impregnam as tentativas de introduzir mudança teórico-metodológicas no sólido terreno das ciências humanas instrumentais percorrendo os caminhos desconhecidos e movediços de suas versões críticas e militantes. (PATTO, 1999, p. 190).

Para ilustrar as condições do entorno da escola e também do bairro em que se localiza a escola, a fim de expor a condição a que se submetem aqueles que frequentam a escola, apresento a seguir algumas fotos do local, da realidade que deve ser conhecida, pensada.

Figura 2- Região atendida- Jardim Paraíso – São Vicente - proximidade da escola pesquisada



Fonte: Pesquisadora (2018)

As crianças relatam que brincam, nadam na maré e que encontram inclusive animais mortos e o mais preocupante é que isso pouco as impressiona. A situação é naturalizada, havendo poucos alunos que se incomodam em falar sobre o que passam. Isso costuma acontecer quando já têm percepção das repostas sociais que surgem ao exporem sua condição.

Figura 3- Região atendida- Jardim Paraíso (São Vicente) - porta da escola pesquisada, tarde com chuva



Fonte: Pesquisadora (2018)

A criança, que passa por privações e enfrenta realidades desfavoráveis em muitas situações é considerada pelos colegas, pela escola e pela comunidade de maneira subjugada, sem ser levado em consideração o fato de que, embora tenha passado por infortúnios, ainda assim, em meio a condições bastante precárias, há inteligência e habilidades a serem trabalhadas, ainda que seu desenvolvimento tenha ocorrido diferentemente dos demais. Essa criança deseja comunicar, de alguma forma, que passa por um processo de construção de sua identidade: cultural, social e pessoal assim como os demais, com menos facilidades, mas acreditando que há possibilidades para aprender, desde que haja disposição de alguém para lhe ajudar.

A escola, no entanto, mantém, de forma velada, por anos a fio, um contingente de “incapazes”, criando enormes barreiras sociais, afastando ainda mais os já apartados naturalmente da sociedade. O não ouvir, não oferecer atenção às necessidades, desabafos e “denúncias”, é uma forma de confirmar o não reconhecimento do direito à igualdade de oportunidades, o que já é afirmação de que não há predisposição para alterar o agir, uma vez que não se encontra tempo hábil pra escuta, para o procedimento diferenciado, demonstrando haver empatia e revalidando posturas, a fim de possibilitar a ampliação de oferecer atendimento digno.

Bourdieu (2008) ilustra claramente o que acontece nas escolas que acolhem alunos em situação financeira precária. Há uma demanda crescente desse público que se matricula e permanece submetido à condição de ocupante de apenas uma categoria para aprender, mantendo-os sob a crença de que dificilmente apresentarão condições de ocupar os mesmos espaços que os mais abastados ocupam.

Até o final dos anos 50, os estabelecimentos de ensino secundário viveram uma estabilidade muito grande, fundada na eliminação precoce e brutal dos meninos das famílias culturalmente desfavorecidas. A seleção, baseada na ordem social, era em geral aceita pelas crianças que a padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola. A hierarquia das ordens de ensino, e especialmente a divisão extremamente clara entre o primário (então os "primários"), e o secundário, mantinha uma relação direta de homologia com a hierarquia social; e isso contribuía bastante para convencer aqueles que não se sentiam feitos para a Escola, de que eles não eram feitos para as posições às quais a Escola dá (ou não) acesso, isto é, as profissões não manuais, e especialmente as posições dirigentes dentro destas profissões. (BOURDIEU, 2008, p. 481-482).

Esse movimento, historicamente promovido pela própria escola, naturalizou o não pertencimento de seu espaço a um determinado público, contribuindo assim, em certa medida para a exclusão.

Figura 4- Região atendida- Lixão do Dique Sambaiatuba



Fonte: G1 Globo.com - Reportagem de 01 de junho de 2016

A sociedade naturalmente cria grupos e subgrupos que precisam se manter a fim de dar continuidade a um movimento que divide os que servem daqueles que serão servidos. Quem serve, não serve para a escola e quem é servido, se servirá para ser

mantido nos bancos escolares. Esse lema é deflagrado como tamanha naturalidade que chega a parecer certo e indolor. É nesse *continuum* que a escola se fragiliza quando não percebe que, independentemente de condição social ou não, há indivíduos aptos a vencer as etapas que atravessam no sistema educacional e social.

Durante a pesquisa, ao perguntar sobre quais são as maiores dificuldades enfrentadas pela equipe em relação à escola pesquisada, nas falas dos gestores da escola se apresentam: a *Falta de estímulo, desânimo, frequência irregular, alimentação precária, poucas horas de sono, situações de vulnerabilidade, famílias sem estrutura*. (Coordenadora Mara). A outra coordenadora acrescenta: *A Frequência dos alunos é irregular, alimentação pobre em nutrientes necessários para um bom desenvolvimento (alunos chegam com fome) e famílias desestruturadas*. (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila). O diretor da escola aponta que: *A maior dificuldade dos alunos é o social. Estamos num bairro. Como eu posso dizer? Num bairro que não é considerado periferia, mas na porta de uma grande comunidade, não é? No antigo lixão de São Vicente. Então... O social aqui é muito gritante, quando você coloca o pé dentro dessa Unidade você se assusta com o social dessa escola. Vou dar um exemplo particular, de um aluno estar esperando o outro irmão chegar da Unidade pra poder calçar o tênis, pra poder fazer aula de educação física. Então assim, por esse exemplo você pode tomar que a realidade da escola é muito como que eu posso falar? Tem muito a ver com a estrutura familiar também, mas o município não oferece condições de acesso. É só a maré subir e ter a mudança da maré, a escola já enche, ao redor da escola enche, na frente da escola enche. Então, para ter uma noção, foi cortado capim esse ano, capim do canal de frente a escola, a escola teve uma infestação de rato. Aí, você tem que parar um dia a aula, passar veneno, pedir pra prefeitura pra vir tirar... As falas dos três gestores demonstra que percebem a precariedade e a vulnerabilidade social em que os alunos da escola pesquisada vivem e as ações que realizam à medida que as “as coisas” vão acontecendo – os incêndios vão sendo apagados. E o diretor continua: *Perde um dia de aula pra poder matar o rato, porque assim, tá em volta disso, né? Tudo isso, é uma coisa específica daqui, uma infestação de ratos numa Unidade Escolar, assusta!* (Trecho da entrevista com Diretor Abreu).*

Famílias que se encontram em situação de extrema pobreza, oriundas de condição social e financeira sem privilégios, e sem acesso a bens e oportunidades sociais sofrem as mazelas da dificuldade de compreender como ter acesso aos bens escolares e, uma vez que se mantenham apartados de oportunidades de trocas e referências positivas, menores são as condições de compreender o funcionamento dessa engrenagem

chamada escola. Um lugar que parece que só é lembrado pela quantidade de exigência que faz e, na maioria das vezes, descabidas e que parecem injustificáveis para quem não convive nesse ambiente.

A família normalmente não tem recebido a devida ajuda para que seja capaz de se organizar, se envolver e participar da vida escolar e dos progressos de seus filhos. É preciso reconhecer que há possibilidade de estreitamento de laços, mas a escola apenas vem constatando a situação de vida das crianças e não tem se mobilizado o suficiente para que isso não ocorra. É importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele. (DESSEN e POLONIA, 2007, s/p)

Quando as crianças são questionadas sobre gostar ou não de ir à escola, respondem que sim, que gostam, mas suas faltas constantes me levam a refletir sobre sua causa.

É preciso ponderar a respeito e considerar tantos fatores internos quanto externos à criança quando se trata de compreender o que se passa.

Se o ambiente externo não propicia condições, é preciso melhorar o interno a fim de criar condições favoráveis à aprendizagem.

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos, aprendendo a resolver os problemas de maneira conjunta ou separada. Nesse processo, os estágios diferenciados de desenvolvimento, característicos dos membros da família e também dos segmentos distintos da escola, constituem fatores essenciais na direção de provocar mudanças nos papéis da pessoa em desenvolvimento, com repercussões diretas na sua experiência acadêmica e psicológica [...](DESSEN e POLONIA, 2007, s/p).

Assim, não cabe à escola acusar a família, assim como também é preciso que a família se aproxime da escola para que, em conjunto, possam ajudar a criança a achar o caminho para sua aprendizagem e sua permanência, a fim de evitar as ausências, a desmotivação e o desinteresse.

Ao perguntar aos alunos se achavam a escola importante e se frequentavam as aulas todos os dias, a aluna Eva, respondeu que: *frequenta sim, mas que a mãe teve que levar o irmão ao médico porque estava com dor de garganta e de cabeça*. Ela também disse que: *que só não vai à escola todos os dias porque, às vezes, a mãe está dormindo e outras vezes o irmão não passa bem*.

A resposta da aluna me leva a refletir sobre a percepção que a criança está construindo a partir do que observa, é importante dizer que os dois sistemas: escola e família devem se responsabilizar pelo fazem.

Dessen e Polonia (2007) fundamentadas em Fitzpatrick & Yoles (1992) e em Fantuzzo, Tighe & Childs (2000) afirmam que a estrutura familiar tem poder sobre a evasão, também apontam que um sistema escolar que seja transformador também pode reverter os aspectos negativos da evasão e repetência:

Sabe-se que a estrutura familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola, podendo evitar ou intensificar a evasão e a repetência escolar. Dentre os aspectos que contribuem para isto estão as características individuais, a ausência de hábitos de estudo, a falta às aulas e os problemas de comportamento (Fitzpatrick & Yoles, 1992). Em todos estes fatores, a família exerce uma poderosa influência. Embora um sistema escolar transformador possa reverter esses aspectos negativos, faz-se necessário que a escola conte com a colaboração de outros contextos que influenciam significativamente a aprendizagem formal do aluno, incluindo a família (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000). (DESSEN e POLONIA (2007, s/p)

Por isso, é necessário o vínculo entre família e escola, entre professor e aluno para que a criança ganhe confiança e se sinta importante.

As coordenadoras da Unidade Escolar quando perguntadas a respeito dos alunos e de suas dificuldades respondem que estão relacionadas à falta de estímulo, desânimo, frequência irregular, à alimentação precária (muitos alunos chegam à escola com fome), têm poucas horas de sono, apresentam vulnerabilidade social e ausência de estrutura familiar, uma variedade de aspectos bastante grande e, portanto, complexa. Tal complexidade merece ser analisada por todos: pelos Três Poderes, pelos Ministérios, Sistemas de ensino e a sociedade deve obrar medidas para que sejam encontradas soluções.

Partindo de que a experiência da miséria é uma violência e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou da vontade punitiva de Deus, violência contra que devemos lutar, tenho, enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia.(FREIRE, 2004,p. 80)

A fala do diretor corrobora a das coordenadoras quando afirma que *a questão social é gritante, e que embora a escola não esteja situada em uma área considerada periférica, a comunidade mora no lixão*, ou seja, um local sem condição, que mal oferece estrutura básica, permanece próximo do depósito de lixo e da área de reciclagem em que muitos alunos ajudam seus pais - ali ficam juntos no momento da seleção de materiais e, inclusive, utilizam o que adquirem no local. De acordo com a *Coordenadora Mara, falta de*

estímulo, desânimo, frequência irregular, alimentação precária, poucas horas de sono, situações de vulnerabilidade, famílias sem estrutura; para a Coordenadora Leila: Frequência irregular, alimentação pobre em nutrientes necessários para um bom desenvolvimento (os alunos chegam com fome) e famílias desestruturadas. Para o Diretor Abreu: A maior dificuldade dos alunos é o social. Estamos num bairro. Como eu posso dizer? Num bairro que não é considerado periferia, mas na porta de uma grande comunidade, não é? No antigo lixão de São Vicente. Então... O social aqui é muito gritante, quando você coloca o pé dentro dessa Unidade você se assusta com o social dessa escola.

A resposta revela uma constatação da equipe a respeito do que ocorre na escola, o que me leva a refletir sobre quais são os encaminhamentos realizados pela equipe para diminuir o problema.

Os encaminhamentos dados pela equipe precisam ser abrangentes, devem “atacar” os problemas mais gritantes a fim de não serem coniventes e perpetuarem essa condição.

Mas em suas respostas não há nenhum indício a respeito de ações que busquem diminuir os problemas do contexto, a não ser aqueles que estejam relacionados a encaminhamentos externos.

Figura 5 -Região atendida- Lixão do Dique Sambaiatuba, crianças que convivem com a realidade de forma bem próxima.



Fonte: Reportagem de 01 de outubro de 2016- Diário do Litoral-Foto: Matheus Tagé/D

Patto (1999) afirmou a necessidade de compreender como era a realidade material e humana da escola pesquisada nos anos de 1983 e 1984, escola da qual participou

diariamente do contexto escolar, com a intenção de se aproximar das práticas e processos vividos, a fim de verificar mais proximamente como ocorria o desenvolvimento do processo escolar. A autora cita as palavras de Brandão (1982) a respeito de sua percepção como cientista interessado no protagonismo do processo educativo e cultural da escola, ao ensaiar os passos a fim de ressignificar sua compreensão do processo de escolarização, deixando de se ater única e exclusivamente à questão acadêmica investigada.

Fica, portanto, evidente a necessidade de que soluções para os aspectos externos e internos sejam buscadas, a fim de melhorar as condições da comunidade escolar como um todo e dos alunos- é preciso favorecer as condições para que eles possam aprender.

5.5.2 Análise da categoria 2 - Avaliação e inclusão

Com intenção de Identificar como e por quais meios é utilizada a avaliação, para quem esse instrumento está servindo, se há regulação nas intervenções e desdobramentos sobre o que é observado, também intento verificar se os educadores fazem uso desse mesmo recurso para avaliar o trabalho desenvolvido.

A avaliação, organizada segundo esta lógica, responde à necessidade de usar os resultados como explicação para o fracasso/sucesso escolar numa dimensão exclusivamente técnica, sem deixar transparecer a dinâmica de inclusão e exclusão que implica a concepção de homogeneidade em que se fundamenta (ESTEBAN, 2013, p. 99).

Há muito tempo é questionada a maneira de avaliar o processo de aprendizado ou não aprendizado de alunos em seu desenvolvimento escolar. Questionar se é ou não aprendizado, é algo que se relaciona a vários aspectos como também à perspectiva de quem avalia, ao acompanhamento efetivo do quê e o quanto os alunos aprenderam.

Mas avaliar se tornou uma questão muito mais de ordem administrativa do que pedagógica, trata-se de uma visão quantitativa que perde o seu sentido ao longo do caminho, porque o professor se vê em uma situação de tamanha automação que nem percebe que o mecanismo utilizado periodicamente faz muito mais sentido para provar o quê e quem sabe, o que foi passado em atividade, ao invés de acompanhar o processo: o como os alunos aprenderam. E mais do que isso. Se não houve aprendizado, quais as possíveis falhas? De que forma podemos alterar nossa maneira de ensinar?

Quando se inicia o ano letivo, as escolas regulamentam uma maneira de levantar os conhecimentos apresentados para que, a partir daí, possam seguir adiante e dar início aos seus planejamentos.

Esteban (2013) questiona se há condições e perspectivas de avaliação que permitam favorecer o processo ensino e aprendizagem e que possibilitem o sucesso no processo escolar. A autora certamente lança esse desafio com a intenção de promover reflexões sobre as várias formas de enxergar o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que seja desenvolvida uma pedagogia mais crítica e comprometida com o desenvolvimento da aprendizagem.

Quadro 5 – Categoria 2- Avaliação e Inclusão

Objetivo: Identificar como e por quais meios é utilizada a avaliação.

A quem esse instrumento está servindo e quais desdobramentos são observados e se os educadores fazem uso desse mesmo recurso para desenvolver a avaliação do trabalho desenvolvido.

Questão1- Como acompanham o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos no processo escolar?

Coordenação Mara	<u>No dia a dia, através de visitas em sala de aula, conversas em HTI e HTPC e nos Conselhos de Classe, quando pedimos as provas aplicadas. Além disso, temos <u>uma pasta preta que entregamos trimestralmente atividades de língua portuguesa que identifica a escrita de palavras e frases dos alunos.</u></u>
Coordenação Laura	<u>Através das visitas nas salas, nas reuniões pedagógicas, conversas em HTI e HTPC e das atividades preparadas para esse tipo de acompanhamento.</u>
Diretor Abreu	<u>Isso as Coordenadoras vão poder te dizer melhor. Elas acompanham isso.</u>

Questão2- Que tipo de avaliação diagnóstica é utilizada para auxiliar no processo de aferição da qualidade da aprendizagem oferecida aos alunos?

Trimestralmente aplicamos atividades de escrita e leitura para

Coordenação Mara	<i>acompanhar o desenvolvimento.</i>
Coordenação Laura	<i><u>Trimestralmente</u> é aplicada uma observação da <u>escrita e leitura</u>.</i>
Questão 3- Qual avaliação que vocês fazem no início do ano?	
Professora Carmem	<i>A gente faz <u>uma sondagem</u>, as coordenadoras, elas dão uma folha, com uns desenhos e as crianças tem que nomear os desenhos. Pra saber qual o nível que ele está no início do ano, e qual nível que ele vai chegar.</i>
Professora Amanda	<i>Então, eu costumo fazer a <u>sondagem</u>. Eu faço de hipótese de escrita que é por onde eu me baseio mais e em matemática, com números, contas... <u>(Oficial, oferecida pela escola) - A sondagem.</u> Então, agora, né? Eles melhoraram bastante. Mas no início do ano, eles sabiam numerais no máximo até 20, não associavam os números e as quantidades e continha... E operações, eles não realizavam, né? Agora eles já conseguem fazer, grande parte da sala, numerais até 100, já reconhece, já consegue somar... Subtração ainda ta um desafio, mas ta indo.</i>
Questão 4- E a avaliação que você faz? Como você identifica as crianças que têm dificuldade de aprendizagem, por exemplo?	
Professora Carmem	<i>Eu faço, é... <u>várias, é.. ponho pequenos textos que eles vão ter que ler, interpretar pra responder pequenas questões, pequenas mesmo, por causa do nível deles, eu faço uma sondagem, ditado né? Com as palavras que eu quero, né?... No início faço só com palavras simples e depois eu começo a introduzir as complexas, né?</u> <u>Eu faço... problemas né? Resolução de problema, pra ver o que eles conseguem diferenciar se a continha é de adição ou subtração, ou até mesmo de multiplicação e divisão, que ainda não cheguei, agora que</u></i>

	<p><u>vou começar.</u></p> <p><i>Eu acho que metade da minha sala, mais da metade, assim ...</i></p>
Professora Amanda	<p><u>Então, a avaliação eu acredito que seja pra eu ver o que deu certo, o que eles aprenderam, o que o que precisam melhorar, qual a dificuldade da turma em si e a dificuldade individual.</u></p> <p><i>Então, pelas duas coisas, né? (avaliação e dia a dia)</i></p> <p><i>Como a minha sala é diferenciada e tem um número reduzido, eu consigo ter um olhar do meu aluno ali no dia a dia mais pontual, com certeza.</i></p>
<p>Questão 5- Você tem crianças com diferentes níveis na sala de aula?</p> <p>De que forma as avalia?</p>	
Professora Carmem	<p><u>Faço uma única avaliação e penso que eles vão conseguir realizar.</u></p> <p><i>Sei que a classe é composta por muitos alunos diferentes, mas entre erros e acertos, sempre acho que valeu a pena dar a mesma oportunidade pra todos.</i></p>
Professora Amanda	<p><u>Ofereço a mesma avaliação pra todos,</u> procuro circular pela sala pra ver se posso auxiliar em algum momento, mas acho que pelo menos uma avaliação tem que ser igual pra todos, assim vejo quem sabe e quem não sabe, quem acompanha e quem não acompanha.</p>
<p>Questão 6- De que maneira você identifica se o aluno apresenta ou não dificuldade de aprendizagem?</p>	
Professora Carmem	<p><i>Primeiro pela avaliação, depois <u>pela maneira que ele se comporta na sala de aula, se não faz lição e também pergunto pra professora de educação física e artes. Às vezes a resposta bate e aí, já fico de olho.</u></i></p>
Professora	<p><u>Normalmente percebo pela atenção em alguns momentos.</u> Na hora que faço uma atividade, se conto história e não presta atenção, se se</p>

Amanda	<i>distraí muito e também, se não acompanha as aulas.</i>
--------	---

Fonte: Elaboração da autora, com referência às entrevistas.

Por que será tão difícil pensar em avaliação de uma forma que não seja para verificar o que o aluno não sabe?

A resposta é complexa e associada à forma como a humanidade vem avaliando ao longo da história, atribuindo “poder” a quem mede, examina e pondera se há ou não aptidão para algo.

Com relação a esse tipo de situação, é preciso reconhecer que avaliar é uma ação corriqueira, mas que se apresenta a finalidade de classificar, selecionar e ratificar se há aptidão ou não, se haverá promoção ou não, se cabe investimento ou não, o princípio da exclusão se apresenta. Quando é necessário fazer escolhas, há de se eleger um e excluir o outro e a escola reproduz esse modelo há bastante tempo.

Nosso século se ocupou especialmente da média educacional, ressaltando seus traços de objetividade, fiabilidade, validade, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de construir provas estandarizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, atitudes, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes. Esta avaliação se apoia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação e exclusão (ESTEBAN, 2013, p. 99-100).

A escola, em sua essência, deve pensar em adotar um sistema de avaliação que inclua, revele, crie e possibilite identificar saberes, mesmo aqueles que comumente não são revelados.

Ao questionar a equipe gestora sobre como acompanham o desenvolvimento dos alunos, percebo que há uma padronização no acompanhamento dos alunos ao longo do ano; por meio de instrumentos de medida, de observação breve e de considerações levantadas por professores, em vez de ocorrer de maneira próxima, permanente e estreita. Isso fica visível nas respostas a seguir:

No dia a dia, através de visitas em sala de aula, conversas em HTI e HTPC e nos Conselhos de Classe, quando pedimos as provas aplicadas. Além disso, temos uma pasta preta que entregamos trimestralmente atividades de língua portuguesa que identifica a escrita de palavras e frases dos alunos. (Trecho da entrevista com Coordenadora Mara).

Através das visitas nas salas, nas reuniões pedagógicas, conversas em HTI e HTPC e das atividades preparadas para esse tipo de acompanhamento. (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila).

Isso as Coordenadoras vão poder te dizer melhor. Elas acompanham isso. (Trecho da entrevista com Diretor Abreu).

Fica exposto que o acompanhamento está condicionado às situações documentadas em vez das presenciadas. Embora haja sinalização de momentos de visita em sala de aula para acompanhamento, é sabido que esse papel é cobrado do professor e que os coordenadores estão presentes no processo escolar para auxiliar, orientar e ponderar mais acertadamente a respeito de quais procedimentos são possíveis e cabíveis para algumas situações. As conversas que ocorrem são pontuais, ou seja, em reuniões semanais em que são salientadas as dificuldades, as fragilidades e discutidas as situações que causam maior incômodo, seja nos Conselhos de Classe, ou por meio de uma pasta de cor preta que identifica a escrita e fase dos alunos.

A resposta dada pelo diretor [...] “Isso as Coordenadoras vão poder te dizer melhor. Elas acompanham isso” (Diretor Abreu) deixa evidente que, apenas professoras e coordenadoras, acompanham o processo de aprendizagem dos alunos, a figura do diretor fica relacionada apenas a questões administrativas e, portanto, distante do acompanhamento do que ocorre no cotidiano pedagógico da escola.

Luckesi (2005) afirma que uma prática pedagógica que auxilia no investimento do aluno oferece suporte para que ele alcance os resultados necessários. Portanto, é imprescindível que todos os atores da instituição escolar auxiliem no acompanhamento tanto das aprendizagens como dos processos de avaliação dos indivíduos, constituindo um corpo efetivo com solidez e organização que auxilie no planejamento do melhor caminho para a melhora do desempenho de seus alunos, e o diretor é parte importante desse sistema pedagógico e educacional.

Libâneo (2006), em seu livro *Organização e Gestão da Escola- Teoria e Prática*, juntamente com seus colaboradores, fundamenta a necessidade de contribuições que expressem a consciência sobre a qualidade dos processos de ensino aprendizagem, uma vez que normalmente são mediados por ações éticas cotidianas que pedem a colaboração para que haja melhora das relações étnicas e culturais, a fim de que seja possível a ampliação do reconhecimento das diferenças no meio social, pensando na promoção de saberes úteis para a não segregação, validando assim os direitos humanos.

Essas relações éticas precisam passar por gerenciamento, os quais auxiliarão no planejamento de quais procedimentos resultarão na melhora do desenvolvimento para as aprendizagens dos alunos e esse gerenciamento é realizado pela figura do gestor (diretor), que um dia em sua trajetória inicial foi professor e participou de momentos que envolveram a prática pedagógica, portanto sua contribuição é de fundamental

importância: *Trimestralmente aplicamos atividades de escrita e leitura para acompanhar o desenvolvimento (Trecho da entrevista Coordenação Mara); Trimestralmente é aplicada uma observação da escrita e leitura. (Trecho da entrevista da Coordenadora Leila).*

A resposta evidencia que as avaliações diagnósticas nem sempre cumprem o seu papel. Segundo Luckesi (2005), ao avaliar um objeto, deve-se ter a intenção de tomar decisões sobre ele, ou seja, intervir sobre o que está sendo avaliado. Após a verificação/observação, chega-se à conclusão de que o que está sendo avaliado deve-se ser qualificado como satisfatório ou não e dadas às medidas de interpretação, cabe uma resposta a esse respeito, decidindo de que forma proceder.

Se não houver tomada de decisão posterior, se não for resolvida qual será a melhor ação, não há razão para ter ocorrido a investigação/ observação.

Se há uma “avaliação diagnóstica” no começo do ano é com intenção de fazer levantamentos que auxiliem o processo que está sendo observado.

A escola promove avaliações diagnósticas trimestralmente, certamente com a finalidade de levantar dados sobre o desenvolvimento de seus alunos e para tanto:

Chegar ao diagnóstico é uma parte de avaliar. A situação de “diagnosticar, sem tomar uma decisão” assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para salvar-se e, chegando às margens, morre antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico, sem tomada de decisão, é um curso de ação avaliativa que não se completou (LUCKESI, 2005, p.46).

Ao serem questionadas sobre a condição de avaliação realizada para auxiliar na aferição de aprendizagem, ambas as coordenadoras apresentam a mesma postura, o que sugere a padronização do ato de avaliar, que acreditam ser por hora o suficiente para verificar saberes. Por meio de temporalidade, procuram sinalizar como se encaminham as evoluções referentes à escrita e leitura dos alunos e, comprovam ou não, o levantamento de demandas de não aprendizado de alunos que não conseguem acompanhar o proposto.

Por meio de busca de instrumentos que auxiliem a construção de respostas sobre avaliação, Sacristán, J. Gimeno (2007); Luckesi (2005); Hadji (2001/2008) afirmam que a qualidade e prática da avaliação perpassam o sentido de haver intenção de avaliar, não devendo ser, portanto uma ação sem sentido, como uma prática carregada de obrigação sem consciência de sua importância, por isso é necessário critério, planejamento, elaboração, compreensão sobre qual público e, sobretudo que possa auxiliar sobre quais conhecimentos estão presentes, ou não no espaço escolar, e não apenas informar resultados e configurar quem sabe e quem não sabe determinados conceitos.

O sentido de avaliar se enche de significado se for instrumento de acompanhamento do desenvolvimento, com intenção de participar aos interessados no processo educacional: pais, alunos e demais profissionais que estão envolvidos no processo escolar, de que forma ocorrem as evoluções e se ocorrem ou não. Seu maior sentido é de redimensionar posturas e práticas para novos aprendizados e não torná-los permanentemente como um fim em si mesmo.

Em resposta sobre quais avaliações são aplicadas no início do ano, a Professora Carmem respondeu: *A gente faz uma sondagem, as coordenadoras, elas dão uma folha, com uns desenhos e as crianças tem que nomear os desenhos. Pra saber qual o nível que ele está no início do ano, e qual nível que ele vai chegar. Tem duas avaliações: da escola. Aí tem uma avaliação externa, que vem da Seduc. (Trecho da entrevista Professora Carmem).*

A professora Carmem informa que a “sondagem” que costuma aplicar no início do ano, oferecida pela escola, investiga a condição em que o aluno se encontra e a “qual nível chegará”.

É preciso refletir sobre o que a avaliação fornecida pela escola tem de fato em vista, e se ela revela a real condição de conhecimentos que os alunos apresentam. Também se há fidelidade à sondagem de hipótese de escrita, pois em muitas situações, por se tratar de um levantamento de possibilidades de condição de escrita, transmutada em sondagem nem sempre segue o rigor de sua exigência.

Essa “sondagem” é feita de maneira única, tanto em sua idealização como sua aplicação, portanto não prevê as reais condições de cada aluno, não podendo prever ou definir claramente como esse aluno estará dentro de algum tempo. O que fará diferença sobre essa resposta é a qualidade de informações estímulos que forem investidos. Essa ação provavelmente oferecerá uma remota possibilidade de quais conhecimentos esse aluno apresenta, sem esperar que haja respostas pontuais sobre a sua condição de formulação de escrita, uma vez que não foram solicitados ajustes de leitura e tampouco foi dada a devida atenção ao que o aluno reconhece ou não e o quanto pensa e sobre o que pensa a respeito da escrita.

Segundo Weisz (2006), diferentemente do que pensam alguns professores sobre aprendizagem e suas duas faces - aprender ou não aprender, é preciso esclarecer o que ocorre ao longo da aprendizagem, ou seja, que se trata de um processo que envolve algumas questões, uma delas é ter consciência de que o que se imagina apresentar ao aluno como conhecimento novo é na verdade um conhecimento construído sobre os

conhecimentos que já estão estabelecidos em sua trajetória - os conhecimentos prévios dos alunos que servem de substrato para que aprendam o que se pretende ensinar.

Portanto, para saber se o aluno está preparado para novas aprendizagens, é preciso estabelecer um ponto de partida - boas sondagens e não atividades mecânicas. Por esse motivo, a sondagem não é um levantamento tão simples, que responda o suficiente para responder o que o aluno sabe e onde chegará a partir dessa ação: *Então, eu costumo fazer a sondagem. Eu faço de hipótese de escrita que é por onde eu me baseio mais e em matemática, com números, contas... (Oficial, oferecida pela escola) - A sondagem.*(Trecho da entrevista Professora Amanda).

Diferentemente da resposta dada pela primeira professora, a professora Amanda revela certo conhecimento sobre o que é uma sondagem de hipótese de escrita e, em relação à área da matemática, oferece situações que envolvem números e contas, embora não seja apenas o único recurso que teste os conhecimentos da turma ou de cada aluno, ela não caracteriza como sondagem de hipótese de escrita a folha que a escola oferece para fazer o levantamento do conhecimento do aluno.

As perguntas seguintes 4, 5 e 6 da segunda categoria discutem sobre a aprendizagem e as dificuldades encontradas pelas professoras. Por meio delas, busquei levantar que tipo de avaliação é feita, como identificam as crianças com dificuldades de aprendizagem, de que forma avaliam as crianças que apresentam diferenças individuais e como identificam os alunos que não aprendem. Diz Carmen: *Eu faço, é... várias, é...ponho pequenos textos que eles vão ter que ler, interpretar pra responder pequenas questões, pequenas mesmo, por causa do nível deles, eu faço uma sondagem, ditado né? Com as palavras que eu quero, né?... No início faço só com palavras simples e depois eu começo a introduzir as complexas, né? Eu faço... problemas né? Resolução de problema, pra ver o que eles conseguem diferenciar se a continha é de adição ou subtração, ou até mesmo de multiplicação e divisão, que ainda não cheguei, agora que vou começar. Eu acho que metade da minha sala, mais da metade, assim ... Faço uma única avaliação e penso que eles vão conseguir realizar. Sei que a classe é composta por muitos alunos diferentes, mas entre erros e acertos, sempre acho que valeu a pena dar a mesma oportunidade pra todos. Primeiro pela avaliação, depois pela maneira que ele se comporta na sala de aula, se não faz lição e também pergunto pra professora de educação física e artes. Às vezes a resposta bate e aí, já fico de olho.* (Trecho da entrevista Professora Carmem).

A professora informa quais recursos utiliza como os aborda e como organiza as atividades. Passos importantes e que revelam sua crença sobre o que faz, acreditando estar certa. Mas, em sua fala, revela que unifica a avaliação, apresentando a mesma para

todos os alunos, e assim, a heterogeneidade da turma não é considerada na avaliação, e completa afirmando que acredita que metade da turma consiga responder.

Esses são posicionamentos preocupantes, quando se descreve a forma como se pensa auxiliar um grupo de alunos. A avaliação tem a finalidade de propor desafios que sejam possíveis e que não apenas cumpram um protocolo administrativo, sem usá-lo em prol do público atendido. Quando se pensa em desenvolver uma atividade que apenas parte dos alunos da sala de aula saiba resolver, já se caracteriza uma ação excludente.

[...] Se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva (MÉNDEZ, 2002, p.17).

A perspectiva inclusiva se aplica no momento da avaliação, da explicação, do planejamento, da rotina idealizada para atender a todos, ou pelo menos, quando procura atender a vários e, assim, amplia as possibilidades de aprendizado, recuperando e resgatando alunos que se imaginavam perdidos. Assim como narrei que, na época em que eu trabalhava com alunos na Sala Especial, e dizia a eles que eram pássaros com asas machucadas e que, a cada encontro, faríamos curativos e tão logo se sentissem fortalecidos, voariam para longe, ou seja, iriam para o ensino regular e se lembrariam daqueles momentos com amor. A partir dessa postura e crença, penso ser possível caracterizar um processo inclusivo, ou pelo menos uma tentativa de contribuir para que ele ocorra.

Mantoan (2015) aponta a importância da compreensão do processo inclusivo que envolve as posturas frente à avaliação e que estas incluem se desenvolvidas conscientemente, mas excluem se não pensadas adequadamente.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabarão nele. (MANTOAN, 2015, p. 28).

Segundo Weisz (2006), quando o professor elabora uma ação, é importante que verifique as diferentes possibilidades de aprendizagem que precisam ser exploradas. Essa postura é verificada na fala da professora Amanda. *Então, a avaliação eu acredito que seja pra eu ver o que deu certo, o que eles aprenderam, o que o que precisam*

melhorar, qual a dificuldade da turma em si e a dificuldade individual. Então, pelas duas coisas, né? (avaliação e dia a dia). Como a minha sala é diferenciada e tem um número reduzido, eu consigo ter um olhar do meu aluno ali no dia a dia mais pontual, com certeza. Ofereço a mesma avaliação pra todos, procuro circular pela sala pra ver se posso auxiliar em algum momento, mas acho que pelo menos uma avaliação tem que ser igual pra todos, assim vejo quem sabe e quem não sabe, quem acompanha e quem não acompanha. Normalmente percebo pela atenção em alguns momentos. Na hora que faço uma atividade, se conto história e não presta atenção, se se distraí muito e também, se não acompanha as aulas. (Trecho da entrevista com Professora Amanda).

Embora ofereça uma mesma avaliação para todos, prevê que, ao circular pela sala, consiga ver mais claramente quem consegue ou não desenvolver a atividade programada. Isso não garante que não vá criar certa ansiedade, desinteresse e desconforto ao aluno, que está sendo desafiado a responder algo que ainda não se apropriou. Pode inclusive acontecer o inverso, que o aluno apresente algum tipo de resposta positiva à determinada demanda que a professora tenha julgado antecipadamente como impossível de resolver, o que será benéfico tanto para o aluno quanto para a professora, desde que se faça isso com regularidade e com proximidade ao aluno.

Luckesi (2005) comenta que o ato de avaliar é dialógico, devendo apresentar-se de maneira amorosa e construtiva. Quando se avalia, deve ser participado ao aluno de que forma foi qualificado porque se não houver oportunidade de ser participado de como é avaliado, essa ação pode ser interpretada como julgamento.

O autor concebe o conceito de aprendizagem escolar afirmando que devemos iniciá-la propondo acolhimento, mesmo sabendo que todo momento descrito como de avaliação costuma gerar certa tensão em alguns alunos, porque cria expectativas que nem sempre são alcançadas ou se tornam benéficas. É preciso que o professor se mostre disponível e disposto a aceitar a condição apresentada por cada indivíduo, a fim de que possa tomar algum tipo de decisão posterior. Certamente com as avaliações desenvolvidas em âmbito escolar, há de se ter essa cautela, pois do contrário parecerá recusa, o que pressupõe rejeição e exclusão, dificultando todo o processo de possível aprendizado.

Weisz (2001) afirma que

Avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. (WEISZ, 2001,p. 95).

Discorro em seguida a respeito da categoria que trata da relação professor-aluno e a importância dos vínculos afetivos e do estreitamento das relações, tema abordado a seguir.

5.5.3 Análise da categoria 3 - Relação Professor-aluno

Quadro 6 - Categoria 3- Relação Professor x Aluno	
Objetivo: Perceber qual a qualidade das relações estabelecidas professor e aluno. Se há algum tipo de vinculação entre as partes e qual a predominância e se esse aspecto interfere no processo de ensino- aprendizagem.	
Questão 1- Você consegue aprender da forma como sua professora ensina? Ou ainda fica com dificuldade?	
Aluno Benito	<u>Com dificuldade.</u>
Aluno Igor	<u>Eu não sei fazer. Não aquelas sílabas? Eu não consigo.</u>
Aluno Eva	<u>Consego</u>
Questão 2- A sua professora corrige as suas atividades de lição?	
Aluno Benito	<u>Sim.</u>
Aluno Igor	<u>(Não disse).</u>
Aluna Eva	<u>A aluna afirmou que não leva lições</u>
Questão 3- Você conversa com sua professora quando tem dificuldades em aprender ou em entender o que ela passa de lição?	
Aluno Benito	<u>Não.</u>
Aluno Igor	<u>Uhum.</u>
Aluna Eva	<u>Não, não dá.</u>
Questão 4- E o quê a professora fala das suas lições?	
Aluno Benito	<u>Se eu faze errado, ela fala para eu apagar e faze tudo di novo , i ela ajuda, aí quando eu faço certo, ela fala.</u>
Aluno Igor	<u>Uhum, Às veiz sim.</u>
Aluna Eva	<u>Qui tenho que vim pra fazê. Qui to atrasada.</u>

Questão 5- A professora fala se está certo, se está bom? Qual comentário dela?	
Aluno Benito	<u>Balançou a cabeça afirmativamente, tossindo.</u>
Aluno Igor	<u>Fala que tenho que melhorá e num faltá.</u>
Aluna Eva	<u>Num fala nada, que tem qui melhorá.</u>
Questão 6- Qual a pessoa que você mais gosta na escola?	
Aluno Benito	<u>A minha professora.</u>
Aluno Igor	não foi abordado com o aluno (pois enveredou a falar sobre a família)
Aluna Eva	<u>Eu gosto muito da... da... da loirinha que fica aqui na frente, eu gosto mais.</u>

Fonte: Elaboração da autora, com referência às entrevistas.

A intenção inicial era analisar a qualidade das relações estabelecidas entre professor e aluno e a vinculação entre as duas partes se deve à necessidade de entender como essas relações interferem no processo de ensino e aprendizagem.

A categoria apresenta um bloco de três perguntas feitas aos alunos em que procuro levantar dados sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos, investigando se a abordagem adotada e a proximidade afetiva auxiliam na construção das aprendizagens, ou seja, quero compreender qual é a percepção do aluno sobre como aprende, como dialoga com a professora sobre suas aprendizagens e seus efeitos.

Na primeira pergunta busco identificar como os alunos veem seu processo de aprendizagem, se conseguem compreender as atividades na sala. Em suas respostas: *Com dificuldade. Eu não sei fazer. Não aquelas sílabas? Eu não consegui.* (Trecho da entrevista com Aluno Igor); *Sim* .(Trecho da entrevista com Aluno Benito); *Consego.* (Trecho da entrevista com Aluna Eva), especificamente na resposta de Igor, percebo algumas dificuldades relacionadas a conceitos e procedimentos que dizem respeito à leitura e escrita; os dois outros alunos assumem que têm dificuldade, mas que conseguem compreender as atividades.

Para Freire (2004), é preciso que seja estabelecida uma cultura do diálogo para a inclusão amorosa do ser humano, nas relações que apontam para a alteridade como ponto de partida e de chegada. A preocupação com aquele que está em processo de

aprendizagem deve ser constante, pois é papel de quem ensina estar junto, presente – a proximidade tem que ser física, afetiva, de mediação, pois a aprendizagem precisa ter significado para aquele que aprende. De acordo com Pérez Gómez (2007), as capacidades cognitivas características da aprendizagem estão associadas a determinados conteúdos ou objetivos curriculares: quando se deseja acompanhar e verificar se há capacidade cognitiva de compreensão, capacidade cognitiva de análise, é preciso acompanhar se o aluno consegue fazê-lo.

Para o aluno Igor, é muito difícil compreender aquilo com que não mantém contato. Ele apresenta frequência insatisfatória, não consegue acompanhar a turma e se relacionar proximamente com a figura da professora e seus colegas, em consequência, vincula-se menos ainda com o processo escolar, ficando desmotivado em aprender: - *Eu não sei fazer. Não aquelas sílabas? Eu não consegui* (Trecho da entrevista com Aluno Igor).

[...] à escola cabe conhecer os fatores que intervêm no processo de escolarização da criança, procurando, no dia-a-dia da rotina escolar, acolher as diferenças, sem anulá-las, e envidar todo o esforço no caminho da transformação dessas formas iniciais de socialização[.] (NICOLAU, MAURO, 1986, p.5)

Que espécie de vinculação pode ser estabelecida com uma criança cuja frequência é irregular no processo escolar e, no momento em que está presente, a atividade oferecida em sala não oferece desafio, pensamento, construção e possibilidade de imprimir sua verdadeira personalidade? O que há de produtivo em copiar seu nome completo na linha do caderno, nome completo por toda à tarde, ou até que as linhas acabem?

se por professor entendemos aquele sujeito que está inserido no processo de humanização, que faz a educação por meio do ensino, que está implicado na tarefa de propiciar a apropriação crítica, criativa, duradoura e significativa da herança cultural (em termos conceituais, procedimentais e atitudinais), como mediação para a construção da consciência, do caráter e da cidadania plena de cada um e de todos, então, certamente, estamos diante de uma das atividades mais complexas do ser humano, que exige uma competência muito maior! (VASCONCELLOS, 2007, p.6)

Eva, embora tenha respondido: *Consego*, sua realidade é bem diferente. Como já foi comentado, a aluna é bastante faltosa e, em um dos poucos dias em que consegui acompanhá-la em sala de aula, notei sua inquietação e desinteresse, pois havia recebido uma incumbência diferenciada dos seus colegas: copiar seu nome completo no caderno, nas linhas marcadas com um X, e essas linhas se prolongavam até o final da folha.

Demorou a tarde toda para realizar a atividade, fazendo letra por letra, sem que denotasse compreensão da cadência de quais letras compunham seu nome. A tarefa era interminável e sempre que procurava se aproximar da professora, era redirecionada a voltar para sua cadeira a fim de concluir a tarefa. Dessa forma permaneceu longamente nessa mesma atividade, enquanto isso, a professora caminhava pela sala, oferecia outros desafios aos colegas, enquanto a menina permanecia com sua tarefa.

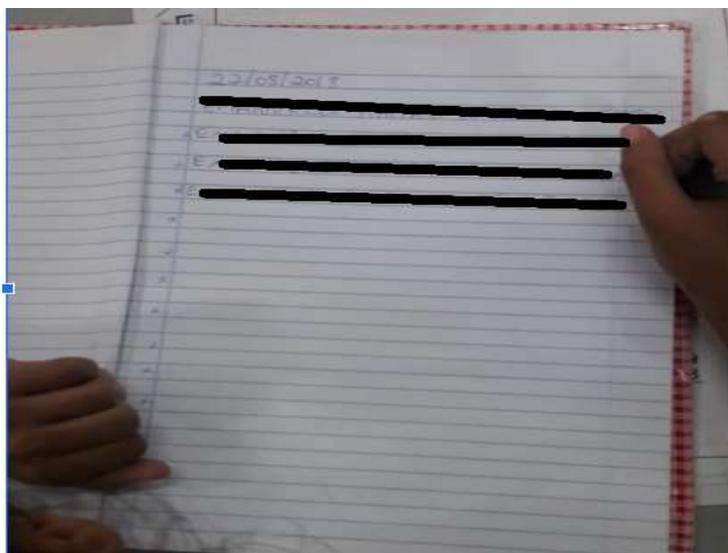
Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. [...] O amor é também diálogo... Amor é compromisso com os homens e não uma relação de dominação [...]. Somente rompendo a opressão é possível restaurar o amor. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo (FREIRE, 2005, p.91-92).

A sala neste dia encontrava-se com uma organização diferenciada, as cadeiras em forma de U, mas esta organização não privilegiou o diálogo, a interação.

A forma de organização da sala pode contribuir, ou não para o desenvolvimento das atividades, mas só ela não garante a modificação de um discurso silencioso que se faz ainda presente.

Nicolau e Mauro (1986) trazem excelente contribuição com intuito de levantar reflexão sobre propostas, ações e mecanismos utilizados em sala de aula. Apontam os mecanismos que não garantem o aprendizado, apenas reforçam ações mecânicas que desestimulam e desinteressam o aprender e, de certo modo, enfraquecem o envolvimento com o processo de aprendizagem.

Figura 6: Aluna - Escrita do nome



Fonte: Colhida pela pesquisadora durante a pesquisa.

Figura 7: Aluno - Escrita do nome



Fonte: Colhida pela pesquisadora durante a pesquisa

As figuras 6 e 7 mostram propostas iguais em salas diferentes que nada acrescentam. Vivenciei essa situação, nos momentos diferentes em que estive presente nas duas salas de aula: uma atividade mecânica, repetitiva, sem que haja qualquer intervenção, diálogo sobre o que foi compreendido pela aluna.

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala. (FREIRE, 2004, p.62)

Dando continuidade à análise iniciada, reconheço que a educação da reprodução persiste e resiste:

Se eu faze errado, ela fala para eu apagar e faze tudo di novo , i ela ajuda, aí quando eu faço certo, ela fala. (Trecho da entrevista com Aluno Benito);

Uhum, Às veiz sim. (Trecho da entrevista com Aluno Igor);

Qui tenho que vim pra fazê. Qui to atrasada. (Trecho da entrevista com Aluna Eva);

Fala que tenho que melhorá e num faltá. (Trecho da entrevista com Aluno Igor);

Num fala nada, que tem qui melhorá. (Trecho da entrevista com Aluna Eva).

Toro (1999) salienta que a inteligência encontra sua estrutura, seu alicerce na afetividade, esta motiva o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa, e auxilia na construção de vínculos entre professor e aluno e fortalece o aprendizado. Nas falas dos alunos, percebo que o envolvimento e estímulo apresentados pelas professoras aos alunos não contribuem suficientemente para que se estabeleça uma relação de confiança construída nas mediações, no convívio. Minha percepção é a de que o professor sabe que crianças necessitam de incentivos, precisam de que o professor os veja como capazes e mais que isso, que valide suas produções e os auxilie a encontrar um caminho que contribua para o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida. Portanto, é de fundamental importância que haja uma relação positiva entre professor e aluno, nos moldes de Paulo Freire.

5.5.4 Análise da categoria 4 – Formação docente

Quadro 7 – Categoria 4- Formação Docente	
Objetivo: Verificar qual é a formação do público docente entrevistado e o quanto se sentem preparados para atender à diversidade presente na escola e de que forma compreendem a importância da formação continuada.	
Questão1- Qual sua formação inicial?	
Coordenadora Mara	<u>Matemática.</u>
Coordenadora Laura	<u>Pedagogia. Já atuei por muitos anos na Educação Infantil, trabalhei na Secretaria de Educação de São Vicente por aproximadamente oito anos auxiliando na Educação Infantil e estou há seis anos como coordenadora através do concurso.</u>
Diretor Abreu	<u>Língua Portuguesa, Jornalismo, Letras, Filosofia, Pedagogia e pós em Gestão.</u>
Professora Carmem	<u>Sou pedagoga e Tenho Pós em Educação Especial e inclusão, Artes Visuais, Alfabetização e Letramento e mais algumas coisinhas que não</u>

	<u>lembro.</u>
Professora Amanda	<u>Pedagogia e Pós Graduação em Alfabetização e letramento</u>
<p>Questão 2- Enquanto Equipe, quais são as maiores dificuldades enfrentadas no dia a dia? Com: professores, alunos, familiares dos alunos, equipamentos, falta de verba adequada para gerenciar as necessidades de primeira ordem...</p>	
Coordenação Mara	<u>Professores - Com alguns professores as ausências, falta de afetividade no tratamento com todos, saber usar as palavras adequadas e práticas pedagógicas mais adequadas. "o uso do celular em sala de aula está demais"</u>
Coordenação Laura	<u>Com professores: Alguns possuem certa resistência ao novo, à falta de afetividade em lidar com outro ser humano, o uso do celular mais atrapalha do que ajuda, ausências e disposição para mudar algumas práticas pedagógicas que não apresentam resultados efetivos.</u>
Diretor Abreu	<p><u>Professores: A gente pode perceber em algumas professoras, alguns déficits e que muitas vezes a gente fica... Como são funcionárias públicas, a gente fica muitas vezes de mãos atadas, amarradas sobre pensar em qualquer providência que possa ser feita.</u></p> <p><u>Resistentes ao novo, ao novo modo de trabalhar. Ver uma diferença, se preocupar com a sua formação, se preocupar com o aluno, sabendo que aqui as crianças são bem mais difíceis, são difíceis, não é? E que tem que entender...</u></p>
<p>Questão 3- Quais ações que a equipe gestora desenvolve para o enfrentamento da dificuldade de aprendizagem apresentada pelos alunos?</p>	
Coordenação Mara	<p><u>As nossas salas são separadas por níveis de escrita para facilitar o trabalho do professor no desenvolvimento e aplicação das atividades, além disso temos o PROJAM com o reforço escolar de português e matemática, a C. E. para os casos mais agravantes, a DAPp itinerante, que duas vezes na semana acompanha os 2º anos auxiliando na aprendizagem e dando sugestões de atividades, assim como também através de trocas de atividades diferenciadas entre as professoras e apostilas de reforço escolar.</u></p> <p><u>Esse ano tivemos a sala do PAESV, que atendeu os alunos</u></p>

	<i>defasados em idade e aprendizagem, visando a alfabetização e reclassificação ao fim do ano para a sala regular.</i>
Coordenação Laura	<i>Priorizamos em algumas salas a língua portuguesa e matemática, pois ambas desempenham um papel importante em outras disciplinas que delas dependem. Oferecemos a aceleração de alunos em defasagem através da sala <u>de apoio PAESV</u>, reforço escolar através do PROJAM e o estímulo em loco do mais alfabetização, sala de Complementação Educacional e Atendimento Psicopedagógico (DAPp). Buscamos um melhor entrosamento entre escola/família/comunidade. Incentivamos o hábito da leitura como instrumento de auto realização, interação social e cultural (Movimento Leia SV). <i>Trabalhamos com agrupamentos de sala há quatro anos e por esse motivo os níveis de aprendizagem das turmas estão aproximados favorecendo o retorno tanto da professora quanto dos alunos.</i></i>
Diretor Abreu	<i>Tem um Projeto, que tem como objetivo ver, equiparar a idade/série dos alunos, mas só atende 24 alunos. Ele acontece só num período, aqui da escola pela manhã, por não haver espaço físico na unidade para o público da tarde. Então, ele só atende 24 crianças numa sala bem reduzida.</i>
Questão 4- Como o grupo de professores da escola lida com alunos com dificuldades de aprendizagem? Há discussões coletivas sobre essa problemática? Em que momento? Onde buscam orientações sobre como encaminhar as demandas que surgem? Quais são os caminhos que geralmente buscam?	
Coordenação Mara	<u><i>Agrupamento dos alunos por níveis de dificuldade, duplas produtivas, atividades diferenciadas, apostilas.</i></u> <i>Conversamos em HTPC e HTI sobre os casos, encaminhamentos para a DAPp e área da Saúde.</i>
Coordenação Laura	<u><i>Troca entre os pares, com a coordenação, DAPp, profissional da SRM/CE e área da saúde.</i></u>
Diretor Abreu	<i>Eu vejo assim, que elas ficam de mãos atadas. Ah! Eu não sei o que fazer com esse aluno, não sei se não faço nada ou eu trato ele como fosse igual aos outros. Que é a forma com a qual ele não vai conseguir se adequar. E enquanto esse “coiso” não vem, eu vou reclamar: PORQUE EU NÃO TENHO APOIO, PORQUE EU NÃO TENHO APOIO DA COORDENAÇÃO, EU NÃO TENHO APOIO DA SALA COISO... <u>sempre acaba não tomando pra si essa responsabilidade do aluno, de</u></i>

	<u>aprendizagem desse aluno e sim, jogando a terceiros, aí começa a jogar: A CULPA É DA PREFEITURA, A CULPA É DA SAÚDE, A CULPA É DA COORDENAÇÃO, A CULPA É DA MÃE, A CULPA É DO PAI QUE FOI EMBORA, A CULPA É DA TIA QUE TRAZ QUANDO QUER... A culpa é de “n” fatores e nunca dela como profissional de educação que tem que ter um novo olhar, que tem que ter uma forma diferenciada de ensinar essa criança, que fica aguardando, aguardando e enquanto esse aguarde não acontece, ela vai dar “n” motivos pra dizer o porquê essa criança está nessa situação.</u>
Questão 5- Como acredita que deva ser o processo de formação continuada?	
Coordenação Mara	<u>No mínimo deveria ser mensalmente e presencialmente, para que os professores pudessem sanar suas dúvidas e aprender práticas diferenciadas para lidar com esse público tão necessitado de atenção.</u>
Coordenação Laura	<u>Presencial e mensal.</u>
Direção Abreu	<p><i>Aí, você tá pondo dois aspectos: o aspecto profissional e acadêmico do professor. E isso é um trabalho!</i></p> <p><i>Um que incide no outro. Vamos lá... Formação do professor. Acho que tem um déficit muito grande e a gente vem lutando como gestor da Unidade. As coordenadoras podem passar com maior riqueza de detalhes sobre isso. Porque nessa escola eu vejo as coordenadoras trabalhando bastante a formação em HTPC.</i></p> <p><u>Isso a gente pode ressaltar que existe a formação em horário de trabalho, mas a questão é que existe um déficit de formação, sim.</u></p>
Questão 8- Mas para essas situações não há a professora de AEE, da Sala de Recursos Multifuncional?	
Coordenação Mara	<u>Sim, mas nem todas apresentam conhecimento e se mostram disponíveis para auxiliar, além de atenderem uma demanda grande de alunos do período contrário.</u>
Coordenação Laura	<u>Sim, contamos com esse serviço e pedimos que nos ajudem, afinal é um trabalho que envolve todos.</u>
Diretor Abreu	<u>Porque quando temos inclusão no sistema há outros encaminhamentos pra fazer pro médico, pra professora da Sala de Recursos Multifuncional (AEE), tem ainda outros encaminhamentos que podem ser para a DAPp, e</u>

	<i> muitas vezes elas querem a resposta imediata e muitas vezes a gente não tem.</i>
--	--

Fonte: Elaboração da autora, com referência nas entrevistas.

A categoria Formação Docente tem a intenção de verificar a formação do público docente entrevistado e o quanto este participante da pesquisa se sente preparado para atender à diversidade presente na escola, e ainda de que forma compreende a importância da formação continuada.

O educador precisa “pensar a educação”, filosofar, fazer uma filosofia da educação, mas, enquanto educador, o exercício de reflexão não se completa em si mesmo. A teoria educacional é uma teoria social, uma teoria da práxis que só se completa ao ser realizada. O educador necessita trabalhar com a realidade concreta da educação. (GADOTTI, 1995, p.156)

Não há dúvidas sobre a necessidade de que todo profissional, seja qual for sua área, precisa investir em sua formação. No caso da área da Educação, é imprescindível, mas também é fundamental que os cursos tenham qualidade para que as demandas exigidas pela sociedade sejam alcançadas.

O problema da formação inicial tem sido estudado por vários estudiosos. Conforme Marin (2014, p.01142)

os cursos precisam definir, em seus projetos, eixos norteadores para que as disciplinas colaborem com as demais na apreensão do objeto de formação dos alunos e sua atuação futura. Isso traz implicações de toda ordem, mas se não enfrentadas continuaremos a ter “semestres” de fundamentos em que as disciplinas perdem as especificidades de seus objetos, um não lugar para a formação didática adequada como intermediária entre a formação científica e as áreas das práticas, uma prática que é fictícia em muitos lugares, professores que nos finais de curso ou nas escolas vão continuar se referindo às suas dificuldades, crianças que sairão das escolas sem estarem alfabetizadas ou (con)formadas, e não formadas.

Marin (2014) aponta aspectos essenciais para a formação de professores relacionados ao problema do despreparo do professor durante a Graduação com relação às questões teórico-práticas que, na sala de aula, vão causar danos àqueles que são o alvo do processo de ensino.

Os cursos de licenciatura vêm ampliando o número de horas dedicado às práticas, pois é um problema que tem sido alvo de discussão.

Anterior à pesquisa de Marin (2014), Gadotti (1995, p.157) já sinalizava que “os alunos do curso de Pedagogia, na época, queixavam-se de que o curso só era composto de teoria e não apresentava conteúdo suficiente.”

Com relação aos cursos de especialização, o autor comenta que não apresentam, em sua estrutura, respostas para as perguntas que os professores se fazem diariamente. Gadotti (1995) afirma que Fernando Azevedo, em 1930, já se queixava de que, embora o pensamento pedagógico em nosso país fosse avançado, ainda assim nossas práticas eram conservadoras e que os profissionais da escola básica diziam não ter tempo para formação continuada.

Por esse motivo, quando questiono os profissionais sobre qual sua formação, é com a finalidade de verificar quais cursos fizeram, qual sua área específica de atuação, se há alguma disparidade entre formação inicial e a área em que atua no momento, e se há sinalização de coerência entre o que informou ter estudado e os procedimentos em sala de aula.

Outra questão importante é sobre o processo e a formação, se o percorreu de forma autônoma, ou se foi por imposição, ou se teve incentivo e o quanto isso pôde ser produtivo ou não para enfrentar as vicissitudes do dia a dia na escola.

As respostas obtidas quanto à formação dos profissionais da escola revelam que a formação exigida pela lei para atuarem na função é cumprida. A coordenadora Mara é licenciada em *Matemática*. (Trecho da entrevista com Coordenadora Mara); a coordenadora Leila em *Pedagogia* (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila); o Diretor Abreu em *Língua Portuguesa, Jornalismo, Letras, Filosofia, Pedagogia e pós em Gestão*. (Trecho da entrevista com Diretor Abreu); a professora Carmem: *Sou pedagoga e Tenho Pós em Educação Especial e inclusão, Artes Visuais, Alfabetização e Letramento e mais algumas coisinhas que não lembro*. (Trecho da entrevista com Professora Carmem); a Professora Amanda em *Pedagogia e Pós Graduação em Alfabetização e letramento*. (Trecho da entrevista com Professora Amanda).

Constato, porém que mesmo tendo a formação mínima necessária, ainda assim não sinalizam condições de compreender o quão complexo e carente de boas intervenções é o chão de sua escola. Como afirma Paulo Freire, [...]“a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. (FREIRE, 1991, p. 80).

As coordenadoras apresentam uma única formação, não indicando nenhum outro investimento em aperfeiçoamento profissional de qualidade. É importante observar que o desenvolvimento do trabalho de coordenação pedagógica necessita de conhecimentos que auxiliem, orientem e colaborem nas diversas situações que vão surgindo na escola.

Tamanha importância e responsabilidade tem o papel dos professores coordenadores, cuja função é citada na LDB 9394/96, em seu título VI, em seu Art. 64. “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

A coordenação é uma rede de apoio que deve contribuir na busca de soluções das dificuldades que ocorrem nas escolas e, para tanto, se espera instrumentalização com substrato teórico e prático mínimos, para auxiliar nas possíveis demandas pedagógicas, procedimentais e na elaboração de atividades que, normalmente, precisam de ajustes para atender a heterogeneidade do grupo escolar.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2004, 1996, p.91-92).

As afirmações de Freire (2004) ganham força, pois entendo que a formação é uma ação que deve ser desenvolvida permanentemente com qualidade e, esta, é condicionada pela seriedade, pelo tempo de dedicação dado ao estudo, pelas relações entre a teoria e a prática, pela qualidade da informação e de sua apropriação. Por isso, a resposta da professora Carmem, de certa forma, parece bem preocupante: *Sou pedagoga e Tenho Pós em Educação Especial e inclusão, Artes Visuais, Alfabetização e Letramento e mais algumas coisinhas que não lembro.* (Trecho da entrevista com a Professora Carmem).

A fala da professora ao ser questionada em quais locais havia feito os cursos e por quanto tempo, informou que alguns cursos foram a distância e por apenas seis meses. Meu questionamento recai sobre o que seria mais produtivo para a formação continuada e sobre a qualidade de cursos que apresentam carga horária reduzida e a distância, pois as trocas entre os profissionais se dão de forma diferente e com relação ao tempo de duração, esse é outro fator importante para amadurecimento e aprofundamento, como disse Paulo Freire.

Porém, o que constatei durante minhas observações em sala de aula, no momento de pensar, de planejar uma avaliação, de desenvolver atividades, há homogeneidade – as atividades são iguais, atendem apenas parte do grupo e, isso exclui, mantém apartado o aluno que ainda não apresentou condições de desenvolver essas atividades e avaliações.

É um engano pensar que fazendo um único modelo, a professora atingirá a todos, de uma forma ou de outra. O ideal seria pensar em desafios pontuais para cada grupo, para que o aluno possa se sentir desafiado. Se a professora faz uma prova fácil demais para todos, o aluno que está mais avançado sente-se desmotivado e, se propõe uma atividade mais difícil, poucos serão contemplados, frustrando os demais. Por esse motivo, a solidez na formação é fator inegociável. Cursos que vendem diplomas não oferecem formação correspondente às necessidades de nossa contemporaneidade.

A prefeitura estimula o professor a estudar, pois pontua cada formação realizada e apresentada ao fim de um certo período e estas são somadas a cada ano. Muitos professores passaram a fazer cursos a distância para garantir a pontuação, não levando em consideração se acrescentaria conhecimentos à sua atuação.

O que se infere é fazer os curso com intenção de ganhar os créditos e receber certificação. Isso explica as posturas fragilizadas frente aos desafios apresentados em sala de aula e no desempenho de sua função.

A resposta da professora, ao ser questionada em quais locais havia feito os cursos e por quanto tempo, confirma a ineficiência dessa formação, pois alguns dos cursos foram a distância e por apenas seis meses.

Meu questionamento recai sobre o que seria mais produtivo para a formação continuada? Cursos dessa natureza produzem efeitos? As trocas entre os pares são realizadas e têm qualidade? Esse é um aspecto que precisa ser repensado pelos professores que fazem esses cursos, pois como disse Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.58)

Com relação à formação do gestor, verifico uma formação abrangente que poderia contribuir bastante para as discussões voltadas às especificidades pedagógicas, pois sua formação é ampla - o Diretor Abreu é formado em *Língua Portuguesa, Jornalismo, Letras, Filosofia, Pedagogia e pós em Gestão*. (Trecho da entrevista com Diretor Abreu).

Mas pelas respostas obtidas percebo que essa formação não se reflete em sua prática por não se achar responsável pelas questões pedagógicas da escola, e não se envolver nesse processo, como já citado anteriormente.

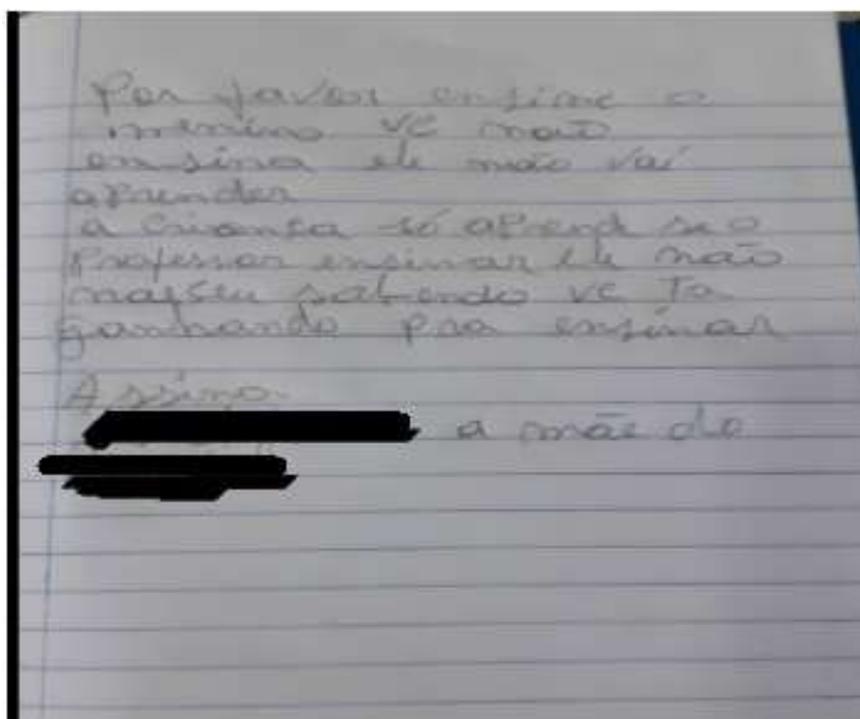
Há omissão de sua parte, ao delegar a outros uma tarefa que também é sua, logo deixa de contribuir com o coletivo da escola e, essa postura fragiliza o restante do grupo, pois quando há mais de duas cabeças observando, planejando e se dedicando para resolução de problemas e dificuldades presentes, as ações têm muito mais chance de

surtir efeito e promover alterações no cotidiano escolar para o fortalecimento do conhecimento pedagógico

[...] os dirigentes de escolas eficazes são líderes, estimulam os professores e funcionários da escola, pais, alunos e comunidade a utilizarem o seu potencial na promoção de um ambiente escolar educacional positivo e no desenvolvimento de seu próprio potencial, orientado para a aprendizagem e construção do conhecimento, a serem criativos e proativos na resolução de problemas e enfrentamento de dificuldades. (LÜCK, 2000, p.2)

Passando a outra questão relacionada aos problemas enfrentados no dia a dia, faço referência a uma situação enfrentada pela professora ao receber o bilhete escrito por uma mãe consternada com a improdutividade do filho.

Figura 8: Bilhete mãe para professora



Fonte: Colhida pela pesquisadora durante a pesquisa

É certo que esse pequeno bilhete levanta uma série de discussões sobre o exercício docente e suas condições. Mas dando atenção ao seu conteúdo, interpreto que, no que se refere à mãe, a cobrança feita está relacionada à sua percepção sobre a ineficácia na aprendizagem de seu filho e do direito que ele tem em aprender – uma vez que ela não reconhece evolução em seu desenvolvimento escolar. Sua atitude revela consciência do problema e de que essa situação precisa mudar.

Não é possível ficar alheio e distante dos resultados dos alunos, pois refletem um modo de ser e de agir. Conforme Freire (2004):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 2004, p. 98).

O bilhete escrito pela mãe legitima a necessidade de que a formação do professor, do educador seja de qualidade, consistente e fundamentada na ética.

Qualquer tipo de omissão que esteja presente no espaço da escola dá margem a que problemas de natureza diferentes se instalem e dificultem o trabalho e não obtenham bom resultado. Quando pergunto aos gestores sobre as dificuldades enfrentadas em relação ao trabalho do professor, eles apontam diversos aspectos: faltas dos professores, práticas que sejam adequadas, falta de afetividade, uso do celular, resistência a mudanças, formação: *Com alguns professores as ausências, falta de afetividade no tratamento com todos, saber usar as palavras adequadas e práticas pedagógicas mais adequadas. O uso do celular em sala de aula está demais. (Trecho da entrevista com Coordenadora Mara); Alguns possuem certa resistência ao novo, à falta de afetividade em lidar com outro ser humano, o uso do celular mais atrapalha do que ajuda, ausências e disposição para mudar algumas práticas pedagógicas que não apresentam resultados efetivos. (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila); A gente pode perceber em algumas professoras, alguns déficits e que muitas vezes a gente fica... Como são funcionárias públicas, a gente fica muitas vezes de mãos atadas, amarradas sobre pensar em qualquer providência que possa ser feita. Resistentes ao novo, ao novo modo de trabalhar. Ver uma diferença, se preocupar com a sua formação, se preocupar com o aluno, sabendo que aqui as crianças são bem mais difíceis, são difíceis, não é? E que tem que entender... (Trecho da entrevista com Diretor Abreu)*

Diante dessas respostas, percebo que a formação dos professores precisa ser validada e revalidada pelo próprio profissional que escolheu o caminho da docência para trilhar.

O trabalho docente precisa ser exercido com respeito, ética, consideração pelos familiares e colegas de profissão. A escola precisa ser um espaço que exercite a reflexão, promova a criticidade de seus alunos e assim cumpra seu papel social.

A crítica da mãe do aluno com relação às *práticas pedagógicas que não apresentam resultados efetivos* remete à qualidade do planejamento da aula, do olhar

atento às necessidades de aprendizagem da criança e, portanto, à didática do professor, aos saberes necessários para transformar o que se ensina em algo possível e significativo para os alunos. Por isso, o professor em seu trabalho conjunto com o coordenador deve levar em consideração o sentido da avaliação como aquele defendido por Freire (2004):

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mais insistindo em passar por democráticos. [...] A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (FREIRE, 2004, p. 115-116).

Cabe à equipe o papel de abrir espaços para discussão dos problemas com o objetivo de buscar soluções conjuntas a fim de orientar, de propor caminhos para o enfrentamento dos problemas e cumprir sua função.

Nessa direção, o conjunto de profissionais da escola e o sistema educacional estão à serviço de uma Educação que se revele justa e de qualidade para toda a população. Por esta razão, não cabe a fala do Diretor: *Como são funcionárias públicas, a gente fica muitas vezes de mãos atadas, amarradas sobre pensar em qualquer providência que possa ser feita.*

É papel do gestor tomar decisões que visem à melhoria da escola, do ensino, de sua comunidade, não é possível atribuir ao sistema a culpa de tudo, é preciso que dentro de seu espaço, os gestores se posicionem criticamente e defendam o que é justo, tomem atitudes cabíveis, inclusive com medidas administrativas que responsabilizem os profissionais pelo que fazem inadequadamente, ou por suas omissões.

Num dos inúmeros debates de que venho participando, e em que discutia precisamente a questão dos limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo, ouvi de um dos participantes que, ao falar dos limites à liberdade eu estava repetindo a cantinela que caracterizava o discurso de professor meu, reconhecidamente reacionário, durante o regime militar. Para o meu interlocutor, a liberdade estava acima de qualquer limite. Para mim, não exatamente porque aposto nela, porque sei que sem ela a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é com trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2004, p. 105).

É saudável e natural que diferentes opiniões e posições estejam presentes no universo escolar, pois é um lugar em que há confrontos devido a diferentes formações. Conforme Bourdieu, em um campo, há correlação de forças desiguais em termos de capital – econômico, cultural ou social, pois há diferentes pessoas que se encontram nele, mas essas diferenças devem ser alvo de reflexão.

Certezas e incertezas emolduram a ação e a formação do(as) professores(as), que têm que enfrentar os desafios como profissionais e como cidadãos. Formar professores e professoras não é uma tarefa exclusivamente técnica, é sobretudo uma ação ética. Temos que pensar num profissional capaz de enfrentar as demandas provenientes de toda uma nova realidade que se constrói no cotidiano, considerando as novas tecnologias inclusive, mas devemos dar especial atenção ao fato de que este profissional tem que enfrentar desafios múltiplos que são, sobretudo, dilemas humanos. (ESTEBAN, 2013, p.26).

Mas nada justifica não cumprir o papel que assiste ao gestor, ao coordenador ou ao professor que não promova a boa educação que leve à autonomia dos sujeitos.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade. (FREIRE, 2004, p. 107).

Essa autonomia só poderá ser construída se todos estiverem preparados para o exercício da profissão, tendo consciência do inacabamento do ser humano.

Conforme Freire (2004), educar é um ato de intervenção no sentido de promover mudanças radicais na sociedade em diferentes campos e a educação é só um deles, um dos mais importantes.

O que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. (FREIRE, 2004, p. 112).

Os problemas apontados pelas coordenadoras e também pelo diretor, por exemplo, quanto ao uso excessivo do celular e as ausências: *o uso do celular mais atrapalha do que ajuda, ausências e disposição para mudar algumas práticas pedagógicas que não apresentam resultados efetivos.* (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila), exigem reação e tomada de decisão, exigem ações por parte daqueles que são responsáveis por dirigir, coordenar o processo. Responsabilidades devem ser assumidas por aqueles que estão envolvidos nos espaços da escola. A equipe gestora tem obrigação de verificar o que está ocorrendo e mostrar-se vigilante, atenta e sinalizar o que acredita estar atrapalhando o desenvolvimento dos alunos e, mais do que isso, expor o quanto as atitudes de desrespeito cometidas contra os alunos.

Fica evidente que enquanto professores se mantêm nos celulares, não atendem às necessidades de seu público. E quando os alunos contam aos pais sobre a postura dos professores, certamente há indignação por parte dos responsáveis, que passam a confiar cada dia menos na escola.

É preciso dizer que a atitude de indiferença e desrespeito com os alunos, me leva a pensar sobre o professor ser uma referência para o aluno como bem diz Paulo Freire. E que os professores não poderão se queixar se em pouco tempo, seus alunos se tornarem indiferentes a ele, ao aprendizado e serem desrespeitosos, pois a aprendizagem se dá também pela observação do que fazem os adultos.

Essa atitude ainda revela a falta de comprometimento com o que se faz, pois não há escuta amorosa, não há presença constante e atenciosa para com aquele que precisa ser escutado.

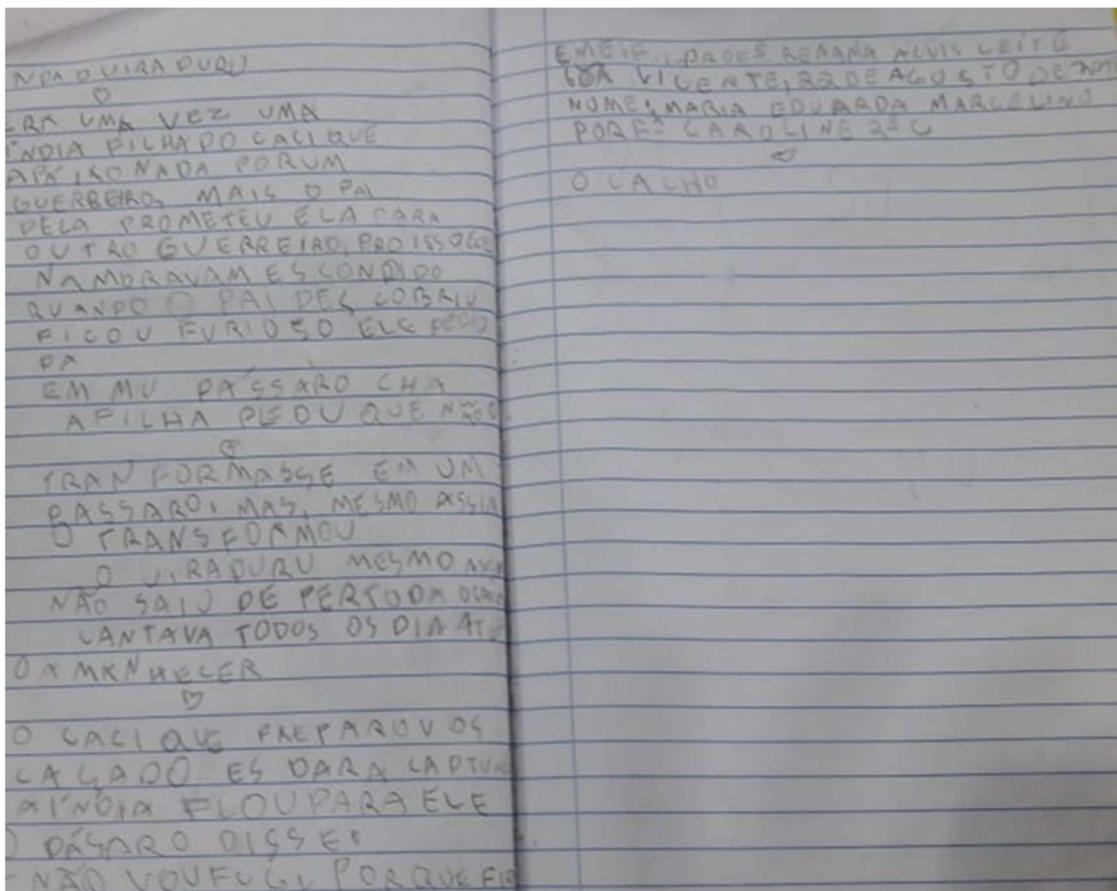
Essa escuta também diz respeito à organização da sala de aula, o que é ensinado, ao modo como é ensinado e que devem ir ao encontro do aluno e não facilitar necessariamente a vida do professor.

Conforme o que foi observado na resposta: *As nossas salas são separadas por níveis de escrita para facilitar o trabalho do professor no desenvolvimento e aplicação das atividades.* (Trecho da entrevista com Coordenadora Mara); *Priorizamos em algumas salas a língua portuguesa e matemática, pois ambas desempenham um papel importante em outras disciplinas que delas dependem.* (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila), não observo comprometimento quando se pensa em facilitar algo. A função daquele que educa está em despertar no outro a vontade de aprender.

A diferença não cabe em perfis engessados de pessoas, assim como em categorias e identificações que encaminham os alunos mais adiantados para dada turma e os mais atrasados para outra. Todos somos sujeitos

únicos, singulares, heterogêneos. Não cabemos plenamente em quaisquer arranjos. (MANTOAN, 2015, p. 84).

Figura: 9- Atividade desenvolvida em sala – aluno não alfabetizado, cópia da lousa.



Fonte: Colhida pela pesquisadora durante a pesquisa

Separar salas por níveis de escrita é uma ação não eficaz quando se utiliza de estratégias como mostra a figura 9. Cópia da lousa, sem apresentar nenhum sentido para a criança parece-me não ser a melhor proposta, pois sugere um princípio de homogeneidade equivocado, conforme mencionado antes. As crianças precisam de contribuições plurais, de pares próximos com princípios evolutivos que promovam aprendizagens.

Assim como a cópia não garante aprendizado leitor, não traz benefícios se não for explicado aos alunos o motivo de desenvolver tal atividade, deve ter acompanhamento e intervenção, caso contrário será apenas mais uma das atividades que mantém alunos quietos, calados, numa ação cega, com cunho tarefeiro, transformando-se em mais uma oportunidade para que a criança perca o prazer de aprender, pois não faz sentido nenhum aos alunos se empenharem nessa ação. Se não houver pensamento crítico, que ofereça diálogo entre seus pares e proporcione trocas que ofereçam possibilidades de modelos de

progresso para a produção textual e seus desdobramentos, com começo, meio e fim, as atividades oferecidas na sala de aula ficarão sem sentido.

As nossas salas são separadas por níveis de escrita para facilitar o trabalho do professor no desenvolvimento e aplicação das atividades. (Trecho da entrevista com Coordenadora Mara), revela o quão fragilizadas são as propostas de ensino, principalmente no que tange ao processo de alfabetização, as crianças aprendem, evoluem por observação e produção conjunta com pares próximos - o que custa crer é que essa organização seja pensada para o desenvolvimento da criança.

A prática pedagógica é complexa e contextualizada, e portanto não é possível formular receitas prontas para serem aplicadas a qualquer grupo de alunos: o professor, diante de cada situação, precisará refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado. Um pouco como o antigo mestre-escola, ele precisa ser alguém com autonomia intelectual. (WEISZ, 2006, p. 54).

O diálogo do professor com o coordenador poderia promover uma melhor saída para a situação colocada. Com bom senso e criticidade, os envolvidos nessa situação poderiam obter melhores resultados.

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 2004, p. 112).

A questão seguinte aborda como a equipe lida com os alunos com dificuldades de aprendizagem, se busca ou não caminhos para solucioná-los. Nas respostas da equipe, percebo na fala das coordenadoras ações que remetem à organização da sala, aos materiais usados, ao diálogo entre a coordenação e os professores e profissionais da Saúde; e na fala do diretor - o contrário: a ausência do diálogo, a culpabilização do outro e não a de si mesmo por não construir e apontar soluções por meio do diálogo em conjunto: *Agrupamento dos alunos por níveis de dificuldade, duplas produtivas, atividades diferenciadas, apostilas) - Conversamos em HTPC e HTI sobre os casos, encaminhamentos para a DAPp e área da Saúde.*(Trecho da entrevista com Coordenadora Mara); *Troca entre os pares, com a coordenação, DAPp, profissional da SRM/CE e área da saúde.* (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila); *Eu vejo assim, que elas ficam de mãos atadas. Ah! Eu não sei o que fazer com esse aluno, não sei se não faço nada ou eu trato ele como fosse igual aos outros. Que é a forma com a qual ele não vai conseguir se adequar. E enquanto esse “coiso” não vem, eu vou reclamar: PORQUE EU NÃO TENHO APOIO, PORQUE EU NÃO TENHO APOIO DA*

COORDENAÇÃO, EU NÃO TENHO APOIO DA SALA COISO... sempre acaba não tomando pra si essa responsabilidade do aluno, de, de aprendizagem desse aluno e sim, jogando a terceiros, aí começa a jogar: A CULPA É DA PREFEITURA, A CULPA É DA SAÚDE, A CULPA É DA COORDENAÇÃO, A CULPA É DA MÃE, A CULPA É DO PAI QUE FOI EMBORA, A CULPA É DA TIA QUE TRAZ QUANDO QUER... A culpa é de “n” fatores e nunca dela como profissional de educação que tem que ter um novo olhar, que tem que ter uma forma diferenciada de ensinar essa criança, que fica aguardando, aguardando e enquanto esse aguarde não acontece, ela vai dar “n” motivos pra dizer o porquê essa criança está nessa situação. sempre acaba não tomando pra si essa responsabilidade do aluno, de, de aprendizagem desse aluno e sim, jogando a terceiros, aí começa a jogar: a culpa é da prefeitura, a culpa é da saúde, a culpa é da coordenação, a culpa é da mãe, a culpa é do pai que foi embora, a culpa é da tia que traz quando quer...(Trecho da entrevista com Diretor Abreu).

É importante observar que as respostas não revelam o tomar para si a responsabilidade de conhecer a fundo o problema, havendo assim um jogo de “empurrar” responsabilidades.

A ação escolar contribui com a dinâmica de produção da dicotomia saber/ignorância[...] É importante ressaltar que altos índices de fracasso escolar evidenciam a incapacidade da escola de alcançar coletivamente resultados satisfatórios, porém a repetência pode estar revelando que a escola é desejada pelos (as) alunos(as) e suas famílias, pois, apesar de todas as dificuldades, as crianças continuam tentando a aprender e quando podem voltam às aulas, mesmo permanecendo muitos anos na mesma série. Da mesma forma as famílias continuam acreditando na positividade da escola, pois fazem muito esforço para manter seus filhos e filhas estudando”. (ESTEBAN, 2013, p. 27).

A sociedade precisa da escola para que as diferenças sejam diminuídas e as responsabilidades sejam assumidas. Se o fracasso se instaura na escola, deve haver uma mobilização para modificar essa situação a fim de saná-la, ou pelo menos, minimizá-la.

Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar. Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2004, p. 120).

As dificuldades apresentadas são aparentemente “solucionadas” com encaminhamentos à DAPp, aos profissionais da saúde e à avaliação da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) ou Complementação Educacional (CE), o que na verdade não são soluções. Parece não haver investimento em práticas que possibilitem o olhar para uma aprendizagem revestida de outras nuances, com outros tons, que não necessariamente a diferenciação. Falta a compreensão de que a rotulação não conduz à solução dos problemas, como a acusação também não. A reflexão daqueles que são responsáveis por conduzir processos se deve dar por meio do respeito à diferença.

Para Mantoan (2015):

Sem estabelecer uma referência nem buscar o consenso, mas investindo na singularidade de cada um, na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos e experiências, esse professor deve garantir a liberdade e a diversidade das opiniões dos alunos.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado- tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2015, p.78-79).

A ação de mediação esperada consiste em dar vez e voz àqueles que antes não eram ouvidos e respeitados.

É preciso encontrar o caminho para a autonomia. E o caminho é revestido pelo diálogo. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 2004, p. 136).

O diálogo entre os sujeitos, o diálogo de si para com o mundo, com a leitura do mundo se constitui como uma das possibilidades de fortalecer a si e ao outro.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2004, p. 136).

A procura de explicação, de busca de respostas está diretamente relacionada ao processo de formação do ser humano. E essa formação para a vida, para o trabalho, para a sobrevivência exige o estudo, a busca pela formação.

A questão seguinte trata da formação continuada e de como a equipe a enxerga. No caso desta pesquisa, busco a percepção dos sujeitos sobre sua importância. *No mínimo deveria ser mensalmente e presencialmente, para que os professores pudessem sanar suas dúvidas e aprender práticas diferenciadas para lidar com esse público tão necessitado de atenção. (Trecho da entrevista com Coordenadora Mara); Presencial e mensal. (Trecho da entrevista com Coordenadora Leila);* *Aí, você tá pondo dois aspectos: o aspecto profissional e acadêmico do professor. E isso é um trabalho! Um que incide no outro. Vamos lá... Formação do professor. Acho que tem um déficit muito grande e a gente vem lutando como gestor da Unidade. As coordenadoras podem passar com maior riqueza de detalhes sobre isso. Porque nessa escola eu vejo as coordenadoras trabalhando bastante a formação em HTPC. Isso a gente pode ressaltar que existe a formação em horário de trabalho, mas a questão é que existe um déficit de formação, sim. (Trecho da entrevista com Diretor Abreu).*

As respostas dadas a essa questão apresentam visões que refletem como os sujeitos a veem: como uma necessidade para a melhoria do processo, mas sem a devida reflexão para a profundidade do problema- fala-se em melhoria da prática, em déficit, mas não da formação almejada por aqueles que são a razão daqueles que trabalham na/pela Educação – as crianças, os jovens e, por isso é preciso conhecer o entorno e os contornos do aluno-daquela que é alvo do processo.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham, Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela . e a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser. Não é mudando-me para uma favela que provarei a eles e a elas minha verdadeira solidariedade política sem falar ainda na quase certa perda de eficácia de minha luta em função da mudança mesma. O fundamental é a minha decisão ético-política, minha vontade nada piegas de intervir no mundo. (FREIRE, 2004, p. 137).

A fala do diretor é categórica quando comenta sobre a percepção de o quanto deficitária lhe parece a formação dos professores, por mais que tenham formações em serviço.

Freire (1983) fala de um aspecto que parece fundamentalmente importante, mas que nem sempre lembramos de fazê-lo enquanto estamos envolvidos no processo de trabalho, que é o ato de manter o diálogo, de refletir: “Como posso dialogar, se alieno, a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?” (FREIRE, 1983, p. 95).

Esse diálogo formativo permanente precisa ser um chamado, um incômodo que imprima a busca por respostas, por indicações de caminhos, que ajudem a caminhar. Pensar sozinho, estudar sozinho não me parece algo que seja cabível, produtor e nem tampouco aplicável. Lembrando que a Equipe Gestora precisa ser escutada e precisa ouvir as dificuldades levantadas pelos profissionais, a fim de compreender os muitos olhares, as muitas interpretações que uma única situação sugere. Freire (1983) continua com o questionamento: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 1983, p. 95).

Nem sempre os profissionais acolhem as opiniões de outros colegas, acreditando que suas verdades são absolutas. Voltar atrás, refletir, ponderar são formas de dialogar sobre as necessidades do aluno que, possivelmente, enxerga a escola diferentemente de como o professor a vê.

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres pelos homens mesmos pelas mulheres. Mas, este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas. [...] (FREIRE, 2004, p. 138).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constitui-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver". (FREIRE, 1983, p.95-96).

Entre pássaros com asas machucadas, escola de vidro, labirintos, minotauros e Ariadnes, finalizo essa viagem saindo da "*Ilha desconhecida*" informando que, de maneira surpreendente, ressignifico meu olhar frente ao que buscava.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as práticas realizadas no ambiente escolar com alunos com dificuldades contextuais e identificar a percepção dos sujeitos envolvidos no processo a respeito.

Tendo em vista alcançar esse objetivo, descobro que, em cada sala de aula, há uma escola de vidro, com gerenciamentos e soluções nem sempre tão eficazes sendo, portanto, necessário encontrar mais profissionais que rompam com os paradigmas pré-estabelecidos, pois as respostas às perguntas que nos fazemos todos os dias podem estar mais próximas do que estimamos, e encontrá-las, requer trabalho, pesquisa, entrega, dor, amor e, por vezes, solidude que clama por solicitude.

Nestas considerações finais preciso reconhecer o quão apaixonante é ir a busca de respostas e poder compartilhar o que acredito. E também, no meio do percurso, encontrar quem oferte outros caminhos, outras possibilidades e ainda ofereça um retorno com bagagem extra, com quantidade suficiente que possa ser dividida.

Os dados coletados permitem confirmar minha hipótese inicial as crianças que foram sujeitos desta pesquisa não apresentam deficiências, mas que frente ao ritmo escolar imposto, passam a ser vistas como "crianças que não aprendem" e embora não sejam público-alvo da educação especial, são observadas como tal e acabam sendo encaminhadas ao AEE meio que de forma natural. Sem diagnóstico, sem exatidão e sem

ter esgotado possibilidades para aprender, são rendidas a uma espécie de entrega de título de negação que, aos poucos, dia a dia legitima a condição do não saber o que fazer.

Ficou evidente que esses sujeitos antes de chegar à escola tinham a ingenuidade de que aprenderiam de verdade e se julgavam capazes de fazer a lição que os demais alunos faziam. Mas os dados revelam que a lição parecia impossível de fazer, ainda que todos os colegas conseguissem. Para sacramentar a dificuldade, esses sujeitos ainda ouviam comentários “que a cada dia está mais difícil lhe ajudar, que não há o que fazer a não ser o encaminhamento para o AEE, porque lá, com certeza, poderá ser ajudado”.

Esses sujeitos foram convidados a participar de uma realidade que prometeu compensar aquilo que não aprenderam, um atendimento interpretado como reforço escolar, porque embora estejam no ensino regular, acreditam que a única solução é o serviço especializado, oferecido a quem precisa de atendimento complementar.

Em resumo, é a terceirização da responsabilidade de ensinar a todos de verdade, confundem dificuldade escolar com deficiência, e essa é a compreensão que têm ao encaminhar esse aluno ao especialista da educação. Assim desobrigam-se de tentar outras formas de ensinar, e como parte da justificativa como antes já disseram, esse aluno não saía do lugar, não aprendia e não se interessava pela lição. A explicação: ele tinha algum tipo de problema, era caso para a inclusão que não precisa mais de laudo ou documentação, porque há a Nota Técnica nº4, e esta informa que o Atendimento Educacional Especializado não precisa mais de comprovação. Esse é um caso provável, para ser atendido então.

A avaliação realizada na escola tinha a função e o formato de verificação, seleção, separação, e, sobretudo de nivelação de saberes, principalmente ao afirmar que alunos que chegam à escola com conhecimentos diferenciados, com estruturas de compreensão para aprendizagem distinta, são rotulados. Essa mesma avaliação ignora o convite que esse público faz à escola em rever seus conceitos herméticos e formas ultrapassadas de avaliar, que não consideram novas formas de se enxergar o que é de fato o conhecimento, o mundo e mais do que isso, o outro.

Ensinar envolve pesquisa, estudo, reflexão, acolhimento e aceitação e vontade de reconhecer que cada um tem um jeito de aprender. Mas não foi o que verifiquei nesse espaço escolar.

A contribuição da escola para a democratização está no cumprimento da função que lhe é própria: a transmissão/assimilação ativa do saber elaborado. Assume-se, assim, a importância da escolarização para todos e do desenvolvimento do ser humano total, cujo ponto de partida está em colocar à disposição das camadas populares os conteúdos culturais mais representativos do que de melhor se acumulou, historicamente, do saber

universal, requisito necessário para tomarem partido no projeto histórico-social de sua emancipação humana. (LIBÂNEO, 2014, p. 80-81)

Mas o improvável pode acontecer, em algum desses lugares, onde cenas como essa costumam acontecer, ter alguém com outro olhar, querendo compreender como pode mudar o que está acontecendo.

Esse tempo de observar foi suficiente para pensar em como poder ajudar alunos que não conseguem avançar, mas que merecem a chance de participar, de atuar porque sua capacidade não pode ser medida com exatidão, principalmente, “por ainda não ter conseguido fazer a lição”.

Esta pesquisa se refere, portanto, a sujeitos que passaram pela contingência do fracasso escolar e que lhes foi negada a chance de pensar a partir de outro lugar. Querem que olhe o Pantanal de uma forma bem hermética, querem que escrevam até as linhas da folha acabar, mas esquecem de olhar nos olhos de quem acham que é impossível ensinar. O impossível está nos olhos de quem não se compromete, de quem não olha para aluno com inteireza e paixão e os mede com uma régua cujo resultado sempre é a inadequação.

Ficou claro que apesar de a legislação oferecer o direito, ser um mecanismo de garantia de acesso, o que constatei foi justamente um paradoxo.

A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (BRASIL, 2008, p. 6)

Essa exclusão é justificada pelo viés da baixa qualidade na formação daqueles que atendem a esse público, como discutido na categoria que tratou do tema formação.

O poema de Loris Malaguzzi, *Ao Contrário, as cem existem*, aborda a criança e sua inteireza, sua vontade de aprender com seus sentidos e as respostas que o mundo lhe dá.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos
cem pensamentos, cem modos de pensar,
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

Mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias,
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe
e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
a realidade e a fantasia,
a ciência e a imaginação,
o céu e a terra,
a razão e o sonho,
são coisas que não estão juntas.”
Dizem-lhe: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.

É dessa criança que falo que, na maioria das vezes, não teve a chance de se expressar, de afirmar, de informar seus desejos, sonhos, conhecimentos e precisa de alguém que lhes represente e esclareça que há mais inteligência do que sua história de vida pode apresentar.

Após longo processo de incursão pessoal, acadêmica e profissional, reflito sobre o quanto é necessário que todos saiam do lugar da acomodação e busquem possibilidades para tentar refletir sobre a realidade social de alunos que passam por dificuldades, que têm fome, passam por privação e sentem muita vontade de ser partícipes do processo de aprendizagem, mas não encontram caminhos para aprender, não recebem ajuda, pois ninguém sabe o que fazer.

Por esse motivo, enfatizo a importância da formação, do olhar com cuidado para o que ainda não se sentiu amparado. Não adianta apenas ter diplomas e não ressignificar o olhar, pode parecer o discurso de quem só sabe criticar, mas ao contrário, espero que, enquanto professores que somos, sejamos formadores por excelência, que nos esforcemos em vencer as barreiras que apenas por meio do estudo conseguimos alterar.

A intenção é de ver o aluno bem assistido na escola, independentemente, de sua condição: se tem chinelo, sapato, mochila, isso se conquista aos poucos, mas não podemos justificar que não é possível ensinar porque não entendemos em que universo nos envolvemos. Há pouco tempo, escutei Arroyo falar em uma palestra que assisti em Santos, que, no período, em que estive como secretário de Educação em Belo Horizonte, pedia a seus professores que andassem pelos arredores do local em que iriam lecionar, a fim de que percebessem o público que iriam atender. Ele contou que os professores, ao retornarem dessa visita de reconhecimento, ressignificavam o seu olhar, sabiam como

deveriam proceder. Perceber o mundo ao nosso redor ajuda a nos tornar um profissional melhor.

A importância da pesquisa nos faz nos debruçar, em busca de possibilidades que nos ajudem a tornar menos penoso o acesso à informação. Se não temos respostas prontas, devemos buscar auxílio. A indignação frente à condição do aluno, que vive em estado de extrema pobreza e que ainda, sempre penso que ainda, não apresenta condição de vencer sozinho, a dificuldade que encontra pelo caminho, não conseguirá ser suplantada de forma autônoma, se faz necessário um verdadeiro debruçar, aquele que diz respeito à pesquisa que transforma o olhar e o agir do educador e auxilia na mudança da história de vida do aluno, creditando oportunidade no lugar da incredulidade.

Freire (1996) nos deixou um legado: estudar para que possamos abraçar nosso ofício de ensinar sem precisar terceirizar.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Por meio desse percurso, cria-se a percepção da carência de materiais e instrumentos que interessem professores, educadores, estudiosos, curiosos a respeito do processo educacional. Sendo assim, convido-os a se permitirem reavaliar seu percurso pessoal, verificando se não houve momentos em que se sentiram em um labirinto sem saída e prestes a serem devorados por medos e inseguranças oriundos da fragilidade da estrutura de uma escola de vidro que, aparentemente, amparava, acolhia e oferecia condições para enfrentar as intempéries da jornada chamada vida.

Da caminhada ora apresentada, ofereço um produto que contempla os aspectos comentados e contribui para a compreensão do fenômeno do fracasso escolar, desvelado por visões que permitem ressignificar esse olhar, a partir de situações vivenciadas na contemporaneidade escolar. Um material de apoio para compreensão do processo do fracasso escolar por meio da avaliação, que apresenta em seu título: *Reconhecer potenciais e desvelar possibilidades para o atendimento pedagógico de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental*.

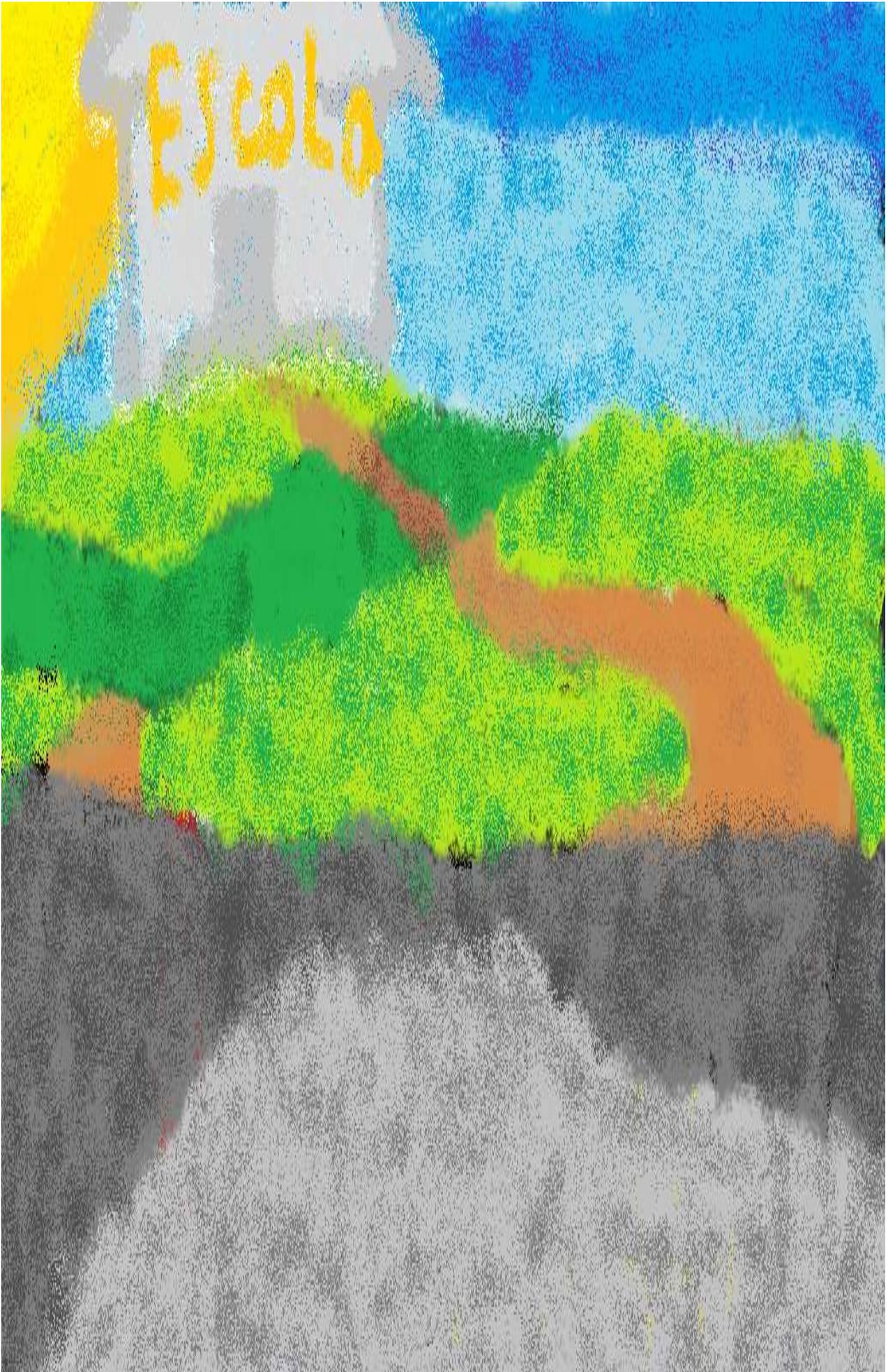
2019



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Reeconhecer potenciais e desvelar possibilidades para o
atendimento pedagógico de crianças nos anos iniciais do ensino**

ANA PAULA FERNANDES MOTA
GONÇALVES TEIXEIRA
CENTRO DE ESTUDOS
UNIFICADOS BANDEIRANTE -
SANTOS – SP



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Ana Paula Fernandes Mota Gonçalves Teixeira

Reconhecer potenciais e desvelar possibilidades para o
Atendimento de crianças nos anos iniciais do Ensino
Fundamental

Produto aprovado para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e validado pela banca de dissertação composta pelos examinadores Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos e Dr. Lucelmo Lacerda

Orientação: Prof.^a Dra. Abigail Malavasi.

SANTOS

2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	165
1.QUANDO A AVALIAÇÃO PASSA A SER UM DETERMINANTE PARA O FRACASSO ESCOLAR,.....	166
2.O LÚDICO COMO AGENTE FACILITADOR PARA O ENSINO.....	170
3.RELATO DE EXPERIÊNCIA - SALA ESPECIAL.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	184

RESUMO

Este texto é resultado da pesquisa realizada sobre aspectos políticos, pedagógicos e sociais relacionados ao processo de reconhecimento e compreensão do universo inclusivo e da diversidade presente no contexto social em uma Unidade de Ensino da Prefeitura Municipal de São Vicente em que foram investigadas as dificuldades que os educadores apresentavam em identificar a origem do não aprendizado dos alunos. Evidenciei na pesquisa a limitação da escola em reconhecer e acolher a bagagem cultural trazida por alunos e suas famílias, sinalizando enorme dificuldade em incorporá-la ao currículo escolar, além de questionar o que pode ou não ser deficiência. O amparo acadêmico e literário se deu por meio do estudo das Políticas de Educação Inclusiva, dos estudos do Fracasso Escolar de crianças marginalizadas que tentam superar suas dificuldades. O resultado da análise dos dados da pesquisa revelou a necessidade de que eu construísse um material de apoio com informações que auxiliasse e norteasse os professores quanto à possibilidade de identificação de alunos com deficiência e sem deficiência.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Séries iniciais. Contexto Social. Fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

Este Material didático é o Produto Educacional da Dissertação Contexto Social e Ensino-Aprendizagem nos anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise da Produção do Fracasso Escolar e das Representações sobre Deficiência.

É um instrumento pedagógico que foi elaborado para subsidiar a ação docente quanto aos aspectos políticos, pedagógicos e sociais relacionados ao processo de reconhecimento e compreensão do universo inclusivo e da diversidade presente no contexto social que tem sido desconsiderada.

O texto aponta caminhos que auxiliam os professores a identificar a origem do não aprendido, questionando se é oriundo do processo escolar, ou de violência simbólica. Este material evidencia a limitação da escola em reconhecer e acolher a bagagem cultural trazida por alunos e suas famílias, aponta também a enorme dificuldade em incorporá-la ao currículo escolar, procurando esclarecer que dificuldades persistentes na aprendizagem não devem ser confundidas com deficiência.

As informações têm a intenção de auxiliar e esclarecer para os professores sobre a origem das dificuldades dos alunos, solicitando a atenção dos educadores sobre a importância de proporcionar aprendizagens que auxiliem as crianças a serem os grandes protagonistas de sua aprendizagem, incentivando-as a aprender.

O objetivo é

- Discutir o processo de avaliação e seus critérios quando aplicados a alunos encaminhados à sala de AEE sem que apresentem qualquer deficiência;
- Relatar uma experiência realizada;
- Descrever como o lúdico contribui para a aprendizagem de alunos que apresentam percursos de aprendizagem diferentes e classificados pela escola como não capazes.

1. QUANDO A AVALIAÇÃO PASSA A SER UM DETERMINANTE PARA O FRACASSO ESCOLAR

A avaliação educacional apresenta um caráter elitista. De um lado seleciona e classifica positivamente alunos que apresentam melhores condições para o aprendizado;

e de outro, exclui aqueles que não acompanham o ritmo imposto, causando frustração tanto para alunos quanto para professores, gerando desarmonia entre a aprendizagem e a práxis docente, a qual normalmente se inclina a idealizar ensinamentos planejados, encadeados homoganeamente. Essa “avaliação” que é justificada como intenção de mapear saberes, passa a ser o marco sinalizador de impossibilidades e disparidades conceituais e cognitivas em um mesmo ambiente, gerando uma ambivalência de conceitos e concepções, e passando a visão de que os alunos são incapazes, improdutivos, descompromissados e desacreditados.

A avaliação será, portanto, um ato subsidiário da prática pedagógica, com vistas à obtenção de resultados os mais satisfatórios possíveis diante do caminho de desenvolvimento de cada educando. Nessa perspectiva, amorosamente, o educador acolherá educando como ele é (receber o educando com sua bagagem biopsicosociológica, sem julgar nada; simplesmente acolher!); a partir daí, poderá trabalhar com ele. Deste modo, o educando poderá sentir que sua relação com o educador é uma relação para a vida, para o seu crescimento, para o desenvolvimento, para a construção de si mesmo e de sua identidade, da forma como é em seu Ser. (LUCKESI, 2005, p.33).

Os alunos que não acompanham o processo de aprendizagem oferecido, automaticamente são excluídos, gerando assim um desserviço educacional.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder às atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado, pois que está sendo excluído. (LUCKESI, 2005, p. 48).

A recusa mencionada por Luckesi (2005) se manifesta de várias formas, inclusive, quando não é oferecida a oportunidade para que os alunos aprendam por outros meios que não sejam os comumente oferecidos na escola. Essa é uma atitude segregatória e pouco democrática que não oferece outras formas de aprender.

Logo, para que essa situação se modifique, há necessidade de valorização do diálogo entre os profissionais da educação, pois este favorecerá a compreensão de como ocorre a aprendizagem dos alunos, além de auxiliar na construção da adoção de uma metodologia mais eficaz que valorizará as infinitas formas de aprendizagem do aluno.

Enquanto a escola se dá ao trabalho de selecionar, escolher, separar e delimitar o espaço e acesso a seu público, acaba por não perceber o quanto corrobora com a indução de um padrão de conduta que produz o distanciamento entre os professores e alunos. Ao planejar aulas com padrões de conduta e explicações homogêneas, ignora

que há uma imensa pluralidade de inteligências, saberes e realidades que podem e devem ser valorizadas.

Infelizmente, esse público que não se sente aceito, acolhido e desafiado positivamente, invariavelmente tende ao fracasso pessoal, social, emocional e escolar. O que ocorre é que, em sua maioria, são pessoas que atravessaram longos períodos de “privação cultural”, comentado por (Poppovic, Esposito e Campos, 1975), indivíduos reconhecidamente marginalizados, que foram apontados como se tivessem alguma deficiência.

Para que o aluno com defasagem seja identificado com alguma deficiência, não são necessários muitos pré-requisitos, apenas que apresente dificuldade escolar a médio ou longo prazo. Não importa se sinaliza respostas coerentes em participações que não sejam meramente escolares, já que são nas situações de aprendizagem sistematizadas que a escola se mune de argumentos de que o aluno realmente não corresponde ao esperado, utilizando-se da avaliação/exame de forma inadequada para sentenciá-lo como PcD e, por se ressentirem da falta de estrutura em serem acompanhados, evadem das escolas sem conhecimentos mínimos para se manter dignamente e, por conseguinte, acabam apontados e classificados definitivamente como PcD, sem o serem.

Os processos de aprendizagem e assimilação são distintos e uma vez que se apresentem diferentemente do que a escola espera, tornam-se impraticáveis e passíveis de desvalorização, fazendo com que o aluno se sinta incompreendido e excluído do acesso às informações. Aqueles que apresentam/demonstram conhecimentos, com características típicas do meio cultural e familiar, oriundos de sua criação, certamente serão caracterizados como incapazes frente ao processo escolar.

O processo educacional tradicional, do qual é oriunda grande parte dos professores, estabelece que essa seja a maneira mais eficaz de ensinar, pois têm em si arraigado o conceito de como aprenderam e de que foram bem sucedidos. Concluem que certamente este será o melhor caminho para repassar seus conhecimentos, sem refletir sobre esse sistema de ensino e que este apresenta formas obsoletas de oferecimento de aprendizagem. Assim, afirma que há apenas uma forma de aprender, ou seja, a que o professor ensina, fazendo com que creiam que a ineficiência do desenvolvimento educacional é fruto apenas de sua incapacidade, culpabilizando-os por seu fracasso. Mas é preciso lembrar o que Freire sabiamente afirmou: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2004, p. 38)

Outro engano observado no processo educacional é o de se dar maior atenção àquilo que o aluno não consegue aprender, ignorando o que já sabe. É, portanto, indispensável conceber a aprendizagem como algo que ofereça oportunidades de avanço e conquistas, promovendo investimentos na capacidade de aprender, criando e modificando condições muitas vezes já determinadas pelo meio.



2.0 LÚDICO COMO AGENTE FACILITADOR PARA O ENSINO

O lúdico é uma das formas de conceber a aprendizagem organizando saberes na prática educacional. Nem sempre as estratégias utilizadas pela escola são eficazes e pontuais frente à realidade dos alunos. A escola costuma estabelecer metas que devem ser cumpridas de maneira sistematizada, com ações encadeadas, às quais nem sempre são suficientes para o aprendizado. Os alunos que não acompanham o processo de aprendizagem oferecido, automaticamente são excluídos, gerando um desserviço educacional.

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder as atividades de avaliação da aprendizagem na escola, assim como para proceder toda e qualquer prática pedagógica. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado, pois que está sendo excluído. (LUCKESI, 2005, p. 48).

A recusa se manifesta de várias formas, inclusive quando não se oferece oportunidade para que os alunos aprendam, oferecendo outros meios, diferentes dos oferecidos na escola. Essa postura por parte do professor sinaliza o quanto suas atitudes revelam-se pouco democráticas, além de instituir a não valorização das capacidades e habilidades dos alunos, não oportuniza outras formas de aprender.

Piaget (1994) em seu trabalho sobre o desenvolvimento e aprendizagem aborda a necessidade de ver a criança como uma unidade e, portanto uma vez que aprende conceitos fora da escola, não é compreensível que se imagine que não apresenta condições de aprender os conteúdos escolares. A interdisciplinaridade é para ele aspecto imprescindível para que haja a compreensão do processo de aprendizagem. A valorização do diálogo entre os profissionais da educação favorece maior compreensão de como ocorre à aprendizagem para os alunos, além de auxiliar na construção da adoção de uma metodologia mais eficaz a qual valoriza as infinitas formas que o aluno se utiliza para aprender.

O jogo é um excelente meio para mobilizar saberes e compreender como se dá o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Sua utilização contribui com a verificação de quais caminhos utiliza pra aprender e de que forma se relaciona com seus colegas. Desse modo é possível reconhecer se a criança está apta a realizar trocas, a ceder,

aguardar, a ser contrariada e, além disso, se já é capaz de incluir o colega que apresenta dificuldades ou que pensa de maneira diferentemente da dela.

Se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é, evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. (PIAGET, 1994, p. 23).

As regras são essenciais para formação do caráter do indivíduo, por meio dela o sujeito compreende que há uma série de situações que precisam ser vivenciadas em conjunto e, portanto respeitadas, dessa forma é desenvolvida sua consciência, que é passada de geração em geração e é por meio de regras que atendem fundamentalmente ao meio social e nunca às suas necessidades individuais do sujeito. Normalmente esses conceitos são deflagrados por um adulto, (pai/responsável), o qual invariavelmente servirá como exemplo de que forma a criança deve se portar. Piaget (1994) comenta sobre o quanto é difícil distinguir se a criança acata as regras por serem estabelecidas pelo meio social ou se as respeita porque são valorizadas por seus pais.

Uma das possibilidades de oferecer conhecimentos no espaço escolar é por meio do jogo, ele trabalha com o conceito social e segundo Huizinga citado por Macedo (2006) apresenta um caráter voluntário, podendo ser suspenso ou adiado em qualquer momento.

Macedo (2006) cita seis características do jogo em uma releitura feita por Caillois, que as caracteriza da seguinte forma:

- Ser livre, porque todos têm a liberdade de querer jogar ou não;
- Delimitada, porque fica entre a linha divisória do real e imaginário, porém as pessoas têm a consciência de que não é uma simulação do real;
- Incerta, porque não se sabe no que pode resultar a cada participação;
- Improdutiva, porque não gera bens e nem riquezas e nenhuma partida será igual à outra;
- Regulamentada, porque está sujeita às próprias ordens;
- Fictícia, porque opera num contexto de simulação.

Por se tratar de uma abordagem tão rica em possibilidades de compreensão tanto socialmente como cognitivamente a valorização do jogo imprime grandes descobertas para o aprendizado escolar.

Muitas crianças que não encontram na aprendizagem formal o caminho para a conquista do conhecimento constroem por meio do jogo novas formas de organizar o

pensamento e realizar trocas, o que passa a ser um facilitador para que haja a acomodação de saberes, uma vez que o jogo os movimenta, apresentando-os de forma contextualizada e concreta, normalmente o que não é proporcionado na aprendizagem habitual. Segundo Piaget, uma das consequências importantes dos jogos de exercício é possibilitar o melhoramento dos esquemas de ação, mesmo que isso não corresponda a uma intenção do sujeito que os realiza. (MACEDO, 2006, p. 21).

Uma das principais intenções do lúdico é provocar o prazer da aprendizagem por meio de desafios possíveis de serem vencidos gradativamente e o mais importante, que encaminhe o aluno ao conhecimento, sem que seja necessário recorrer a exercícios sem sentido e com demandas cognitivas muito além de suas condições.

Piaget avalia a criança por meio de estágios de desenvolvimento e dentro de cada um deles é possível compreender em qual condição operatória se encontra. Desta forma se torna tangível verificar quais desafios são válidos para o momento. É levado em consideração o tipo de relação que o indivíduo tem com a aprendizagem e quais ações serão benéficas para que ela ocorra.

O lúdico promove o movimento contrário ao da coação, que é um exemplo de experiência negativa muito frequente estabelecida entre professor e aluno. Nela o aprendizado é passado por meio de imposição da figura do professor que afirma categoricamente o conhecimento que julga necessário, não deixando possibilidades para o levantamento de hipóteses de que possa haver outra perspectiva acerca do que foi ensinado, portanto o aluno acomoda o conhecimento da maneira como é passado e o repassa sem interagir com outras alternativas, logo a coação não permite trocas efetivas nas relações sociais, estabelecendo resistência à promoção da inteligência, levando ao egocentrismo.

Esse discurso é consonante com o a metodologia explicitada por Freire (1993) que afirma em seu conceito sobre educação bancária, comentado superficialmente no texto acima.

No processo de cooperação já possibilita a troca de conhecimento e move saberes.

Como seu nome indica a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença e etc. Há discussão, troca de pontos de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento. (LA TAILLE, 1992, p. 19, 20).

As duas condições mencionadas caracterizam diferentes modelos de aprendizagem que podem ser oferecidos pela escola, infelizmente considera-se que a coerção é a mais aplicada. A cooperação é um movimento para desenvolver as aprendizagens que auxilia na organização da moral estimada como valorosa no desenvolvimento das crianças.

(...) quando Piaget apresenta críticas sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, não propõe necessariamente uma mudança na utilização dos materiais ou dos espaços existentes. Aponta para a importância de que sejam repensadas as atitudes e a forma de lidar com os conteúdos e também de conhecer melhor as características do desenvolvimento para que se possa propor situações de aprendizagem e apresentar conteúdos possíveis de serem compreendidos em extensão e profundidade. A questão é colocar o aluno como centro do processo, e não atuar somente na valorização do conteúdo. Se isso puder ser conquistado, pensamos que muitos poderão ser beneficiados num curto período de tempo. (MACEDO, 2006, p. 34).

Partindo desse pressuposto, valoriza-se a intervenção oferecida adequadamente pelo professor, que é planejada com propostas condizentes com o nível de desenvolvimento dos alunos, utilizando recursos específicos e pontuais, os quais oportunizam a aprendizagem.

Pensando em contribuições possíveis de serem praticadas no meio escolar, mesmo para àqueles alunos considerados incapazes, desacreditados e por vezes segregados, o lúdico pode servir como possibilidade para a reversão de uma condição julgada precipitadamente como impossível de ser revertida, realizando o planejamento e execução de um trabalho diferenciado e democrático, porque promove o acesso um número maior de alunos e prevalece o olhar sobre a avaliação, negando dessa forma a examinação (ato de examinar), verificando assim saberes e possibilidades ao invés de apenas enxergar dificuldades, como é comumente praticado, o qual já fora comentado e será apresentado mais detalhadamente no relato de experiência abaixo.

Foi essa prática difundida em uma sala de Educação Especial que ensaiei os primeiros movimentos com a utilização do jogo, não apenas com intenções recreativas e infundadas, foi uma estratégia usada para alcançar a zona de interesse de alunos que se mostravam desinteressados e com baixo rendimento escolar, caracterizados como PcD e de posse inclusive de relatórios e encaminhamentos que os legitimavam a deficiência intelectual sem que o fossem de fato.



3. RELATO DE EXPERIÊNCIA - SALA ESPECIAL

Com a finalidade de chamar a atenção sobre a importância da ressignificação da aprendizagem com alunos do ensino fundamental, os quais foram classificados como incapazes e, portanto apartados do convívio em sala de aula regular, apresento fundamentos da relevância do lúdico na educação, o qual possibilita a reversão do fenômeno do não aprender, oferecendo a oportunidade para a valorização da aprendizagem.

Falar sobre o processo educacional com visão histórica, de um tempo não muito remoto em que alunos com significativas dificuldades de aprendizagem eram comumente encaminhados à Sala de Educação Especial, quando ainda não havia instituído a Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é, na verdade, um levantamento legítimo o qual foi vivenciado por mim em uma fração de tempo de minha atuação junto à prática docente.

Observei o desenvolvimento de alunos encaminhados a essa modalidade de ensino, o qual fui professora por cinco, dos dez anos em trabalhei em uma escola municipal da baixada santista, com um público que apresentava dificuldades e limitações para o aprendizado a médio e longo tempo e eram considerados PcD.

Nos relatórios de encaminhamentos os professores afirmavam que esgotavam ali, todas as possibilidades de aprendizado, que já haviam repetido as mesmas informações mais de duas ou três vezes e que não conseguiam despertar o interesse dos alunos em aprender. Insistiam que foram oferecidas as mesmas oportunidades que aos demais, sem apresentar devolutiva. Também os descreviam como alunos com perfil de indiferença frente ao aprendizado, excesso de faltas, pouca participação junto ao grupo, relacionamento delicado com os colegas e nenhum ou pouco envolvimento familiar.



Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim o poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da ação. A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação”. (FREIRE, 2007, p. 21 e 22).

Destarte, não conseguiram acompanhar o ritmo dos colegas e acabaram classificados como incapazes, necessitando de atendimento diferenciado sugerindo que fossem alocados em uma sala com um número reduzido de alunos e com profissionais que pudessem atendê-los em suas especificidades, de modo apartado de onde estiveram até o momento, pois o que fora oferecido até então não era eficaz.

Não desmerecendo as demais etapas de ensino, mas o momento da aprendizagem no ensino fundamental apresenta características bem particulares que oferecerem um leque significativo de informações que encontram centralizadas no princípio da valorização do processo da alfabetização, da conquista da leitura, da ampliação do letramento e das várias formas de aprender. Todos esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de sua vida social. Alunos que não tiveram oportunidade adequada, significativa e contextualizada foram considerados como PcD num momento tão delicado do processo escolar.

A sala de educação especial, a qual havia dezesseis alunos, cada qual com suas especificidades apresentavam o retrato fiel da heterogeneidade, tão comumente mencionada nos discursos de professores e nos materiais acadêmicos de formação docente. Nesse momento vivi o grande hiato que há entre o que se aprende e o que se pratica. Foi possível verificar que a maior dificuldade era o de identificar saberes de alunos em idades tão diferentes, com situações de vida tão própria, para que enfim pudesse dar início ao trabalho que precisava ser desenvolvido.

Ao longo do processo de verificação e checagem foi necessário avaliar quem eram esses alunos, que diagnóstico havia sido conferido a cada um deles e se esses levantamentos eram reais ou circunstanciais e mais do que isso, qual seria a forma eficaz de acessar seus conhecimentos. Constatei que havia na totalidade cinco alunos com deficiência, sendo: um com paralisia cerebral, dois alunos com transtorno do espectro autista e dois com deficiência intelectual, no mais, os outros embora apresentassem relatório circunstanciado ou laudo de deficiência intelectual, ao longo do processo foi observado que não havia de fato deficiência, pois apresentavam condições para aprender; as contingências os sentenciou equivocadamente a uma condição que merecia

ser refutada. “No caso do déficit real, é certo que limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio.” (MANTOAN, 2004, p. 21).

Uma vez ultrapassada essa etapa inicial, questionei-me sobre qual estratégia seria mais eficaz para auxiliar na aprendizagem desses alunos, permitindo o acesso a saberes já existentes e que pudesse envolvê-los gradativamente na aprendizagem. A resposta foi que além de outras práticas que abarcavam a escuta afetiva, com orientações diárias, combinados, organização para o trabalho, respeito ao próximo e atenção ao que era oferecido, o mais eficaz seria o trabalho com o lúdico, envolvendo fundamentalmente o jogo, pois ele oferece, ora implícita, ora explicitamente as regras e aprendizados tão necessários para o fazer pedagógico e social. Desta forma foi dado o primeiro passo rumo ao processo de mudança, o qual se fazia premente na vida desses indivíduos.

Lembramos essas características comuns ao lúdico e ao escolar para justificar nossa hipótese de que uma educação básica, isto é, que se pratica na escola fundamental, deve comprometer o lúdico nas atividades escolares. Em Macedo, Petty & Passos (2005), desenvolvemos essa proposta realçando os seguintes indicadores de um compromisso com o lúdico no contexto educacional: 1. valorizarem o prazer funcional; 2. serem desafiadores; 3. criarem possibilidades ou disporem delas; 4. possuírem dimensão simbólica; e 5. expressarem-se de modo construtivo ou relacional. (MACEDO, 2006, p 35, 36).

A proposta de ensinar com a prática do jogo foi realizada com a intenção de oferecer ao grupo novas formas de aprender, valorizando as trocas entre os alunos fortalecendo a participação de todos com escopo de que pensassem em estratégias para que vencessem as dificuldades e desafios existentes. O jogo promove reflexão, paciência, refinamento de habilidades e permite a assimilação do real em conformidade com sua percepção e compreensão cognitiva disponíveis para o momento, sabendo que jogar bem, nem sempre significa jogar certo.

Foi necessário diferenciar o que é jogar bem e que é jogar certo, para que pudesse ser possível fazê-los compreender cada etapa perpassada nesse desafio cognitivo e pedagógico proposto. Ancoro-me na definição de Machado (2006), o qual esclarece que ao jogar certo, a pessoa se sujeita às regras, respeita o objetivo do jogo e o tempo que o jogo leva para que conclua cada etapa, além da condição de reconhecer a necessidade de submeter-se aos resultados, jogar certo envolve compreender quando o jogo termina, independentemente de ter esgotado suas possibilidades pessoais para jogar e aceita, mesmo que a contra gosto os resultados ocorridos; se sujeita a ele compreendendo que

ora a posição é favorecimento, ora não. Já o jogar bem, que é o que diferencia uma boa de uma má jogada/partida é produto de assimilação do indivíduo.

De posse dessas conceitualizações foram oferecidos recursos pedagógicos que propiciaram a melhora do aprendizado e das performances para o reconhecimento do que ainda não havia sido aprendido e o que estava em condições de ser assimilado. Foram utilizados desafios de toda ordem, iniciamos com jogos simples com ou sem leitura de regras, desafios com peças envolvendo raciocínio lógico em grupo, em dupla, individual, de encaixe, de alfabetização, sempre com intenção de não se deixar levar pela autotelia, ou seja, nesse caso pela doutrina da ação de jogar apenas com intenção do uso desse atributo do jogo com fim nele mesmo. As ações concomitantes tinham a intuito de subsidiar aos alunos com leituras diárias de gêneros literários diversificados, rotinas procedimentais, conscientização e reconhecimento dos alunos ao que estava sendo oferecido, além da valorização de suas aprendizagens.

Na análise de um jogo, preparando-se para uma partida, ou campeonato, ou durante o próprio jogo ou partida, essas duas formas de porquês são muito importantes. A segunda forma, que nos possibilita justificar ou fundamentar por antecipação as nossas escolhas, é especialmente valiosa. O mesmo ocorre no contexto de modo lógico, coerente, em que se possa justificar o mérito de nossas decisões. Isso, por suposto, não descaracteriza o fato de que, tanto nos jogos como nos projetos, não temos controle sobre o resultado de nossas ações. (MACEDO, 2006, p 41).

Trabalhávamos com muitos recursos lúdicos, materiais concretos, experiências que promoviam o pensar e não apenas o acatar de ideias, havia também justificativa em minhas ações, entusiasmo em fazê-los aprender. Desta forma, alunos que foram desacreditados, ao longo de um ano já apresentavam ascendência social e pedagógica, além de significativa melhora comportamental. Nas situações que solicitavam conhecimentos pedagógicos, foram oferecidas explicação diversas e oportunidades de argumentação e contra argumentação por parte dos alunos. O jogo foi um recurso extremamente rico e que oportunizou vivências e explorações de recursos tanto materiais como cognitivos que não lhes fora oferecido em sala de aula convencional. Foram proporcionadas oportunidades de valorização de saberes iniciais e apresentadas novas condições para aprender.

A pergunta que faço é: Como poderiam ter de fato deficiência se na verdade contribuíam para os aprendizados propostos?

O mais interessante é que depois dessa caminhada, muitos retornaram para sua sala de origem no ano seguinte e nos momentos em que os professores liam em seus prontuários, os quais informavam que estiveram em atendimento em sala de educação especial questionavam o motivo pelo qual chegaram a esse extremo, uma vez que participavam bem do processo de colaboração das atividades e das aprendizagens oferecidas; inclusive comentavam que tinham melhor desenvoltura e conhecimento prévio que os colegas que nunca foram apartados da sala de aula regular.

Percebo então que o reconhecimento que o aluno tem sobre suas habilidades tem a ver com a maneira como os professores avaliam suas possibilidades em aprender e de que forma organiza determinado aprendizado.

Quando uma criança diz que $4 + 2 = 5$, a melhor forma de reagir, ao invés de corrigi-la é perguntar-lhe – ‘Como foi que você conseguiu 5?’ As crianças corrigem-se frequentemente de modo autônomo, à medida em que tentam explicar seu raciocínio a uma outra pessoa. Pois a criança que tenta explicar seu raciocínio tem que descentrar para apresentar a seu interlocutor um argumento que tenha sentido. Assim, ao tentar coordenar seu ponto de vista com o do outro, frequentemente ela se dá conta do seu próprio erro (KAMII, 2012, p.115).

Por meio da conscientização de seu erro, o aluno descobre caminhos para que justifiquem como chegar ao acerto. Ao passo que se o professor se fixar apenas no fato de que o aluno errou e não oferecendo-lhe a oportunidade de que reflita sobre como desenvolveu sua resposta, não o auxiliará a criar outro acesso que lhe possibilite organizar os aprendizados, fazendo-o crer que o resultado correto parte apenas do conhecimento do professor e de alguns colegas, os quais julga ser mais inteligentes que ele, corroborando com a ideia de que de fato é incapaz.

A correção feita de maneira adequada, com a devida oportunidade de aprendizado e construção de saberes sugere evoluções para que os alunos se sintam participativos e em processo de evolução, conforme encontra-se prescrito na LDB em seu artigo 24, no capítulo V, que fala sobre a verificação do rendimento escolar, o qual se observa alguns critérios que são essenciais para a as discussões levantadas até o momento, afirmando serem considerados como indispensáveis, nas alíneas a e d.

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

Por esse motivo que afirmo que a aprendizagem serve para promover condições de que os indivíduos se sintam cada vez mais preparados e não para que vivam sob o jugo desigual da não aprendizagem, do descrédito pessoal e intelectual.

Sigo questionando: Como se pode pensar fazer educação sem refletir sobre as práticas que acontecem comumente na rotina escolar?

A intenção é que essa reflexão seja possível com a visibilidade de propostas inclusivas não apenas no tocante às especificidades das deficiências, mas no que diz respeito à diversidade, tornando o processo escolar inclusivo não apenas para àqueles que um público específico, mas para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reversão da declaração de impossibilidades que a sociedade rotulou alguns alunos no âmbito escolar deve ser revista assim como suas práticas.

A avaliação não deve servir apenas para classificar alunos como aptos ou inaptos, mas também para auxiliar professores a verificarem se estão agindo de acordo com as demandas de seu público e para que verifiquem se há valorização dos conhecimentos prévios, da cultura e dos saberes considerados possíveis para os alunos e oportunizando a participação de todos, sem exclusão.

Embora a escola apresente o princípio de que o aluno é apenas um receptor de conhecimentos e que, ao passo que não acompanha o ritmo imposto pelo meio escolar, é categorizado como incapaz, a melhor forma de educar é reconhecer no erro da criança a possibilidade de que ela em meio as tentativas que faz para aprender, encontre um mecanismo próprio de enxergar suas potencialidades e alternativas para alcançar o prazer de continuar tentando.

É por meio do que é considerado incorreto que se podem obter as principais informações sobre as dificuldades da criança, permitindo a identificação de onde ela se encontra para poder auxiliar o aluno/cliente e compreendê-las e superá-las. Portanto, a análise da produção é um instrumento que possibilita ao adulto conhecer dificuldades da criança em seu processo de aprendizagem. Por exemplo, se o aluno tirou nota sete em uma prova, é interessante analisar por que não obteve os outros três pontos, e não somente valorizar os sete já conquistados. (MACEDO, 1997, p. 30).

Essa dificuldade em manter uma identidade procedimental impossibilita que o professor tenha uma visão clara de qual postura é mais adequada. Há necessidade de aprofundamento e reconhecimento de posicionamentos pedagógico para que a tomada de decisões seja a mais assertiva possível e quão mais assertiva for certamente resultará em melhores devolutivas, inferindo em menores possibilidades de equívocos de interpretação do que o aluno conhece ou não, valorizando competências e desenvolvendo capacidades.

Finalizo o produto valorizando a competência de um adolescente de 12 anos que sempre se mostrou extremamente habilidoso com figuras, desenhos, imagens que aos poucos foi traçando um caminho de expressão sem igual, o qual me moveu a convidá-lo a ilustrar parte do produto. A intenção foi de valorizar o protagonismo juvenil e sua

habilidade em traduzir à sua maneira a mensagem do texto escrito, ainda que esteja distante de sua realidade.

Quem pensa que a avaliação é a única forma de conhecer seu aluno, se engana, pois ignora toda uma conjuntura de talentos e de possibilidades que uma criança, um menino ou menina apresentam.

Dividir esse momento final com alguém tão especial que se dispõe **a participar e auxiliar na construção desse voo que pretende traçar caminhos possíveis para a educação, desperta em mim a vontade de aguçar a curiosidades sobre o assunto, permitindo que nos mova em direção a posturas éticas, solidárias e empáticas em nossa vida profissional e pessoal.**

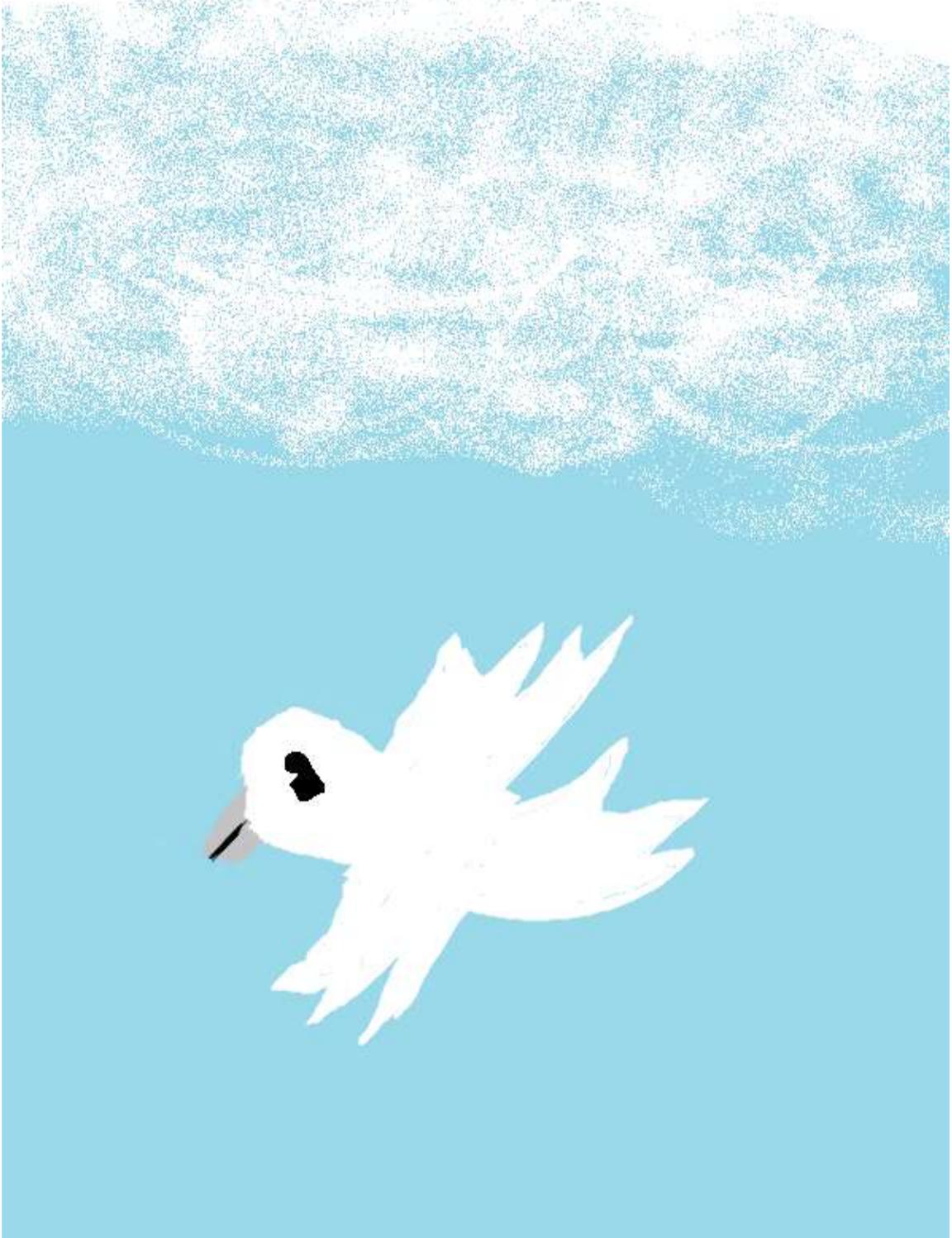
As fotos abaixo nos representam: tia e sobrinho; madrinha e afilhado; adulto e adolescente, escritor e ilustrador... muitos pares produtivos que são descobertos e ressignificados pela paixão em educar.



ANA PAULA TEIXEIRA



SAMUEL HENRIQUE



REFERÊNCIAS

- BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: Acesso em: 20 de jan. 2007.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. O compromisso do Profissional com a Sociedade. In: _____. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREDDO, Tânia Maria. **O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais**. Passo Fundo: UPF, 2004.
- KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 2012.
- LBI, **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 28ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- _____, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** .3ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCKESI, Carlos C.. **A avaliação na aprendizagem na escola**. Salvador, 2005.
- MACEDO, Lino de. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em um a perspectiva construtivista e psicopedagógica/ Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty, Norimar Christe Passos.- São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (2ª ed.) - (Coleção psicologia e educação).**
- _____, Lino de, **Jogo e projeto: pontos e contrapontos/ Lino de Macedo, Nilson de Machado, Valéria Aromim Arantes, organizadora. - São Paulo: Summus, 2006. - (pontos e contrapontos).**
- MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão, explicando o déficit intelectual, WVA**. 2004.
- MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** [tradução Elzon Lenardon]. São Paulo: Summus, 1994.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In: Severino, A. J., Martins, J. S., Zaluar, A. et al.(Orgs). Sociedade Civil e Educação. Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992, (Coletâneas C.B.E.).

AIUB, Monica. Revista O mundo da Saúde. São Paulo: 2006; jan/mar 30(1): 107-116.

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo/Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2016.

BOURDIEU, P., e J. C. Passeron. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

_____, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 2007.

_____, Pierre. A Miséria do mundo I sob direção de I Pierre Bourdieu: com contribuições de A. Accardo i et. aL 17ª ed - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro 1996.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência múltipla – vol. 1 – Série Atualidades Pedagógicas 5. Brasília, 2000b. Disponível em: www.Dominiopublico.gov.br/download/texto/me_000466-pdf. Acesso em: 26 out 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

BRATZ, Elenice Daiana; MENEZES, Carla Vasconcelos. Exclusão á inclusão: um desafio entre o real e o ideal. Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/exclusao-inclusao-um-desafio-entre-ideal-real.htm>. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 85, p. 5-10, maio, 1993.

CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIERMANN, Analúcia Dias. Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo (42) 79-86, Agosto de 1982. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1552/1551>. Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

CARVALHO, Rómulo de. História do Ensino em Portugal: Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano, Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CARRAHER, Terezinha N.; SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 3-19, maio, 1983.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

COLLARES, C. A. (1989). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: Idéias: Toda Criança é capaz de aprender? São Paulo: FDE.

_____. C.A.L (1995), O cotidiano escolar patologizado. Espaços de preconceitos e práticas cristalizadas. Tese de Livre Docência em educação, Unicamp.

_____. C. A. L. e MOYSES, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, M. P. ; REALI, A.M. M; RINALDI, R, P. Formação de professores e Educação Especial: análise de um processo. In: COSTA, M. P. (Org.) Educação Especial: aspectos conceituais e práticos, São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009, São Paulo, 2010.

COSTA, D. A. F. . Fracasso escolar: diferença ou diferença ou deficiência. Porto Alegre: Kuarup, 1994.

DELEUZE, G. Diferença e repetição. 2. ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.17 nº.36 Ribeirão Preto Jan./Apr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003 Acesso em 01-10-2019.

ESTEBAN, Maria Teresa. Escola, currículo e avaliação. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Maria Tereza. O que sabe quem erra?- [2.ed]- Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

_____. O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar, Rio de Janeiro, DP&A, 2013.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. Análise de conteúdo. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 15ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FOCAULT, Foucault, Michel. F86v Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FÓRUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO. “Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos”. Coreia do Sul, 2015. Disponível em http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civil/aa_ppdeficiencia/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir, Escola Viva, escola projetada/ Moacir Gadotti- 2ª ed- Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GALTON, F. Inquiries into human faculty and its development, Londres, Macmillan, 1945 (1ª. ed., 1983).

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GOODMAN, J. 1989b. “Education for critical democracy” Journal of education. Vol.171. Número 2. Págs. 88-115.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

GOUVEIA, Aparecida Joly. Orientações teórico-metodológicas da sociologia da educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 55, p. 63-67, nov., 1985.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. A criança de favela em seu mundo de cultura. Para ativar o suporte para leitor de tela, pressione Ctrl+Alt+Z Para saber mais sobre atalhos de teclado, pressione Ctrl+barra.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.107, p.41-78, jul., 1999.

HOBSBAWM, E.J. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____, E.J. Era do capital. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 37 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação,

KERÉNYI, C. Os Heróis Gregos. Trad. O.M. Cajado. São Paulo: Cultrix, 1993.

LAHIRE, Bernard. As origens da desigualdade escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Orgs.). Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LDB. (1996). Lei nº. 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (2001). (proferida em 20/12/1996) Art. 24 – Prase. Fundescola. Brasília: DF.

LÉRY, Jean de. Viagem a Terra do Brasil. São Paulo: Livraria Martins, 1941. p. 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, C. J. (1999). Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 16ª ed., São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Revista Educar FCE - Março 2019 85 Alternativa 2001. 259p.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. José Carlos Libâneo. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: editora Alternativa, 2004.

LOBO, Lilia Ferreira. A criança anormal no Brasil: uma história genealógica. In: RIZZINI, Irma(Org.). Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 2008.

LOCKE, John. Segundo Tratado sobre o Governo. São Paulo. Abril Cultural, 1973.

LOCKE, John. Segundo Tratado Sobre o Governo Civil, Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

LÜCK, Heloísa et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida. In: Ferreira, S. (org.) Educação: novos caminhos em um novo milênio, 37, p.52, João Pessoa, PB: Autor Associado.2001.

_____, C. C. Democratização da escola pública. A pedagogia crítica e social dos conteúdos. São Paulo: Loyola,1984.

MAYR, E. O desenvolvimento do pensamento biológico. Brasília: Editora UnB, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa E. Escolas abertas à diversidade. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. UNICAMP: Campinas, capítulo 2, 26/01/2001. Disponível em <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.8.htm>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2019.

_____, Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa E. Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

_____. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

_____, Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003, 64p.

_____, Inclusão promove a justiça. Revista Nova Escola de maio de 2005. Acesso em <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. 15/01/2019

_____, Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

_____, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO: fragilidades constantes e urgências da formação. In: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Disponível em http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/69.%20O%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA%0EM%20FOCO_%20fragilidades%20constantes%20e%20urg%C3%AAncias%20da%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em 22-09-2019.

MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Mental. (Org.) Erenice Natália Soares Carvalho. Brasília: SEESP, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. Pesquisa educacional, políticas governamentais e o ensino de 1º grau. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 53, p. 25-31, maio, 1985.

MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. Avaliar para Conhecer - Examinar para Excluir.; trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, M. C. de Souza org. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Delandes; Romeu Gomes, - Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos) 1ª reimpressão 2018.

MIRANDA, Marília Gouvea, RESENDE, Anita C. Azevedo. Equidade educativa e desigualdades sociais: retórica e exclusão. In: Educación y universidad en la complejidad globalizada. México, 2007 [no prelo].

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Moreira, CANDAU, Vera Maria.(orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso, A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NETTO, José Paulo. Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLAU, M. L. M ; MAURO, M. A. F. Alfabetizando com sucesso. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, José Maria de Religiosidade e Cultura - Brasil, Séculos XVI e XVII, Piracicaba: Unimep, 2008.

PATTO, M. H. S. Privação cultural e educação pré-primária. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1977.

_____. A criança marginalizada para os piagetianos brasileiros: deficiente ou não? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 49, p. 3-11, nov., 1984

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988.

_____. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999.

_____. O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: _____. (Org.). Introdução à psicologia escolar. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Bases teóricas do Programa Alfa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 43, p. 31-36, nov., 1982.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ROCHA, Ruth. Este admirável mundo louco/Ruth Rocha; ilustrações de Walter Ono.-Ed. reform. - São Paulo: Salamandra, 2012.

ROCKWELL, E. (Ed.). La escuela cotidiana. La escuela cotidiana Cidade do México: Fondo de Cultura Econômica, 1995, 238p.

ROHR, Zulsi Maria Teixeira. A função social da escola, a avaliação e a produção do fracasso escolar. In CROCETTI, Rosângela; CAMPOS, Eunice; GODOY, Yara A.; ROHR, M.T. Zulsi. O enfrentamento do fracasso escolar: problematizando a função social da escola, o currículo, a avaliação e o trabalho docente. s/d
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1427-6.pdf> Acesso em 04-10-2019.

_____. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Ciudad de México: DIE/CINVESTAV, 1987.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SAVIANI, Demerval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.42, p.8-18, ago., 1982.

_____. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. Campinas: Mercado Das Letras, 1994.

_____. Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.- (Coleção educação contemporânea).

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11 ed. ver. 1ª reimpressão. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura; LAPOLLI, Edis Mafra. O professor e as propostas educacionais do Ratio Studiorum: algumas reflexões iniciais sobre a prática docente. Artículos Arbitrados. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, N 55, 273-281, Setembro- Dezembro de 2012. Disponível em file:///E:/Downloads/O%20PROFESSOR%20E%20AS%20PROPOSTAS%20EDUCACIONAIS%20DO%20RATIO%20STUDIURUM_%20ALGUMAS%20REFLEX%20C3%95ES%20INICIAIS%20SOBRE%20A%20PR%20C3%81TICA%20DOCENTE.pdf. Acesso em 22 de março de 2019.

SILVA, Maria Odete. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. Revista L. de Educação, nº 13, Lisboa, 2009.

SILVA, Otto Marques da. Epopeia ignorada. Edição de Mídia. São Paulo: Editora FASTER, 1987.

SOUSA, Maria M. de; SARMENTO, Teresa. Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. Revista Gestão e Desenvolvimento, 17-18 (2009-2010), 141-156 https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestao_desenvolvimento_17_18_141.pdf

SOUZA, L. de M. e. Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1982. (Biblioteca de História).

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. O Marquês de Pombal. Brasília: Editora da UnB, 1961.

TEODORO, A. A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Líber livro, 2011b.

TOBIAS, José Antônio. História da Educação Brasileira, 3ª Ed. – São Paulo: IBRASA, 1986.

TORO, Rolando. Teoria da Biodanza. Tomo I e II. Salvador: 1982 (Apostila).

VASCONCELLOS, Celso dos S. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. Revista de Educação AEC n. 143 (abril-junho de 2007) p.66-78.

VERNANT, J.-P. O Universo, os Deuses, os Homens. Trad. R.F. d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.2005

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

ZEICHNER, K (1990 a), "Traditions of reform in U.S. teacher educationn!". *Journal of teacher education*. (em La prensa).

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

Dados de Identificação

Nome :

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de Identidade Nº :

Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço:.....Nº:...

.....Complemento.....

Bairro:.....Cidade:.....

CEP:.....Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: **“A Deficiência Contextual e a importância das interações nas aprendizagens”**.

Pesquisador: Ana Paula Fernandes Mota Gonçalves Teixeira (sempre com o coorientador)

Documento de Identidade Nº 21.249.252-4 Sexo: feminino

Cargo/Função: Professor de Educação Especial

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se materializa, no contexto escolar, o diálogo entre as políticas públicas inclusivas e a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas oferecidas e a qualificação dos professores em três salas de aula de uma escola pública do município de São Vicente.

O procedimento será realizado por meio de entrevista semiestruturada com representantes da equipe diretiva e pedagógica, três professores e seis alunos do ensino regular.

Para cada profissional serão feitas perguntas relacionadas à sua prática, tanto para equipe como para os professores. Os alunos serão ouvidos com a intenção de verificar quais entendimentos apresentam acerca de suas dificuldades e como se reconhecem diante do processo social e escolar.

Para as equipes: diretiva e pedagógica serão oferecidos questionários com 28 perguntas, para os professores um questionário com 38 questões e para os alunos a proposta é de uma conversa com menor formalidade, pontuando em 38 questões com levantamentos sobre como percebe o oferecimento do aprendizado e se há prazer no convívio escolar.

Após a aplicação dos questionários, os dados coletados serão analisados, a fim de que seja possível estabelecer relações entre o que é o processo de aprendizagem e ensinagem, além de verificar se há uma clara compreensão entre a diferença sobre o que é deficiência real e circunstancial, com as devidas leituras estabelecidas nas práticas escolares nas salas de aula da referida unidade escolar do município de São Vicente.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora: Ana Paula Fernandes Mota Gonçalves Teixeira

Rua: Praça dos Andradas, 27 – Santos – SP – CEP 11110-100

Telefone: (13) 3211-1818 ramal 1969 e-mail: ap_teixeira17@ hotmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 –

Telefone: (13) 3226.3400 –ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V– CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:

Endereço:

Tel:

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Eu _____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado “**A Deficiência Contextual e a importância das interações nas aprendizagens**”, desenvolvido por Ana Paula Fernandes Mota Gonçalves Teixeira, orientado pela Prof^a Dra. Elaine Marcílio dos Santos, e coorientado pela Prof^a Dra. Abigail Malavasi, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais pretende analisar como se materializa, no contexto escolar, o diálogo entre as políticas públicas inclusivas e a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas oferecidas e a qualificação dos professores em três salas de aula de uma escola pública do município de São Vicente.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

A colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora e/ou coorientadora.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 –ramal: 3477 – e-mail: xandu@unimes.br)

São Vicente, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____

R.G. nº _____

Endereço: _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: Elaine Marcílio dos Santos

R.G. nº _____

Endereço: _____

Assinatura do professor coorientador:

Nome: Abigail Malavasi

R.G. nº _____

Endereço: _____

ANEXO C

Texto: Quando a escola é de vidro.

Quando a escola é de vidro

Ruth Rocha- Este admirável mundo louco

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho.

Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior.

E assim, os vidros iam crescendo à medida em que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano era um horror.

Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros.

E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muito altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até

batiam no professor.

Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabia nos vidros, se respiravam direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.

Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinha jeito nenhum para Educação Física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa.
E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!

Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim, ia ser assim o resto da vida.

Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até pra dormir, por isso que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

Tinha menino que tinha até de sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros.

Mas, uma vez, veio para minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre.

Aí não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo...

Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir às aulas sem estar dentro do vidro.

O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

E os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mal exemplo pra nós...

E nós morriamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até mesmo que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

- Se o Firuli pode por que é que nós não podemos?

Mas Dona Demência não era sopa.

Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:

- Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar as meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e pra cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro - já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais dona Demência já estava na janela gritando - SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (pra ela bárbaro era xingação). Chamem o Bombeiro, o exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria tudo de novo.

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

- Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

- Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou conta

APÊNDICES

Aluno B.- Não

Pesquisadora- Por quê?

Aluno B.- Porque não.

Pesquisadora- Você gosta de sua professora?

Aluno B- Sim

Pesquisadora- O espaço da sala de aula é agradável? Por quê?

Aluno B- Num sei. Como assim?

Pesquisadora- Você acha que o espaço da sala de aula é bom?

Aluno B- Normal. Só que tem muita carteira e fica longe da losa. É quente, os ventilado joga vento abafado.

Pesquisadora- O que gostaria de aprender?

Aluno B.- Queria sabe lê.

Pesquisadora- Você tem ajuda? Quando faz lição de casa, alguém ajuda?

Aluno B.- A minha mãe.

Pesquisadora- De que forma a sua mãe ajuda?

Aluno B.- Faz a lição comigo.

Pesquisadora- E sua irmã, te ajuda a fazer lição?

Aluno B.- Ajuda

Pesquisadora- Todo mundo tem material escolar na sua casa?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Cada um tem o seu ou é tudo de todo mundo?

Aluno B.- Cada um tem o seu

Pesquisadora- E que falta lá de material?

Aluno B.- Pra mim falta uma cola, uma tesoura e um apontador.

Pesquisadora- E, faz falta isso na sala de aula? Você usa muito a cola?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- E aí você tem que pedir emprestado pra quem?

Aluno B.- Pro meu amigo.

Pesquisadora- Eles emprestam?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Ou eles ficam falando que não querem emprestar?

Aluno B.- Não, causa que eles ta usando e não tem como eles empresta

Pesquisadora- Você pede emprestado pra professora?

Aluno B.- Sim. (aluno com tosse durante a entrevista)

Pesquisadora- Você vem na escola todos os dias?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Quem traz você?

Aluno B.- Minha mãe

Pesquisadora- E quem vem buscar?

Aluno B.- A minha mãe

Pesquisadora- Sua mãe? Ela deixa tudo organizadinho?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Sua mãe sempre organiza tudo?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Você sempre frequentou a escola?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Era tranquilo, calmo?

Pesquisadora- Por quê?

Aluno B.- Num sei... Se irritava com tudo.

Pesquisadora- Mas, por quê?

Aluno B.- Porque vivia diferente.

Pesquisadora- Quem mora com você?

Aluno B.- Minha mãe, meu pai e meus irmão.

Pesquisadora- E por que você não era tranquilo? O que mudou?

Aluno B.- Minha mãe não era essa que mora agora com a gente.

Pesquisadora- Não? Quem tomava conta de você e seus irmãos?

Aluno B.- Minha babá

Pesquisadora- A babá? Mas e a sua mãe? Onde ela estava?

Aluno B.- Minha mãe foi embora. Quando eu tavu na barriga dela, ela fumava aquelas coisas e meu pai separou com ela, foi embora comigo depois que eu nasci.

Aluno B.- Não.

Pesquisadora- A babá era boazinha?

Aluno B.- Era

Pesquisadora- E como você ganhou essa mãe? Como aconteceu?

Aluno B.- Aí meu pai conversando com uma mulher no coisa.

Pesquisadora- Que coisa?

Aluno B.- É, no celulá, aí eles namola... Eles namoraru e agora ela veio pra cá. E agora ela virou minha mãe.

Pesquisadora- E como começou a chamar de mãe? Resolveu chamá-la de mãe ou quando ela chegou pediu pra você chamá-la de mãe? Ou porque os filhos dela já chamavam de mãe? Como é que foi isso pra você? Ela sempre foi legal, desde que ela chegou?

Aluno B.- Não, quando ela chegou eu gostava de chamar ela de mãe, causa que ela era como uma mãe pra mim. (tosse)

Pesquisadora- Ela sempre foi legal, desde que ela chegou?

Aluno B.- Sim.

Pesquisadora- E ela veio sozinha?

Aluno B.- Não. Veio com os filho.

Pesquisadora- Você não tinha irmãos?

Aluno B.- Não. Era só nois. Meu pai e eu

Pesquisadora- Agora você tem irmãos e mãe?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Que idade?

Aluno B.- Tem uma quem tem 11 é a V. A V. tem 9 e o M. tem 3.

Pesquisadora- E quem estuda com você na sala?

Aluno B.- Na sala que eu to é a V. minha irmã, mas eu não estudo lá.

Pesquisadora- Você só estava lá porque sua professora faltou? Foi isso?

Aluno B.- Foi.

Pesquisadora- E como está a sua vida agora?

Aluno B.- Ta bem.

Pesquisadora- Você agora se sente mais feliz?

Aluno B.- Mais melhor agora

Pesquisadora- Você se alimenta antes de vir pra escola?

Aluno B.- Sim, eu comi arroz, feijão e carne

Pesquisadora- Quem preparou?

Aluno B.- Minha mãe.

Pesquisadora- E quando você chega na sua casa, o que você faz?

Aluno B.- Eu troco minha roupa, eu vou tomar banho e visto outra, aí se tiver tempo eu vou brincar.

Pesquisadora- E se não der tempo?

Aluno B.- Eu fico em casa.

Pesquisadora- E quando tem lição de casa?

Aluno B.- Eu faço

Pesquisadora- Com quem?

Aluno B.- Faço com a minha mãe.

Pesquisadora- De que forma ela te ajuda?

Aluno B.- Ela senta do meu lado e me ensina.

Pesquisadora- E tem uma mesa pra fazer a lição?

Aluno B.- Não, só tem a mesa da comida.

Pesquisadora- É grande ou pequena? Do tamanho de uma carteira da escola ou maior?

Aluno B.- É pequena.

Pesquisadora- A sua professora corrige as suas atividades de lição?

Aluno B.- Sim.

Pesquisadora- E ela fala o que das suas lições?

Aluno B.- Se eu fazê errado ela fala pra eu apagar e faze tudo di novo, í ela ajuda, aí quando eu faço certo ela fala.

Pesquisadora- E ela fala que está certo? Que está bom? (balançou a cabeça afirmativamente tossindo.) Você gosta de fazer lição ou não?

Aluno B.- Eu gosto

Pesquisadora- É? De verdade?

Aluno B.- É... mais ou menos.

Pesquisadora- O que é mais legal de fazer na escola?

Aluno B.- Continha.

Pesquisadora- Conta? Você gosta de ir à lousa fazer continha?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Gosta? E se, de repente a professora pedir que vá até a lousa, você vai numa boa? Faz rapidinho ou devagar?

Aluno B.- Não sei.

Pesquisadora- Não sabe?

Aluno B.- Não

Pesquisadora- Lembra quando eu te perguntei, se tivesse super poderes, o que faria? E você respondeu o quê?

Aluno B.- Que queria fazer a lição rápido, porque às vez fico conversano. E isso me atrapalha.

Pesquisadora- Quem é o seu melhor amigo?

Aluno B.- Eu gosto mais de brincar com o N.

Pesquisadora- Ele é da sua sala?

Aluno B.- É

Pesquisadora- E ele é legal, por quê?

Aluno B.- É, ele tem brinquedo, mas algumas vez eu não tenho e ele me empresta pra eu brinca

Pesquisadora- Bacana! E tem alguém que você briga na escola? Que seja chato com você?

Aluno B.- Umas vez é o A ou C. (tossiu)

Pesquisadora- O que é mais difícil pra você na escola? O que te faz pensar: Se eu pudesse queria muito saber fazer isso muito bem feito!

Aluno B.- Não sei.

Pesquisadora- Não sabe? Preferia não fazer?

Aluno B.- Eu queria faze, mais, se eu sabe eu faço se eu não consegui a professora me ajuda

Pesquisadora- Qual a pessoa que você mais gosta na escola?

Aluno B.- A minha professora

Pesquisadora- Ah é?? Por quê?

Aluno B.- Ah.... eu não sei.

Pesquisadora- Ela é boazinha? Ela fala com carinho?

Aluno B.- Sim fala? (tossiu)

Pesquisadora- E me fala uma coisa... Você comentou que tem dificuldade de enxergar a lição, de onde costuma sentar na sala de aula. O que eu falei pra você fazer?

Aluno B. É pra mim fala pra professora se ela me coloca um pouco pra frente.

Pesquisadora- Isso. E você acha que ela vai atender seu pedido?

Aluno B.- Eu acho que vai.

Pesquisadora- Você tem coragem de falar?

Aluno B.- Tenho

Pesquisadora- Você gosta de pintar, de desenhar, de colorir ou não?

Aluno B.- Eu gosto

Pesquisadora- Não tem muita paciência?

Aluno B.- É.

Pesquisadora- Não? fez (cara de não) Acredita que as pessoas te acham esperto, inteligente?

Aluno B.- Mais ou menos.

Pesquisadora- Por quê?

Aluno B.- Causa que algumas vezes eu erro a lição e algumas eu acerto.

Pesquisadora- E hoje você está feliz com a vida que você está levando?

Aluno B. Sim.

Pesquisadora- Por quê?

Aluno B.- Causa que minha mãe ajuda quando tem lição de casa.

Pesquisadora- E antes era como? Seu pai não conseguia te ajudar?

Aluno B.- Antes, que ... antes eu ia pra babá e se tivesse lição de casa, ela me ajudava.

(tosse)

Pesquisadora- Ajudava? Mas você era mais bravo?

Aluno B.- Era

Pesquisadora- Então, agora você fica o tempo todo com a tua mãe, não é?

Aluno B.- É

Pesquisadora- O que você mais gosta de fazer fora da escola?

Aluno B.- Fora? Eu gosto de brinca

Pesquisadora- De quê?

Aluno B.- Futebol, basquete... um monte de coisa

Pesquisadora- É? E ajuda a organizar suas coisas em casa?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Suas coisas são guardadas?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Você se sente preparado para ajudar as pessoas?

Aluno B.- Sim

Pesquisadora- Fazer favor, vai a uma padaria? Vai ao mercado? Sua mãe dá dinheiro pra você ir ao mercado comprar alguma coisa?

Aluno B.- No mercado eu não posso. Eu sei onde é que é, mas minha mãe tem medo de eu ir sozinho.

Pesquisadora- Ah! Por que você é pequeno?

Aluno B.- É

Pesquisadora- Nem com os seus irmãos?

Aluno B.- Com os meus irmãos eu posso, mas sozinho num posso.

Pesquisadora- Você se acha um menino bonzinho ou se irrita facilmente? Costuma ficar bravo logo?

Aluno B.- Acho que agora eu sou um menino bonzinho.

Pesquisadora- Antes você não era?

Aluno B.- Eu ficava triste, irritado. Antes eu acho que era mais diferente.

Pesquisadora- E o que aconteceu? O que você acha que ajudou a mudar?

Aluno B.- Acho que porque agora eu tenho a mãe e os meus irmão. O pai também ta mais melhor.

Pesquisadora- Você queria ter vivido com sua mãe?

Aluno B.- Não. Ta bão assim. Eu num queria não. Ela fumava aquelas coisa que te falei. Meu pai não queria nós com ela.

Pesquisadora- Agora como está a sua vida com o seu pai e a nova família?

Aluno B.- Tamo bem.

Pesquisadora- Ele chega que horas do trabalho?

Aluno B.- Não sei, quando chego da escola ele já tá em casa esperando nós chega.

Pesquisadora- Ele fuma?

Aluno B.- Fuma cigarro

Pesquisadora- E bebe?

Aluno B.- Só algumas vez

Pesquisadora- E a mãe?

Aluno B.- Não

Pesquisadora- Nem fuma e nem bebe?

Aluno B.- Não

Pesquisadora- Seu pai convive bem com as suas irmãs, irmãos?

Aluno B.- Sim (tosse)

Pesquisadora- Todo mundo respeita? (balançou a cabeça afirmativamente)

Sabe quem é o pai das outras crianças?

Aluno B.- Num sei

Pesquisadora- Não sabe de nada?

Aluno B.- Não.

Pesquisadora- De onde a sua mãe veio?

Aluno B.- Do Ceará

Pesquisadora- Qual o nome dela?

Aluno B.- V

Pesquisadora- Você gosta muito dela, não é?

Aluno B.- É

Pesquisadora- Ela veio pra melhorar a sua vida, não é?

Aluno B.- É

Pesquisadora- Fico feliz em perceber que está mais feliz e que está aprendendo.

Aluno B.- Também

Pesquisadora- Obrigada por sua participação, por me ajudar.

ALUNO I. 2º ano

Pesquisadora- Você gosta de vir à escola?

Aluno I. – Sim

Pesquisadora- Quem incentiva você a vir pra escola?

Aluno I.- Às vezes, minha mãe.

Pesquisadora- Acha que a escola é importante em sua vida? **Balançou a cabeça afirmativamente, mas não respondeu.**

Pesquisadora- Você sempre estudou no R.?

Aluno I.- Não, eu não ia estudar no R. eu estudava sabe na onde? No S.H.

Pesquisadora- Mas então por que você veio pro R.?

Aluno I.- Minha mãe colocou eu no R.

Pesquisadora- Por quê?

Aluno I.- Porque eu saí do S.H.

Pesquisadora- Que ano você estudava no S.H.?

Aluno I.- Deixa eu ver... Que ano?

Pesquisadora- Que ano? Você está no primeiro ano, no segundo ano?

Aluno I.- Eu tava no primeiro.

Pesquisadora- E agora você está no segundo?

Aluno I.- É

Pesquisadora- Você sabe quais são as letrinhas? Conhece as letras? Que letra é essa?

Aluno I.- U.

Pesquisadora- Ótimo! E essa?

Aluno I.- M.

Pesquisadora- Ótimo! E aqui?

Aluno I.- S

Pesquisadora- Muito bom! E essa?

Aluno I.- Dado. D. Do dado.

Pesquisadora- E essa aqui?

Aluno I.- A

E assim por diante...

As letras foram apontadas e o aluno sempre fazia alusão a algum conhecimento cartilhesco, confundiu uma o outra letra, mas ao final se saiu bem.

Apresentou bom ritmo para as respostas.

Pesquisadora- Muito bem! Quem te ensinou as letras?

Aluno I.- Minha mãe e meu pai.

Pesquisadora- Sua mãe e seu pai?

Aluno I.- Porque eu num conseguia.

Pesquisadora- Aí eles te ajudaram em casa?

Aluno I- É

Pesquisadora- E você gosta de vir pra escola?

Aluno I- Sim.

Pesquisadora- Vêm todos os dias?

Aluno I- Sim

Pesquisadora- Com quem você mora?

Aluno I- Ca minha mãe.

Pesquisadora- É o seu pai?

Aluno I- O meu pai mora junto com a minha mãe.

Pesquisadora- Não mora junto com a sua mãe?

Aluno I-Mora

Pesquisadora- Você tem irmãos?

Aluno I- Tenho. Um tem 14, um tem 11 anos e o outro tem 8.

Pesquisadora- É? Quais os nomes deles?

Aluno I- L., V, e V

Pesquisadora- E o L ta aonde?

Aluno I- Ta na minha casa, ele é de manhã.

Pesquisadora- Ele estuda aqui de manhã ou em outro lugar?

Aluno I- Ele é da outra sala, da sala... 3

Pesquisadora- Daqui do R

Aluno I- É

Pesquisadora- Você acha que a escola é importante? Tem que vir pra escola pra aprender?

Aluno I- Sim

Pesquisadora- Aprender o quê? Que você gosta de aprender na escola?

Aluno I- Aprender a escrever, escrever na lousa e ler o livrinho...

Pesquisadora- Qual a atividade que você mais gosta de fazer?

Aluno I- Atividade? Deixa eu ver? É o...

Não respondeu, ficou pensando em algo e pudesse responder.

Pesquisadora- A professora fala que você é esperto, que é inteligente?

Aluno I- Ela falou que eu so inteligente, eu...

Pesquisadora- É? Falou? O que ela fala pra você?

Aluno I- O I. vem toda hora pra escola. (se referindo a si próprio)

Pesquisadora- Não entendi. (ele responde)

Aluno I- Não entendi? Ela falou que o I. vem toda hora na escola, aí depois quando professora falo assim pa minha mãe, pra não deixar mais eu falta. Que eu faltava todo dia.

Pesquisadora- Você faltava? E ficava fazendo o quê em casa?

Aluno I- Eu? Eu tava almoçando na minha casa.

Pesquisadora- Almoçando?

Aluno I- É

Pesquisadora- Mas você ficava o dia todo almoçando?

Aluno I- Lógico. Uhum... É... Eu... É... Eu fico o dia, arrumando, limpa a casa, cá minha mãe...

Pesquisadora- Você limpa?

Aluno I- Uhum... Cá minha mãe

Pesquisadora- E aí deixava de vir pra escola?

Aluno I- Uhum...

Pesquisadora- Por quê?

Aluno I- Porque ela vai me buscar ela vai pra ir pra ingreja, ela vai me buscar, ela...

Pesquisadora- E depois do almoço, o que você fazia em casa?

Aluno I- Do almoço? Minha mãe falou:- V. vai pra comer aí depois chamou meus irmão: o V. e o L., chamou.

Pesquisadora- A professora fala que você é esperto? Que você é inteligente? Fala?

Aluno I- Ela falo que eu so inteligente, eu...

Pesquisadora- Por que você falou V? Qual o teu nome?

Aluno I- I.

Pesquisadora- E quem é V.?

Aluno I- É o meu irmão, o o to.

Pesquisadora- Mas não é o L.? O L. e quem mais?

Aluno I- O V.

Pesquisadora- Quando você não sabe fazer a lição, pede ajuda pra professora?

Aluno I- Uhum

Pesquisadora- Sua professora corrige as suas atividades de lição?

Aluno I- Uhum, Às vez sim.

Pesquisadora- A professora fala que está certo? Que está bom?

Aluno I- Fala que tenho que melhorá e num faltá.

Pesquisadora- Por que a professora tava falando que você não fez nada hoje?

Aluno I- Eu não sei faze

Pesquisadora- Não? E você pediu ajuda pra ela?

Aluno I- Ela falou: Isso é... Não se ajuda.

Pesquisadora- O que ela falou?

Aluno I- Ela falo assim, que isso não se ajuda.

Pesquisadora- Por quê? O que era pra fazer?

Aluno I- Prova também não se ajuda.

Pesquisadora- Ah! Para fazer prova não ajuda? Você está fazendo prova hoje?

Aluno I- Não. Hoje eu num faço.

Pesquisadora- Mas a lição de hoje que você estava fazendo lá?

Aluno I- Eu?

Pesquisadora- É. A professora falou que você não tava fazendo as coisas quando eu cheguei lá. Ela não falou?

Aluno I- É, ela falou que eu num consegui.

Pesquisadora- Por que você não conseguiu? O que achava difícil?

Aluno I- Não tem aquela sílaba? Eu não consegui.

Pesquisadora- Não conseguiu fazer? Está difícil?

Aluno I- Uhum.

Pesquisadora- Então por que você não foi pedir ajuda pra ela? Não está fazendo prova? Por que não foi pedir ajuda pra ela?

Aluno I- Eu não pedi

Pesquisadora- Mas, então filho, por que você não pediu?

Aluno I- Eu esqueço

Pesquisadora- Mas você tem que pedir ajuda pra ela e dizer: - Eu não consigo fazer. Entendeu?

Aluno I- Uhum

Pesquisadora- Agora me fala, você almoçou antes de vir pra escola?

Aluno I- Eu já cheguei do recreio.

Pesquisadora- Como? Não, não. To perguntando se você almoçou em casa e não aqui.

Aluno I- Eu almocei

Pesquisadora- Tinha comida em casa?

Aluno I- Tinha

Pesquisadora- O quê?

Aluno I- Tinha comida em casa...

Pesquisadora- Que comida? [respondeu bem baixinho, (inaudível)], **informei que não estava ouvindo e ele respondeu: "Tu não ta ouvindo não?"**

Aluno I- Tu não ta ouvindo não?

Pesquisadora- Não

Aluno I- Oh! Oh, eu como comida lá em casa e eu como arroz, feijão e frango e tomate a salada.

Pesquisadora- Olha que bonitão! Você come salada.

Aluno I- Uhum

Pesquisadora- Que esperto! Que bom que você come salada! Sabe que é uma das poucas crianças que conversa comigo, que comem salada? Está de parabéns, viu? Estou feliz com você!

Na escola, qual a atividade que você mais gosta de fazer? Qual o momento mais legal da escola?

Aluno I- Mais legal? É as letra.

Pesquisadora- Você prefere fazer letras, a educação física ou o recreio? O que prefere?

Aluno I- Eu prefiro Educação Física, o recreio...

Pesquisadora- E a letra fica por último?

Aluno I- É memo.

Pesquisadora- É? É chato?

Aluno I- É chato.

Pesquisadora- Você acha?

Aluno I- Uhum

Pesquisadora- O que gostaria de aprender?

Aluno I- Lê e escreve.

Pesquisadora- Você tem material escolar? **O aluno balançou a cabeça suavemente, não verbalizou a resposta. Pediu pra que respondesse verbalmente.**

Aluno I- Não tenho.

Pesquisadora- Não? Por quê?

Aluno I- Eu não tenho material mais. O meu material some...

Pesquisadora- Some aonde?

Aluno I- Na minha casa.

Pesquisadora- Por quê?

Aluno I- Porque lá na mochila... Sabia que o rato pegou o sabonete da minha mãe?

Pesquisadora- E comeu?

Aluno I- É. Minha mãe falo. Ai, esses rato é mor chato, fica comendo os sabonete dos outu na mochila.

Pesquisadora- Ela falou? Você viu a mordida do rato no sabonete?

Aluno I- Não, eu não vi, minha mãe falou assim: -Ai, esses rato pega o meu sabonete, mas minha mãe... Eu tomi banho cu sabonete, minha mãe pego otu.

Pesquisadora- É?

Aluno I.- É.

Pesquisadora- E mochila? Tem estojo? Tem lápis?

Aluno I.- Tenho

Pesquisadora- O seu estojo, a sua mochila, o seu lápis, você usa sozinho ou tem que emprestar pros irmãos?

Aluno I.- Eu?

Pesquisadora- É.

Aluno I.- Eu não empresto pros otu não. Os otu não devolve.

Pesquisadora- Os seus irmãos?

Aluno I.- Eu empresto pru meus irmão, meus irmão devolvi

Pesquisadora- Mas escuta, os seus irmãos, cada um tem uma mochila?

Aluno I.- Tem

Pesquisadora- Cada um tem um estojo?

Aluno I.- Ahan

Pesquisadora- Ou é tudo de todo mundo?

Aluno I.- É. O estojo, é tudo separado. Um do meu irmão, um do L, um do V, do V. e o meu.

Pesquisadora- E a mochila?

Aluno I.- A mochila? Um meu, um do meu irmão e um do V.,um do V, um do L.. A minha mochila também é ingual a dele.

Pesquisadora- É igual?

Aluno I.- Ahan, é inguais.

Pesquisadora- Quando você chega em casa, depois da aula, você faz o quê?

Aluno I.- Quando eu chego em casa? Eu faço minha lição.

Pesquisadora- Onde você mora?

Aluno I.- Eu? Moro lá no Sambaiatuba,

Pesquisadora- No Dique Sambaiatuba? É perto da casa da avó?

Aluno I.- É perto... Minha mãe mora lá embaixo.

Pesquisadora- Quem mora com você?

Aluno I.- É minha mãe e meu pai.

Pesquisadora- Seu pai trabalha em quê?

Aluno I.- Não sei, ele não falô ainda.

Pesquisadora- A mãe trabalha?

Aluno I.- Uhum, ela não trabalha não.

Pesquisadora- E o pai, sai pra trabalhar?

Aluno I.- Ahan

Pesquisadora- E ele fica onde pra trabalhar?

Aluno I.- Ele, não sei, eu...

Pesquisadora- É longe?

Aluno I.- É, o trabalho dele é longe.

Pesquisadora- É longe?

Aluno I.- Meu pai de bicicleta, ele não vai de a pé não.

Pesquisadora- Ele vai de bicicleta? Então deve ser longe mesmo, né? Você faz lição de casa?

Aluno I.- Eu faço.

Pesquisadora- Quem te ajuda?

Aluno I.- Meu pai. Eu fiz continha e meu pai me ensinou.

Pesquisadora- Ai que legal! Então, eles tão te ajudando a fazer continhas? O pai e a mãe?

Aluno I.- Ahan

Pesquisadora- A mãe ajuda na letra e o pai ajuda nas continhas? É isso?

Aluno I.- Eu sei nas letra, fácil.

Pesquisadora- Sabe mesmo, verdade? Vc tem amigos na escola?

Aluno I.- Uhum

Pesquisadora- Quem são os seus amigos?

Aluno I.- É o... É o... C. E o gordinho que é também...

Pesquisadora- Quem traz você na escola?

Aluno I.- É. Ela me tragô, ela.

Pesquisadora- E quem vem te buscar?

Aluno I.- Minha mãe

Pesquisadora- Tua mãe ou tua avó?

Aluno I.- Minha mãe. Minha avó, não

Pesquisadora- A tua avó não veio outro dia te pegar?

Aluno I.- Ela ta com o pé, ela , ela se machuco o pé. Ela ta internada, minha vó.

Pesquisadora- Ai, o que foi que aconteceu com ela?

Aluno I.- A, a, a... Não tem? Não tem a E., a gorda? Ela empurro a minha vó assim, ela caiu nos Estados Unidos, aí depois machuco aqui, e aqui, e aqui. (foi apontando para as partes da perna pra sinalizar onde a avó estava machucada).

Pesquisadora- O que é Estados Unidos? Estados Unidos?

Aluno I.- É Estados Uniiiidoos, é Estados ... Estados Unidos, ela caiu, oxiii.

Pesquisadora- E por quê, que a gorda empurrou ela?

Aluno I.- Aí, eu não sei, oxiiiiii

Pesquisadora- Elas estavam brigando?

Aluno I.- Não. A E. empurrou ela, foi sem querer ainda.

Pesquisadora- Foi sem querer?

Aluno I.- E a vó quebrou o pé. É, ela não ta nem conseguindo andar.

Pesquisadora- Vixiiiiii. E V.A?

Aluno I.- O meu irmão, é?

Pesquisadora- O V. A. não é seu irmão, é seu tio.

Aluno I.- . O V. A.? Ele é, ele é meu tio, ele.

Pesquisadora- É. A sua mãe ta vindo na escola? Quando ela é chamada, ela vem na escola?

Aluno I.- Uhum.

Pesquisadora- Ela olha a sua lição?

Aluno I.- Quando ela chega na ingreja, quando ela chega na ingreja, ela me busca. Ela... É

Pesquisadora- Então, ela fica na igreja sempre? Uhum...

Aluno I.- Ela, ela, ela, nunca... Se ela, se ela perde a ingreja, ela não pode, ela não pode sair da ingreja do Z., se ela sair, se ela sair, ela vai pra outra ingreja.

Pesquisadora- E as suas atividades no caderno? O que você gosta de fazer mais?

Aluno I.- Ontem, foi aniversário do meu irmão.

Pesquisadora- É? E o que teve na sua casa?

Aluno I.- Na minha casa?

Pesquisadora- Teve festa?

Aluno I.- Não, na lá ingreja, foi festa do V., ele já tem 14 anu.

Pesquisadora- Foi legal?

Aluno I.- Uhum

Pesquisadora- A sua professora conta história?

Aluno I.- Eu?

Pesquisadora- Ela. Conta história?

Aluno I.- Uhum

Pesquisadora- Hoje ela contou história?

Aluno I.- Hoje não. Não?

Pesquisadora- Aqui, dentro da escola? Quem é pessoa que poderia te ajudar?

Aluno I.- Me ajuda? **(começou a sussurrar... Me ajuda...), demorou a responder e falou:**

Minha mãe, meu pai e meu irmão me ajuda.

Pesquisadora- Ele sabe?

Aluno I.- Sabe.

Pesquisadora- Mas, e na escola?

Aluno I.- Ele é esperto, o V. é inteligente. Ele consegue fazer letra de mão.

Pesquisadora- E ele lê tudo?

Aluno I.- Uhum.... Eu falei v..., tu é inteligente.

Pesquisadora- Ai, que lindo! Mas... O V. é seu irmão? Ele não é irmão da M? Que você está falando?

Aluno I.- É. Não tem aquele lá, oh? Não tem aquele lá? Tu viu ele? Aquele dia aqui?

Pesquisadora- Vi. É o V. A, seu tio. É. Ele que sabe ler?

Aluno I.- Eu falei o V. ta aprendendo. Ta, ele é esperto, ele sabe fazer lição, ele sabe fazer continha.

Pesquisadora- A sua mãe acha você esperto? Ela fala que você é esperto?

Aluno I.- Ahan, ela falou: - O I. é esperto, ele sabe fazer continha.

Pesquisadora- Prefere continha ou leitura?

Aluno I.- Leitura.

Pesquisadora- Leitura? E fora da escola? O que você gosta de fazer fora da escola? O que é mais legal?

Aluno I.- É... Fora da escola?

Silêncio.

Pesquisadora- Quando você chega agora da escola, o que faz?

Aluno I.- Quando eu chego da escola, na escola, eu começo a fazer o cabeçario.

Pesquisadora- Não filho, quando você vai embora da escola. Você vai pra sua casa, certo? E o que você faz?

Aluno I.- Eu fico em casa, eu nunca não durmo na minha casa.

Pesquisadora- Não? Por quê?

Aluno I.- Porque é mor chato.

Pesquisadora- Por quê?

Aluno I.- Eu vou ficar com sono mais ainda

Pesquisadora- Você brinca na rua?

Aluno I.- Eu brinco

Pesquisadora- Com quem?

Aluno I.- É. O C. estuda também

Pesquisadora- Quem é C.?

Aluno I.- Aquele lá... lá, aquele, tu não viu ele não?

Pesquisadora- Aonde?

Aluno I.- Ele tem 9 anu né? Ele, ele é da minha sala, mas ele faltou hoje. Ahan..... Tu viu?

Pesquisadora- E você gosta de brincar mais na rua, na escola ou de ficar em casa?

Aluno I.- Deixa eu ver, é... Fica em casa, é memo... O **Conselho Dutelá** pega, eu falo:- Num vou mais pa rua não.

Pesquisadora- Por quê? Você bem gostava de ficar na rua,não é?

Aluno I.- Ahan.

Pesquisadora- E o Conselho Tutelar quis te pegar?

Aluno I.- Não. O Conselho Dutelá já levô duas criança.

Pesquisadora- Ah é? E aí?

Aluno I.- E deu pas otas pessoa.

Pesquisadora- E agora?

Aluno I.- E agora? E ele dá pas mãe e as mãe qué ainda.

Pesquisadora- Vixe!

Aluno I.- Ta com sete filho ainda, sete.

Pesquisadora- Quem? A mãe desses meninos?

Aluno I.- É, ta com sete

Pesquisadora- Ela perdeu dois filhos?

Aluno I.- Perdeu, dois, logo dois

Pesquisadora- Ela é do Dique Sambaiatuba?

Aluno I.- O meu pai falou que é do meu tamanho ele, ele é do meu tamanho e do tamanho do

L..

Pesquisadora- Então, você ta com medo de brincar na rua agora?

Aluno I.- To

Pesquisadora- Antes você vivia na rua, se largava, né?

Aluno I.- Quê?

Pesquisadora- Antes brincava na rua?

Aluno I.- Ahan. Com o Conselho Dutelar aí, eu vou entrar pa minha casa... Oxi

Pesquisadora- Isso mesmo. Deus me livre, né?

Aluno I.- É memo.

Pesquisadora- Quem é mais legal? A mãe ou o pai?

Aluno I.- O pai

Pesquisadora- Por quê?

Aluno I.- Por quê?

Pesquisadora- É.

Aluno I.- Mas o meu pai é legal

Pesquisadora- Quantos anos você tem?

Aluno I.- Eu? Tenho ... tenho 7 (demorou pra responder)...

Pesquisadora- Sete anos, né? Em casa, você fica com quem?

Aluno I.- Eu? Eu fico ca minha tia.

Pesquisadora- Que tia? Não tem a V e a M?

Aluno I.- Teemmmm. Ela me cuida se minha mãe ir pra ingreja. Eu queria ir logo pro ensaio.

Pesquisadora- Elas não estão estudando, a V e a M?

Aluno I.- Uhum, não estuda mair não.

Pesquisadora- Não? Por quê?

Aluno I.- Ela ia estudava no R, e ela...

Pesquisadora- Mas são duas, a V. é uma e a M. é outra, não é?

Aluno I.- É. Eu falo pro meu pai, a minha mãe não quer colocar ela na escolola...

Pesquisadora- Não? Ixi. E agora? É um problema, não é?

Aluno I.- Ta difícil hoje. Porque, eu falo: -Mãe, coloca elas....

Pesquisadora- E elas?

Aluno I.- E elas?

Pesquisadora- Qual o nome da tua mãe?

Aluno I.- É R.

Pesquisadora- R, não é o nome da mãe da M?

Aluno I.- É também, ela é minha mãe...

Pesquisadora- E cadê a sua mãe?

Aluno I.- A outra?

Pesquisadora- D.

Aluno I.- A outra.

Pesquisadora- E cadê ela?

Aluno I.- Ela? Ela me levou hoje, a D, ela.

Pesquisadora- Mas quem é a sua mãe mesmo? A D.?

Aluno I.- É

Pesquisadora- Mas quem cria você é a R.?

Aluno I.- É.

Pesquisadora- E quem empurrou quem? A R?

Aluno I.- Não

Pesquisadora- Empurrou quem? Quem caiu e machucou o pé?

Aluno I.- Foi minha vóóóó.

Pesquisadora- Mas a R. é sua avó.

Aluno I.- Ela, ela falou que é minha mãe, ela.

Pesquisadora- Ta, mas quem é a sua avó? A mãe do seu pai?

Aluno I.- Não. Não tem meu pai R.? Eu tenho minha vó, né? Ela caiu, a E. empurrou ela.

Pesquisadora- Mas espera aí, me explica uma coisa: Qual é o nome do seu pai?

Aluno I.- Pai? Hum... M.

Pesquisadora- Qual o nome do pai da M?

Aluno I.- M. Ela, ela, ela o pai, o meu pa... M., é o pai dela.

Pesquisadora- O M. é o pai da M.?

Aluno I.- E a V. Tamém.

Pesquisadora- Pera, o pai... Pera aí. O M. é o pai da M. E seu pai?

Aluno I.- É

Pesquisadora- A R. é mãe da M.? E é sua mãe? Você chama de mãe?

Aluno I.- Chamo

Pesquisadora- E quem é o outro pai e a outra mãe? A D. é tua mãe?

Cadê a D.?

Aluno I.- A D. não me criou. Sabe quem me criou? A minha vó. A R.?

Pesquisadora- É? Onde ta D? **(murmurou, mas não respondeu)**

Aluno I.- Que?

Pesquisadora- Cadê a D.?

Aluno I.- Ela? Ela ta na casa dela.

Pesquisadora- E onde ela mora?

Aluno I.- Mora lá em cima do lixão.

Pesquisadora- Do lixão? Com quem que ela mora?

Aluno I.- Ela mora lá, em... Hum, hum... Oh! Não tem a casa da mãe? Já sei. Eu vou embora sozinho, não tenho medo não.

Pesquisadora- Deus o livre!! Oxi. Hum... Vai embora sozinho... Olha o Conselho Tutelar, hein... Se te pega, rannnn... Já sabe que a R. que ta criando você, é o maior problema pra ela.

Aluno I.- É, é memo.

Pesquisadora- É mesmo! Um menino bonito desse...

Aluno I.- Eu falei: eu não venho mais... Eu nunca mais dormi lá mais nunca. Eu não quero.

Pesquisadora- O quê? O que amor?

Aluno I.- Ela, ela não me leva pra ir embora.

Pesquisadora- Quem?

Aluno I.- Minha mãe D.

Pesquisadora- A D. mora com alguém? Ela está casada?

Aluno I.- Uhum... Ela mora com o N. É, aquele lá, o meu padasto

Pesquisadora- Ah! Mas que é o pai? O pai? A D. é sua mãe e o seu pai? Quem é? Sem ser o pai da M.?

Aluno I.- É o M.

Pesquisadora- Ai Jesus! O pai da M. é o M e o seu pai?

Aluno I.- O outro?

Pesquisadora- É. O outro?

Aluno I.- É o R.

Pesquisadora- Você conhece?

Aluno I.- Ahan..

Pesquisadora- Fala com ele?

Aluno I.- Falo, oxi

Pesquisadora- E onde ele está?

Aluno I.- Ele ta na casa dele, a casa dele é longe

Pesquisadora- Onde?

Aluno I. Lá no Areião

Pesquisadora- Ele trabalha?

Aluno I.- Ahan, o trabalho dele é pertinho. Lá na padaria.

Pesquisadora- Ah! E a D. trabalha?

Aluno I.- Ela trabalhava, não trabalha mais não

Pesquisadora- Não trabalha mais?

Aluno I.- Não

Pesquisadora- Mas você gosta mais da D. ou da R.?

Aluno I.- É... Hum...

Pesquisadora- Que situação, né?

Aluno I.- É, minha mãe. É...

Pesquisadora- Fala pra eu escutar.

Aluno I.- R.

Pesquisadora- Você gosta mais da R., não é? A R. é legal, não é?

Aluno I.- Ela num me criou, a D. Se ela me criava... ela ia.

Pesquisadora- É! Mais você é um menino tão bom, tão bonito! Quantos anos têm a D. você sabe?

Aluno I.- Num sei..

Pesquisadora- Não sabe? Ela é novinha, não é?

Aluno I- SILÊNCIO.

Pesquisadora- Ela tem outros filhos?

Aluno I- Tem.

Pesquisadora- Tem?

Aluno I- Ela? A minha mãe, tem 7 filho, a minha mãe.

Pesquisadora- Nããão. A D. A D. tem quantos filhos?

Aluno I- Dois. Eu e o L.

Pesquisadora- Tem mais filhos?

Aluno I- Não. Sabi, sabia que eu, que a minha mãe D. é, é...

O L. não chama ela de mãe não.

Pesquisadora- Quantos anos tem o L?

Aluno I- Oito

Pesquisadora- Oito?

Aluno I- Uhum.

Pesquisadora- E ele é teu irmão? E não chama a D. de mãe?

Aluno I- Ele não chama.

Pesquisadora- Chama a R. de mãe?

Aluno I- Só chamo.

Pesquisadora- É

Aluno I- É

Pesquisadora- E você prefere morar então com a R.?

Aluno I- É

Pesquisadora- Você ajuda a R. em casa?

Aluno I- Uhum

Pesquisadora- O que você faz?

Aluno I- Olha só... Minha mãe tinha sete filhos. Sabia que a R., mais os resto ta tudo pra lá.

Pesquisadora- Pra lá. Pra onde?

Aluno I- Eu acho que foi pro Conselho Dutelá. Os filho da minha mãe que...

Pesquisadora- Da R.?

Aluno I- É

Pesquisadora- Por quê?

Aluno I- Porque o resto, oh! Eu acho que eles foi pro Conselho Dutelá. Eu falei pra minha mãe que eu acho que eles foi, que eles foi pro Conselho Dutelá.

Pesquisadora- Eita!

Aluno I- Será? Ela tem a V., a M. a D... Quem mais? Sabe que a minha mãe, a D. pegou o chinelo da minha mãe? A D. a R. e minha mãe foi atrás ainda.

Pesquisadora- Pra quê?

Aluno I- Pra pega o chinelo dela.

Pesquisadora- Pra quê?

Aluno I- Pra pega o chinelo dela.

Pesquisadora- De volta?

Aluno I- É

Pesquisadora- E onde a D. foi se enfiar com o chinelo da tua mãe?

Aluno I- Ela?

Pesquisadora- Mas ela fala pra você que você é filho dela ou ela te trata como irmão?

Aluno I- Ela? Ela?

Pesquisadora- Você chama ela como? Pelo nome ou você chama de mãe?

Aluno I- Chamo de mãe.

Pesquisadora- A D.?

Aluno I- É.

Pesquisadora- Chama as duas de mãe? A R.e a D.?

Aluno I- É

Pesquisadora- Você se sente preparado para ajudar as pessoas?

Aluno I- Ajudo a mãe em casa.

Pesquisadora- Entendi. E pedem pra você ajudar, por exemplo, a comprar pão? Você compra pão ou alguma coisa pra alguém na sua casa?

Aluno I- Eu não vou sozinho na lá padaria.

Pesquisadora- Falou que sabe sair daqui sozinho, não vai à padaria?

Aluno I- Eu vou i com meus irmão. O Conselho... Oxi

Pesquisadora- Você é esperto, menino. Menino inteligente! Gostei muito de conhecer você, viu? Tem que se esforçar pra aprender, viu?

Muito obrigada.

Aluna E. 2º Ano

Pesquisadora- Você tem participado das aulas na escola? Tem vindo todos os dias?

Aluna E- Eu estava vindo, mas minha mãe me levou no hospital pra tomar vacina, porque eu tava com dor de garganta e dor de cabeça. Meu irmão tava com dor de cabeça e eu dor de barriga.

Pesquisadora- E você vem sem casaco assim? Você não tem frio?

Aluna E- Minha mãe não comprou o casaco ainda.

Pesquisadora- Mas a Prof.1 não falou que deu um casaco bem bonito para você, por causa do frio?

Aluna E- Ela, ela me deu o casaco, mas a minha mãe não sabe onde tá o meu casaco.

Pesquisadora - Ah, não sabe? Mas você tem que procurar filha, pra poder se agasalhar e vir pra escola. Tudo bem? Você está com frio agora?

Aluna E- Não, não. Mais ou menos.

Pesquisadora- Vamos ver se arrumamos um casaco pra você, pra ver se ficaquentinha, porque não dá pra passar frio. Uma meia... Você não tem frio nos pés?

Aluna E- Eu tenho.

Pesquisadora- Mas também não tem meia em casa? Não arrumou meia?

Aluna E- Tenho meia em casa.

Pesquisadora- Tem? Tem que agasalhar o pé tem que agasalhar o corpinho pra não ficar doente, viu? Está todo mundo com dor de garganta, as pessoas estão se sentindo mal e você tem que se cuidar pra ficar bem. Você é tão esperta! Sabe os números, mostrou pra mim. Estava fazendo as contas, escrevendo o seu nome. Não é verdade? Com quem você mora?

Aluna E- Moro com a minha mãe, com o meu irmãozinho M., a minha irmã, o meu irmão e aaaaa minha tia.

Pesquisadora- Onde você mora? Sabe onde você mora?

Aluna E- Eu moro na favela e na favela tem a ponte, aí só que passa a ponte e na minha casa tem o número 4 e o número 1.

Pesquisadora- E você sabe chegar lá?

Aluna E- Sim

Pesquisadora- A mamãe trabalha?

Aluna E- Não trabalha.

Pesquisadora- Quem trabalha em casa?

Aluna E- Minha tia e minha irmã.

Pesquisadora- Sua irmã? Que idade tem a sua irmã?

Aluna E- Não sei

Pesquisadora- Ela é grande?

Aluna E- Sim (*balançou a cabeça afirmativamente*)

Pesquisadora- E você gosta de vir pra escola?

Aluna E- Gosto.

Pesquisadora- O que você gosta na escola?

Aluna E - Gosto da minha professora, gosto dos meus amigos.

Pesquisadora- Quem incentiva você a vir pra escola?

Aluna E- Não sei. Minha mãe?

Pesquisadora- Acha que a escola é importante em sua vida?

Aluna E- (Sem resposta) Abaixa a cabeça tentando afirmar, sem muita convicção.

Pesquisadora- Quem são seus amigos?

Aluna E- A R. e a K.

Pesquisadora- Elas estavam sentadas perto de você? Sentam pertinho?

Aluna E- Ela senta perto de mim e eu sento perto delas porque eu gosto delas.

Pesquisadora- Mas elas estavam agora perto de você?

Aluna E- Não. É que a professora... Quando eu chego... sento perto da... perto da professora.

Pesquisadora- Pra poder te ajudar?

Aluna E- É. Ela me ajuda.

Pesquisadora- E você pede pra sua mãe pra vir pra escola?

Aluna E- A minha mãe, a minha mãe... Eu me acordo cedo, aí, aí, aí eu acordo a minha irmã pra minha irmã vim me trazer. Aí eu tomo banho, se arrumo e venho pra escola.

Pesquisadora- E você vem todos os dias na escola?

Aluna E- Não. Minha mãe não traz sempre, né? Não dá.

Pesquisadora- Por quê?

Aluna E- Às veiz ta durmino, às veiz meu irmão ta ruim...

Pesquisadora- E você como em casa antes de sair? Ou come aqui na escola?

Aluna E- Eu tomo café e depois eu como comida e depois eu venho pra escola.

Pesquisadora- Quem faz comida?

Aluna E- A minha mãe.

Pesquisadora- Você almoçou hoje ou almoçou aqui na escola?

Aluna E- Almocei hoje e almocei na escola.

Pesquisadora- Nossa! Você come bem, não é? O que você almoçou hoje?

Aluna E- Arroz, feijão e frango.

Pesquisadora- Que delícia! E na escola? Você comeu o quê?

Aluna E- Arroz, feijão e carne.

Pesquisadora- Tava mais gostoso da escola ou daqui de casa?

Aluna E- Da escola

Pesquisadora- Da escola tava mais gostoso? Você gosta da comida daqui?

Aluna E- Gosto

Pesquisadora- O que você mais gosta de fazer na escola?

Aluna E- Gosto de ficar brincando cas minha amigas.

Pesquisadora- E na hora da lição? É legal ou é chato? (a aluna faz cara de receio pra responder) Falo: - Pode falar a verdade.

Aluna E- Mais ou menos...

Pesquisadora- Você consegue fazer a lição que a professora passa pra você me sala? Ou acha difícil?

Aluna E- Consego

Pesquisadora- E aquelas contas?

Aluna E- Numerais ela passa demais, mais eu consigo fazer.

Pesquisadora- Você quer dizer que ela passa muita coisa?

Aluna E- Ela passa matemática, um monte de coisas e eu consigo fazer tudo.

Pesquisadora- Gosta mais de fazer matemática ou Língua Portuguesa?

Aluna E- Português.

Pesquisadora- Conhece as letras? Responde afirmativamente.

São questionadas as letras e não reconhece as letras P, T. Reconhece apenas as letras do nome.

Pesquisadora- Sua professora corrige as suas atividades de lição?

Aluna E- Vez em quando, demoro pra fazê. Num termino quase.

Pesquisadora- E ela fala o que das suas lições?

Aluna E- Qui tenho que vim pra fazê. Qui to atrasada.

Pesquisadora- E o que ela fala quando vê seu caderno?

Aluna E- Nada. Já é a hora de i imbora, que faço amanhã.

Pesquisadora- A professora fala que está certo? Que está bom?

Aluna E- Num fala nada, que tem qui melhorá.

Pesquisadora- Me fala uma coisa... O que você não gosta na escola? Se pudesse escolher teria ou não teria escola?

Aluna E- Não ter aula.

Pesquisadora- Não ter aula? Não gosta de aula?

Aluna E- Não

Pesquisadora- Você queria vir pra escola pra fazer o quê? Como seria o ideal pra ser legal?

Aluna E- Se visse pra escola, eu ia ficar com as minhas amigas brincando e ia ficar feliz. Mas se tivesse aula eu não ia ficar feliz.

Pesquisadora- Você gostaria de brincar o tempo todo? Brincaria de quê? Quais brincadeiras?

Aluna E- Ela ia deixar eu desenhar na lousa, aí eu ia apagar a lousa, aí eu apago, aí eu abaixo a cabeça aí eu toco sinal e vou embora.

Pesquisadora- Essa era brincadeira que você queria?

Aluna E- Aí ela deixa eu brincar com os brinquedos, eu e minhas amigas e a gente ficava brincando.

Pesquisadora- O tempo todo era brincadeira? É isso? Que bom

Aluna E- Aí toca o sinal aí era guardar os brinquedos e sento e fico com a cabeça baixa.

Pesquisadora- Ih! Mas você não falou do recreio. Não ia ter recreio? Não ia ter comida? Não precisa?

Aluna E- No recreio nós ia fica brincando. Na hora de comer eu vou pra fila, aí toca o sinal de novo e eu vou pra sala...

Pesquisadora- Na sua casa é tudo organizado? Tem tudo em casa/ a mãe limpa a casa?

Aluna E- Tudo arrumadinho. Faz Faxina, Faz faxina todo dia.

Pesquisadora- E quando você chega na sua casa, o que você faz?

Aluna E- Às veiz fico na rua, às veiz na casa da mia amiga.

Pesquisadora- Sua mãe deixa?

Aluna E- Dexa, ela fica lá na rua conversano casmiga e os amigo dela e eu brinco.

Pesquisadora- E a lição de casa? Você faz? E tem uma mesa pra fazer a lição?

Pesquisadora- Quem te traz na escola?

Aluna E- A tia não passa a lição, eu num levo o caderno mais pa casa. Não tem mesa não. Só uma pequena pa come.

Aluna E- É meu irmão. Na hora da saída minha irmã vem buscar.

Pesquisadora- E sua mãe já veio na escola alguma vez?

Aluna E- Já veio, mas ela veio nessa sala aqui (Apontou pra sala que dava pra ver pela janela), mas minha sala era da Prof.1, aí passei aqui e ela me achou.

Pesquisadora- Agora ela sabe onde é a sua sala?

A aluna acena a cabeça positivamente.

Pesquisadora- Qual o nome da sua mãe?

Aluna E- S. S. C.

Pesquisadora- E onde está o seu pai?

Aluna E- O meu pai morreu.

Pesquisadora- É? Mas você conheceu o seu pai? Conheceu? Ele morreu de que?

Aluna E- Ele tava lá lá, ele tava indo pa igreja, aí. Aí e tomou dois tiros.

Pesquisadora- Você sabe quem foi?

Aluna E- Foi dois policias que mataram ele e foi ele e meu tio.

Pesquisadora- Seu tio também foi junto? Morreu junto?

Aluna E- Não. Meu tio ta vivo?

Pesquisadora- Ele está vivo? Por que o policial atirou no seu pai?

Aluna E- Não sei.

Pesquisadora- E o seu tio ta onde agora?

Aluna E- Meu tio fica na casa do meu vô cá minha tia.

Pesquisadora- E ele ficou bem de saúde? Ele está bem?

Aluna acena a cabeça afirmativamente mais uma vez.

Ainda bem, não é? Então... Outra coisa que eu gostaria saber... Dentro da escola, você vem aqui e vê uma série de pessoas, quem você acha mais legal?

Uma pausa...

Aluna E- Eu gosto muito da... da... da loirinha que fica aqui na frente, eu gosto mais.

Pesquisadora- Como é que ela é?

Aluna E- Ela é bonita.

Pesquisadora- É a que está grávida?

Aluna E- É

Pesquisadora- A tia M? Ela é boazinha? Ai que bom!!! E qual a pessoa que você acha mais brava, mais difícil? Que briga, que dá bronca ou é difícil falar com ela?

Aluna E- É as cozinheira.

Pesquisadora- As cozinheiras? Por quê?

Aluna E- Elas dá uma bronca...

Pesquisadora- Dá bronca? Por quê?

Aluna E- Da bronca!

Pesquisadora- Quando ela dá bronca? Na hora que você vai pegar comida? Na hora que vai pegar o prato, que devolve o prato? Em qual momento? Você como tudo? Você pede mais comida?

Aluna E- Não.

Pesquisadora- Então por que ela briga?

Aluna E- Porque ela fala pra não correr.

Pesquisadora- -Ah! Mas ela não fala por mal não, viu? É porque as crianças fazem tudo correndo e a gente, adulto, fazemos tudo andando então achamos sempre que a criança ta muito rápido, entendeu? E temos medo que vocês caiam e se machuquem. Viu? Não fica chateada não.

Pesquisadora- Mas, me fala... Você gostaria de fazer lição junto com outro amiguinho ao invés de fazer sozinha?

Aluna E- Eu fazia com a K.

Pesquisadora- Quem é a K?

Aluna E- É...

Pesquisadora- Ela tava na sala hoje? Era uma das três que estavam sentadas juntas?

Aluna E- É a que ta no meio. (de um grupo de três meninas que estavam sentadas juntas do lado oposto ao que E. estava).

Aluna E- É a K. ta no meio. Ela faz tudo com letra de mão. Ela vai fazer letra de mão.

Pesquisadora- Ah! Sei quem é. Uma que estava bem arrumadinha? Sei quem é. E você conversa com sua professora quando tem dificuldades em aprender ou em entender o que ela passa de lição?

Aluna E- Não, não dá...

Pesquisadora- Por quê?

Aluna E- Mia lição é diferente das outras.

Pesquisadora- Mas o que ela explica você entende?

Aluna E- Não, mas vo aprende um dia.

Pesquisadora- Você gosta de sua professora?

Aluna E- Sim. Hum hum

Pesquisadora- E o seu caderno? Por que a professora falou assim: Esse caderno vai ficar aqui na escola. Ela já te deu algum caderno e você levou pra casa e não trouxe mais?

Aluna E- Não, o meu caderno azulzinho ta lá cas..., ta lá na..., ta lá na **sala dela** porque se eu leva pa casa, minha irmã vai rabisca tudo.

Pesquisadora- Já rabiscou tudo, não é? Que irmã? Que idade que ela tem?

Aluna E- Ela é pequenininha, tem 4 anos. A L., é uma gordinha.

Pesquisadora- Você tem material escolar? Todo mundo na sua casa tem material?

Aluna E- Não, minha mãe não tem dinheiro pra compra.

Pesquisadora- Uma pequenininha? Você tem os olhos lindos! Os seus cílios são grandes não? Parece uma boneca.

Aluna E- Eu falo pra minha mãe que eu quero ficar gordinha igual a ela.

Pesquisadora- Mas você é linda!!

Aluna E- É eu não quero ficar magra.

Pesquisadora- Ai devo ser tão bom ser magra... Deve ser ótimo ser magra. Olha eu fofinha desse jeito. Queria ser bem magrinha!

Aluna E- Fico correndo muito, fico correndo e fico magra.

Pesquisadora- Posso fazer mais uma pergunta? Por que pinta o cabelo?

Aluna E- Porque minha mãe deixou.

Pesquisadora- A sua mãe pinta o cabelo dessa cor?

Aluna E- Pinta. Ela pinta dessa cor vermelha e eu pinte de rosa. Aí eu lavei e ficou assim, claaarinho. É que eu não gosto de coisa escura no meu cabelo.

Pesquisadora- Não gosta? Mas você não acha que é muito novinha pra pintar o cabelo?

Aluna E- É papel crepom isso. Papel crepom sai.

Pesquisadora- Mas é crepom? Não é tinta? É crepom?

Aluna E- É e eu lavo e sai.

Pesquisadora- E você quer aprender a ler e escrever? Só que tem que vir pra escola todo dia. Certo E.?

Pesquisadora- Achei você muito esperta. As pessoas falam que você é inteligente? Ou falam: - Poxa! Essa menina não aprende, não tem jeito! O que falam pra você?

Aluna E- Às vezes a professora dá bronca.

Pesquisadora- O que a professora fala?

Aluna E- Às vezes ela fala pra K. me ajudar. Aí a K. me ajuda e a professora me dá bronca.

Pesquisadora- Dá bronca? Como ela fala?

Aluna E- Nossa E. ainda não acabou a lição?

Pesquisadora- Qual melhor momento do dia na escola, ou o melhor dia da escola?

Aluna E- Num sei. Dia de brincar, mas num sei o dia.

Pesquisadora- O que gostaria de aprender?

Aluna E- Sei não... Lê e escrevê igual a K.

Pesquisadora- Você se sente preparada para ajudar as pessoas?

Aluna E- Na minha casa sim.

Pesquisadora- Por quê? Só fora da escola?

Aluna E- É. Ajudo mia mãe cá mia irmã, arrumo a casa...

Pesquisadora- Fazer favor, vai a uma padaria? Vai ao mercado? Sua mãe dá dinheiro pra você ir ao mercado comprar alguma coisa?

Aluna E- Veiz em quando, quandu é perto.

Pesquisadora- Então, o que acha de irmos pra sala terminar a lição? Tem bastante coisa esperando por você. Uma menina inteligente como você precisa aprender ainda mais.

Aluna E- Ainda tenho matemática pra fazer.

Pesquisadora- Matemática. Acho que você prefere a matemática, não é?

Aluna E- Prefiro.

Pesquisadora- Prefere? Então, vamos lá. Muito obrigada por sua atenção. Foi muito bom conversar com você.

APÊNDICE B

ENTREVISTA COM EQUIPE GESTORA

COORDENADORA L

Nome: Leila.

Idade: 45 anos

Sexo: Feminino

Cargo: Coordenadora

Pesquisadora- Qual sua formação inicial, uma vez também é habilitado em Administração Escolar?

Coordenadora L- Pedagogia. Já atuei por muitos anos na Educação Infantil, trabalhei na Secretaria de Educação de São Vicente por aproximadamente oito anos auxiliando à Educação Infantil e estou há seis anos como coordenadora através do concurso.

Pesquisadora- Você sabe informar a quantidade de alunos que há na escola? Esse público é flutuante? Há uma média estabelecida por sala? Quem organiza isso?

Coordenadora L- Seiscentos e dez alunos, com média de 30 a 35 anos por sala, de acordo com orientação da Seduc.

Pesquisadora- Você acredita que a quantidade de alunos contribui positiva ou negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem?

Coordenadora L- Sim. Com uma quantidade menor de alunos, a professora consegue ter um alcance melhor de suas projeções.

Pesquisadora: Enquanto Equipe, quais são as maiores dificuldades enfrentadas no dia a dia? Com: professores, alunos, familiares dos alunos, equipamentos, falta de verba adequada para gerenciar as necessidades de primeira ordem...

Coordenadora L- Com professores: Alguns possuem certa resistência ao novo, a falta de afetividade em lidar com outro ser humano, o uso do celular mais atrapalha do que ajuda, ausências e disposição para mudar algumas práticas pedagógicas que não apresentam resultados efetivos.

Alunos: Frequência irregular, alimentação pobre em nutrientes necessários para um bom desenvolvimento (alunos chegam com fome) e famílias desestruturadas.

Equipamentos e verbas: Os equipamentos são devidamente reparados de acordo com as verbas recebidas, já para algumas necessidades de primeira ordem a U.E. realiza bingos, investe na venda com a cantina e costuma fazer rifas para atender essa expectativa.

Pesquisadora- As condições apresentadas tanto nas estruturas física como social, interferem na aprendizagem e nos resultados de evolução estimados para os alunos?

Coordenadora L- Acredito que a estrutura física interfere muito na aprendizagem, mas não é o caso de nossa U.E. Temos um local apropriado e que atende as necessidades para uma alfabetização efetiva, temos ambientes letrados e adaptados.

Pesquisadora- Acredita que apenas ambientes com relativa adaptação são suficientes para auxiliar no processo de aprendizado do público dessa escola?

Coordenadora L- Entendo o que quer dizer, mas seria muito pior se não houvesse nem mesmo esse recurso.

Pesquisadora- Por gentileza, enumere em ordem crescente quais aspectos interferem para o fomento das dificuldades de maneira geral:

- (8) Localização;
- (3) Comunidade escolar;
- (4) Falta de envolvimento e participação dos familiares com as propostas escolares;
- (2) Falta de Envolvimento e participação dos familiares com o aprendizado dos alunos;
- (5) Dificuldades das condições estruturais e Físicas Como: Temperatura em Sala de aula, espaços escolares, ventilação adequada, iluminação das salas, acústica das salas;
- (7) Ausência do envolvimento do poder público;
- (6) Formação dos docentes () Inicial (x) Continuada;
- (1) Rotatividade de professores no processo escolar;

Pesquisadora- Estou fazendo visita nas salas já há algum tempo e como conheço a realidade há alguns anos, percebo que na Sala da Prof.1 e na Sala da Prof. 2 houve grande evasão. No início tinha 30 alunos e saíram 15.

Elas estão com um público privilegiado no que se refere à quantidade e ainda assim se percebe que elas têm um percentual de permanência e frequência de alunos baixo.

Como você classifica ou qualifica essa ausência dos alunos? Como vê isso?

Coordenadora L- Além do Projeto que acabou por fazer migrar um número de alunos para o período da manhã, eram alunos com muita dificuldade e defasagem entre idade/série, os prédios que foram recém construídos e muitos mudaram e para completar a falta de responsabilidade dos pais e de envolvimento com o processo escolar. Sem falar das posturas dos professores, muitas ausências e falta de tato com os alunos.

Pesquisadora: Quais ações que a equipe gestora desenvolve para o enfrentamento da dificuldade de aprendizagem apresentada pelos alunos?

Coordenadora L- Priorizamos em algumas salas a língua portuguesa e matemática, pois ambas desempenham um papel importante em outras disciplinas que delas dependem.

Oferecemos a aceleração de alunos em defasagem através da sala de apoio PAESV, reforço escolar através do PROJAM e o estímulo em loco do mais alfabetização, sala de Complementação Educacional e Atendimento Psicopedagógico (DAPp).

Buscamos um melhor entrosamento entre escola / família / comunidade.

Incentivamos o hábito da leitura como instrumento de auto realização, interação social e cultural (Movimento Leia SV).

Trabalhamos com agrupamentos de sala há quatro anos e por esse motivo os níveis de aprendizagem das turmas estão aproximados favorecendo o retorno tanto da professora quanto dos alunos.

Pesquisadora- Como acompanham o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos no processo escolar?

Coordenadora L- Através das visitas nas salas, nas reuniões pedagógicas, conversas em HTI e HTPC e das atividades preparadas para esse tipo de acompanhamento.

Pesquisadora- Que tipo de avaliação diagnóstica é utilizada para auxiliar no processo de aferição da qualidade da aprendizagem oferecida aos alunos?

Coordenadora L- Trimestralmente é aplicada uma observação da escrita e leitura.

Pesquisadora- Quais as demandas mais frequentes relativas ao público atendido em sua escola?

Coordenadora L- Busca ativa dos alunos faltosos.

Pesquisadora- Essas ações são eficazes?

Coordenadora L- Reconheço que no início, logo quando entramos imaginamos que essas ações seriam suficientes e que poderíamos contar com a participação mais efetiva do Conselho Tutelar, por exemplo, mas a própria família nos avisa que podemos chamar à vontade que não

“pega nada”. Isso quando não temos enorme dificuldade em localizá-los pelos telefone ou endereço. Não permanecem por muito tempo com o mesmo número e nem se preocupam em nos comunicar se houve mudança ou não. Alguns lugares onde moram nem o correio quer entrar então pedimos que a vizinhança os comunique mas não se preocupam com isso também. As crianças percebem isso. Nos deixam desacreditados.

Pesquisadora- Alunos encaminhados pelos professores às equipes gestora e pedagógica, apresentam demandas de qual ordem?

Coordenadora L- Comportamento (brigas, agressões verbais, provocações) e por motivo de saúde (conjuntivite, dor de barriga, ouvido, etc.)

Pesquisadora- Os alunos da escola são frequentes? Quais aspectos interferem em seu desenvolvimento e continuidade no processo escolar no ambiente escolar?

Coordenadora L- Em geral não são frequentes. A frequência é com certeza a maior interferência.

Pesquisadora- Comparando as outras escolas em que já trabalhou, há diferenças em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, frequência e participação dos alunos e dos seus pais?

Coordenadora L- Sim há, pois a comunidade escolar possui outra realidade de vida (periferia/favela).

Pesquisadora- Quais ações normalmente são feitas após detectar que alguns alunos não acompanham o ritmo de aprendizagem desejado?

Coordenadora L- Agrupamentos específicos, reforço escolar através do PROJAM e o estímulo em loco do Mais Alfabetização, Sala de Complementação Educacional e Atendimento Psicopedagógico (DAPp).

Pesquisadora- Como o grupo de professores da escola lida com alunos com dificuldades de aprendizagem? Há discussões coletivas sobre essa problemática? Em que momento? Onde buscam orientações sobre como encaminhar as demandas que surgem? Quais são os caminhos que geralmente buscam?

Coordenadora L- Troca entre os pares, com a coordenação, DAPp, profissional da SRM /CE e área da saúde.

Pesquisadora- Essas dificuldades são percebidas em qual momento? No dia a dia escolar ou na avaliação?

Coordenadora L- No dia a dia.

Pesquisadora- A equipe acompanha o encaminhamento dos alunos que apresentam dificuldades para avaliação? Quais critérios são observados? Todos os casos encaminhados sinalizam possibilidade diagnóstica de deficiência real?

Coordenadora L- Sim, a coordenação pedagógica acompanha todos os casos com dificuldades específicas e observamos o progresso/ou não do aluno através de atividades escrita, oralidade e social, dessa forma filtramos os casos para encaminhamentos e na sua grande maioria o diagnóstico de deficiência é real.

Pesquisadora- Quais os tipos de materiais (produção do aluno) são encaminhados para exemplificar a dificuldade apresentada pela criança? O que é percebido no material observado?

Coordenadora L- Uma atividade língua e uma atividade de matemática

Pesquisadora- Quando há encaminhamento, quais procedimentos a equipe costuma fazer? Há algum contato com a família? Se sim, com qual intenção?

Coordenadora L- O primeiro procedimento é buscar o contato com a família para que tenham a compreensão da importância do encaminhamento.

Pesquisadora- A equipe conhece a realidade do aluno encaminhado? Sua história de vida e etc? De que modo esses fatores são levados em consideração?

Coordenadora L- Devido ao tempo de serviço das coordenadoras dentro da U.E. temos em geral propriedade para falar sobre questões relativas à vida familiar, escolar e até de saúde de cada aluno encaminhado, levando isso em consideração conseguimos ter uma visão da realidade do aluno encaminhado.

Pesquisadora- Quais ações que normalmente são feitas após detectar que alguns alunos não acompanham o ritmo de aprendizagem desejado?

Coordenadora L- Aceleração de alunos em defasagem através da sala de apoio PAESV, reforço escolar através do PROJAM e o estímulo em loco do mais alfabetização, Sala de Complementação Educacional e Atendimento Psicopedagógico (**DAPp**).

Pesquisadora- Há situações em que observamos que as devolutivas diagnósticas não parecem compatíveis com a demanda observada?

Coordenadora L- Sim, há. Mas o que vamos fazer?

Pesquisadora- Embora não questionem e mesmo acreditando que pode não haver compatibilidade com a resposta oferecida, quais orientações são dadas aos professores?

Coordenadora L- Procuramos pedir que observem bem os alunos..

Pesquisadora- Se o aluno encaminhado não apresentar diagnóstico de deficiência real, quais ações a equipe orienta para que sejam realizadas em sala de aula?

Coordenadora L- Orientamos os professores quanto sua à prática pedagógica como:

- Utilizar os espaços da lousa com clareza, evitar dividir a lousa em muitas partes;
- Utilizar caixa alta, mas não deixar de apresentar todas as formas de escrita;
- Rotina diária para alfabetização com oração, meditação, relaxamento, canção ou leitura de história;
- Contagem dos alunos separando em meninas e meninos na lousa (fazer a contagem junto com as crianças e aos poucos ir revezando para que elas façam);
- Na lousa enfatizar dia da semana, mês, ano, nome da escola, nome do professor e ano de escolaridade;
- Fazer a leitura das vogais, alfabeto e numerais (quando letras auxiliar com associações de palavras, quando números apresentar a casa das unidades/dezenas
- Se houver cartazes, realizar a leitura: lista de nomes (meninas/meninos), lista de objetos da escola, lista de brinquedos, lista de rótulos de embalagens;
- Uso do livro didático e folhas com atividades diferenciadas;
- Uso da lousa digital;
- Duas vezes por semana ou mais utilizar jogos variados que temos na U.E. e caixas do PNAIC.

Pesquisadora- Há orientações quanto ao uso desses materiais.

Coordenadora L- Informamos que caso haja dúvidas, que podem solicitar esclarecimentos aos seus pares ou nos momentos dos HTPCs

Pesquisadora- Há mais demandas de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e carência de acompanhamento adequado em longo prazo?

Coordenadora L- Com carência, pois percebemos que a dificuldade de aprendizagem ao longo do tempo muitas vezes até é sanada, porém a falta de afetividade e estímulo marcam esses alunos por toda vida.

Pesquisadora- Falta de afetividade por parte de quem especificamente?

Coordenadora L- Tanto dos familiares e principalmente por eles do que por professores.

Pesquisadora- Comente sobre a qualidade dos laudos oferecidos. Você se sente em condições de avaliar os documentos enviados à escola?

Coordenadora L- Não tenho propriedade para avaliar os laudos recebidos.

Pesquisadora- Após o retorno dado por meio de avaliação profissional, qual a participação da equipe junto aos responsáveis dos alunos? Como essa conversa é realizada? Há uma organização escolar para que ela ocorra? Quais pessoas da equipe acompanham essa devolutiva?

Coordenadora L- Quando recebemos o laudo a coordenação busca esclarecer sobre o CID e o possível encaminhamento do aluno dentro da U.E. seja para SRM ou CE. A conversa é realizada dentro do horário escolar com os responsáveis pelo aluno e com a coordenação

Pesquisadora- A equipe sente que a escola está preparada para acolher os alunos e suas diversidades? Como?

Coordenadora L- Sim, sentimos que estamos preparados afetivamente, mas em conhecimento, propriedade e formação temos um longo caminho a percorrer.

Pesquisadora- Como acredita que deva ser o processo de formação continuada?

Coordenadora L- Presencial e mensal.

Pesquisadora- Dê sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Coordenadora L- Com o apoio da família e de profissionais adequados vejo como possível

uma inclusão de sucesso no ambiente escolar, pais ativos, atuando junto à escola é o caminho

ideal para o avanço do aluno incluso.

Acredito que o professor deve ficar atento às suas responsabilidades dentro da sala de aula, estudar sobre o tipo de inclusão do aluno de sua turma, assim pode definir que habilidades tentará desenvolver, o que esperar como reações, que materiais adaptar, que atividades preparar. Inclusão exige estudo. Devemos preparar conteúdos flexibilizados e ter consciência de que, talvez o aluno não “acompanhe o ritmo da sala.”

Pesquisadora- Mas para essas situações não há a professora de AEE, da Sala de Recursos Multifuncional?

COORDENADORA M

Nome: Mara

Idade: 46 anos

Sexo: Feminino

Cargo: Coordenadora

Iniciei minha atuação como coordenadora há seis anos, mas trabalho na Rede Municipal de São Vicente desde 2002, como professora de matemática, em 2012 passei para a coordenação após concurso.

Pesquisadora- Qual sua formação inicial, uma vez também é habilitado em Administração Escolar?

Coordenadora M- Matemática.

Pesquisadora- Você sabe informar a quantidade de alunos que há na escola? Esse público é flutuante? Há uma média estabelecida por sala? Quem organiza isso?

Coordenadora M- Temos em 2018 aproximadamente 610 alunos, em média 30 alunos por classe podendo chegar a 35 alunos, dependendo da procura por vagas, essa organização vem da demanda da Seduc.

Pesquisadora- Você acredita que a quantidade de alunos contribui positiva ou negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem?

Coordenadora M- Com uma quantidade menor de alunos temos um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Pesquisadora: Enquanto Equipe, quais são as maiores dificuldades enfrentadas no dia a dia? Com: professores, alunos, familiares dos alunos, equipamentos, falta de verba adequada para gerenciar as necessidades de primeira ordem...

Coordenadora M- Professores - Com alguns professores as ausências, falta de afetividade no tratamento com todos, saber usar as palavras adequadas e práticas pedagógicas mais adequadas. "o uso do celular em sala de aula está demais"

Alunos – Falta de estímulo, desânimo, frequência irregular, alimentação precária, poucas horas de sono, situações de vulnerabilidade, famílias sem estrutura

Equipamentos e Falta de Verba – Os equipamentos são reflexos das verbas, as melhorias acontecem quando temos condições financeiras de realizar. Foi necessário implementarmos a cantina, fazer bingos beneficentes e rifas para termos dinheiro para gastos emergenciais de pequeno porte.

Pesquisadora- As condições apresentadas tanto nas estruturas física como social, interferem na aprendizagem e nos resultados de evolução estimados para os alunos?

Coordenadora M- Na nossa Unidade Escolar não acredito que a estrutura seja o problema, pois a escola é bem organizada (dentro das nossas possibilidades), porém o problema social é sim um agravante que muitas vezes impede o desenvolvimento adequado das nossas crianças, principalmente suas ausências pois muitas famílias não possuem rotina e nem interesse em trazer para a escola, principalmente no período da manhã.

Pesquisadora- Por gentileza, enumere em ordem crescente quais aspectos interferem para o fomento das dificuldades de maneira geral:

- (8) Localização;
- (5) Comunidade escolar;
- (4) Falta de envolvimento e participação dos familiares com as propostas escolares;
- (3) Falta de Envolvimento e participação dos familiares com o aprendizado dos alunos;
- (2) Dificuldades das condições estruturais e Físicas Como: Temperatura em Sala de aula, espaços escolares, ventilação adequada, iluminação das salas, acústica das salas;
- (7) Ausência do envolvimento do poder público;
- (6) Formação dos docentes () Inicial (X) Continuada;
- (1) Rotatividade de professores no processo escolar;

Pesquisadora- Estou fazendo visita nas salas já há algum tempo e como conheço a realidade há alguns anos, percebo que na Sala da Prof.1 e na Sala da Prof. 2 houve grande evasão. No início tinha 30 alunos e saíram 15.

Elas estão com um público privilegiado no que se refere à quantidade e ainda assim se percebe que elas têm um percentual de permanência e frequência de alunos baixo.

Como você classifica ou qualifica essa ausência dos alunos? Como vê isso?

Coordenadora M- Reflexo tanto da família como do tipo de envolvimento que têm com os professores. Precisa haver as duas coisas, não se sentem motivados... não sei.

Pesquisadora: Quais ações que a equipe gestora desenvolve para o enfrentamento da dificuldade de aprendizagem apresentada pelos alunos?

Coordenadora M- As nossas salas são separadas por níveis de escrita para facilitar o trabalho do professor no desenvolvimento e aplicação das atividades, além disso temos o Projan com o reforço escolar de português e matemática, a C. E. para os casos mais agravantes, a DAAp itinerante, que duas vezes na semana acompanha os 2º anos auxiliando na aprendizagem e dando sugestões de atividades, assim como também através de trocas de atividades diferenciadas entre as professoras e apostilas de reforço escolar.

Esse ano tivemos a sala do PAESV, que atendeu os alunos defasados em idade e aprendizagem, visando a alfabetização e reclassificação ao fim do ano para a sala regular..

Pesquisadora- Como acompanham o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos no processo escolar?

Coordenadora M- No dia a dia, através de visitas em sala de aula, conversas em HTI e HTPC e nos Conselhos de Classe, quando pedimos as provas aplicadas. Além disso, temos uma

pasta preta que entregamos trimestralmente atividades de língua portuguesa que identifica a escrita de palavras e frases dos alunos.

Pesquisadora- Que tipo de avaliação diagnóstica é utilizada para auxiliar no processo de aferição da qualidade da aprendizagem oferecida aos alunos?

Coordenadora M- Trimestralmente aplicamos atividades de escrita e leitura para acompanhar o desenvolvimento.

Pesquisadora- Quais as demandas mais frequentes relativas ao público atendido em sua escola?

Coordenadora M- Busca ativa dos alunos faltosos e suas famílias.

Pesquisadora- Essas ações são eficazes?

Coordenadora M- Na verdade não, mas temos que nos documentar a respeito. Nem sempre os dados fornecidos no ato da matrícula permanecem. Número de telefone e conseguir localizar os pais nos endereços são questões que nos preocupam, temos sempre que pedir que vizinhos ou pessoas que trabalham na escola e moram nas redondezas intercedam ou levem a convocação. E ainda assim, há casos de pais que ignoram.

Pesquisadora- Alunos encaminhados pelos professores às equipes gestora e pedagógica, apresentam demandas de qual ordem?

Coordenadora M- Comportamental e de saúde.

Pesquisadora- Os alunos da escola são frequentes? Quais aspectos interferem em seu desenvolvimento e continuidade no processo escolar no ambiente escolar?

Coordenadora M- Frequência irregular, o que prejudica muito o desenvolvimento.

Pesquisadora- Comparando as outras escolas em que já trabalhou, há diferenças em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, frequência e participação dos alunos e dos seus pais?

Coordenadora M- Sim, pois essa comunidade escolar possui uma realidade de vida muito dura.

Pesquisadora- Quais ações normalmente são feitas após detectar que alguns alunos não acompanham o ritmo de aprendizagem desejado?

Coordenadora M- Retomada de conteúdos, atividades diferenciadas, agrupamentos produtivos, remanejamentos entre seus pares.

Pesquisadora- Como o grupo de professores da escola lida com alunos com dificuldades de aprendizagem? Há discussões coletivas sobre essa problemática? Em que momento? Onde buscam orientações sobre como encaminhar as demandas que surgem? Quais são os caminhos que geralmente buscam?

Coordenadora M- Agrupamento dos alunos por níveis de dificuldade, duplas produtivas, atividades diferenciadas, apostilas.

Conversamos em HTPC e HTI sobre os casos, encaminhamentos para a DAPp e área da Saúde.

Pesquisadora- Essas dificuldades são percebidas em qual momento? No dia a dia escolar ou na avaliação?

Coordenadora M- No dia a dia as dificuldades aparecem e tentamos solucionar.

Pesquisadora- A equipe acompanha o encaminhamento dos alunos que apresentam dificuldades para avaliação? Quais critérios são observados? Todos os casos encaminhados sinalizam possibilidade diagnóstica de deficiência real?

Coordenadora M- Todos os casos apresentam muitas dificuldades de aprendizagem que são acompanhados pela coordenação que orienta as famílias na busca de atendimentos para a área da saúde e DAPp. Alguns casos aparentam ser de deficiência, porém chegar nesse diagnóstico não é fácil, pois precisamos do compromisso das famílias em levá-los aos atendimentos.

Pesquisadora- Quais os tipos de materiais (produção do aluno) são encaminhados para exemplificar a dificuldade apresentada pela criança? O que é percebido no material observado?

Coordenadora M- Provas diagnósticas e sondagens visando a produção de textos, de palavras e cálculos .

Pesquisadora- Quando há encaminhamento, quais procedimentos a equipe costuma fazer? Há algum contato com a família? Se sim, com qual intenção?

Coordenadora M- A família é chamada para conversar com a coordenação e professores, ficando ciente da problemática e sendo conscientizada sobre a importância do encaminhamento e de levar às consultas médicas solicitadas ou à DAPp.

Pesquisadora- A equipe conhece a realidade do aluno encaminhado? Sua história de vida e etc? De que modo esses fatores são levados em consideração?

Coordenadora M- Conhecemos sim esses alunos e suas realidades de vida, por esse motivo que vemos a necessidade desses encaminhamentos.

Pesquisadora- Quais ações que normalmente são feitas após detectar que alguns alunos não acompanham o ritmo de aprendizagem desejado?

Coordenadora M- Encaminhamentos ou a DAPp ou dependendo do caso, além disso reforço no projeto PROJAM e C.E.

Pesquisadora- Há situações em que de observam que as devolutivas diagnósticas não parecem compatíveis com a demanda observada?

Coordenadora M- Sim há, porém não somos médicos para questionar tal devolutiva.

Pesquisadora- Embora não questionem e mesmo acreditando que pode não haver compatibilidade com a resposta oferecida, quais orientações são dadas aos professores?

Coordenadora M- Que observem o desenvolvimento do aluno e se perceberem que não condiz com o que está apontado, que nos informem.

Pesquisadora- Se o aluno encaminhado não apresentar diagnóstico de deficiência real, quais ações a equipe orienta para que sejam realizadas em sala de aula?

Coordenadora M- As práticas pedagógicas do professor precisam ser revistas, para tentar atender as dificuldades desse aluno.

Pesquisadora- Há mais demandas de alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem e carência de acompanhamento adequado em longo prazo?

Coordenadora M- Mais alunos com dificuldades de aprendizagem e carência. O local onde moram, a falta de alimentação, ausência da família são fatores que fazem com que esse aluno não avance o esperado na aprendizagem, demorando para atingir o esperado, alguns até chegam a aprender porém tardiamente, precisando repetir o ano para que a aprendizagem se concretize.

Pesquisadora- Comente sobre a qualidade dos laudos oferecidos. Você se sente em condições de avaliar os documentos enviados à escola?

Coordenadora M- Não tenho condições de avaliar ou questionar um laudo expedido por médicos.

Pesquisadora- Após o retorno dado por meio de avaliação profissional, qual a participação da equipe junto aos responsáveis dos alunos? Como essa conversa é realizada? Há uma organização escolar para que ela ocorra? Quais pessoas da equipe acompanham essa devolutiva?

Coordenadora M- Quando recebemos laudos trazidos pelos pais, a coordenação procura esclarecer o que significa aquele CID, pois geralmente os pais chegam com muitas dúvidas e angústias sobre o laudo pois não receberam muitos esclarecimentos dos profissionais da saúde.

Pesquisadora- A equipe sente que a escola está preparada para acolher os alunos e suas diversidades? Como?

Coordenadora M- Não estamos totalmente preparados, percebo que precisamos de muito estudo e compreensão. A maioria dos professores e equipe em geral somos esforçados para buscar informações e atividades para tentar sanar as dificuldades, porém ainda não é o suficiente.

Pesquisadora- Como acredita que deva ser o processo de formação continuada?

Coordenadora M- No mínimo deveria ser mensalmente e presencialmente, para que os professores pudessem sanar suas dúvidas e aprender práticas diferenciadas para lidar com esse público tão necessitado de atenção.

Pesquisadora- Dê sua opinião sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar.

Coordenadora M- Sou a favor que os casos mais simples e de fácil tratativa sejam incluídos no regular, outros casos mais complexos deveriam ser encaminhados para locais que pudessem atender e fazer a diferença necessária para a vida dessa criança, pois uma inclusão se direcionamento acaba virando uma exclusão, também é necessário o profissional de apoio (P.A), que deveriam ser pessoas com estudo sobre a inclusão, na minha opinião), para auxiliar o professor da sala regular e as equipes, pois não somos especialistas e precisamos além de buscar conhecimento sobre o assunto também ter o respaldo de quem já estudou e sabe melhor como lidar com a situação.

Pesquisadora- Mas para essas situações não há a professora de AEE, da Sala de Recursos Multifuncional?

Coordenadora M- Sim, mas nem todas apresentam conhecimento e se mostram disponíveis para auxiliar, além de atenderem uma demanda grande de alunos do período contrário.

DIRETOR A.

Diretor: Abreu

Idade: 40 anos

Sexo: Masculino

Cargo: Diretor

Trabalha como diretor há 6 anos e nessa Unidade Escolar há dois anos.

Pesquisadora- Qual sua formação inicial, uma vez também é habilitado em Administração Escolar?

Diretor- Língua Portuguesa. Sou formado em Língua Portuguesa, Jornalismo, Letras, Filosofia, Pedagogia e Pós em Gestão.

Pesquisadora- Você sabe informar a quantidade de alunos que há na escola? Esse público é flutuante?

Diretor: Ah, na volta de seiscentos e poucos alunos na escola. Teve um número elevado, não é? Mas com as construções habitacionais do governo federal aqui na Unidade, o fluxo neste ano, particularmente, flutuou muito devido a essa migração, não é? Habitacional.

Pesquisadora- Você diz tanto para aqueles que saíram, como para os que ingressaram?

Diretor: Tanto os que saíram, como os que entraram, entendeu? Muitos saíram e muitos entraram na Unidade. Então esse ano foi um ano bem atípico nessa movimentação escolar.

Pesquisadora: Eu estou fazendo visita nas salas já há algum tempo e como já conheço a realidade há alguns anos, percebo que nas Salas das Prof.1 e 2 houve grande evasão. No início tinha 30 alunos e saíram 15. Elas estão com um público privilegiado no que se refere à quantidade e ainda assim se percebe que há um percentual de frequência baixo.

Como você classifica ou qualifica essa ausência dos alunos? Como vê isso?

Diretor: A maior dificuldade dos alunos é o social. Estamos num bairro. Como eu posso dizer? Num bairro que não é considerado periferia, mas na porta de uma grande comunidade, não é? No antigo lixão de São Vicente. Então... O social aqui é muito gritante, quando você coloca o pé dentro dessa Unidade você se assusta com o social dessa escola.

Vou dar um exemplo particular, de um aluno estar esperando o outro irmão chegar da Unidade pra poder calçar o tênis, pra poder fazer aula de educação física. Então assim, por esse exemplo você pode tomar que a realidade da escola é muito como que eu posso falar?

Pesquisadora: Diferenciada.

Diretor: Diferenciada. Essa particularidade que já falei inicialmente sobre essas duas docentes é por essa migração, com a criação desses dois conjuntos habitacionais em um bairro.

O Governo Federal e Estadual fizeram esse conjunto habitacional e muitos alunos foram embora, então essas salas de aula estão bem vazias.

Pesquisadora: Normalmente qual o número de matrícula dos 3^{os} e 2^{os} anos? Essas duas salas são em particular os segundos anos. A contingência normalmente é de 35, 34, 33...?

Diretor: Não, esse ano a gente conseguiu fechar com 30. É eu consegui junto à Secretaria de Educação fechar com 32 alunos nos 5^{os} e 4^{os} anos. Não estão mais no período de alfabetização. Tem uma demanda um pouco menor.

Pesquisadora: Mas vocês fizeram uma solicitação?

Diretor: É foi uma solicitação.

Pesquisadora: Pela caracterização da escola?

Diretor: Pela caracterização da escola. A gente conseguiu fazer pela quantidade de público que atendia na época. Até pelo espaço físico e pela mobília mesmo que a Unidade não tinha e a falta de estrutura para suportar mais alunos. E comparado também com esse período de formação de aluno, não é?

De Alfabetização, que a gente colocou nos primeiros e segundos anos com 20 alunos, nos 3^{os} anos tinha 29/30, 2^{os} anos, 29/30 e os primeiros anos ficou com a faixa de 24 alunos.

Pesquisadora: Esse cuidado, esse olhar que tiveram a Secretaria de Educação, a Política Pública não conseguiria ter essa visão, mesmo tantos anos acompanhando a escola?

Diretor: Ainda não.

Pesquisadora: Mesmo sabendo que de todo histórico que essa Unidade Escolar apresenta, com esse diferencial não conseguiram mensurar, verificar, analisar?

Diretor: Não. Esse ano a gente vai fazer agora nessa próxima terça- feira, a previsão do Q.E para o próximo ano, mas em contato com a assistente, pretendemos que permaneça numa faixa trinta alunos pra compor uma sala.

Pesquisadora: Sobre essa redução de número de alunos, por exemplo, desses segundos anos citados anteriormente, seria um privilégio trabalhar com quinze alunos. Correto?

Nos segundos anos também há um Projeto esse ano, como se fosse uma sala de aceleração em que alguns alunos do período da tarde foram para o período da manhã por apresentarem faixa etária diferenciada. Foi isso?

Diretor: Sim.

Pesquisadora: Houve uma migração de dois fatores, tanto com a questão específica de moradia como também por um projeto?

Diretor: Mas também tem um Projeto, que tem como objetivo ver, equiparar a idade/série dos alunos, mas só atende 24 alunos. Ele acontece só num período, aqui da escola, pela manhã, por não haver espaço físico na unidade para o público da tarde. Então, ele só atende 24 crianças numa sala bem reduzida.

Pesquisadora: Por gentileza, enumere em ordem crescente quais aspectos interferem para o fomento das dificuldades de maneira geral:

- (8) Localização;
 - (2) Comunidade escolar;
 - (4) Falta de envolvimento e participação dos familiares com as propostas escolares;
 - (1) Falta de Envolvimento e participação dos familiares com o aprendizado dos alunos;
 - (7) Dificuldades das condições estruturais e Físicas Como: Temperatura em Sala de aula, espaços escolares, ventilação adequada, iluminação das salas, acústica das salas;
 - (6) Ausência do envolvimento do poder público;
 - (3) Formação dos docentes () Inicial (X) Continuada;
 - (5) Rotatividade de professores no processo escolar;
- Qual sua opinião enquanto gestor vivendo essa realidade?

Diretor: Dentro dessas questões, eu acho que social do aluno. É marcante, é gritante dentro dessa Unidade. Os pais não têm uma estrutura, não têm estudo, e isso corresponde no aluno. Não dão importância ao excesso de faltas.

Já tínhamos comentado que por mais que a sala tenha apenas 15 alunos, muitas vezes eles faltam e quando vem não parece ser com o objetivo de evoluir, a escola como objetivo de evoluir, de sair dessa realidade. Muito complicada a relação que a família tem com a escola.

São famílias muito pobres e oriundas de uma região muito desfavorecida. No Dique Sambaiaatuba.

Pesquisadora: E o percentual de alunos dessa região é significativo...

Diretor: Quase 100% são de lá. Só precisam atravessar uma avenida e estão dentro da Unidade.

Pesquisadora: E os motivos das faltas? São mais familiares/sociais ou também de infraestrutura do município?

Diretor: Tem muito do familiar, mas o município não oferece condições de acesso.

É só a maré subir e ter a mudança da maré, a escola já enche, ao redor da escola enche, na frente da escola enche. Então, para ter uma noção, foi cortado capim esse ano, capim do canal de frente a escola, a escola teve uma infestação de rato. Aí, você tem que parar um dia a aula, passar veneno, pedir pra prefeitura pra vir tirar... Perde um dia de aula pra poder matar o rato, porque assim, ta em volta disso, né? Tudo isso, é uma coisa específica daqui, uma infestação de ratos numa Unidade Escolar, assusta.

Pesquisadora: E como as crianças, reagem?

Diretor: Com certa naturalidade, pra eles é meio que comum.

Pesquisadora: Esse é mais um dos agravantes, fora a chuva que é uma questão, que é alheia e pra eles é muito natural quando a maré enche. Eles já não vêm pra escola, se chove e enche a frequência mais ainda...

Diretor: Quando ainda estão em casa, já observam que com o volume da chuva não conseguirão entrar na escola, então eles já não vem. Entendeu? Já sabem que não vai ter como entrar na escola.

Pesquisadora: E aí, isso certamente caracteriza que dentro das famílias deles, as casas já estão inundadas. Não é?

Diretor: Sim, já tão todas inundadas.

Pesquisadora: Isso também reflete na condição social e de desenvolvimento deles. Os pais são muito novos e muitos são criados pelos avós ou outros familiares e as crianças e responsáveis por vezes desconhecem o paradeiro dos pais. Muitos são inclusive filhos da droga e verbalizam isso com certa naturalidade.

Diretor: Isso acontece com grande frequência.

Pesquisadora: Há outra realidade que observo há tempos em situações escolares principalmente em periferia, que diz respeito à realidade de que nem sempre o aluno é deficiente, mas ele está deficiente.

Da interpretação da deficiência como consequência de um processo o qual se encontra atendido ou avaliado, tanto dentro como fora da família. Então, o que circunda o contexto deficitário gerador de deficiência.

Diretor: Nesse aspecto, a gente pode colocar em dois exemplos clássicos que temos aqui na Unidade Escolar. **O caso do pai que esfaqueou a mãe na frente do filho. É uma realidade que a gente tem aqui. Uma realidade que a gente tem aqui é de um padrasto que estuprou a aluna.**

Pesquisadora: Que idade?

Diretor: Ai, 5º ano.

Pesquisadora: E ela contou?

Diretor: Foi ela que contou, com toda uma história problemática. Então, são esses problemas. Elas não têm essa deficiência, mas acaba tendo, não é? Esse social aqui.

Pra você ter noção, dois exemplos aos extremos. Mas, é o que ocorre dentro de uma Unidade Escolar, numa escola que atende crianças até 10 anos de idade, que deveria atender crianças de 6 a 10, né?

Que muitas vezes aqui, pelo excesso de faltas, temos muitas crianças com 12, 13, 14, 15 anos, numa escola que não terminou o Ensino Fundamental.

Pesquisadora: E quando saem daqui, normalmente terminam o processo de escolarização?

Diretor: Não. A maioria não.

Pesquisadora: Os pais não estimulam? Não incentivam?

Diretor: Não, nem um pouco. Mesmo assim eles saem daqui e vão pro Estado e muitas vezes desanimam, né? Desanimam. Nem sei como posso dizer... Aqui, já não vem na reunião, já não acompanham o andamento escolar da criança, não acompanham o aprendizado, não acompanham nada do aluno, numa reunião de pais, não comparecem.

A gente até brinca aqui na Unidade Escolar, que existe aquele pai, Roberto Carlos, que seria aquele que só chega no final do ano pra dar show.

Pesquisadora: Ai, entendi!

Diretor: Sabe por quê? Porque não acompanha o andamento do filho o ano inteiro, nunca põe o pé na escola, chega no final do ano... Depois que a gente manda várias convocações, vai atrás uma, duas, três vezes e não obtém resultado porque nunca podem comparecer mandamos pro Conselho Tutelar e ainda assim não surte efeito, simplesmente não comparecem à Unidade. Só aparecem quando chegam no final do ano e ficam sabendo que o filho está retido.

Pesquisadora: E assim, outra coisa que é importante, por mais que encaminhem ao Conselho Tutelar, nunca dão andamento a ponto de chegar ao Ministério Público?

Diretor: É, deveria chegar, a partir da segunda indicação que a escola faz, deveria encaminhar para o Fórum, não é? Mas a gente sabe que o Fórum está com aquela grande demanda, que não sabe como que vai tomar conta da situação... Então, fica muito difícil.

A Conselheira veio este ano, fez uma reunião direto com os pais aqui.

Pesquisadora: Faz umas duas semanas.

Diretor: *Porque se formos esperar que os pais vão até o Conselho Tutelar, a dificuldade é tão grande em termos de locomoção e condições financeiras pra irem que os pais acabam nem indo.*

Pesquisadora: Como foi a devolutiva desses pais? Qual o índice de participação?

Diretor: Metade, 50% dos convocados, 50% compareceram na reunião e 50% nem apareceu. Tomaram ciência, ficaram sabendo da realidade e vamos ver se a prática vai mudar.

Pesquisadora: E essa totalidade, sabe estimar quantos em média foram chamados?

Diretor: Cento e pouquinho

Pesquisadora: Foi bastante.

Diretor: Um número elevado.

Pesquisadora: Por quais motivos?

Diretor: *Ah, é sempre excesso de falta, né? O nosso aqui quando a gente manda sempre quando tem excesso de falta, né? Muitas vezes as mães comparecem à Unidade quando o Bolsa-família...*

Pesquisadora: Porque temem não receber o benefício.

Diretor: É, quando o Bolsa-Família não paga elas vem correndo justificar. Pedem uma declaração na Unidade, precisam que a gente garanta que a criança está matriculada com excesso de falta e então, o aluno volta a frequentar.

Pesquisadora: Mas o retorno do aluno garante que ele esteja aprendendo e acompanhando com as mesmas condições daqueles que frequentaram a escola desde o começo do ano? Você acha que, por exemplo, as atividades oferecidas como compensação de faltas realmente servem como ajuda aos alunos? Fica categorizado que tudo voltou ao controle e que ele a partir daí esta passa a apresentar as mesmas condições que os demais colegas?

Diretor: É, você está falando a mais pura verdade, é o que existe na nossa escola.

Pesquisadora: Mas você só vê aqui? Já foi gestor de outra Unidade. Sente isso de forma mais intensa aqui?

Diretor: Essa é realidade da escola pública. Essa falta de acompanhamento familiar é muito mas aqui também é muito mais forte, mas a gente tenta, cria a possibilidade de humanização, isso é importante. Poder falar com a criança, de poder olhar nos olhos, de atender as mães e de poder fazer a entrada, de fazer saída e de estar próximo deles, entendeu? De criar, de aceitar projetos como o MAIS EDUCAÇÃO, COMO PROJAM, que são projetos que trabalham com educação de período integral na escola, que essas crianças fiquem mais na escola, que tenham atividade física, que tenham reforço escolar, né?

Pesquisadora: Que possam ser assistidas? E não ficar na rua.

Diretor: E que possam estar assistidas. Já são atividades na qual você já ta podendo trabalhar com eles, é... passar isso, uma parte da ação que a gente se preocupa é passar isso aos professores, não é? Aos novos que chegam pra que eles conheçam a comunidade, a realidade, conheça, a Unidade Escolar, que em São Vicente. A gente tem uma mudança significativa de professores todos os anos. Também não é só de São Vicente, mas assim, pra que todos que chegam, conheçam a realidade, que estejam cientes do que é a nossa dificuldade, do que é a nossa comunidade escolar e passar que eles tenham um novo olhar pra que eles tenham esse olhar com carinho pras crianças, porque aqui tem essa parte, se faz necessário destacar.

Pesquisadora: E falando em professores e sobre formações, mesmo São Vicente oferecendo incentivo para que seus professores se capacitem com pontuação a cada curso que fazem ao longo do ano para melhorar a classificação, na sua opinião, isso serve como incentivo para que melhorem suas práticas?

Diretor: Aí, você ta pondo dois aspectos: o aspecto profissional e acadêmico do professor. E isso é um trabalho!

Pesquisadora: Um incide no outro, certo?

Diretor: Um que incide no outro. Vamos lá... Formação do professor. Acho que tem um déficit muito grande e a gente vem lutando como gestor da Unidade. As coordenadoras podem passar com maior riqueza de detalhes sobre isso. Porque nessa escola eu vejo as coordenadoras trabalhando bastante a formação em HTPC.

Isso a gente pode ressaltar que existe a formação em horário de trabalho, mas a questão é que existe um déficit de formação, sim.

A gente pode perceber em algumas professoras, alguns déficits e que muitas vezes a gente fica... Como são funcionárias públicas? A gente fica muitas vezes de mãos atadas, amarradas sobre pensar em qualquer providência que possa ser feita.

Pesquisadora: Como acompanham o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos no processo escolar?

Diretor: Como te disse, isso as Coordenadoras vão poder te dizer melhor. Elas acompanham isso.

Pesquisadora: Mas, toda cobrança é antipática. São resistentes?

Diretor: Resistentes ao novo, ao novo modo de trabalhar. Ver uma diferença, se preocupar com a sua formação, se preocupar com o aluno, sabendo que aqui as crianças são bem mais difíceis, são difíceis, não é? E que tem que entender...

Pesquisadora: Difíceis em qual sentido? Muitos chegam aqui sem nem terem passado pela Educação Infantil. Ingressam no fundamental sem alicerce, sem estrutura...

Diretor: Sim

Pesquisadora: E infelizmente frequentam salas de aulas numerosas, com aprendizagem mecânica, sem promoção do lúdico. Isso só dificulta as coisas. Você enquanto gestor acha que o HTPC é bem vindo? Que pode auxiliar esses professores?

Diretor: É... O HTPC aqui é dado pelas coordenadoras. Sempre que possível, entro, né? Pra participar mesmo, pra estar junto, pra poder estar com esse olhar... Amanhã vai ser um dia em que eu vou participar. A gestão está sempre participando dos HTPCs, mas eu vejo aqui, comparado com outros "uma vontade", principalmente assim pra parte de gestão, se vai aplicar ou não, não posso te dizer, né?

As coordenadoras com mais riqueza podem trabalhar, mas assim, de participar, de dar "pitaco", ou falar bem ou falar mal, mas participam, não é? Participam do HTPC porque

acabam sendo meio que obrigatório, elas participam naquele momento deste horário, mas assim, a aplicação dessas atividades, as coordenadoras podem estar te trazendo mais detalhes.

Pesquisadora: Ok, isso já foi me passado.

Pergunto sobre formações, HTPC, acompanhamento porque minha preocupação é sobre a condição acadêmica desses professores que avaliam os alunos, principalmente àqueles que não apresentam inicialmente condições de acompanhar o ritmo oferecido no processo escolar e por conseguinte, se e como são feitos encaminhamentos por parte das professoras sobre alguma suspeita de dificuldade apresentada pelos alunos? Isso passa por vocês?

Diretor: Sim

Pesquisadora: Como é feito esse encaminhamento? Como você percebe enquanto diretor? Isso já foi perguntado pros professores, já foi questionado pra equipe pedagógica, agora enquanto equipe diretiva, como enxerga esse encaminhamento? Como ele se dá? Ele tem um critério pré-estabelecido pelo professor? Ele tem uma leitura bacana de quando é o momento certo pra fazer ou acha que eles vão sempre muito pra equipe pedagógica e já solicitam logo antes deles...

Diretor: Desespero... Eles não... quando eles veem um aluno diferente, a recusa é grande. Em alguns exemplos a recusa é tão grande e logo já querem saber o que é, já querem ajuda, querem apoio, já querem tutor, intérprete, já querem tudo. Pra eles a criança não sabe, acabam julgando a criança. Supõem, classificam como deficientes mesmo antes de terem passado por avaliação médica. Afirmam o que a criança tem, sem nem mesmo terem ido buscar ajuda com a professora da multi, pensando em uma forma melhor de trabalhar. Não correm atrás desse apoio que todas as escolas de São Vicente têm essa profissional na Unidade. Já ficam desesperadas, querendo fazer relatório e que a resposta seja imediata, mas muitas vezes há caso de criança que o médico não tem essa resposta. Ele tem que passar por um acompanhamento, para só então caracterizar ou não o diagnóstico..

E a nossa preocupação com o pedagógico, é que essa criança fique isolada na sala de aula, até que tenha essa resposta médica, pra que em seguida a gente possa fazer os outros encaminhamentos, porque quando temos inclusão no sistema há outros encaminhamentos pra fazer pro médico, pra professora da Sala de Recursos Multifuncional (AEE), tem ainda outros encaminhamentos que podem ser para a DAPp, e muitas vezes elas querem a resposta imediata e muitas vezes a gente não tem.

Pesquisadora: Alunos encaminhados pelos professores às equipes gestora e pedagógica, apresentam demandas de qual ordem?

Diretor: Desde dificuldade de aprendizagem até situações comportamentais extremas.

Pesquisadora: E, por exemplo, enquanto ainda não se faz o encaminhamento ou enquanto a resposta não chega, é feito algum trabalho com essas crianças? Digo diferenciado que auxilie ou fica-se apenas no aguardo da resposta fazendo o “arroz com feijão”? Enquanto aguardo e o aluno fica na sala fazendo as mesmas atividades que todos os outros já fazem mas de forma “adaptada”?

Diretor: Eu vejo assim, que elas ficam de mãos atadas. Ah! Eu não sei o que fazer com esse aluno, não sei se não faço nada ou eu trato ele como fosse igual aos outros. Que é a forma com a qual ele não vai conseguir se adequar. E enquanto esse “coiso” não vem, eu vou reclamar: PORQUE EU NÃO TENHO APOIO, PORQUE EU NÃO TENHO APOIO DA COORDENAÇÃO, EU NÃO TENHO APOIO DA SALA COISO... sempre acaba não tomando pra si essa responsabilidade do aluno, de aprendizagem desse aluno e sim, jogando a terceiros, aí começa a jogar: A CULPA É DA PREFEITURA, A CULPA É DA SAÚDE, A CULPA É DA COORDENAÇÃO, A CULPA É DA MÃE, A CULPA É DO PAI QUE FOI EMBORA, A CULPA É DA TIA QUE TRAZ

QUANDO QUER... A culpa é de “n” fatores e nunca dela como profissional de educação que tem que ter um novo olhar, que tem que ter uma forma diferenciada de ensinar essa criança, que fica aguardando, aguardando e enquanto esse aguarde não acontece, ela vai dar “n” motivos pra dizer o porque essa criança está nessa situação.

Pesquisadora: Quando é feito esse encaminhamento, eles têm que primeiro sinalizar quais são as dificuldades da criança. Às vezes são de ordem simples, por exemplo: matemática, língua portuguesa, de raciocínio lógico... Quando chega esse diagnóstico, laudo, ou a negativa do laudo, elas acompanham, acatam, questionam... Qual é o comportamento delas?

Diretor: Ah! Quando vem algum parecer do médico e em alguns casos e que muitas vezes o médico informa que vai aguardar, que necessita de mais tempo porque acredita que não haja deficiência no aluno, muitas vezes algumas ironizam:- SE ELE NÃO TEM, IMAGINA O MÉDICO, NÉ? Aí começam a criar “n” motivos pra falar mal. Além de não ter o que fazer, elas têm que acatar. Agora se tem, seja o resultado que for, tem que pensar em como trabalhar.

Pesquisadora: Ainda assim com o diagnóstico. Vamos supor que tenha o transtorno do espectro autista, elas estudam sobre como agir? Pensam em tratativas e possibilidades pra atender às especificidades?

Diretor: Dificilmente. Aí, a primeira coisa que elas pedem é tutor, profissional de apoio, é tutora, é profissional de apoio, alguém que fique pra ajudar aquela criança. Não podemos esquecer que essa criança, que seja esse profissional de apoio está disponível pra Unidade e para limitações físicas, limitações de alimento dessa criança, pra poder trocar uma fralda dessa criança, caso necessário, mas não pra ensinar, porque no caso esse profissional fica como apoio à criança e não de apoio ao docente. O docente tem que saber que a função dele é ensinar, a inclusão já foi feita e ela tem a função, a obrigação de ensinar todos os outros e esse aluno também, diferenciado, com um novo olhar, sim, com um novo olhar, mas que essa criança tem que sair no final, alfabetizada, se for no período da alfabetização, que saia letrada no período de letramento, mas que essas crianças tem que vir à Unidade e aprender alguma coisa. (falta de estrutura para inclusão)

Pesquisadora: Então, se estima que numa certa faixa etária ele saia alfabetizado, letrado? Sabemos que a estimativa aqui não é tão alta, não se consegue ter um feedback tão positivo quanto se estima.

Diretor: Sim

Pesquisadora: Mas, por exemplo, já houve casos em que se percebeu que muitas vezes as crianças são observadas como se tivessem déficits, como se tivessem uma deficiência, e se fomos observar a população da UE, se tivesse que quantificar, qual seria o percentual de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem acentuada? Dos cem por cento (100%), quanto se estima que apresente uma dificuldade média de aprendizado?

Diretor: Dez por cento (10%)

Pesquisadora: E quanto à dificuldade acentuada?

Diretor: Cinco por cento (5%) da Unidade.

Pesquisadora: Cinco por cento (5%) da Unidade? Então, estima-se que da totalidade, oitenta e cinco por cento (85%) fluem bem, aprendem e participam do processo escolar atendem às expectativas, fluem bem? Apenas quinze por cento (15%) apresentam dificuldades?

Diretor: Sim.

Pesquisadora: O IDEB aqui é bom?

Diretor: O IDEB daqui ainda não foi atingido. Já faz anos que está bem abaixo, mas esse ano, dessa última vez, não pôde ser classificado, pois no dia da aplicação da prova teve choveu e

não tivemos público, (quantidade de alunos suficiente pra poder realizar a prova). Então esse ano, ficamos poder participar do IDEB.

Dos oitenta e cinco por cento (85%), vou te dizer que trinta e cinco por cento (35%) tem uma forte questão social.

Pesquisadora: Tem o quê social?

Diretor: A dificuldade social, a dificuldade que ele não pode ter, não está em nenhum desses dois aspectos, nem severo e nem tão grave, mas o social atrapalha muito. Como a gente voltou na questão anterior, aonde o social atrapalha.

Pesquisadora: Então, cinquenta por cento (50%) da escola caminha bem?

Diretor: Cinquenta por cento (50%) da escola caminha bem...

Pesquisadora: São frequentes? Os pais participam?

Diretor: Caminha. Vai andando... os pais vão, vem na Unidade Escolar e andam, vai normal, agora, esses trinta e cinco por cento (35%) é o social.

Pesquisadora: Então, por exemplo, se esses trinta e cinco por cento (35%) não forem assistidos, se os pais não trouxerem pra escola, se não se sentirem comprometidos com a escola, não tiverem uma boa empatia com o professor, saem facilmente dessa condição e podem migrar para os trinta e cinco por cento que merecem outra abordagem?

Diretor: Eu vou te dar um exemplo aqui. Muitas vezes a gente fala, de lição de casa... Como posso cobrar lição de casa, se ela não tem uma mesa pra fazer lição, se ela chega em casa e a mãe não sabe ler, que não possa ajudar a fazer a atividade, não tem um jornal pra fazer um recorte, uma revista pra poder fazer essa atividade de recorte e cola. Se a criança não vai ter uma mesa, imagina...

Pesquisadora: E mesmo que ela tivesse...

Diretor: Se imagina uma criança que não tem uma mesa pra fazer essa atividade, desses 35%...

Pesquisadora: Não, ela não tem a mesa, ela não tem a tesoura e ela não tem a cola, ela não tem o jornal e nem alguém que direcione.

Diretor: É... ela é por ela mesma.

Pesquisadora: Aí, ela chega aqui na escola, no sistema educacional e ela é apenas lembrada do que ela não fez, de que ela não participou, que não conseguiu, que não atingiu a meta, que todo mundo fez menos ela, que não tem o material, que já chamou a mãe, que já... e o sistema flui desse jeito, ou não?

Diretor: Aí você chega numa criança que já tem tudo isso e quando chega em sala de aula, se ela não for abraçada por essa professora, ela vai... O que leva ela? Ao não, ou ao descaso, né? Ou ela se exclui, ou ela abandona, ou ela começa a atrapalhar pra poder chamar a atenção. Aí começa a indisciplina, aí começa outras coisas, não é? Pra poder chamar a atenção do sistema, porque é essa a realidade que a gente vive.

Pesquisadora: A análise do comportamento aplicada fala exatamente isso. O pai não enxerga a criança, ao longo do dia, ele não é visto, aí chega na escola. FULANO, FULANO, FULANO, FULANO... mas quantas vezes já falei seu nome? Quantas vezes mais você vai ter que falar, porque eu quero que me veja, eu não sou visto, eu sou invisível. Então, aqui na escola ele vai ter visibilidade, ou negativa ou positiva, ele vai ter visibilidade. Mas, a questão central é... VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA ESTÁ PREPARADA PARA ESSA DIVERSIDADE? A ESCOLA NO SENTIDO GERAL? VC ACHA QUE O SISTEMA ESTÁ PREPARADO PRA ESSA DIVERSIDADE

DE PÚBLICO? DE 35% DE ALUNOS QUE TEM ESSA DEFASAGEM FAMILIAR MUITO GRANDE, QUE NÃO CONSEGUEM CHEGAR À ESCOLA, NO SENTIDO DE PERMANÊNCIA, ASSIDUIDADE, FREQUÊNCIA, ORGANIZAÇÃO, ACOMPANHAMENTO, E TUDO O QUE ELE PRECISA?

Outra curiosidade, e as crianças vêm alimentadas pra escola?

Diretor: NÃO.

Pesquisadora: Isso é perceptível? Nota-se facilmente que se espera o horário do lanche pra comer?

Diretor: Sim, pela manhã é notório. Há crianças que passam mal nas aulas educação física por não terem se alimentado. Imagina quando uma criança chega sem ter se alimentado na noite anterior e depois, acordar e não ter tomado o café antes de sair de casa e vai pra aula de educação física .

Pesquisadora: Mas isso é porque estão em uma situação recreativa, que elas gostam, agora imagina ficarem sentados numa cadeira, tendo que prestar atenção, pra aprender algo que desconhece, sem estímulo, com fome... Possivelmente não dormiu bem, não se alimentou e em dias frios pode nem haver cobertor pra se cobrir ou no calor, ter um local ventilado pra se refrescar. Então como que ela vai aprender?

Diretor: É isso que eu te falo.

Pesquisadora: Então quando eu pergunto se a escola ta preparada pra incluir comento sobre todas essas questões. Se está preparada pra incluir a criança que não come, e ter sensibilidade de perceber se ela passa mal... Penso: -Ela precisa chegar ao extremo da educação física? E o calor? E o frio que ela passa? E a sede? A falta da garrafinha pra se hidratar? São essas as questões

Como é observado o aluno com deficiência no ambiente escolar?

Diretor: A gente até tenta. Muitas vezes, como você falou nosso trabalho aqui é tão burocrático, que a gente até tenta ter esse olhar, de trazer as dificuldades, de ouvir, de poder ajudar em todos os outros aspectos, toda essa parte de inclusão.

Achei muito bonita a ação de uma professora, um fato que ocorreu essa semana e que me deixou muito tocado. Ela está a levando uma aluna que vive com a tia pra passar o final de semana com ela e notei que é um sentimento que vai além dos muros da escola. É uma criança que se deixar ela vem de manhã, de tarde e de noite aqui na escola, se ela passar na porta da escola ela vem, todo dia e nos dá bom dia, boa tarde, boa noite. É uma criança diferenciada, mas todo mundo acolheu na escola, não é só ela, mas todos os outros, mas é um fato marcante de um exemplo que se vê além do muro.

Pesquisadora: Ela é de qual família?

Diretor: Ela não tem família. É criada pela tia, que tem cinco ou seis filhos. A mãe morreu e ela teve que assumir essa criança, que estuda aqui no período da tarde e pela manhã conseguimos trabalho pra ela no projeto de período integral no quartel, pra que ela possa tomar café, almoçar... Muitas das vezes; vou dar um exemplo da situação dessa mesma criança. permitíamos que ela entrasse na escola ao meio dia pra almoçar, mas seu horário de entrada era às 13 horas e a tia foi ganhar o sexto ou sétimo filho e tava internada. Um dos filhos dessa tia tava tomando conta dos outros cinco irmãos e essa por ser mais uma, vinha direto e ficava na escola. Tínhamos a preocupação de alimentá-la pra poder vir à escola.

Mas aqui a gente tem esse olhar, diversas professoras aqui se compadecem das situações e chegam a comprar roupa pra eles. Se a escola faz uma formatura fora, sempre há um esforço

em ajudar alguns alunos que sabemos que a mãe passa necessidade, em alguns casos, nos organizamos pra fazer uma cesta básica.

É gritante quando em meio a uma simples festa do dia das crianças comentarem que estão tão, mas tão felizes, porque nunca tinham tido isso em outra escola. É fazer uma coisa simples, como um arco de bexiga do domingo pra segunda-feira recebê-los de volta do recesso. São coisas simples, mas que elas não têm. É um carinho, é um pirulitinho, um docinho, um afago, um abraço.

Assim, como a questão do tênis, como eu já citei anteriormente, sobre o aluno que se desculpou por ter chegado atrasado porque estava esperando o irmão chegar pra colocar os tênis pra poder fazer a aula de educação física.

E sua consciência te incomodar de tal forma que ao sair da escola já fui comprar o tênis pra dar a essa criança. É lógico que você não pode e nem consegue fazer muito mais, como suprir a necessidade do carinho de um pai, de uma mãe, mas assim, de imediato, tentamos alguma diferença.

Pesquisadora: Uma questão: Você acredita que há alunos que em alguns casos que se fossem possibilitadas outras oportunidades de aprendizado, se estivessem em outra família, com outra realidade e com estímulos, acha que apresentariam menores dificuldades em aprender, acha que poderiam ser consideradas como capazes ou ainda assim acha que manteriam as mesmas dificuldades e seriam mantidas as dúvidas a respeito de suas capacidades e ainda assim seriam encaminhados?

Diretor: Sim, em muitos casos sentimos que há situações que poderiam ser revertidas, há alunos com capacidade de serem classificados com potencial, que com alguma dificuldade, ainda assim poderia se desenvolver de forma normal.

Sempre nos questionamos sobre o que poderíamos fazer pra mudar algumas realidades. Temos um caso de um aluno que se formou no quinto ano, saiu da nossa unidade, a mãe vivia acamada, usuária de drogas e descobrimos que tão logo saiu da escola, que está se prostituindo, perdemos o contato com ele, e ao termos notícias sobre sua condição, nos deparamos com essa realidade. Sempre comentamos o que poderíamos ter feito antes pra tentar evitar isso? Onde erramos? Onde poderíamos ter ajudado mais? Era uma criança que a gente trabalhava bastante o aspecto social, mas escolheu esse caminho. Soubemos que a mãe o deixou e ele ficou sem ter pra onde ir e acabou...

Pesquisadora: Se prostituindo?

SILÊNCIO- SÓ BALANÇOU A CABEÇA POSITIVAMENTE.

Diretor: Entendeu? E aí, você fica assim... Onde erramos?

Pesquisadora: O que mais eu podia ter feito?

Diretor: De que forma isso poderia ter sido evitado? Até onde o oferecimento das disciplinas de Língua Portuguesa, não adianta eu ter oferecido Matemática, Educação Física, enfim, todas as disciplinas, ter incluído ele aqui no período em que ele estava, porque quando ele foi igual a gente falou aqui, passou-se pela forma, normal acho que a gente tem que ver um pouquinho da adolescência, daquele período, que eles saem daqui criança e vão pra adolescência, quando eles saem de uma escola pequena, querendo ou não o R. é uma escola pequena.

Pesquisadora: Razoavelmente.

Diretor: É. Doze salas, não é muito, porte médio, mas comparado com a vizinha pra onde ele vai é muito pequeno.

Pesquisadora: Talvez, porque aqui são chamadas pelo nome e são reconhecidas dessa forma.

Diretor: É, ciclo um tem uma característica, tem um professor só, quando ele vai pro sexto ano, tem vários professores, professor de inglês, que vai duas vezes por semana e não consegue guardar o nome deles, aí eles ficam mais jogados...

Pesquisadora: Despersonaliza

Diretor: Sim é outra característica. E aí a gente fica... O QUE A GENTE PODERIA TER FEITO POR ESSA CRIANÇA? Era uma criança que representou a escola numa questão tecnológica, que sabia mexer no celular, sabia mexer no notebook, fazia e acontecia e tinha como avançar, mas o meio social não permite a continuidade.

APÊNDICE C
ENTREVISTA COM PROFESSORAS

PROFESSORA 1

Dados de identificação: Carmem/Professora 1

Idade : 48 anos

Área de formação profissional: Sou pedagoga e Tenho Educação Especial e inclusão, Artes e mais algumas coisinhas que não lembro...

Tempo de atuação na Educação: há 07 anos

Tempo de atuação na UE: 4 anos

Já trabalhou em outra escola na rede de São Vicente há muito tempo.

Pesquisadora: Iniciando a gravação com a professora do 2º ano C, ela vai se identificar. Da EMEF Prof. Renan Alves Leite.

Nome- Carmem/Professora 1

Idade- 48 anos

Sexo- feminino

Formação: Sou pedagoga e Tenho Educação Especial e inclusão, Artes e mais algumas coisinhas que não lembro...

Pesquisadora- Mas como pós-graduação?

Prof. 1- Sim

Pesquisadora:- Quantas pós-graduações você fez?

Prof. 1-Quatro.

Pesquisadora- Nossa!

Prof. 1-Educação Especial e Inclusão, Psicopedagogia, Artes Visuais e fiz Alfabetização e Letramento.

Pesquisadora- Ai que legal! Onde vc fez a Psicopedagogia?

Prof. 1- A psicopedagogia e Educação Inclusiva eu fiz pelo Santa Cecília. Foi um ano e meio de faculdade, quer dizer, de Pós, né? Teve apresentação de TCC on line, tudo...

Pesquisadora- Mas as aulas eram presenciais?

Prof. 1- Não. Eram Semi presenciais. Só que eu fazia on line, o TCC eu fazia com a professora. Psicopedagogia eu não fazia tão assim, mas Educação Especial e Inclusão eu tirei a nota máxima, que era dois, né? Fora o trabalho, né? A escrita...

Pesquisadora- Era uma coisa que você gostava de falar? Sempre gosto

Prof. 1- É. É. Sempre.

Pesquisadora- Você teve quarto Pós Graduações e Arte Visual por quê?

Prof. 1- Porque eu gosto de lidar com esse tipo de atividade e tal e antigamente a gente não tinha professor de Artes e então eu já fazia, aí teve a oportunidade de fazer e eu resolvi fazer, gostei das aulas, era toda semana que a gente ia.

Pesquisadora- Onde você fez?

Prof. 1- Fiz na EJACOM, que antes era BRASIL e agora mudou de nome. Então, eu gostei bastante e os professores que deram as aulas eram muito bons era o por pouco tempo, pouco tempo.

Pesquisadora- Quanto tempo?

Prof. 1- Foi por seis meses, mas foi rico em aprendizado.

Pesquisadora- E a alfabetização e Letramento?

Prof. 1- Foi feito na BRASIL também.

Pesquisadora- Por seis meses?

Prof. 1- Por seis meses. Só Educação Especial e Inclusão e Psicopedagogia que fiz pelo Santa e fiz em um ano e meio e pretendo fazer na área de LIBRAS.

Pesquisadora- Quanto tempo de atuação você tem na rede e nessa Unidade?

Prof. 1- Efetiva, 5 anos. Mas contando contrato, 7 anos na rede. Nessa Unidade eu tenho 4 anos, fiquei um ano afastada, na verdade são 5 anos, porque como fiquei um ano afastada, são cinco anos, né?

Pesquisadora- Afastada, você estava em outra escola, né?

Prof. 1- Isso.

Pesquisadora- E quantos alunos vc tem em sala de aula hoje?

Prof. 1- Hoje eu tenho 15.

Pesquisadora- E por quê?

Prof. 1- Porque eles eram... minha lista era de 30 alunos, aí teve mudança pra uns predinhos que foram feitos no Tancredo e eles foram pra lá e eu fique com 15 alunos. Teve bastante... E outros foram pro PAESV?

Pesquisadora - O que é PAESV?

Prof. 1- O PAESV são crianças que tão numa faixa etária maior que a idade da sala de aula e eles vão tipo pra uma aula com reforço, né?

Pesquisadora - Mas deixa de ser matriculado na sua sala e fica matriculados no PAESV? É como se fosse uma "ACELERADA"?

Prof. 1- Isso, só mudou o nome.

Pesquisadora- Mas quando volta é pra série de origem ou eles são reclassificados?

Prof. 1- Depende, também. Eu acho né? Não sei como vai ser.

Pesquisadora- Que vai funcionar? É um projeto novo?

Prof. 1- É um Projeto Novo, começou esse ano.

Pesquisadora- É da Prefeitura de São Vicente?

Prof. 1- É da Prefeitura.

Pesquisadora- Pensado e elaborado pela Prefeitura?

Prof. 1- É só que... é são várias crianças de várias faixas etárias, tipo... saindo 2º ano foi pra lá, saiu do 3º ano foi pra lá, entendeu? Então são 2ºs e 3ºs anos. São crianças de 10, de 12 nos.

Pesquisadora- E você não sabe o movimento que tá acontecendo com essas crianças? Se estão indo bem, como é que estão indo?

Prof. 1- Que nem, tem uns alunos, porque perguntei dos que eram meus alunos, que uns que eu achava que não deveria ter ido, mas foi, é... falaram que teve uma melhora, mas tem uma que... não, mas eu acho que ela tem alguma coisa, não sei se é estrutural ou familiar, ou se realmente ela tem problema um cognitivo... Eu acho até, porque ela ficou comigo no ano passado, no final do ano e depois pegou o começo do ano, o cognitivo dela é defasado, ela tem... ela...

Pesquisadora- Não atina?

Prof. 1- Não. Não é tanto como a E., a E. não, ela conversa. Tu viu aquela hora. Essa aluna não, a G. não, ela...

Pesquisadora- Ela foi por causa da faixa etária?

Prof. 1- Ela foi por causa da faixa etária dela. Ela foi porque ela tava defasada. Só que ela é pequenininha, só que ela ia fazer 9, eu acho.

Pesquisadora- Entendi... E hoje você está com quantos alunos? Com...

Prof. 1- Com 15 alunos.

Pesquisadora- São presentes?

Prof. 1- São muito faltosos.

Pesquisadora- E por que você acha que eles faltam tanto?

Prof. 1- Olha, cada vez é uma desculpa, né? Mas eu acho que é estrutura familiar, porque...

Pesquisadora- Mas os pais de justificam?

Prof. 1- Muito poucos. Os que justificam são aqueles frequentes. Que nem tem uma aluna que a mãe mando: -Tia, ela tá doente, com o atestado, tal... Parece ser uma gripe forte, mas o médico falou que é pior que a gripe, tinha um nome e ela não soube dizer o nome. Muitas têm dificuldade até de leitura, né?

Pesquisadora- E você tem hábito de dar o WhatsApp, de fazer esse contato com a família?

Prof. 1- Tenho.

Pesquisadora- Por qual motivo?

Prof. 1- Porque eu acho que me sinto mais próxima da realidade de deles.

Pesquisadora- Entendi.

Prof. 1- Entendeu?

Pesquisadora- Mas você não acha que eles deveriam comunicar a escola?

Prof. 1- Muitas vezes eles comunicam a escola e a gente não fica sabendo.

Pesquisadora - Entendi.

Prof. 1- Por esse motivo...

Pesquisadora- Você ofereceu no começo do ano?

Prof. 1- Não. Teve pais que chegaram pra mim... Ai tia... Por que tiraram foto comigo, pediram meu whatsapp e por isso alguns pais que são presentes e queeeeeee

Pesquisadora - Você achou que iria aproximar eles?

Prof. 1- Exatamente

Pesquisadora - Não viu nenhum problema nisso.

Prof. 1- É. E acho que aproximou, meus alunos são muito bons e eu gosto deles, eles são bem carinhosos. Tanto é que na sexta-feira a gente fez a brincadeira da selfie, que fiz que tava tirando foto, que teve uma apresentação e tava tirando foto deles e das turmas dos terceiros e o Tiago, que foi meu aluno no ano passado, o autista, ele vai toda vez na minha sala e ele tirou notas boas nas provas e ele veio me agradecer. Achei muito lindo e abracei, falei SABE QUE TE AMO...A minha aluna ficou com cara feia, olhou pra ele com cara feia.

Pesquisadora- Aquela linda? Morena?

Prof. 1- É. Ele saiu tal, disse que não gosto... Aí na hora da apresentação tirei foto de todo mundo e tirei uma dele em particular, e eles viram as fotos tal, que eu mostrei e tal e eles falaram da foto dele e eu mostrei e falaram que a do aluno estava exclusivo. Aí comecei a tirar selfie com eles na sexta-feira, aí postei as fotos, só faltaram me enforçar... Pra você ver eu tenho 15, nesse dia eu tava com 8.

Pesquisadora- É? Eles têm, uma frequência irregular (todos), ou tem aqueles que têm uma frequência regular? Quantos têm frequência regular?

Prof. 1- Quantos? eu ver... Uns 8... ou 10. Tem frequência que vem certo?

Pesquisadora- O que você sente no ritmo de aprendizagem deles?

Prof. 1- Evoluiu.

Pesquisadora- Conseguiram?

Prof. 1- Sim.

Pesquisadora- E aquele aluno, o W.?

Prof. 1- Ele é frequente. Ele era uma criança que tava no pré- silábico, ele não conseguia nem formar, escrevia um monte de letras, hoje ele já tá começando a ler. E foi maior engraçado porque a primeira vez que ele leu, a gente tava na biblioteca, levei eles na biblioteca, sentamos e começamos a pegar os livros. Cada um pegou o livro que queria e eu sentei ali com eles. Aí ele assim:- Tia eu to lendo, eu falei: - Ah é? Então tá, me mostra e aponte as letrinhas e ele LU . Nossa Parabéns, to gostando de ver, você pode melhorar mais e tal. Começou a ler e ele pegou o gosto.

Aí eu brincava, fazia competição na lousa e eles liam também. Ai tinha crianças que tinha vergonha e eu falava:- Não é sua vez. Você não falou que não queria ler? Mas agora eu sei que eu sei. É muito bonitinho. Agora, criança faltosa, criança que os pais não têm interesse, você vê que são as crianças que mais dificuldade têm.

A mãe do K. chegou pra mim e disse que ele estava em outra escola, que não vou citar o nome, ele tava numa outra escola e ele não fazia lição, agora com você ele faz lição. Respondi: Fazer lição é copiar? Não tem valor mãe, o que tem valor é o aprendizado, né? Então, a senhora

tem que me ajudar, em casa, puxando as coisas com ele porque a culpa não é da escola e nem da professora, não adianta você mudar daqui pra lá que a dificuldade é a mesma.

Pesquisadora- E ela?

Prof. 1- Ai, não sei o quê? Porque a professora... (mãe falou e a Professora1 respondeu): - Não, não tem a ver com o professor, tem a ver com ele. Ele tem uma dificuldade muito grande e pra isso não é sou eu, depende da senhora. Que nem, ele chegou, ele não tava faltando, foi que ele veio duas semanas depois que começou as aulas. Porque eu mandei ligar e mesmo assim, não conseguiu falar com ninguém. Tem a mãe que tem assinar o DAPp para ele poder ir, ser encaminhado, até agora nada.

Pesquisadora- Mesmo ele com todas as faltas, você consegue fazer uma leitura das dificuldades dele pra ser encaminhado? Você consegue identificar ou tá se baseando pela DAPp?

Prof. 1- Não, porque no primeiro trimestre, no primeiro semestre, né? Ele era frequente.

Pesquisadora- Aí você percebe que mesmo frequente, ele tinha uma dificuldade significativa?

Prof. 1- Totalmente.

Pesquisadora- Mas você acha que é uma dificuldade que é dele?

Prof. 1- Eu acho que é dele porque até na fala dele, se você conversar com ele, ele tem uma... não sei se é uma fala infantilizada, não sei como ele é na casa dele, como ele é tratado na casa dele.

Pesquisadora- Ele tem irmãos?

Prof. 1- Então, a mãe não me passa nada disso, a gente não conversa, não vem na reunião.

Pesquisadora- Não tem nenhuma atividade por exemplo, em sala que você tenha escutado por parte dele?

Prof. 1- Ele tem um irmão que parece menor. *Eu não sei se tudo isso, se ele fala infantil porque a mãe dá mais atenção pro outro, né? Então tudo isso, não sei, mas eu converso muito com ele e tal e ele, ele é uma criança que tem atitudes infantis por ser uma criança, mas do que a K, por exemplo, que tem 8, que a M. E., que tem 7.*

Pesquisadora- É...

Prof. 1- Eu não sei porque *eu não estudei a fundo ele e não tenho tempo hábil pra ficar com ele para saber se realmente o problema dele.*

Pesquisadora- Mas então, mas ele era frequente no começo do ano, no primeiro semestre e aí, não teve avanço?

Prof. 1- Pra você ver, ele escrevia PDO OU P D O, (fictício) nome dele ele conseguia, mas agora pelo menos o aluno P ele escreve, mas é tipo assim, você fala com ele, ele viaja, mas matemática ele é um pouquinho melhor.

Pesquisadora- Por exemplo. Qual avaliação que vocês fazem no início do ano?

Prof. 1- A gente faz uma sondagem, as coordenadoras, elas não uma folha, com um desenhos e as crianças tem que nomear os desenhos.

Pesquisadora- Com que intenção isso?

Prof. 1- Pra saber qual o nível que ele está no início do ano, e qual nível que ele vai

chegar.

Pesquisadora- E essa é uma avaliação da Seduc ou da escola?

Prof. 1- Da escola. Aí tem uma avaliação externa, que vem da Seduc, que é uma prova Ana, Ayrton Senna, tipo assim, do Mec, pra saber o nível de cada um, que eu acho até que geral. Acho que até que, é... geral, essa BNCC vai dar uma ajuda, por conta de que todo mundo vai ser a mesma coisa, porque tem coisas que eles dão pro segundo ano. Que nem, a prova não, a primeira avaliação que eles mandaram era igual de terceiro ano. No primeiro trimestre, como é que a criança vai escrever texto? Ou vai ler? Não era textinho, era texto de uma página para eles interpretarem.

Então, tem que ser revisto, eu acho, por meio de quem faz essas avaliações, quem digita, quem planeja essas avaliações, na realidade de São Vicente, né? E mesmo assim, mesmo se for na realidade de outro, num texto, a gente se cansa de ler um texto grande pra poder interpretar quando vai fazer uma avaliação de um concurso. Não é? Imagine eles que estão aprendendo ainda.

Pesquisadora- E a avaliação que você faz? Como você identifica as crianças que têm dificuldade de aprendizagem, por exemplo. O que você acha importante pra vc identificar essas crianças, qual o teu processo?

Prof. 1- Eu faço, é... várias, é.. ponho pequenos textos que eles vão ter que ler, interpretar pra responder pequenas questões, pequenas mesmo, por causa do nível deles, eu faço uma sondagem, ditado né? Com as palavras que eu quero, né?... No início faço só com palavras simples e depois eu começo a introduzir as complexas, né?

Eu faço... problemas, né, resolução de problema, pra ver o que eles conseguem diferenciar se a continha é de adição ou subtração, ou até mesmo de multiplicação e divisão, que ainda não cheguei, agora que vou começar

Pesquisadora- Você acha que eles já têm condições de fazer essa avaliação?

Prof. 1- Eu acho que metade da minha sala, mais da metade, assim ...

Pesquisadora- Então, a questão assim é que a sua sala é composta por 15 alunos, por exemplo, o W. é um caso, ele saiu do pré-silábico e ele tá alfabético, lendo e entendendo o que ele tava, se viu que ele fez uma transcrição, né eu falei: o que está escrito aqui, que eu escrevi CADEIRA , aí ele colocou CADEIRA, eu: o que é isso? Ele respondeu: Como um banco, tipo assim, você quer que eu te explique o que é? Entendeu.

Prof. 1- Tipo, quer que eu pegue a cadeira?

Pesquisadora- É, é... Ele olhou para um banco e disse, como se quisesse perguntar: Você não conhece uma cadeira? E ele entende o que na verdade ele tá lendo. Foi um salto qualitativo enorme, não é? Então, ele avançou bastante. Mas você acha que esse avanço todo dele se deu por quais questões? Eu vou enumerar algumas coisas e vou te falar e você me diz quais que contemplam , por exemplo:

Pesquisadora- A sala de aula tem um número reduzido de alunos.

Prof. 1- Ajuda bastante

Pesquisadora- Ele é um aluno frequente.

Prof. 1- Também

Pesquisadora- Suas práticas escolares são mais voltadas à alfabetização ou não?

Prof. 1- Sim

Pesquisadora- Quais são as suas práticas pra você focar na alfabetização?

Prof. 1- Eu foquei em jogos, né? Bingo de sílabas, fiz éeeee..., éee.... até filmei com eles, fiz no EVA mesmo, dividi dois grupos, né? Coloquei 5 palavrinhas, 6 palavrinhas e eles jogavam os dados. Até o 6 vai, jogam o dado, até o 6. Mas eles tinham que ler e só saía do lugar se eles conseguissem e eles viam a palavrinha pontuava se estava certa, se não tava...

Pesquisadora- Eles entendem as regras do jogo que você faz? Você explica antes?

Prof. 1- Sim, sim, explico antes. Antes de você fazer uma avaliação, por exemplo você leva em consideração o que o aluno sabe, o que ele não sabe? Ou você faz uma avaliação padrão e a partir daí você vai ver o que ele sabe e o que ele não sabe? Eu faço uma avaliação pra todos, aí, uma... que é a mensal, trimestral e uma avaliação específica pro nível deles.

Pesquisadora- De cada um? E como é que você vai configurando isso? Por exemplo, você tem crianças com diferentes níveis na sua sala e aí dá para cada um uma avaliação diferente?

Prof. 1- Não, na verdade não. É..., por exemplo, quem eu acho que... eu faço uma avaliação e eu acho que essas crianças vão conseguir realizar tranquilamente. Lógico, vai ter alguns erros, algumas coisas também que não são homogêneas, né?

Pesquisadora- Lógico

Prof. 1- Nenhuma criança é homogênea. É..., uma outra avaliação mais no nível de primeiro ano, vamos dizer, uma no nível de segundo, que eles teriam que ter esse nível pra poder avançar pro terceiro ano e uma de um nível inferior, que é do primeiro ano, que às vezes eu pego até das meninas. Falo: Tem alguma atividade que posso usar com as crianças, tal... Aí eu adapto, seu eu vejo que tá muito fácil, eu adapto algumas coisas e passo e entrego pra eles e eles vão realizando a avaliação.

Pesquisadora- E você tem alunos que por exemplo, já encaminhou pra DAPp?

Prof. 1- Sim.

Pesquisadora- Você encaminhou pra DAPp por que a DAPp já tinha identificado ou você identificou?

Prof. 1- Eu identifiquei porque ele tinha falado até, tanto é que ela mandou encaminhar a A. e eu não concordei.

Pesquisadora- E aí? Ficou como?

Prof. 1- Então, ela não voltou, porque ela foi operada, entendeu? Tanto é que eu pedi até a sua colaboração pra ver se realmente ela precisaria, porque ele tá tendo uma evolução e ela falou que ela não evoluiu, comigo ela evolui. De repente ela ficou nervosa... Não vou criticar nem nada, eu não sei como é que foi. De repente cê vai com a minha cara, você gostou ou o jeito de você falar.

Pesquisadora- Entendi.

Prof. 1- Ou o jeito de você atender... Entendeu? Mas todos que foram encaminhados, até aqui...

Pesquisadora- E você identifica como essa dificuldade de aprendizagem, de que maneira? O que é principal pra você desenvolver essa dificuldade de aprendizagem?

Prof. 1- A criança, ela... cê vê pelo jeito dela, as faltas né que ... atrapalham muito o desenvolvimento. Eu tenho um aluno que ele é faltoso. Que eu acho, ele tem dificuldade? Tem, mas eu acho que se ele fosse mais frequente, ele avançaria que é o G., o I. também é bem

faltoso, ele tem 22 faltas no primeiro trimestre.

Pesquisadora- É bastante

Prof. 1- É muita coisa, né? Agora parece que ele está ficando, mas mesmo assim esse trimestre já teve seis faltas.

Pesquisadora- Aí faz a busca ativa? Foi atrás da mãe dele e da família?

Prof. 1- A gente tenta ligar e tal, agora o que... eu chamei, eu fiz uma reunião, eu saio quinze pras seis, eu saio quinze pras seis e fiz uma reunião, com eles, chamei todos pra minha sala, saí daqui às seis e dez, os pais não gostaram muito, puxei todo mundo, ia chegando pra buscar o filho eu dizia: - Pode entrar. Fiz uma reunião, porque eu não consigo fazer reunião com eles, então tenho que pegar na porta. Pus todos pra dentro, fiz eles assinarem um termo que eles não comparecessem, que se as crianças não comparecessem na escola, ia ser comunicado ao Conselho tutelar, não adiantou.

Pesquisadora- Não?

Prof. 1- Não. Agora to usando o método da CAIXA DE SURPRESA, porque já usei o método de bala, de quem viesse a semana inteira ganhava bala, não adiantou. Aí, to usando método da CAIXA SURPRESA.

Pesquisadora- Mas, o Conselho tutelar, você não acha que ficou na ameaça?

Prof. 1- Então, mas agora eles tão levando bilhete, que o Conselho Tutelar vai vir aqui, dia vinte e...

Pesquisadora- Amanhã.

Prof. 1- É

Pesquisadora- Amanhã vai vir. Qual proposta?

Prof. 1- De...

Pesquisadora- Dia vinte e três de agosto de dois mil e dezoito. Qual proposta?

Prof. 1- Eles vão vir pra fazer reunião com esses pais, dar um susto. Quem não comparecer, tá escrito no bilhete, vai comparecer lá no Conselho, né? Eu não sei o que eles vão falar, né? Porque a gente nem vai tá, né?

Pesquisadora- O que você acha que o Conselho vai fazer? Os pais têm conhecimento do que o Conselho faz?

Prof. 1- Tem, mas eles não acreditam mais no Conselho. O problema é esse. Por quê? Porque não funciona. Não sei se funciona em outras cidades, mas aqui, até hoje, desde que eu to na Prefeitura de São Vicente, desde que eu to nessa escola, que sempre tem problemas de falta, entendeu? Caiu uma gota, não tem aula, não vem. Eu to aqui, mas não vem.

Pesquisadora- Mas é que tem uma questão muito recorrente, que é da enchente, né, de encher...

Prof. 1- Muitas vezes, é que nem, agora, ontem abriu o portão cinco e quinze, não tava cheio, só tava chovendo. Não acho certo. Tanto que eu falei: Não vou liberar.

Pesquisadora- A maré não tava cheia?

Prof. 1- Não. Eu falei... Oh! Eu fui embora de moto. A minha rua no início do canal, ela enche. Não tava cheia.

Pesquisadora- Entendi

Prof. 1- Às vezes a maré sobe, ela enche, não precisa nem...

Pesquisadora- Entendi.

Prof. 1- Tudo bem que eu moro lá no começo que não pega enchente, mas a ponta da minha rua, ela enche. Aí eu peguei e falei... Tanto que eles batiam na minha porta e falei: Olha, vocês esperam um pouquinho que eu to dando prova. Tanto é que questionaram. – Ah, mas falta quinze minutos. Eu falei: - Só que faltam quatro questões, em quinze minutos eu dou essas quatro questões da Prova do MEC que foi dada. Então é... O bom dos meus pais, pelo menos dos que eu tenho contato, né? (tom de riso, ironizando sem maldade). E eles... – Não professora, você tá certa.

Pesquisadora- Você tem então, uma afinidade boa com os pais?

Prof. 1- Tenho.

Pesquisadora- E você acha que essa escola tem uma característica diferente das outras escolas que você já trabalhou?

Prof. 1- Sim.

Pesquisadora- Em que aspecto?

Prof. 1- A gente brinca, né? Tem uma professora que a gente brinca muito, que a Escola X é para os fortes. Por quê? Em quais sentidos seriam isso? Você pega é... são crianças que nem eu vou citar até o nome. Eu poderia ta no Escola Y, que tinha esse ano o Escola Y pra mim, porque é um escola...

Pesquisadora- E por que você não foi pra lá?

Prof. 1- Porque eu me identifico aqui, eu gosto das crianças, eu gosto da equipe, é..., as crianças...

Pesquisadora- Você se sente acolhida?

Prof. 1- Sim. E as crianças aqui, acho que precisam mais de mim do que na Escola Y, por exemplo.

Pesquisadora- Entendi

Prof. 1- Que tem mais os pais.

Pesquisadora- Precisam mais de vc, no que? No que essas crianças daqui precisam da professora, que as crianças da Escola Y não precisam?

Prof. 1- E eu preciso deles também.

Pesquisadora- Por quê? Me conta.

Prof. 1- Afeto, carinho. Muitos às vezes têm só aqui, o carinho. Quando vc chegou, viu minha aluna me abraçando né?

Pesquisadora- Sim

Prof. 1- Ela foi minha aluna no ano retrasado, ela chegava aqui com dor de estômago, porque a mãe dormia até a hora de vir pra escola. Um dia ela me perguntou: - Tia, sopa demora pra fazer? Ah, depende meu amor. Porque minha mãe tava fazendo sopa ainda e eu não almocei.

Pesquisadora- Eles vêm com fome pra cá?

Prof. 1- Muitos. Às vezes a gente tem que pedir, porque ta com dor, pra comer quando chega. Por que como é que a criança vai aprender, se ela não ta alimentada? Eu gosto daqui, mas ao mesmo tempo... Aí a gente fala, né? Não podemos misturar, né? Prof. 1 pessoa, professora1. Mas eu não consigo, me dói ver a criança com fome, e dói ver a criança com um chinelo velho, sem um calçado pra vestir. Aí falam pra mim: - Mas você gasta dinheiro com doce pra eles? Eu escutei esse ano aqui... Eu sofri um acidente de moto e nesse acidente de moto, eu fiquei uma semana afastada porque eu não consegui andar e eu falei pro diretor, ele que eu queria trazer um bolo, porque eu tinha prometido pra eles, na Páscoa, um bolo, aí ele falou: - Pode trazer Prof.1, mas você não ta machucada? Eu falei:- Eu posso? Ele falou: Pode. Aí eu cheguei, trouxe o bolo que eu encomendei, fui buscar o bolo e tal e trouxe, mancando, com a perna dura, de moto, mancando, tinha sofrido o acidente de moto. Aí eu cheguei aqui e uma aluna falou pra mim: - Ai tia não quero bolo. Ai não filha? Por quê? Porque não tô com vontade, mas eu posso te falar um negócio? Eu te amo tanto. Falei:- Calma, a tia volta, segunda-feira a tia ta de volta. Ela falou: - Volta mesmo, tia? Falei: Volta. Aí falam, tia... Você é professora. Eu sou o que eles quiserem que eu seja, contanto que eles me respeitem. Não é um nome, a tia ou a professora que vai me afetar, que vai dizer se eu sou capaz, se eu sou educadora ou se eu sou isso ou se eu sou aquilo. É o meu trabalho da sala de aula e a outra chegou pra mãe dela e falou assim: (A K,a morena, linda, maravilhosa), falou assim: - Mãe, eu to toda emocionada. A minha professora toda machucada, ela foi lá levar um bolo pra gente, porque ela prometeu. Então, são essas coisas, que não há dinheiro que pague.

Pesquisadora- Verdade.

Prof. 1- Por isso eu gosto dessa escola. E eu falo que ainda vou me aposentar nessa escola.

Pesquisadora- Como é que vocês né, depois de tudo isso,,. Né? Normalmente como é que vocês percebem que normalmente essa criança, ela tem uma dificuldade de aprendizagem ou ela tem um potencial pra aprender e algumas situações não favorecem? (JOGOU A FRALDA DO COCÔ AQUI, SABIA?) – (EU ACHO QUE SIM). Ou não favorece?

Prof. 1- Em qual situação?

Pesquisadora- É.

Prof. 1- Pera aí. (ta demais, né?). O cheiro da troca da fralda estava muito forte no local onde fazíamos a entrevista).

Pesquisadora- Então, o que vc acha que não favorece?

Prof. 1- Que não favorece? Que nem, é... no caso das faltas, né? Que não favorece o aprendizado. Que nome, eu tenho um aluno que eu tenho certeza que ele poderia estar no nível do W...

Pesquisadora- Me fala da E. Sem querer te interromper, te interrompendo. Da outra vez que a gente, que eu vim aí, conversei com vc, tal vc falou:- Tem uma menina que eu não vejo a mãe dela, eu nunca vi a mãe dela.

Prof. 1- Não conheço a mãe dela. Não conheço a mãe dela.

Pesquisadora- E aí, o que você acha?

Prof. 1- No dia que ela assinou o documento pro DAPp, foi nas férias, eu nem tava.

Pesquisadora- Então, o que você vê na E? A aluna E. tem condições de aprender, não tem condições de aprender? Você vê que ela tem cabelo pintado... ela ta sem o casaco... Ela ta de chinelo de...

Prof. 1- Ela ganha roupa, não sei se...

Pesquisadora- Ela falou que... é...

Prof. 1- Ela ganha roupa, não sei se dão, se... pra irmã. Ela tem irmã, não sei se é irmã mais velha, se tem o mesmo tamanho, entendeu? Porque, ta frio ela vem de shorts, ela ganha calça, ela ganhou duas calças, uma calça jeans e uma calça de moleton, ela ganhou casacos, e ela vem assim.

Pesquisadora- Ela falou que a mãe não acha, que ela não sabe onde ta.

Prof. 1- Será que não deu? Não vendeu? Porque, caso, teve um caso dessa minha aluna que me abraçou hoje, que a mãe vendia a roupa que ela ganhava.

Pesquisadora- É possível não é? E assim e tirando não apenas essa questão... A mãe...

Prof. 1- A mãe não é presente, a criança...

Pesquisadora- Você sabe a história do pai dela?

Prof. 1- Não sei. Não sei porque a gente não tem contato.

Pesquisadora- Então, mas nunca conversou com as crianças para ouvir? Eu nunca ouvi a mãe. Você ta entendendo o que eu to te falando? Eu nunca vi essa mãe.

Prof. 1- Tem história que o pai ta preso... (falando de maneira genérica), então... entendeu?

Pesquisadora- O pai dessa menina, só pra te contar, ele foi morto por policial, os dois juntos, estavam indo pra igreja, segundo o que contam pra ela, ele e o tio dela e os dois foram alvejados pela polícia, o pai morreu e o rio ficou vivo e o tio ta morando com os avós dela.

Prof. 1- Entendi.
Pesquisadora- Essa foi a história que contaram pra ela, não sei se é verdade, se não é. E a mãe mora sozinha com eles, a mãe não trabalha. Quem trabalha é o tio e a irmã dela.

Prof. 1- A irmã deve ser a que vem buscar.

Pesquisadora- Entendeu? Que idade deve ter essa menina? Ela não sabe dizer a idade da família.

Prof. 1- Aparentemente, uns 16.

Pesquisadora- Então, diz que trabalha.

Prof. 1- Agora não sei, de repente tem 18, tem, tem com carinho de mais novinha.

Pesquisadora- Aquele dia tinha sentado, segunda-feira, a menina ali com 30 anos e... mãe de aluno, com cara de 12, 13 anos, achei: - Gente... Ela já deu trabalho? São uma hora, uma e pouco. A gente fica com essa questão, né? Por que está sentada aí? Está sofrendo, está com dor? Está passando mal? Tem alguma coisa? Porque quem senta ali são esses casos...

Prof. 1- Então, ela vai embora e todo dia eu saio quinze pras seis

Pesquisadora- E ela fica aí?

Prof. 1- Muitas vezes elas falam... Ah, normal! Tipo seis, seis e cinco, seis e dez, seis e quinze.

Pesquisadora- Entendi. Então, outra coisa... Você costuma fazer encaminhamentos, assim, você percebe que esse aluno não aprende e você,.. O que você faz quando percebe que

esse aluno não aprende? Por exemplo; Hoje, pra ser mais prática, menina, a estagiária que estava com vc, estava corrigindo as provas pra você e ela, **Prof. 1-** (QUE NORMALMENTE...), na inocência dela, na inocência dela, ela falou pra menina: - Faz aqui que vc não fez, né? (Estou te dando outra chance). E aluna E. olhou pra prova como quem diz: - Está tudo em inglês aqui, não é? Qual o dia 17 de agosto? (No calendário) e calhou no dia do meu aniversário. REGINA FEZ ANIVERSÁRIO DIA 17 DE AGOSTO, QUE DIA CAIU O SEU ANIVERSÁRIO? Você fez o calendário direitinho, dia 17 de agosto caiu na sexta- feira, tal e tava sexta ali... SEGUNDA, TERÇA, QUARTA, QUINTA E SEXTA. Assinale... aquilo lá, mesmo que vc mostrasse, apontasse... e ela: E AÍ? A menina, quase. Teve a vontade de fazer, com ela, só que na hora da avaliação, a gente está avaliando mesmo pra ver se consegue. (**O QUE TRAZ UMA CONTRADIÇÃO SOBRE O QUE A PROFESSORA MENCIONOU QUE FAZIA COM A AVALIAÇÃO DIFERENCIADA PARA ALUNOS COM MAIOR DIFICULDADE**)

Prof. 1- Sim. Que nem, ela é bem...éeeee, crua nesse sentido, né? Normalmente, ela não fica corrigindo prova, ela pediu pra mim, porque como tem provas diferenciadas...

Pesquisadora- Mas eu não estou questionando a prática.

Prof. 1- Mas, como tem provas diferenciadas, que são alunas que faltaram e a gente vai ter que fechar a nota não é? Porque normalmente eu faço assim, ela vem de quarta, e aí fica com os mais fortes, faço um grupo e dou uma atividade diferenciada pro... e eu pego e dou alfabetização, desses que têm dificuldade.

Pesquisadora- E será que no momento que você trabalha com jogos, (não tem nada no script assim, mas), será que nesse momento que você trabalha com jogos, com quem é mais fraco e ela está com uma outra abordagem com quem é mais forte. Será que você não cria um hiato, uma distância? Porque assim, então, não saber é mais legal do que saber? Porque se sei, fico ali com uma outra pessoa! Alguns podem pensar assim. Não acha?

Prof. 1- Então, esse é o problema, porque é... a proposta, que eu acho errada do MEC, assim, eu acho, eu acredito que teria que ser esse auxílio pra quem tem dificuldade.

Pesquisadora- Então, mas talvez o MEC pense...

Prof. 1- É.. aí o que que eles falam... Não vamos trabalhar, é que foi passado pra gente, é.. ah, então faz eles escreverem, começarem a escrever pequenos textos, e não sei o quê. Então, foi o que passaram pra gente e é o que a gente ta seguindo, entendeu? Mas eu, através de jogos também eu faço alguns jogos pros outros também, que nem, eu fiz dói tipos de jogos que falo de corrida, né?

Pesquisadora- TRILHA

Prof. 1- É, os com sílabas simples, pros que estão iniciando e pra esses que já sabem ler as simples, com complexas, não é? Aí se erra, eu falo – Não, então não é. Então vamos, oh! Como se pronuncia e eu começo a trabalhar com eles. E é isso que eu falo pra ela, então eu, mas muitas vezes, aí as vezes e tipo fiz, eles fizeram e eu falei: - Oh, vocês vão fazer esse texto, ta, não sei o quê... depois que vocês acabarem esse texto, depois que vocês acabarem aí, a estagiária T. pega os jogos, porque que tenho bingo, tenho essas coisa e vocês vão fazer um jogo, mas primeiro eu quero isso aí bem... Eu tenho uma aluna que ela escreve com letra cursiva e pequeno texto. Na prova que veio do MEC agora, ela fez um texto do piquenique, que ela errou pouquíssimas coisas, utilizou parágrafo.

Pesquisadora- Aí você percebe que essa menina que tem essa condição aí, que ela evoluiu desse jeito. A família como é?

Prof. 1- Presente. Ela mora com o padrasto, o pai é ausente. Mas o padrasto...

Pesquisadora- Faz a vez?

Prof. 1- Totalmente, tanto que ela fala que é pai dela.

Pesquisadora- Vem alimentada? Vem organizada?

Prof. 1- Arrumada, penteada, cheirosa...

Pesquisadora- E tem alunos que são, vivem arrumados, penteados, cheirosos e bem cuidados e mesmo assim precisam de encaminhamentos?

Prof. 1- Da minha sala?

Pesquisadora- Na realidade que você viveu até agora.

Prof. 1- Na realidade que eu vivi até agora? Um ou outro sim, que aí é dificuldade.

Pesquisadora- Mas qual a incidência maior que você dá? As pessoas que... o índice de encaminhamento é maior por aqueles que são menos assistidos pela família?

Prof. 1- Sim, bem maior.

Pesquisadora- Aí você acha que essa dificuldade é da criança?

Prof. 1- Às vezes não, às vezes vem do contexto familiar, de uma estrutura familiar que não tem, não é? Muitas vezes o pai ta preso, não é? A mãe, não trabalha, dorme o dia inteiro. No caso da minha aluna, dormia até... Quantas vezes, aqui, agora, esse ano.- Ai professora perdi a hora. – Como você perdeu hora, você entra uma hora da tarde? E outra, ele não tem que perder a hora, quem perdeu foi a mãe, não é?

Pesquisadora- É, a E. falou: - Eu acordo cedo. (a concepção dela de acordar cedo, não é?), aí, tomo banho, tomo café, daqui a pouco eu almoço e aí eu me arrumo e venho pra cá. Então assim, a minha mãe... Assim, a gente tenta fazer a leitura do que é acordar cedo pra eles, não é? Mas sem querer desviar muito assim...

Quando você encaminha o aluno, quais atividade separa pra anexar e juntar ao encaminhamento? Que justifique a solicitação de avaliação desse aluno?

Carol- Então, atividade escrita, tipo língua portuguesa, não é? Palavras, tipo uma sondagem...uma coisa desse tipo e matemática... é na parte de adição, subtração, coisas simples e mesmo assim eles não conseguem realizar.

Pesquisadora- Aí você faz essa avaliação inicial e já na avaliação inicial e já faz esse encaminhamento?

Prof. 1- Muitas vezes sim, normalmente a gente deixa mais um tempinho pra ver se realmente ele não vai evoluir, não é?

Pesquisadora- O que você faz pra esse processo de evolução?

Prof. 1- Trabalhar, eu faço muito... a leitura do alfabeto, tanto do alfabeto normal, como a sonoridade dele, não é? Muitos desenvolveram. Por conta disso. Agora, eu ganhei um... da Sandra, que eu vou começar a trabalhar a partir dessa semana, segunda-feira, a partir de segunda-feira, que é o método da boquinha, não é? Que ela me deu, tem joguinhos e eu começar a trabalhar com eles pra ver se esses que estão com dificuldade ou que ainda tem dificuldade em algumas situações, eles evoluam, não é? E os, e, já encaminhei os que eu acho que...

Pesquisadora- E como que a família encara esse encaminhamento?

Prof. 1- Olha, eu tive uma caso, não esse ano, eu tive uma caso em que a mãe falou: - Eu não vou levar. Assinou que não ia levar.

Pesquisadora- E aí? Como é que ficou o desenrolar da situação? Foi aqui nessa escola?

E a equipe fez o quê com relação a isso? Como a equipe trata essa questão do encaminhamento?

Prof. 1- A gente chama os pais, pede pra assinar, aí eu, normalmente o professor no HTI dele chama o pai pra conversar o por que que ta encaminhando, por cota da dificuldades que ele tem, é, pra ter um apoio maior, pra que ele possa se desenvolver melhor e tal... Aí a mãe falou assim: - Não tenho quem leve e eu não vou. Ponto. E você vai fazer o quê? Mãe, mas é importante pra ele. – Não vou levar, não adianta eu assinar aqui que eu não vou levar.

Pesquisadora- E ela não assinou?

Prof. 1- Não, ela assinou um termo, desistindo.

Pesquisadora- E aí? Fica como a criança?

Prof. 1- Ele reprovou esse ano.

Pesquisadora- Mas ele era frequente?

Prof. 1- Era frequente, reprovou, porque ele não conseguia nem diferenciar... hoje, aí ele ficou, coincidiu de eu ficar com ele dois anos, ele reprovou num ano e no outro ele veio comigo e ele teve uma evolução,é? Porque continuou no mesmo ritmo, tal e ele evoluiu porque ele não sabia diferenciar letra de número. Vamos escrever os números de 1 a 50... 1, A, B, 2, 3, é assim... Continha então, nem pensar. Hoje ele é o aluno da Professora * e ela falou que lógico que são mais fracos, mas pra o que ela propõe, ele tem condições.

Pesquisadora- E você já chegou a encaminhá-lo e quando a avaliação retornou, você imaginava que o resultado seria o diagnóstico de uma deficiência e não veio? Veio, uma outra resposta dizendo que ele não tinha deficiência. Já aconteceu?

Prof. 1- Já.

Pesquisadora- E aí? Que leitura você fez disso? Você achou que o diagnóstico foi pontual ou você achou que...

Prof. 1- Eu não sou especialista, apesar de ter feito tal, éééé... Só um médico pode dizer realmente se a criança tem alguma deficiência ou não, mas tem tanto laudado, que eu achava que não deveria ter laudo, quanto ao contrário, que eu achava que deveria ter um laudo e não tem.

Pesquisadora- Então, mesmo você não sendo especialista, não se sente em condições de inferir: - Caramba, eu acho que não é.

Prof. 1- Com certeza.

Pesquisadora- Mesmo chegando a duvidar, se sente em condições de comentar a respeito da qualidade dos laudos feitos?

Prof. 1- Me sinto.

Pesquisadora- Acha que são feitos de uma maneira ou acha que não seja correta? Qual sua opinião?

Prof. 1- Que não seja pontual, (que nem você tem mania de falar), não é? Que não seja pontual e que poderia. Que jeito que foi avaliada essa criança, não é? E tal... E poderia ter sido uma outra avaliação.

Pesquisadora- Que tipo de avaliação você acredita que seria melhor então?

Prof. 1- Porque tem vários exames agora que detectam, não é? Mas o problema é que na rede pública nem todos os exames são feitos, não é? Que...

Pesquisadora- É, normalmente, como acha que são feitos esses encaminhamentos? Como acha que são feitos?

Carol- Você fala pro...

Pesquisadora- - É, por exemplo, você faz o encaminhamento que acha realmente que a criança tem deficiência, aí é feito pelo pediatra, é solicitado pelo pediatra...

Carol: Pro pediatra mandar pro neuro.

Pesquisadora- Tá. E aí vc acha que o neuro faz essa leitura baseado em quê? Ele convive com essa criança?

Carol- Não, num, num, ele, ele ... Com base no que que tã falando pra ele.

Pesquisadora- E quem está falando?

Carol- Ou o pediatra que escreveu, ou na própria mãe.

Pesquisadora- E não vai junto com o encaminhamento nenhum relatório seu?

Carol- A gente às vezes, a gente manda pra esse pediatra, não sei se esse pediatra encaminha pro neuro, né?

Pesquisadora- E aí muitas vezes vc acha que deve chegar lá e a mãe por exemplo falar: Foi a escola que mandou?

Pesquisadora- Muitas vezes, ou o contrário. Tenho o caso aqui, é... Pode até ter um autismo leve, por causa de umas situações... Ou é mimo? Ou a mãe... Não, ele tem. Agora ela ta falando que o filho dela, o outro tem também.

Pesquisadora- Entendi.

Prof. 1- - Porque com laudo, tu recebe.

Pesquisadora- E ela recebe? Porque eles tã mais seletivos com relação a essa questão do benefício.

Prof. 1- Autista?

Pesquisadora- A mãe do R. não recebe, ela tem dois filhos com autismo e não recebe. Entendeu?

Prof. 1- Então aí, ela pegou e falou que...

Pesquisadora- Depende da verba, da renda familiar.

Prof. 1- Falou que a professora encaminhou a menina pra DAPp, tal, né? E porque ele tem dificuldade, tal... Mas a dificuldade não quer dizer que ele tenha algum problema, ele tem dificuldade de aprendizado...

Pesquisadora- Então, mas se sente em condições de verificar se um aluno tem o Transtorno de Espectro Autista? Só numa ponta sinaliza? Sabe respeito de um teste que, na verdade é uma avaliação inicial, que é o M CHAT. Conhece?

Prof. 1- Então. Uma avaliação com as características. Você conhece as características mínimas de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista para 260e conhece-lo?

Prof. 1- Sim

Pesquisadora- Quais são, por exemplo?

Prof. 1- Então... éééééé'... Só que mudou muita coisa, não é? Antigamente a criança não era afetiva, né? Ela não olhava no olho. Hoje já mudou muita coisa, né? Tanto que eu tenho um autista. Sou P. A de um autista de manhã e ele é super amigo, é super carinhoso...

Pesquisadora- Entendi.

Prof. 1- Mas ele tem... umas é... Quando a sala ta muita agitada, ta muito barulhenta, porque a sala é muito barulhenta, ele já fica muito nervoso, ele fica agitado.

Pesquisadora- Quantos alunos têm nessa sala?

Prof. 1- Trinta. E são crianças que tem muitos líderes, que têm muitas meninas líderes... então tem muita...

Pesquisadora- E você acha que ele precisa, por exemplo...Esse menino faz as atividades da sala de aula? Ele precisaria de uma profissional de apoio?

Prof. 1- Quando eu entrei lá, eeeee..., não realizava as atividades, era de qualquer jeito.

Pesquisadora- Mas você acha que foi a sua ajuda? Com a maturidade dele? Com o que o ambiente propôs e a professora junto?

Prof. 1- A professora junto, sempre, sempre tem que ter... Mas hoje ele fica sozinho numa boa.

Pesquisadora- Então, hoje você teria coragem de dizer lá na rede: - Olha, ele não precisa mais. Eu preciso ir pra uma outra pessoa, ajudar uma outra pessoa. Vc acha que a mãe entenderia?

Prof. 1- Não. Tanto que a daqui, o T. ele tinha o PA, né? No ano passado. Era a C., mas ele não queria ficar com a C.. Ele criou um vínculo comigo.

Pesquisadora- Entendi.

Prof. 1- Tanto é que no começo, ele chorava, tanto que na primeira prova que ele foi fazer, ele chorou, ficou nervoso, tal... Mas é que nem eu falo, não sei se isso é um mimo da mãe ou se realmente ele é espectro, autista, né? Mas quem decidiu que ele era uma autista, foi a mãe.

Pesquisadora- Mas ele tem o laudo?

Prof. 1- Aí, laudaram ele, pelo o que a mãe falou.

Pesquisadora- Mas será que o médico dá esse laudo?

Prof. 1- Mas deu.

Pesquisadora- Deu? Se ele não fosse? Eu digo, não é?

Prof. 1- Ah, não sei viu... Porque eles analisam, ééééé... Olha ta tão assim, comum agora né? Vou laudar a criança de acordo com o que o pai fala. De repente, ele até tem, mas não precisa de uma PA, por exemplo. Porque é só ele criar vínculo com você, mas pra ela, ela queria uma PA pra ele. Ai, ele é autista, então ele tem que ter. Agora ta ajeitando doença pro outro filho, daqui a pouco vai arranjar a doença pra filha.

Pesquisadora- E a escola faz essa leitura de que está ajeitando doença ou a escola faz uma leitura de que ele tem deficiência?

Prof. 1- Não. A gente fez... que nem o caso, fiquei sabendo e não conversei com a Professora S., que ela que encaminhou ele **pro DAPP**, porque ele tem dificuldade, mas nem por isso, tem tanta criança com dificuldade, que não tem problema nenhum, que de repente é o...

Pesquisadora- O irmão dele ou ele?

Prof. 1- É o irmão dele mais novo, que é gêmeo de uma, menina que os dois tão na sala da S. Entendeu? Que a mãe foi falar... – Viu agora, o meu também ta com a mesma coisa do outro, só que a criança não vira autista, ela já tem o transtorno desde que nasceu, né? –Só gira você percebeu que ele ta [tendo um transtorno? Só agora que você percebeu? Ai agora ele tem atitudes que o aluno T. tem. Será que não é pra chamar atenção, porque o T. é?

Pesquisadora- E a escola conversa, orienta, faz as orientações, acompanha?

Prof. 1- Conversamos, né? Tem mãe que...

Pesquisadora- É difícil, né?

Prof. 1- Ai, ele não gosta da professora porque ela briga muito, meu filho diz que ela grita muito. A S. não grita. A minha sala é próxima, eu não escuto a S. gritar, como é que ela grita? Então, o que o filho dela ta falando pra ela? Será que é real?

Pesquisadora- Agora também outra pergunta. Será que a escola está preparada para o processo inclusivo? Você se sente preparada?

Prof. 1- Na verdade... os professores não estão preparados pra receber a inclusão. São poucos os professores preparados pra receber a inclusão.

Pesquisadora- O que é um professor preparado para receber a inclusão?

Prof. 1- Pra começar tem que aceitar a criança na sala de aula. E muitas vezes não aceita, né?

Pesquisadora- É, então... A responsabilidade do professor, a responsabilidade do aluno com deficiência é de quem, dentro da escola? Existe alguém que fique encarregado desse aluno, se não tiver professor de apoio?

Prof. 1- Não tem. É só a gente. SE VIRA!

Pesquisadora- Não tem auxílio de maneira nenhuma?

Prof. 1- Agora tem as atendentes, mas... Ai, tem coisa que a gente não pode falar, né?

Pesquisadora- É. Quem são as atendentes? Quem são os personagens fora aqui dentro?

Prof. 1- Então, são essas pessoas que ficam ali, sentadas no banco. (sorriu ironicamente)

Pesquisadora- Mas, elas vêm com que finalidade?

Prof. 1- Pra auxiliar um professor que tenha uma inclusão e que não tenha um PA.

Pesquisadora- Elas ficam ali no banco só?

Prof. 1- Ai, tem uma que fica ali, que fica com um deficiente auditivo, (SURDO) n a sala da professora l.).

Pesquisadora- Ah não, tem um que é PA.

Prof. 1- Tem uma que é PA mesmo, que é a que fica com a Professora N.

Pesquisadora- Eu vi. Estive lá.

Prof. 1- E tem outro, que fica com uma, que é uma atendente.

Pesquisadora- Uhum...

Prof. 1- Beleza!

Pesquisadora- Qual o nome dela?

Prof. 1- Ai, não sei. A outra que ficava com ele, que é uma baixinha, que é a Professora E. que ficava com essa atendente, que ficava no lugar dessa atendente, que ficava com o outro, no lugar não, que ficava com o outro, que é gêmeo né? Me confundo. Eu questionei muito. Por quê? A inclusão não é você tirar da sala de aula e passear a escola toda, a inclusão é o professor ficar com o aluno e ter um apoio junto, no contexto. Não você tirar dele da sala de aula. E era isso que acontecia antes de vir a PA. Ele não ficava dentro da sala de aula. E impor limites. Não é porque ele tem uma deficiência, que ele vai entrar na sala dos professores do jeito que ele quer.

Pesquisadora- Ele ainda faz isso, ele fez isso na segunda-feira e ele tem a PA.

Prof. 1- Comigo, ele não entra, porque eu falo: - Pode sair. Até me condenavam e eu falei: - Não, eu não to, é... tratando ele diferente, pelo contrário, a inclusão é isso, você trata ele igual, mesmo com as diferenças, isso que é inclusão. E não tão preparados pra isso. E... já tive em outras escolas, em outras prefeituras, de que vi os professores, que a criança autista mesmo, inteligentíssima e eu substitui essa professora num dia, e fui lá ver o que ele tava fazendo e tal. Ele escrevia todos os nomes... Falei, escreve palavras, é... com ordem alfabética, né? Aí, e faça o desenho. Ele escreveu em ordem alfabética, tudo em inglês. E ele me falou o que significava cada uma. E sabe o que as crianças me falaram? - Ah professora, deixa ele aí, deixe a ele aí, a professora deixa ele aí e não fala com ele. Isso é Inclusão? Não, é uma inclusão excluída.

Pesquisadora- E aí dentro daqui, da realidade da escola pesquisada. Qual a estimativa de alunos que realmente são deficientes e quais são os tipos como deficientes por causa da situação social dele? Já parou pra pensar nisso?

Prof. 1- Nunca parei pra pensar nisso, mas acho que é bastante, mais do que as próprias inclusões, são inclusões sociais.

Pesquisadora- E aí, as vezes você... E acha que o professor poderia mudar isso, se tivesse uma prática mais lúdica, mais contextualizada? Acredita que isso tudo faz falta? Sente que seus pares estão preparados? .

Prof. 1- É... Alguns sim têm uma prática legal, uma prática... Eu sou assim, eu acho que não tem que ser só lúdico, né? Que nem eu brinco que eu sou... que eu faço uma mesclagem, do tradicional, do construtivista, doooooo interacionista eeeee, englobo tudo e faço uma prática e cada ano eu trabalho de uma forma, cada ano eu tenho uma realidade diferente em sala de aula, mesmo sendo na própria escola. Ééééé.... Esse ano eu não tenho problema de comportamento gravíssimo, o ano passado eu tinha problemas de comportamento gravíssimo, então quer dizer, misturava...

Pesquisadora- Quantos alunos você tinha?

Prof. 1- Trinta e dois. Primeiro ano que eu pego um Renan que tenho 15.

Pesquisadora- Mas teria trinta não é? Se não fossem os predinhos?

Prof. 1- Exatamente, teria trinta se não fossem os predinhos.

Pesquisadora- E vc acha que eles estariam rendendo do mesmo jeito?

Prof. 1- Se fossem frequentes, poderiam render. Lógico que quanto menos alunos você tem, melhor é a sua prática. Por quê? Porque você dá mais atenção, mais ênfase nas dificuldades deles, né?

Pesquisadora- Lembrando daquela sua aluna que era atendida por mim na Sala de Recursos Multifuncional, que tinha sido da sala especial, da R.?

Prof. 1- Sei

Pesquisadora- Você achava que ela era uma aluna com deficiência?

Prof. 1- Acho que mais no contexto familiar. Eu acho!

Pesquisadora- A mãe era presente?

Prof. 1- O pai mais, mas a mãe,... não conheci na realidade.

Pesquisadora- O pai vinha alcoolizado, não é? Mas procurava vir quando chamado e não entendia o motivo da filha não avançar na escola. A menina ia com ele levar jumbo na penitenciária que o irmão estava preso, uma viagem longa e a mãe era ausente. Detalhe: o filho que o pai da aluna levava alimentos na cadeia não era filho dele e havia mais dois outros que já estiveram presos, saíram e voltaram algumas vezes. Nesse ambiente que a menina crescia.

Prof. 1- Sim, o pai era presente, mas não tinha estrutura pra trabalhar com a realidade de dificuldades da filha. Entendo o que está levantando com seu questionamento.

Pra finalizar, peço que assinale em ordem numérica crescente quais são, em sua opinião, os aspectos que mais impulsionam o fracasso escolar e a possibilidade de tornar alunos em menores condições de aprender e acompanhar o ritmo escolar, tornando ainda mais difícil o exercício de sua prática profissional:

- (7) o número de alunos em sala de aula;
- (4) a forma como chegam à escola;
- (8) o número excessivo de alunos que iniciam o ano sem conhecimento suficiente para o ano escolar que deve acompanhar;
- (3) a não participação familiar;
- (1) a infrequência;
- (6) as condições oferecidas pelo sistema escolar;
- (5) a temperatura da sala de aula;
- (3) a falta de credibilidade familiar e social instituídas a eles desde muito cedo.

Encerramos nossa fala com o término do período escola. A professora mostrou-se preocupada em fazer o horário da saída e despediu-se apressada. Posteriormente houve possibilidade de nos falarmos e a professora pontuou que procuraria olhar alguns alunos de maneira ainda mais pormenorizada.

PROFESSORA 2

Dados de identificação: Professora 2

Idade : 31 anos

Área de formação profissional: pedagogia

Tempo de atuação na Educação: há 10 anos

Tempo de atuação na UE: 9 meses

Já trabalhou em outra escola na rede de São Vicente há muito tempo.

Atuou em Praia Grande.

Atualmente trabalha em Santos há 3 anos.

Perguntas da entrevista para professores de sala regular

Pesquisadora- Quantos alunos você tem em sala de aula?

Prof. 2- 13 alunos

Pesquisadora- Quantos alunos você tinha no início do ano?

Prof. 2- 28 alunos

Pesquisadora- O que aconteceu dos 28 que havia no começo do ano? Por que hoje está com apenas 13 alunos? Eles são frequentes? Ou não?

Prof. 2- Então, no começo do ano, eu estava de licença maternidade, não professor pra ficar na sala, então os alunos acabaram ficando um dia com um, com outro e alguns pais desanimaram e já tiraram. Aí depois abriu o projeto aqui na escola e muitos alunos, como a minha sala é o 2º e, que é os alunos que estavam mais em dafasagem...

Pesquisadora- Ah, por que aqui tem essa categorização? A é melhor, b, c, d e e., ta, ta ?

Prof. 2- Isso, dividido por nível de aprendizagem e o meu é 2º e, então muitos alunos meus foram pra esse projeto.

Pesquisadora- Que é o do período da manhã? É aquele do período da manhã? Que é como se fosse um acelera, não é?

Prof. 2- Isso, isso. E alguns, no decorrer do ano foram saindo por conta dos predinhos, né? Que os predinhos vão saindo e eles vão mudando e acabam indo pra escola mais próxima.

Pesquisadora- A incidência do teu público, a maior incidência é de que região? Do dique Sambaiatuba, os teus alunos ou vc não sabe localizar?

Prof. 2- Não sei. Não sei. Eles até explicam, mas como eu não conheço a região, não consigo me localizar. Eles comentam muito que moram no beco, né? Mas eu não sei onde fica esse beco e eles também não sabem falar. É perto do lixão.

Pesquisadora- (respondi) Então é no Dique Samabaituba, porque o lixão é lá. O lixão é lá em cima, vc tem que subir todo o dique que é lá que fica o lixão.

Continuando...Como identifica no início do ano o que seus alunos? Você consegue fazer essa identificação tão logo entra em contato com os alunos?

Prof. 2- Então, no começo do ano, eu levei um susto, né? Porque era um segundo ano praticamente todos pré- silábicos e dava pra perceber que eles tinham bastante dificuldade. Uma boa parte da sala não reconhecia nem as letras do alfabeto.

Pesquisadora- Escreviam o próprio nome?

Prof. 2- Alguns sim, o primeiro e alguns não.

Pesquisadora- Costuma fazer a avaliação? De que maneira você faz esse levantamento sobre o que os alunos sabem ou não?

Prof. 2- Então, eu costumo fazer a sondagem.

Pesquisadora- De hipótese de escrita ou sondagem global?

Prof. 2- Eu faço de hipótese de escrita que é por onde eu me baseio mais e em matemática, com números, contas...

Pesquisadora- Existe uma avaliação padrão estabelecida pela escola pra ser feita, no começo do ano ou não? Ou cada um faz a sua?

Prof. 2- A sondagem

Pesquisadora- É? De quê?

Prof. 2- De escrita, de hipótese de escrita.

Pesquisadora- A escola que oferece?

Prof. 2- Isso

Pesquisadora- E conhecimento matemático? De que forma verifica os conhecimentos matemáticos do grupo?

Prof. 2- Então, agora, né? Eles melhoraram bastante. Mas no início do ano, eles sabiam numerais no máximo até 20, não associavam os números e as quantidades e continha... E operações, eles não realizavam, né? Agora eles já conseguem fazer, grande parte da sala, numerais até 100, já reconhece, já consegue somar... Subtração ainda tá um desafio, mas tá indo.

Pesquisadora- Como você acompanha o desenvolvimento das aprendizagens? Acha que os alunos que são mais frequentes apresentam um desenvolvimento melhor ou acha que mesmo assim, alguns que são assíduos, permanecem com dificuldade?

Vou aglutinar algumas perguntas:

- Acha que essa escola tem um diferencial, ou não?
- As crianças aprendem como todas as outras do município?
- Comparando a sua trajetória, julgando por onde já passou, há uma diferença muito grande entre os alunos dessa escola e das outras em que já trabalhou?

Prof. 2- Então, eu já trabalhei muito em escola de periferia, né? Então, ela tem um diferencial em relação às crianças de periferia.

Agora eu já dei aula na Escola X, que é uma escola centralizada.

Então, realmente aí comparando tem um diferencial.

Pesquisadora- E o que acontece aqui?

Prof. 2- Aqui os alunos são bem faltosos. Os alunos que são presentes, com eles eu estou conseguindo atingir os meus objetivos, com os alunos faltosos, eles estão ali, parados no meio do caminho. Eu só tenho um aluno que é presente, um aluno que não falta **e que com ele eu estou tendo uma dificuldade maior de atingir os objetivos**, só um aluno, agora os outros frequentes...

Pesquisadora- Quem é? O k? Sei. Ele é frequente?

Prof. 2- Ele é presente, não falta...

Pesquisadora- E os pais, como são?

Prof. 2- *Então, ele fica com a avó, dele e agora que a mãe tá começando a ficar mais com ele e no começo, é... Foi muito difícil porque ele era assim... Ele era muito resistente.*

Então, assim ele melhorou. Ele era aquele aluno que eu falava assim:- K. vamo fa... Ah! Eu não sei. Ah! Não sei fazer. Então ele era muito, é... É...

Pesquisadora- Derrotista, né?

Prof. 2- Isso, derrotista. Então, agora, já no segundo trimestre, foi que ele começou a arriscar, porque ele nem arriscava, ele nem arriscava, entendeu? Você vê que você pede e ele vai fazendo... Então, foi um desafio grande, mas, aí ele meio parado no caminho ainda.

Pesquisadora- Entendi. Percebe-se que há alunos com um número considerado de faltas, como o J.

que no primeiro trimestre teve 37 faltas, num trimestre com 72 dias.

(**conversando antes da entrevista**), vc comentou a respeito da questão do alagamento na região, outros dias você, e eles não conseguem entrar escola, você tem direito à sua falta abonada, existem dias em que precisa faltar por motivos diversos...

Prof. 2- O toque de recolher... (professora falou ao fundo)

Pesquisadora- O toque de recolher, aí se fosse somar tudo, certamente ele teria muito mais do que 37 dias de ausência.

Prof. 2- Sim, com certeza

Pesquisadora- E é uma criança que sugere não receber estímulo da família, certo? Há compreensão por parte da família de que ele tem que vir à escola?

Prof. 2-Não. Inclusive já conversei com o pai dele, mas ele dá várias desculpas, várias desculpas. Então é complicado, ele sempre fala: - **não, eu vou ajudar, vou me esforçar, ele não vai faltar mais**, mas depois, dá 2, 3 dias e ele começa a faltar de novo.

Pesquisadora- E assim, vamos supor... Cinco dias na semana, quantos ele não vem?

Prof. 2- Olha, antigamente chegava dias de ele ficar uma semana inteira sem vir, agoora, que eu conversei com o pai dele, às vezes uma, duas... De um a dois dias na semana. Tá melhorando.

Pesquisadora- Existem alunos que são frequentes todos os dias?

Prof. 2- Sim

Pesquisadora- Tem quem não falta de jeito nenhum?

Prof. 2- Tem

Pesquisadora- E, no caso em que você falte? Em que sala ele fica?

Prof. 2- Então, normalmente quando eu falto, eles ficam nas outras salas.

Pesquisadora- Você tem excesso de faltas? Ou não?

Prof. 2- Um pouco.

Pesquisadora- É? Em uma semana, costuma faltar quantos dias? Quais os motivos?

Prof. 2- Costuma assim, vai... Em um mês ter de cinco até seis faltas, porque eu tenho dois filhos pequenos, asmáticos e então, como o tempo tá com essa mudança complicada...

Que nem, tem mês que eu não falto que não tem problema, mas tem mês que começa a dar crise de asma e aí não tem jeito, eu tenho que correr com eles, por conta da respiração.

Pesquisadora- E aí, os alunos ficam bem em outra sala? Ou acha que não? Eles se ressentem ou nunca comentaram nada?

Prof. 2- Ah! Quando chego, eles ficam super felizes: - ai que bom que a professora veio, porque eles não querem ficar em outra sala, né? Mas eles ficam bem seu eu tenho que faltar. Só um aluno, eu tinha um outro aluno, que ele não ficava, que chorava, que era autista.

Pesquisadora- Ah! É verdade. Cadê ele?

Prof. 2- Ele foi embora esses dias atrás.

Pesquisadora- Por quê?

Prof. 2- Foi pro predinho também.

Pesquisadora- Você caracteriza a sua sala muito mais com alunos com dificuldade de aprendizagem ou que estão com um processo de evolução mediano?

Prof. 2- Alunos com dificuldade de aprendizagem.

Pesquisadora- Como categorizaria essa dificuldade de aprendizagem? Por quais questões?

Que dificuldades são:

- No desenvolvimento deles no dia a dia?
- É no comportamento?
- Na socialização?
- Na compreensão da lição que vc passa?
- No processo de leitura e escrita?
- No processo matemático e de raciocínio lógico?
- Onde que infere?

Quais situações acha que podem levantadas?

Prof. 2- Ah!, então... Compreensão da atividade, leitura e escrita, cálculos que eles têm bastante dificuldade...

Pesquisadora- Na hora que conta história, por exemplo, todos entendem? Todos conseguem te dar devolutiva? Tem alguém que fica no meio do caminho? Assim, muito, muito no meio do caminho?

Prof. 2- Sim, eu tenho alunos que ficam no meio do caminho sim.

Pesquisadora- E como é que percebe isso?

Prof. 2- Porque a gente lê e história e depois a gente começa a fazer o resgate, né? E é na hora do resgate que a gente percebe.

Pesquisadora- Há alunos com dificuldade que os avalia? Com quais intenções são feitas as avaliações? Elas têm qual validade?

Prof. 2- Então, a avaliação eu acredito que seja pra eu ver o que deu certo, o que eles aprenderam, o que o que precisam melhorar, qual a dificuldade da turma em si e a dificuldade individual.

Pesquisadora- E por meio da avaliação quais dificuldades são percebidas? E qual uso faz dela após tê-la aplicado com o público citado?

Prof. 2- Aí, na hora de planejar as aulas eu já penso: tem essa dificuldade, então eu vou trabalhar mais isso. Que nem, na última avaliação eu percebi o quê? Que a subtração ainda não ficou... Não ficou fixada, então eu já pensei... Preciso trabalhar mais do que a adição, que eles já pegaram.

Pesquisadora- Há alguma criança que sinalize maior dificuldade? Há demandas de questões de ordem comportamental ?

Prof. 2- Não, não tenho nenhum aluno.

Pesquisadora- Acredita que seja pelo número reduzido de crianças ou por se tratar da personalidade do grupo?

Prof. 2- Eu acho que, eu acredito que pelas duas coisas. Os meus alunos em si são crianças tranquilas, são educadas, não são agressivas... E, também como é um número reduzido, eu acredito que eu deixo eles mais à vontade, porque quando se é uma turma grande, a gente tem que tá mais em cima, mas como a turma é reduzida, então, acaba até abrindo mais.

Pesquisadora- Hoje há dez alunos presentes. Tem alguém, por exemplo que você encaminharia ou que está sendo encaminhado? Ou que mereça uma avaliação diferenciada por um especialista?

Prof. 2- Então, eu encaminhei quatro alunos.

Pesquisadora- Quais são? Por quê?

Prof. 2- Eu encaminhei o K, o L...

Pesquisadora- O L está aqui?

Prof. 2- Não, não tá.

O L. seria por problema de fono, o J. e o I. (o aluno novo que eu recebi), eu vou precisar encaminhar também.

Pesquisadora- Por qual motivo?

Prof. 2- Aprendizagem, por dificuldade de aprendizagem.

Agora, dos alunos que eu encaminhei o único que eu faria mesmo. (é, eu fiz porque a escola pediu), mas o único que eu faria seria o k., porque ele tem essa dificuldade de aprendizagem e ele é um aluno presente. Os outros alunos, eu não considero como dificuldade de aprendizagem, porque... Como que criança vai aprender se ela não vem pra escola? Se ela falta muito? Então eu não acredito que seja dificuldade, mas sim, a falta de hábito de estudo, de vir pra a escola.

Pesquisadora- E aí você acha que esse encaminhamento vai ter qual finalidade nesse momento?

Prof. 2- Nenhum, acho que é só preencher papel mesmo pra dizer assim...
ah! Eu fiz a minha parte.

Pesquisadora- Então, mas se de repente, depois desse encaminhamento, origina-se um laudo, um diagnóstico? Vem que a criança nesse momento, por exemplo apresenta deficiência intelectual, o que faz com isso? Pode acontecer...

Prof. 2- Já aconteceu comigo.

Pesquisadora- E aí?

Prof. 2- Já aconteceu. Não nessa escola, em outra escola. Encaminhei uma aluna que tinha muita dificuldade e ela veio com o laudo pra mim, né? E...

Pesquisadora- Mas consegui ver deficiência nela?

Prof. 2- Não, eu não consegui ver, mas... Ela tinha uma dificuldade de aprendizagem bem gritante.

Pesquisadora- E quem expediu o laudo? Foi neurologista? Qual profissional?

Prof. 2- Então, essas informações a gente acaba não tendo contato... Eu sei que pra DAPp já foi encaminhado, né? E aí a mãe já foi, pegou os encaminhamentos na escola, né? A coordenadora comentou, mas ela acabou não ficando na escola, né? Ela acabou saindo então, eu não consegui acompanhar.

Pesquisadora- Mas, você discordou desse laudo, na hora que viu?

Prof. 2- Não

Pesquisadora- Concordou?

Prof. 2- É, concordei, porque era uma dificuldade bem gritante dela.

Pesquisadora- Mas acha eu ela tinha essa deficiência? Essa dificuldade poderia ser sanada se ela tivesse frequentado mais tempo e mais vezes a escola? Se a família tivesse acompanhado? Era uma questão orgânica ou uma questão do contexto?

Prof. 2- Então, no caso dela, era complicado porque ela era uma aluna extremamente faltosa e quando o aluno falta muito é difícil de acompanhar o desenvolvimento, né?

Pesquisadora- Mas assim, o pouco que pôde ter visto, por exemplo. Agora você falou: “Olha eu tenho o J. que é um aluno que é pouco presente, mas ainda assim, se eu tivesse que optar e escolher por uma única criança que eu tivesse que encaminhar, eu encaminharia o K, porque ele é presente e vem todos os dias e ele tem realmente uma defasagem significativa, ele não apreende”. Aí você tinha que fazer uma opção, então consegue mesmo que com a pouca frequência identificar que ele não seria público sugestivo para diagnóstico que justificasse uma deficiência?

Prof. 2- Sim

Pesquisadora- E sim uma defasagem porque ele não acompanha o ritmo escolar, a cadência escolar? É nesse sentido que eu falo com relação à aluna, ela recebeu um diagnóstico, um laudo. Você sabia que ela não era presente, mas que leitura fazia dela? Qual prognóstico?

Prof. 2- Ah tá, então, no caso dela, além de ela tá, acho que uns quatro ou cinco anos num nível fora dos outros da sala, em termos de idade, ela era totalmente apática, o comportamento dela também era diferente dos outros alunos, né? E ela também era... Por exemplo, trabalhava a letra A, no dia seguinte ela já não lembrava. Era diferente.

Aqui na minha sala, os meus alunos, eu trabalho, eu vejo uma evolução, mas é uma evolução pequena, por conta das faltas, mas tem uma evolução, diferente dela que parecia que as coisas não andavam, não caminhavam e aqui, por mais que a frequência seja né, pequena você vê um pequeno avanço.

Pesquisadora- Mas, por exemplo: quando a gente busca outras estratégias...Estávamos conversando a respeito de procedimentos e comentamos que ainda assim, existem resistências pra assimilar algumas letras do alfabeto, de fazer associação. Falamos da referência estável, de lançar mão dessa nova estratégia pra conseguir... Talvez, se tivesse feito isso com ela, se tivesse lançado mão de alguma estratégia, acredita que ainda assim, seria uma questão orgânica e não emocional?

Porque às vezes a apatia é uma questão emocional, a criança se retrai, fica quieta e obviamente como ela não estabelece vínculo com o meio, não se socializa o aprendizado vai ficar

pelo caminho. Se houvesse outra estratégia, com outras possibilidades, se fosse uma apresentação mais heterogênea e com outras oportunidades de aprendizagem, acha que ela avançaria ou acha difícil?

Prof. 2- Ai, eu acho que avançaria, porque todas as crianças independente de ter dificuldade, de ter algum problema, todo mundo tem capacidade pra aprender, né? Então eu acredito que avançaria sim.

Pesquisadora- Então, o aprendizado, mesmo com deficiência. Como vê o processo inclusivo? Ele é possível? É plausível? O que acha que dá pra fazer e o que não dá pra fazer? Acha muito fora da realidade?

Prof. 2- Então, eu acho o processo de inclusão plausível, que nem você colocou né? Porque a inclusão ela não só beneficia o aluno que é incluso, mas beneficia os outros também, porque eu já tive uma sala com **36 alunos e 2 DI**. Que é a sala que até tinha essa menina.

Pesquisadora- Então eram 38? Ou eram 34 e dois com deficiência, totalizando 36?

Prof. 2- Isso, e então os alunos tem outro olhar, né? Aquele olhar que às vezes você chega porque a criança tinha uma fisionomia diferente, as vezes aquele olhar que chegava outra pessoa na sala e olhava assim pra ele e tinha aquele certo choque assim, a princípio e as crianças não, pra elas era natural, elas brincavam...

Pesquisadora- Nem no começo não estranhavam?

Prof. 2- Ajudaram. Não porque eles já vieram com bloco fechado da outra turma, então, assim é muito legal porque quebra esse preconceito.

Pesquisadora- Estavam em qual ano?

Prof. 2- Terceiro ano. Quebra esse preconceito e... É... Acho muito legal e tem crianças também que tem deficiência e conseguem se adaptar e conseguem aprender. Com questão de aprendizagem é bem complicado a gente estar ali o tempo todo, mas mesmo assim a gente consegue fazer alguma coisa. Meu aluno esse ano, o autista, chegou pré-silábico, não, chegou com valor e seu eu pensasse: - é autista, nem vou me esquentar com ele que não vai aprender. Se eu pensasse dessa forma, de repente ele não tinha saído alfabético.

Pesquisadora- Algumas questões que precisam ser levantadas:

- Acha que as suas ausências interferem nas aprendizagens dos alunos?
- Ou as faltas deles são maiores e piores e agravam mais?
- Já parou pra refletir sobre isso ou não parou pra dimensionar a respeito?

Prof. 2- Ai, com certeza, com certeza as minhas faltas prejudicam e juntando com as faltas deles... É um conjunto, entendeu? Tanto que assim, em Santos já aconteceu de eu estar com 4 faltas na Prefeitura de Santos, porque eu penso... De manhã, às vezes os meus filhos têm crise e se eu pegar atestado tenho que ficar o dia inteiro, então, o que eu faço? Eu fico com falta em Santos, pra poder vir pra cá, pra ficar com eles, eu fico com falta injustificada, pra não pegar atestado, pra não ter que faltar mais aqui, porque...

Pesquisadora- Mas você não está no probatório?

Prof. 2- Eu to, mas... Então, porque senão eu acabo faltando demais aqui e por conta de que as vezes eles acordam de manhã, com crise de asma, aí o que eu faço? Vou, cuido deles de manhã e aí à tarde, eu vou trabalhar.

Pesquisadora- Porque já deu uma amenizada...

Prof. 2- É já deu uma amenizada, eu consigo vir trabalhar

Pesquisadora- É complicado pra você não é?

Pensando sobre o grupo da escola... Pensam, discutem, refletem sobre esse processo inclusivo? Sobre:

- Como é feita a avaliação?
- Sobre quais potencialidades os alunos têm?
- Como é que os alunos aprendem, se precisam de novas estratégias...
- Existe essa discussão?
- Há preocupação da equipe gestora? Ou vc acha que as coisas vão fluindo numa cadência que não dá nem pra parar pra pensar? Pra conversar sobre isso?

Prof. 2- Eu acho que as vezes eles conversam entre quem tem as crianças, né? E como o meu autista ele acabava ficando assim, como vou dizer... Quando a criança não dá trabalho, ela não tem problema de comportamento, então ela ficando ali... Como vou dizer?

Pesquisadora- Passa despercebido!

Prof. 2- Então, talvez chame muito mais atenção que não tenha deficiência e que tenha questões comportamentais e de família... Ela chama muito mais atenção.

Pesquisadora- E ela é muito mais um tema numa discussão num htpc, por exemplo do que uma criança que tenha realmente deficiência, que apresente um transtorno, mas que a professora dê conta do recado, do que do dissonante, que as pessoas não estão conseguindo resolver suas demandas, do que realmente um processo inclusivo de fato, não é?

Prof. 2- É, eu acredito que sim.

Pesquisadora- Quando encaminha uma criança, quais necessidades são percebidas? O que e torna mais evidente no dia a dia que desemboque no encaminhamento? O dia a dia ou a avaliação?

Prof. 2- Então, pelas duas coisas, né?

Pesquisadora- O que fica mais evidente?

Prof. 2- Como a minha sala é diferenciada e tem um número reduzido, eu consigo ter um olhar do meu aluno ali no dia a dia mais pontual, com certeza.

Pesquisadora- Se você encaminha uma criança que ela tem algum tipo de deficiência ou sugere algum tipo de deficiência, mas não tem a confirmação, enquanto o resultado não chega, o que você faz? Como age com o aluno?

Prof. 2- A gente continua trabalhando normalmente, buscando várias estratégias, entendeu? Não fica aguardando, mesmo porque esse encaminhamento por DAPp que é o que a gente faz é pra dificuldade de aprendizagem e lá é que eles vão fazer o outro encaminhamento, se tiver necessidade, né? Então, até então, eu encaminhei ele por quê? Porque ele tem dificuldade de aprendizagem, mas se você for parar pra pensar que ele ainda tem sete anos, né? A meu ver é uma criança imatura, cada criança tem o seu tempo de aprendizagem... A gente encaminha porque na verdade o DAPp é mais um reforço, né? E pra chegar nesse nível de encaminhar algo não vai bem... É difícil, complicado. É mais difícil.

Pesquisadora- Os alunos apresentam/sinalizam grande carência financeira... Entre as questões percebidas, qual a pior?

- Familiar?
- Alimentação?
- Ausência de vestimentas?
- Vêm agasalhados?
- Têm o material?

Prof. 2- Então, acaba que sendo tudo... Financeiro, porque muitas crianças não vêm agasalhadas, é... Eles não já que uma vez eu fui conversar, eles não costumam comer o almoço deles, é aqui na escola, então o almoço... O lanche é 15h15, o horário que eles almoçam aqui... Alguns, as condições de higiene são precárias, é... Então acaba sendo, né? A parte cultural, a família não dá aquele valor pra escola, entendeu? A criança vem aqui muitas vezes pra comer, então essa desvalorização da escola também existe, né?

Pesquisadora- Você se sente em condições, enquanto professora, de qualificar ou interferir sobre algum laudo? Em condições de contestar ou verificar se é cabível para o aluno e comentar a respeito quando o documento chega? E falar: - não, não concordo com esse laudo.

Prof. 2- Não, de forma alguma. Que nem, eu tive esse meu aluno autista. Que princípio eu falei:- imagine, ele não é autista. Não acreditava que ele era autista. Eu precisei pedir, eu quis ver o laudo em mãos, né? E... E depois, precisou de uma professora teve que sair pra ir pra um curso e as crianças tiveram que vir pra minha sala e ele teve uma crise, que ele se sentiu totalmente incomodado, então foi a única característica assim de autismo que vi nele e quando a sala começava a se agitar, ele queria ir toda hora ir pro banheiro e então, aí de repente eu vi, mas à princípio eu não acreditei muito no laudo, por isso que não me sinto que em condições de contestar.

Pesquisadora- Mas quando viu as características, como que identificou? Foi estudar a respeito disso ou o que fez pra saber? Pra identificar o que ele tinha?

Prof. 2- Ah, então eu perguntei pras professoras de AEE.
então, tem uma professora de AEE em Santos, muito legal, aí eu conversei com ela e ela foi me dando algumas dicas assim, aí eu consegui identificar.

Pesquisadora- E o suporte da escola? Do professor de AEE da escola? Como é que é?

Prof. 2- Então... Como o meu aluno autista consegui dar conta dele em termos de comportamento e aprendizagem...

Pesquisadora- Mas, por quê não tirou as suas dúvidas com a professora daqui? E foi tirar dúvida com a professora de lá? O que aconteceu?

Prof. 2- Porque nós estávamos conversando e surgiu o assunto.

Pesquisadora- E aqui? Você não se sentiu em condições de ir lá e falar, pedir pra virem dar uma olhada, pra ver mesmo se é esse o laudo, sobre sua dúvida? Porque às vezes a gente não lança mão dos recursos que a gente tem, né? E vai procurar fora.

Prof. 2- É verdade.

Pesquisadora- Mas é uma questão atitudinal sua? Da figura? Do sistema que não promove isso? O que ta faltando? Porque eu quero sentir quais são as lacunas, entendeu? Nesse sentido. Todo mundo é falho, certo?

Prof. 2- Ah, então... Como também eu não achei que eu precisava de ajuda, então eu acabei não pedindo e no assunto, numa conversa informal com a outra professora, o assunto acabou surgindo e ...

Pesquisadora- E percebe a escola ta preparada pro processo inclusivo?

Prof. 2- Ai, acredito que não.

Pesquisadora- E formação? O que acha? A sua formação? Quais cursos fez ou pretende fazer? A sua formação é em pedagogia. Há algum curso que já tenha feito?

Prof. 2- Alfabetização e letramento. Pós em alfabetização e letramento.

Pesquisadora- E sobre educação inclusiva?

Prof. 2- Não, não fiz nada na área.

Pesquisadora- E hoje, com esse boom de crianças com deficiência ingressando no processo escolar? Isso não te move? Acha que ainda não é o momento pra estudar sobre o assunto? Não precisa? O que acha a respeito disso? Você precisa de formação ou acha que as coisas vão acontecendo?

Prof. 2- Eu acho que os cursos de formação eles não tem a qualidade de preparar o professor pra sala de aula, então não tive interesse em buscar. Eu acredito que as conversas com os professores, os colegas acabam enriquecendo mais. Os cursos não acreditam que sejam preparatórios, acredito que é teoria, teoria e...

Pesquisadora- Não prepara pro dia a dia, pro chão da escola....

Prof. 2- É, não prepara

Pra finalizar, peço que assinale em ordem numérica crescente quais são, em sua opinião, os aspectos que mais impulsionam o fracasso escolar e a possibilidade de tornar alunos em menores condições de aprender e acompanhar o ritmo escolar, tornando ainda mais difícil o exercício de sua prática profissional:

- (7) o número de alunos em sala de aula;
- (4) a forma como chegam à escola;
- (5) o número excessivo de alunos que iniciam o ano sem conhecimento suficiente para o ano escolar que deve acompanhar;
- (2) a não participação familiar;
- (1) a infrequência;
- (8) as condições oferecidas pelo sistema escolar;
- (6) a temperatura da sala de aula;
- (3) a falta de credibilidade familiar e social instituídas a eles desde muito cedo.