

EVA CRISTIANA DE OLIVEIRA

As percepções de professores, familiares, alunos e especialistas sobre o contexto da educação de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem: desafios para a escola

Irati
2016

EVA CRISTIANA DE OLIVEIRA

As percepções de professores, familiares, alunos e especialistas sobre o contexto da educação de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem: desafios para a escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, Área de Concentração: “Educação; Saúde e Ciências Sociais” da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), PR

Orientadora: Profa. Dra. Maria Fernanda Bagarollo.

Irati

2015

Catálogo na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

OLIVEIRA, Eva Cristiana de.

O48p

As percepções de professores, familiares, alunos e especialistas sobre o contexto da educação de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem: desafios para a escola / Eva Cristiana de Oliveira. – Irati, PR : [s.n], 2015.
75f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Fernanda Bagarollo.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário. Área de Concentração: Educação, Saúde e Ciências Sociais. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Psicologia da aprendizagem – dissertação. 2. Atendimento educacional especial.
3. Equipe interdisciplinar. I. Bagarollo, Maria Fernanda. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 370.151

TERMO DE APROVAÇÃO

EVA CRISTIANA DE OLIVEIRA

AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, FAMILIARES, ALUNOS E ESPECIALISTAS SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS PARA A ESCOLA

Dissertação aprovada em 02/06/2016 como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação; Saúde e Ciências Sociais” da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), PR, pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Fernanda Bagarollo
Instituição: Unicentro

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Instituição: Unicentro

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro
Instituição: Unimep

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira
Instituição: Unesp

Irati, 02 de junho de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela proteção. A Nossa Senhora Aparecida, pelo cuidado de mãe.

À minha filha, Maria Edwarda Pagnussat, pela compreensão e por ser minha melhor amiga.

Ao meu filho, João Vytor Pagnussat, pela forma silenciosa de compreender e acompanhar minhas inquietudes.

Ao meu esposo, João Pagnussat, pelo apoio, pelas palavras, pelo ombro amigo e por acreditar que eu devolveria o dinheiro emprestado para os pedágios.

Aos meus pais, minha base, D. Neusa e Seu Geninho, pela crença e fé de que no final tudo daria certo.

Aos meus irmãos e cunhados, Júnior, Camila, Twany e Tiago, pelo cuidado e zelo com meus filhos nos momentos em que eu estava me dedicando ao mestrado – tios amados.

Aos meus sobrinhos, Carlos Eduardo, Maria Julia e Gustavo, por me ensinarem todos os dias que o mundo da imaginação de uma criança é um universo a ser explorado sempre.

À Dra. Maria Fernanda Bagarollo, pela confiança, por me incentivar a superar meus limites e por estar presente e trabalhar ao meu lado.

À Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira e Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, pela disposição em contribuir de forma significativa para meu aprendizado como pessoa e profissional.

A César Zanoni, pelo profissionalismo e dedicação com que realiza seu trabalho e por sempre me ter auxiliado quando me encontrei em dificuldade com datas e prazos.

Aos professores que possuem vínculo com o Programa do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, minha gratidão pela mediação do conhecimento e por acreditar que como profissionais podemos transformar nossa realidade e fazer um mundo melhor. Em especial, a Cristina Ide Fujinaga.

À minha amiga, Célia Cristina Andrade, por estar sempre disponível em minha vida para uma conversa ou um café.

A meu amigo, Leandro Michelin, por lembrar-se de mim em momentos em que até eu me esquecia.

À minha amiga, Daiane Cristine Dorigoni, por dividir comigo as angústias das desconstruções teóricas e as alegrias da busca da essência nas pequenas coisas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Comunitário, por possibilitar, por meio das reflexões e discussões em sala de aula, a busca do conhecimento e a análise crítica.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) por ser uma universidade de respeito e um espaço de construção.

Meu mestrado foi uma experiência prolongada e desgastante. Não tive a oportunidade de ser agraciada com a bolsa de pesquisa e nem auxílio financeiro da pós-graduação ou qualquer fundação de pesquisa vinculada à instituição. Sem bolsa, nestes dois anos de mestrado, continuei com as atividades desenvolvidas no Centro de Referência da Assistência Social de Laranjeiras do Sul, além das aulas ministradas nos cursos de especialização das Faculdades Alto Iguaçu, da mesma cidade, e, mais recentemente, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da cidade de Cantagalo. A estas instituições, meus agradecimentos pela compreensão pelos dias em que me ausentei para assistir às aulas do mestrado na cidade de Irati, Paraná. O tempo destinado à leitura de livros, análise dos dados qualitativos e redação da dissertação resumiu-se aos finais de semana, feriados e inúmeras madrugadas.

RESUMO

A aprendizagem de educandos agrega contextos importantes relacionados à família, escola e equipe interdisciplinar. Sabe-se que a queixa da não aprendizagem tem se tornado comum nos espaços escolares e que a busca de respostas aos determinantes do encaminhamento destas crianças para avaliação com profissionais da área da educação e da saúde é frequente nos dias atuais. O referido estudo discute e analisa dos processos de encaminhamento de crianças em idade escolar para avaliação do contexto educacional sob o viés da família, da escola e da equipe interdisciplinar – contexto este embasado na queixa compreendida desde o processo inicial de avaliação até o atendimento pelos profissionais da equipe interdisciplinar da área da saúde. Neste intuito, a pesquisa faz referência ao processo de identificação, na família e no ambiente escolar, dos principais fatores que colaboram para o processo de avaliação das crianças. Primeiramente, abordaram-se questões do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, somadas a orientações do atendimento educacional especializado (AEE) e suas implicações no ensino regular. Para obtenção dos resultados que configuram a percepção dos atores envolvidos, de forma direta (professores) e indireta (pais e equipe interdisciplinar), acerca do processo avaliativo das crianças, foram realizadas entrevistas, subdivididas em: responsáveis pelos alunos (cinco), professores (cinco) e profissionais da equipe interdisciplinar (quatro). A análise dos dados obtidos permitiu refletir sobre importantes aspectos que podem influenciar diretamente a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem destas crianças. Quais sejam: os professores relataram que estão sozinhos na missão de ensinar; já quando solicitada a presença dos pais no ambiente escolar, verificou-se que estes acreditam que estão participando e respondendo prontamente às demandas da escola. Em relação à equipe interdisciplinar, predomina o posicionamento de que a família participa do processo avaliativo, mas aborta o processo de atendimento clínico pela não adesão. O que fica latente ao término do estudo é a falta de diálogo entre todos os atores do processo – os que atuam direta ou indiretamente com as crianças –, pois quando se trata de incapazes, deve-se ter zelo e comprometimento com seu bem-estar em detrimento de quaisquer outras atividades. Para tanto, cabe pensar em um modelo educacional que possibilite visualizar a criança dentro de suas especificidades e habilidades, não a remetendo a avaliações a partir de uma padronização ou de uma área distinta.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado. Aprendizagem. Equipe interdisciplinar.

ABSTRACT

The students' learning adds important contexts related to family, school, and the interdisciplinary team. It is known that the "not learning" complaint has become common in school spaces and the search for answers to what determines the referral of these children to an assessment by education and health professionals is common nowadays. The study discusses and analyzes the processes used for referring schoolchildren to the assessment of the educational context according to the view of the family, the school, and the interdisciplinary team – a context that is grounded on the complaint since the initial assessment process to the service rendered by professionals of the health interdisciplinary team. To that end, the survey refers to the procedure of identification, both in the family and the school environment, of the main factors that contribute to the process of children assessment. First, human development issues were addressed through Vygotsky's cultural-historical perspective, together with the guidance of specialized educational services (SES) and their implications in mainstream education. To find out the perception of the actors involved in the process of children assessment, interviews were conducted with five parents, five teachers and four professionals of the interdisciplinary team. The data analysis enabled the researcher to reflect on important aspects that can directly influence the motivation and therefore the children's learning. Teachers reported that they are alone in the mission of teaching; when parents were asked to go to the school environment, it was found that they believe they are participating and responding promptly to school demands. Regarding the interdisciplinary team, their predominant view is that the family participates in the assessment process, but aborts the process of clinical care for non-compliance. At the end of the study it became clear that there is a lack of dialogue between all actors involved in the process – those who work directly or indirectly with the children – because when it comes to disabled children, the zeal and commitment to their welfare must precede any other activities. Therefore, one needs to think of an educational model that views children in their specific characteristics and skills, not referring them to assessments based on a standard or a distinct area.

Keywords: No learning. Interdisciplinarity. Family and school.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Paraná - Região do Cantuquiriguaçu - Porto Barreiro.....	34
--------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
FAG	Centro Universitário Assis Gurgacz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ONG	Organização Não Governamental
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Lista de mapas.....	8
Listra de siglas	9
Introdução.....	11
Capítulo 1	
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA	
ABORDAGEM TEÓRICA	15
1.1 O desenvolvimento da aprendizagem sob a perspectiva teórica de	
 Vygotsky	15
1.2 Percursos do processo de aprendizagem e a criança com dificuldades de	
 aprendizagem.....	23
Capítulo 2	
PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E	
CONTEXTUALIZAÇÃO	33
2.1 Contextualizando o ambiente da pesquisa: município de Porto Barreiro	33
2.2 Contextualizando o ambiente escolar: Escola Municipal Irmã Inês Vailatti	36
<i>2.2.1 Contextualizando a família no ambiente escolar: processo de avaliação no</i>	
<i>contexto escolar</i>	<i>37</i>
2.2.1.1 Ana: aluna	37
2.2.1.2 Sofia: avó de Ana	38
2.2.1.3 Ângelo: aluno.....	39
2.2.1.4 Tereza: mãe de Ângelo	39
2.2.1.5 Geovana: aluna.....	40
2.2.1.6 Clécio: aluno.....	40
2.2.1.7 Adiamara: mãe de Geovana e Clécio	40
2.2.1.8 Adriana: aluna	41
2.2.1.9 Sandra: mãe de Adriana	42
<i>2.2.2 Contextualizando a equipe interdisciplinar: os professores e a equipe</i>	
<i>avaliadora no contexto escolar</i>	<i>43</i>
2.2.2.1 Assistente social.....	49
2.2.2.2 Psicóloga	50

2.2.2.3 Fonoaudióloga.....	52
2.2.2.4 Fisioterapeuta.....	52

Capítulo 3

A CRIANÇA QUE NÃO APRENDE (?): O QUE ENXERGAMOS SOB DIFERENTES OLHARES PROFISSIONAIS <i>VERSUS</i> POSSIBILIDADES DE NOVOS HORIZONTES	54
3.1 Refletindo sobre a concepção de interdisciplinaridade	54
3.2 Breves apontamentos sobre a relação família e escola	57
3.3 Diferentes olhares X novos horizontes	61
3.3.1 <i>Alunos: quem são eles?</i>	61
3.3.2 <i>Família: a outra face</i>	63
3.3.3 <i>Interdisciplinaridade: um desafio</i>	64
3.3.4 <i>Escola: o papel dos professores</i>	65
Considerações finais	67
Referências	69
Anexo A Roteiro de entrevistas para os pais ou responsáveis, alunos, professores e equipe de avaliadores	73

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre as crianças que não aprendem na escola iniciou-se quando decidi seguir a formação na área do magistério. Após me formar no curso de pedagogia no Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (Unics), da cidade de Palma, acreditava ser uma especialista, ainda que pouco institucionalizada, e o que buscava naquele momento resumia-se a alcançar a estabilidade profissional vislumbrada por um concurso para, então, poder lecionar tranquilamente. No entanto, em determinado momento de minha carreira profissional, pensando estar segura de minhas concepções e dos paradigmas que regiam meu trabalho, deparei-me com situações antes inimagináveis e que me fizeram refletir sobre a prática e a importância do meu papel como professora.

O episódio marcante que me fez repensar a trajetória profissional que eu estava seguindo ocorreu quando fui escalada para substituir uma colega professora em algumas aulas em outra instituição. Naquela oportunidade, deparei-me com educandos adolescentes de uma classe especial – alguns deles já frequentavam a sala havia aproximadamente quatro anos – ainda tentando compreender as letrinhas e alguns números que lhes pareciam diagramas indecifráveis. Certa manhã, um dos educandos chegou a mim e pediu-me para conversar com ele a sós, após o término da aula. Depois que todos saíram, e estávamos sozinhos na classe, observei que ele tinha um relógio no braço, mas que os ponteiros marcavam números aleatórios. Prontamente perguntei se ele tinha visto que o relógio estava “quebrado”, ele respondeu que não sabia ver as horas, mas achava muito bonito quem o usava. Naquele instante, senti-me uma tola por ter feito aquela pergunta; tentei remediar a situação indagando se havia algo em que poderia ajudá-lo, mas ele apenas me olhava com um olhar cansado e com medo de falar algo que talvez o constrangesse. Após um intervalo de silêncio, ele respirou fundo, como se tivesse tomando coragem para iniciar a conversa, e desabafou: “Professora, você acha que eu sou burro? Porque eu não sei mais o que fazer, não consigo aprender a contar os números e a fazer as contas. Já falei que não quero vir mais aqui, mas meu pai quer que eu venha. Ele disse que quer um filho estudado”. Pensei no que dizer para ajudá-lo naquele dilema. Toda a minha prática pedagógica passou como um filme na minha frente, porém não sabia se buscava uma explicação para ele ou para mim.

Este questionamento me fez buscar novos horizontes de conhecimentos possíveis no diálogo com a área da educação, mas que também oferecesse ensinamentos sobre as humanidades e a saúde, o que encontrei no curso de Psicologia, cursado no Centro Universitário

Assis Gurgacz (FAG) da cidade de Cascavel, Paraná. Quando terminei a graduação em Psicologia, estava entusiasmada para trabalhar na área, especialmente na social, o que aconteceu no do Centro de Referência da Assistência Social (Cras). Logo percebi a carência de profissionais de diferentes áreas para o atendimento escolar, a exemplo da psicologia, pois desde a primeira escola para a qual fui designada, havia uma enorme lista de espera para avaliações de alunos, sobretudo aqueles identificados com problemas de não aprendizagem. Em muitos casos, eles chegavam ao ensino fundamental II, a partir do 6º ano, sem saber ler e escrever e então eram encaminhados para avaliação diagnóstica com queixa de não aprendizagem.

A partir destas experiências profissionais e, por que não dizer, pessoais, frutificou o interesse no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica sobre o tema dos alunos que apresentam dificuldades escolares, sem deixar de considerar as diferentes percepções dos atores envolvidos: professores, família, alunos e especialistas que avaliam o fracasso escolar. Deste modo, o desenvolvimento deste estudo dissertativo foi norteado pela busca por compreender como os diferentes atores pensam e percebem a escola e as dificuldades concretas enfrentadas e como as relações de ensino estão ocorrendo no contexto escolar.

Ante a problemática levantada, optei por uma abordagem qualitativa extraída da pesquisa de campo, elegendo como ambiente de observação das relações de ensino no contexto escolar a Escola Municipal Irmã Inês Vailatti, localizada na sede do município de Porto Barreiro, Paraná. Esta escola foi escolhida por ter um número considerável de alunos que apresentavam diagnóstico de dificuldade de aprendizagem. Assim, neste espaço, foi possível desenvolver o objetivo da pesquisa que visava perceber o contexto da educação de alunos identificados com problemas de aprendizagem, sendo este um desafio atual para as escolas. Os demais objetivos relacionam-se às percepções dos atores da instituição escolar e da família.

A pesquisa de campo foi amparada por escolhas teóricas e metodológicas. Nesse sentido, destaco as considerações propostas por Minayo, que chama atenção para a entrevista como uma ferramenta de pesquisa privilegiada, pois é produzida na interação social, estando sujeita à dinâmica das relações existentes em sociedade. Após o conhecimento e autorização da Secretaria Municipal de Educação de Porto Barreiro para a produção de entrevistas e procedimentos de pesquisa, a equipe pedagógica da Escola ficou responsável pela indicação de alunos diagnosticados com dificuldades de aprendizagem, anteriormente avaliados pelos especialistas do contexto escolar. Foram realizadas 14 entrevistas, sendo cinco com professores, quatro com profissionais integrantes da equipe de especialistas da avaliação interdisciplinar e quatro com pais ou responsáveis. É necessário enfatizar que os nomes de todos os entrevistados

aparecem no texto como pseudônimos e, no caso específico das participações dos alunos, estas aparecem contextualizadas no corpo do texto, porém não como citação direta, por serem, muitas vezes, frases incompletas e com pouca contribuição objetiva para a temática.

Diante de tantos questionamentos que seguiram a produção da pesquisa, entrelaçada à questão da não aprendizagem presente no cotidiano escolar, encontrei conforto nas leituras de pensadores e teóricos que abordam a teoria histórico-cultural, a qual despertou meu interesse pelo fato de conceber o indivíduo não de forma isolada, mas como um ser que se constitui por suas relações e significações com o outro. Assim, a sociedade porto-barreirense é refletida por meio de pessoas que se constituem socialmente, ajustando suas realidades ao mesmo tempo em que são ajustadas por elas.

Desta forma, o trabalho realizado organiza-se em capítulos que elucidam sua estruturação, a fim de possibilitar uma considerável percepção sobre os elementos abordados na pesquisa. O primeiro capítulo aborda um referencial teórico que relata inicialmente as contribuições de Vygotsky e sua concepção, abordando o conceito de zona de desenvolvimento proximal e suas implicações na educação escolar, enfatizando teses gerais que o autor descreve a respeito do desenvolvimento humano. Ainda neste capítulo, faz-se referência ao percurso do processo de aprendizagem, bem como se apresentam orientações a respeito da funcionalidade do atendimento da educação especial.

O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, que se iniciou com o levantamento de referencial teórico conciso para a base conceitual, seguido pela descrição da natureza da pesquisa e dos sujeitos envolvidos. Após a contextualização do espaço e dos sujeitos abrangidos, conclui-se com o relato sobre a coleta e análise de dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com diversos profissionais das áreas da educação e da saúde, possibilitando a discussão e conclusão sobre a problemática levantada.

No terceiro capítulo, realizam-se reflexões fundamentadas sobre concepções e conceitos referentes à interdisciplinaridade como recurso de grande valor para auxiliar na queixa da não aprendizagem, assim como se infere sobre a relação família e escola como instituições essenciais no desenvolvimento humano. Neste capítulo também refletimos sobre a percepção da relação entre os eixos (o aluno, a família, a escola e a equipe interdisciplinar), a fim de perceber as diversas dimensões deste processo de avaliação visando identificar novos horizontes ante os resultados obtidos na pesquisa.

E, por fim, seguem as considerações finais, ressaltando pontos essenciais no desenvolvimento desta pesquisa sobre o processo de aprendizagem e a equipe interdisciplinar

que podem contribuir para a educação em futuras discussões e reflexões a respeito da não aprendizagem das crianças.

Capítulo 1

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

1.1 O desenvolvimento da aprendizagem sob a perspectiva teórica de Vygotsky

Evidenciam-se, atualmente, esforços interdisciplinares para apreender o desenvolvimento humano e analisar a problemática do fracasso escolar, investigações estas advindas do campo da medicina, da psicologia comportamental, da teoria psicanalítica e das contribuições da psicologia cognitivista. Werner (2001) faz referência a estas concepções em seus estudos sobre o fracasso escolar e diz que elas são sustentadas por práticas fundamentadas no processo de encaminhamento de crianças para as classes especiais e salas de recurso. Werner expressa uma posição contrária a tais práticas, afirmando que:

No processo de constituição da racionalidade moderna, o sujeito do conhecimento foi concebido de forma fragmentária, como peça de um artefato mecânico (reducionismo mecanicista). Além do mecanicismo, entretanto, uma outra perspectiva dessa racionalidade passou a influenciar a concepção de Homem – a visão organicista. O organicismo, apesar de buscar uma visão integral (holística), não logrou ultrapassar o antropocentrismo da racionalidade moderna – o Homem, como ser ativo diante da natureza, mas não constituído pelo mundo e, portanto, não concebido enquanto ser social e historicamente determinado. (WERNER, 2001, p. 10-11).

Neste trabalho, porém, a forma de perceber o desenvolvimento e a possibilidade de provocar possibilidades de intervenção nos processos educacionais basear-se-á nas estruturas da abordagem histórico cultural do desenvolvimento, que, entre suas vertentes, compreende o funcionamento psíquico do homem como produto das relações concretas de vida, ou seja, ele é constituído nos sujeitos por meio de suas relações sociais.

Influenciado pelas ideias desenvolvidas a partir de Karl Marx, Lev Vygotsky (1896-1934) concebe que o desenvolvimento dá-se a partir das relações sociais que o indivíduo estabelece. Sendo assim, a visão de que o homem é determinado pelo comportamento do meio

torna-se inexistente, pois o homem, como um ser social e cultural, participa da criação deste meio ao mesmo tempo em que altera, modifica e cria instrumentos para movimentar-se. Portanto, “quando o homem transforma o meio na busca de atender às suas necessidades básicas, ele transforma a si mesmo” (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

Contribuindo com a discussão e apropriando-se dos fundamentos e pressupostos da psicologia histórico-cultural, aborda-se a dimensão biológica como uma das primeiras condições para que o indivíduo torne-se “candidato” à humanidade. Todavia, o psicólogo russo Alexei Leontiev (1903-1979) ensinou que este processo de humanização só pode tornar-se concreto se o indivíduo estiver em contato com o mundo objetivo e humanizado; transformado pela atividade real de outras gerações e por meio da relação com outros homens, o homem aprende a ser homem.

Há uma intensa interação do social com o biológico, criando, desta maneira, novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente. Segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento humano deve ser compreendido como um processo vivo, de permanente contradição entre o natural e o histórico, o orgânico e o social.

Para compreendermos melhor esta teoria vygostkyana, é preciso evidenciar, mesmo que brevemente, os conceitos de desenvolvimento natural e cultural transmitidos pelo autor. O desenvolvimento cultural faz referência ao fato de que as relações sociais são inerentes aos processos psicológicos superiores, funções específicas do ser humano (BAQUERO, 1998).

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. (COELHO; PISONI, 2012, p. 146).

Ao se enfatizar o processo histórico no desenvolvimento humano, a criança passa a ser olhada sob uma nova perspectiva, sendo reconhecida como ser pensante com capacidade de vincular sua ação ao mundo que a cerca.

Angel Pino, considerado um dos principais estudiosos das ideias histórico-culturais na teoria de Vygotsky, enfatiza que a mediação tem um papel central que, atuando como elo epistemológico, confere coerência à teoria, pois permite a interiorização das inter-relações para que estas se tornem funções do psiquismo. Em suas palavras,

A função mediadora da significação possibilita a reversibilidade do processo, o que é social se converte em pessoal e o que é pessoal se converte em social, este processo de tornar-se indivíduo é chamado de internalização, (re)constituição interna das relações sociais, especialmente das significações produzidas nas interações. (PINO, 2000, p. 68-69).

Para Bagarollo (2005), Vygotsky elucida este processo de desenvolvimento analisando três estágios, aos quais denominou *em si*, *para outros* e *para si*. Exemplo disso é a internalização do gesto de apontar, quando a criança, na tentativa de pegar um objeto que está à sua frente, ocupa um lugar *em si*; a mãe, ao observar e interpretar a ação da criança durante várias tentativas no decorrer do dia, faz com que a criança novamente passe a utilizar o gesto de indicar algo, tornando-se, então, *para os outros*, passando a ser usado como comunicação, uma forma de relação com as outras pessoas; posteriormente, a criança passa a ter consciência do gesto e apropria-se dele *para si*; este processo ocorre com todas as significações, constituindo, então, as funções mentais superiores. Neste sentido, Baquero afirma que “a internalização não é um processo de cópia da realidade externa num plano interior existente; é um processo em cujo seio se desenvolve um plano interno da consciência” (1998, p. 34). Compreende-se, portanto, que este plano interno não se constitui de ações realizadas no meio externo, mas da apropriação destas ações em um contexto interativo.

Vygotsky propôs que as funções psicológicas surgem em dois níveis no processo de desenvolvimento, podendo ser identificadas na relação da criança com as pessoas, em nível social, como uma categoria interpsicológica. Ou seja, se uma criança não consegue realizar uma atividade sozinha, vincular a possibilidade de resolver a atividade com a ajuda do outro é um indicativo de que ela, no futuro, poderá, de forma autônoma, resolver situações que agora exigem colaboração. O outro nível, o individual, caracterizado como categoria intrapsicológica, é, então, algo compreendido dentro da criança, que se refere ao que é pessoal, como a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento verbal e a imaginação. De acordo com Vygotsky, “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma série prolongada de acontecimentos evolutivos” (BAQUERO, 1998, p. 32).

Considerando que o processo de desenvolvimento de uma criança envolve diretamente a relação e a interação entre indivíduos, a escola torna-se um espaço relevante no desenvolvimento da aprendizagem desta criança, pois neste ambiente são utilizadas práticas específicas que propiciam este processo mediante experiências que tendem a estimular o

aparato biológico que ela possui. Observa-se que Vygotsky, em seus estudos, dá atenção especial ao ensino escolar, tratando-o como científico (BAQUERO, 1998), por considerar que a escola possibilita ao sujeito a apropriação de conhecimentos organizados e experiências culturalmente acumuladas.

No entanto, para melhor visualizar esta perspectiva da aprendizagem escolar sob o enfoque vygotskyano, faz-se necessário abordar outros conceitos identificados pelo autor. O processo de aprendizagem ocorre por meio de níveis, definidos como desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, e, ainda, pela relevância da zona de desenvolvimento proximal, pela qual todo ser humano passa durante seu processo evolutivo, e que, sem dúvida, é um dos principais pontos difundido pela teoria de Vygotsky.

O desenvolvimento real é concebido como ciclos de desenvolvimento, aquilo que já se encontra internalizado pela criança, o que ela consegue realizar sozinha sem o auxílio de outro indivíduo, podendo ser exemplificado pelo processo de alfabetização, quando o educando reconhece as letras do alfabeto. Geralmente a criança é avaliada quando se encontra neste nível, que envolve o que ela é capaz de realizar sem ajuda. Porém, segundo os pensamentos de Vygotsky, o importante é não focar naquilo que a criança já aprendeu, mas, sim, naquilo que ela está aprendendo, pois a aprendizagem é um processo constante de transformação.

O desenvolvimento potencial está nas atividades que a criança não consegue realizar sem a ajuda do outro, estando por vir, em processo de desenvolvimento, que, na alfabetização, seria a junção das sílabas, a formação de palavras, tendo fundamental importância o papel do outro, que neste contexto seria o professor (PADILHA, 2001).

Vygotsky dá uma grande importância, no processo de aprendizagem, à zona de desenvolvimento proximal. Para compreender a zona de desenvolvimento proximal, faz-se necessário buscar a correlação entre ela e os outros dois conceitos já mencionados – o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial –, que fazem parte do processo de desenvolvimento e da aprendizagem (VYGOTSKY, 1995; BAGAROLLO, 2005; PADILHA, 2001). Esta se refere aos caminhos que podem ser trilhados, ou não, neste processo para desenvolver funções mentais resultantes de um amadurecimento para que sejam consolidadas, pois estão entrelaçadas e dependem da atuação do grupo social. Ou seja, é a esfera de um funcionamento emergente vinculado a possibilidades de resolver situações com a ajuda de outras pessoas, de realizar tarefas que, individualmente, não conseguiria.

Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar sozinha e o que ela faz com a ajuda do outro, como se pode observar em seus apontamentos teóricos:

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com o companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1988, apud BAQUERO, 1998, p. 97).

Essa perspectiva retoma a importância da construção coletiva do ser psicológico, pois “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1984 apud COELHO; PISONI, 2012, p. 148). Compreende-se, portanto, que é um domínio psicológico que se encontra em constante transformação, consolidando as funções psicológicas, formando uma relação dinâmica entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Ao pensar no contexto escolar, a educação formal seria o espaço de atuação do desenvolvimento proximal. Segundo Vygotsky, é neste espaço que se poderá produzir o surgimento de novas maneiras de desenvolvimento do pensamento; com o auxílio de outra pessoa, um processo de modificação de esquemas dos conhecimentos já apreendidos será desencadeado, construindo novos saberes dispostos pela aprendizagem escolar (ANTUNES, 2013).

Nesta perspectiva, ao professor caberia a importante função de impulsionar os processos de desenvolvimento do indivíduo, possibilitando a construção das funções psicológicas superiores, visto que neste espaço entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial é possível a elaboração das estratégias pedagógicas necessárias para que a criança possa evoluir em sua aprendizagem. Segundo Elizabeth Tunes et al. (2005), tem sido comum atribuir a Vygotsky a ideia de que o professor tem um papel de mediador, ou seja, ele não seria um mero elo entre o conhecimento e o aluno. No artigo “O professor e o ato de ensinar” (2005), os pesquisadores contestam esta perspectiva:

Se, no processo de ensinar e do aprender, o aluno sempre se antecipa como oferta, na situação dialógica, interferindo efetivamente com restrições nas possibilidades de ação do professor, este não passa “em brancas nuvens” pela relação. Logo, não pode ser concebido como um mero elo intermediário, um negociador que, em princípio, permaneceria o mesmo pós-negociação. Nem o aluno, nem o professor são os mesmos depois do diálogo. O processo de

ensinar e aprender, visto como unidade, parece, de fato, constituir um desafio à permanência da mesmice. (TUNES et al., 2005, p. 695).

Deste modo, concordamos com Tunes quanto à compreensão que o professor tem dos alunos, e o que deve realizar com eles apresenta muitas implicações para o desenvolvimento potencial do seu trabalho. Isto permite que o aluno revele-se por si, desvendando-se no auxílio que pede. Isto significa que o papel do professor vai além do mero mediador, pois se desdobra em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno: “E o professor é o organizador do ambiente social (conforme escreveu Vygotsky, 2003) [...] É por isso que ele enfatiza a posição do aluno como aquele que dirige seu próprio processo de aprendizagem” (TUNES et al., 2005, p. 697).

Em relação à aprendizagem promovida no ambiente escolar, este processo promove o desenvolvimento da criança despertando sua atividade mental construtiva de forma a transformá-la em uma pessoa única, porém inserida em um contexto no qual há determinado grupo social, alcançando, assim, o acesso aos aspectos culturais necessários para seu desenvolvimento. Antunes ensina:

A criança não está ali apenas para aprender, mas, sobretudo, para aprender conteúdos curriculares já elaborados e que fazem parte da cultura e do conhecimento, o que faz com que a construção dos alunos seja uma construção peculiar. Assim, constrói-se sobre algo que já existe, circunstância que não impede a atribuição de significado pessoal dentro de um determinado sentido. (ANTUNES, 2013, p. 21).

Compreende-se, portanto, que quando a criança internaliza uma ação ou conhecimento sobre algo, esta aprendizagem desperta os processos evolutivos internos defendidos na teoria vygotskyana, e, assim, passa a tornar-se independente em relação à necessidade de assistência ou auxílio.

Ao discutir sobre os níveis de desenvolvimento infantil, deve-se enfatizar o papel da imitação no processo de experiência com o meio. Ao imitar, a criança vai além de sua capacidade real, apropriando-se do que lhe é possível, tendo em vista o desenvolvimento já internalizado. Neste sentido, Vygotsky aponta:

O desenvolvimento infantil envolve processos de imitação através dos quais o sujeito vai conhecendo e descobrindo o mundo. O outro se torna como que um espelho para a criança. Mas ela não apenas reproduz modelos. Aos poucos vai além. Passa a explorar o mundo ao seu redor, percebendo aspectos novos e começando a agir de forma mais autônoma. (VYGOTSKY, 1995, p. 147).

Assim, aos conhecimentos que a criança adquire por meio de sua experiência pessoal com o meio físico somam-se os conceitos cotidianos, ou mesmo espontâneos, que ela apreende de forma indireta, observando, manipulando ou imitando; os conhecimentos que vêm a adquirir no ambiente escolar são abordados como científicos. Desta forma, refletindo sobre os conceitos apresentados pelos autores discutidos até aqui, e relacionando-os ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, observa-se, principalmente na infância, que este espaço é estimulado pelos conhecimentos espontâneos. O lúdico e as brincadeiras são um recurso natural da criança e de grande relevância, nas quais se revelam, por meio da representação ou da imitação, aspectos do cotidiano social.

Considerando as interpretações enunciadas por Coelho e Pisoni em artigo publicado no Brasil – *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação* – “o desenvolvimento mental da criança é um processo contínuo de aquisições, desenvolvimento intelectual e linguístico relacionado à fala interior e pensamento” (2012, p. 147). Assim, ao discutir os níveis de desenvolvimento, ressalta-se a importância da linguagem ao longo da história das relações humanas. A linguagem verbal possibilita à criança acumular conhecimentos e construir conceitos; daí a importância da linguagem e sua aprendizagem. Vygotsky (1995) confere à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento, assegurando que ela é um sistema de signos, mediadora das interações, que ocupa um papel central no desenvolvimento do sujeito.

É na atividade prática, ou seja, na coletividade que a pessoa se aproveita da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, promovendo assim seu desenvolvimento, dando ênfase aos conhecimentos histórico-cultural [sic], conhecimentos produzidos e já existentes em seu cotidiano. (COELHO; PISONI, 2012, p. 148).

Ressalta-se, então, que, por meio da linguagem, o indivíduo insere-se em uma dada sociedade, internaliza conhecimentos e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento. Por agir decisivamente sobre estas estruturas, modificando as funções psicológicas, a

linguagem é considerada um instrumento essencial para o processo de desenvolvimento humano. As interações com o meio social fazem emergir signos e sistemas de símbolos que portam informações da própria cultura, sendo os signos instrumentos com a função de controlar e regular as funções psicológicas do indivíduo; os sistemas simbólicos referem-se às estruturas destes signos articuladas entre si.

Se a aprendizagem é um processo pelo qual um indivíduo apropria-se de saberes, conhecimentos ou informações por meio da interação com o outro, pode-se compreender, portanto, que ela ocorre a partir da internalização dos signos e sistemas simbólicos, os quais contribuem para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Desta forma, muitos questionamentos atuais convergem para as formas pelas quais é possível auxiliar as crianças no processo de aprendizagem, para os casos estigmatizados pelo atraso no aprendizado e, ainda, para o olhar fragmentado sobre o espaço de possibilidades na escola. Diante desta problemática, é importante trazer para a reflexão o que Vygotsky (1995) considera relevante: a busca da compreensão destes fenômenos psicológicos em uma esfera tanto do passado quanto do futuro.

Ao voltar este olhar para o planejamento educacional, o pensador bielorrusso enfatiza que deve haver uma orientação pela noção de compensação, buscando as forças positivas do “defeito”, buscando alcançar o que é socialmente valorizado, construindo a autoestima. Neste sentido, o educador brasileiro Antunes assinala que:

As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos em um sentido de aproximar-se do culturalmente estabelecido, mas também como “motor” [grifo do autor] do desenvolvimento de seu tempo, de suas capacidades e equilíbrio pessoal, de sua inserção social, de sua autonomia e relações interpessoais. (ANTUNES, 2013, p. 21).

Assim, analisando o pensamento de Vygotsky e suas implicações sobre o ensino escolar, considera-se que este deve ser percebido como um processo compartilhado, no qual ocorra interação entre aluno e professor, bem como entre aluno e aluno. Portanto, a figura do docente assume várias funções no processo de ensinar e aprender.

1.2 Percursos do processo de aprendizagem e a criança com dificuldades de aprendizagem

Ao longo da trajetória da educação brasileira, observam-se significativos avanços no contexto educacional e na área pedagógica, voltados para a oferta de uma educação qualitativa e inclusiva a todas as crianças. Mas este movimento deu-se lentamente nos bastidores das instituições escolares. Para analisar este processo, faz-se necessário compreender os desafios que a escola tende a enfrentar nos dias atuais. Embora tenham transcorrido décadas e o tema de pesquisa pareça saturado, a discussão que permeia o fracasso escolar no cotidiano educacional ainda é fundamental. Esta é uma questão preocupante, uma vez que a concepção de fracasso escolar caracteriza-se principalmente pela presença de dificuldades. Como aponta Perrenoud, “normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e com a expressão de uma falta ‘objetiva’ de conhecimentos e de competências” (PERRENOUD, 2000, p. 18, grifo do autor).

Podemos observar no contexto educacional queixas relativas ao processo de aprendizagem, mais precisamente sobre as dificuldades que alguns alunos apresentam ao longo deste processo. Em grande medida, as análises sobre a aprendizagem sustentaram-se – hoje não mais – no desenvolvimento de fatores maturativos e orgânicos, como o crescimento e mudanças do cérebro, e na experiência da criança em seu ambiente, sintetizando relações entre dificuldades, atrasos e aprendizagem. A psicanalista e educadora Beatriz Scoz (2002) aponta que, durante muitos anos, o enfoque orgânico orientou a reflexão dos educadores na tentativa de justificar o problema de aprendizagem. Este enfoque surgiu na passagem do século XVIII para o XIX com o desenvolvimento das ciências médicas e biológicas e o conhecimento de diversas experiências.

Neste período de revoluções científicas e transformações sociais, emergiram modelos ideológicos que interferiram naquilo que se entendia sobre a capacidade. Segundo Padilha (2001), as crenças vigentes eram de que o mundo da classe média estaria ao alcance de todos, porém aqueles que não obtinham sucesso eram tidos como incapazes, pois apresentavam alguma falha moral ou de inteligência. A ideologia liberal era propagada como oportunidade para todos, portanto as pessoas que não se adaptavam ao sistema eram muitas vezes classificadas de acordo com conceitos científicos: normais, anormais, aptas ou inaptas. Por sua vez, a psicóloga, especialista em psicologia escolar, Maria Helena Souza Patto enfatiza que o critério legitimado era o mérito pessoal em ao pensar nos testes psicológicos, “a psicologia veio contribuir para a sedimentação dessa visão de mundo, na exata medida em que os resultados dos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais” (PATTO, 2008, p. 64).

Scoz contribui com seus estudos sobre a aprendizagem e “problemas” de aprendizagem, dentre eles os que se referem à teoria de Vygotsky, que relaciona a aprendizagem ao desenvolvimento a partir dos níveis de desenvolvimento. Segundo a autora:

Isso não significa que a aprendizagem seja, por si só, desenvolvimento, mas que uma correta organização da aprendizagem induz ao desenvolvimento mental e mobiliza todo um grupo de processos de desenvolvimento, impossível de ser ativado sem o auxílio da aprendizagem. (SCOZ, 2002, p. 27).

Embora possamos considerar a aprendizagem e o desenvolvimento são processos interligados, geralmente é no período escolar que são observadas as dificuldades de aprendizagem. A ação pedagógica tem a função de revelar os desafios do processo de ensino-aprendizagem e, quando não alcança os resultados esperados, muitas vezes atribuem-se problemas de aprendizagem aos alunos. Neste contexto, observa-se que os alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem, em sua maioria, não são atendidos em suas reais necessidades específicas.

Considerando que cada educando possui características e capacidades próprias, observa-se ainda que qualquer aluno, no decorrer de sua vida escolar, pode apresentar alguma dificuldade de aprendizagem, demonstrando defasagem em um campo ou em várias disciplinas, o que não significa que esta dificuldade esteja atrelada a alguma deficiência. Porém, é simplista correlacionar a dificuldade de apropriação de determinado conhecimento ou conteúdo em certo momento do processo de aprendizagem apenas observando o que o aluno não produz em sala de aula. Patto demonstra que os mecanismos intraescolares de seletividade social ainda tendem a conferir ao aluno as causas da não aprendizagem – um diagnóstico impregnado da concepção de que crianças pobres, indisciplinadas, oriundas de famílias desarticuladas não possuem capacidade para aprender.

A falta de conhecimento ou incompreensão sobre o processo de aprendizagem muitas vezes relaciona as dificuldades de aprendizagem a alguma forma de limitação ou mesmo de deficiência. Destarte, é preciso ter clara a diferença entre ambas as conceituações, pois compreender as diferenças entre as definições de problemas de aprendizagem e deficiência é indispensável, visto que ainda são termos confusos para alguns profissionais, principalmente quando se trata de alunos inclusos na modalidade de educação especial (BRASIL, 2010). Deste modo, para melhor esclarecimento sobre a aprendizagem dos alunos, é preciso entender as

definições de problemas, dificuldades e deficiências (especificamente a intelectual), comumente confundidos com a dificuldade de aprendizagem.

Caracterizada pela presença de limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso pelas habilidades práticas, conceituais e sociais, a deficiência intelectual refere-se à incapacidade da criança ou do adolescente – pois se manifesta até os 18 anos – desenvolver-se dentro de parâmetros esperados (PARANÁ, 2013). Embora identificada no âmbito escolar, o aluno com deficiência intelectual não pode ser diagnosticado apenas por seu desenvolvimento intelectual, mas abordando-se, além de sua capacidade cognitiva, também sua relação com o meio no qual está inserido, seu modo de interagir e adaptar-se às exigências da vida cotidiana em diferentes situações, dentro e fora do ambiente escolar. Cabe ressaltar que “a deficiência intelectual constitui uma condição permanente, mas não imutável, que se manifesta na infância e na adolescência” (PARANÁ, 2013, p. 12). Neste contexto, percebe-se a importância de identificar estes alunos o mais cedo possível para que eles recebam atendimento educacional especializado, promovendo, assim, seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto das habilidades adaptativas.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, podemos caracterizá-las a partir de alunos que possuem especificidades em seu processo de aprendizagem, ou melhor, que apresentam problemas ou dificuldades específicas em seu aprendizado escolar, nas habilidades de matemática, leitura, escrita, fala, e mesmo na área sensorial da audição. São os alunos diagnosticados com transtornos funcionais específicos.

O aluno com transtornos funcionais específicos não deve ser ‘classificado’ como deficiente, trata-se apenas de uma criança/adolescente que aprende de uma forma diferente, pois apresenta capacidade motora adequada, inteligência na média ou acima, audição e visão normais, assim como ajustamento emocional. (PARANÁ, 2013, p. 44).

Alunos com transtornos funcionais específicos possuem algum tipo de dificuldade em determinada habilidade da aprendizagem escolar, sendo estas classificadas como dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), entre tantos outros transtornos (APA, 2002). De modo sucinto, descreveremos alguns aspectos sobre os referidos transtornos. A *dislexia* caracteriza-se pela dificuldade que o aluno apresenta no desenvolvimento da leitura, considerada abaixo do esperado para a série/ano ou idade em que a criança se encontra, demonstrando problemas em relação à decodificação e soletração da

escrita. A *disgrafia* refere-se aos distúrbios de aprendizagem que a criança apresenta em relação sua caligrafia, ou seja, no traçado gráfico da letra, estando sua causa relacionada ao desenvolvimento motor e outras habilidades de percepção e orientação, e não ao desenvolvimento cognitivo. Já a *discalculia* caracteriza-se pela dificuldade que o aluno encontra na área matemática, quanto ao mecanismo de numeração e outros conceitos matemáticos. Ainda temos a *disortografia*, que está relacionada à dificuldade de escrita do aluno, o qual registra as palavras contendo trocas ou omissões de letras, entre outros erros de concordância ou pontuação. E, por fim, o *TDAH*, considerado um distúrbio de ordem neurobiológica, cujos sintomas são falta de atenção, impulsividade e agitação, que interferem no desenvolvimento escolar.

Sob este enfoque, Padilha (2001) enfatiza que a aprendizagem tem sido foco de discussão de diversos profissionais quando se analisa a trajetória do encaminhamento da criança do ensino regular que apresenta algum problema de aprendizagem para a sala de recursos e classe especial. Ao analisar os motivos de tais encaminhamentos dos alunos com suspeita de deficiência intelectual em uma escola pública, a mesma autora traz em seus apontamentos a queixa dos professores no ambiente escolar com o uso de termos como “imaturidade”, “lentidão”, “disfunção”, “dislexia”, “atraso mental”, “raciocínio fraco”, “pré-operatório”, “hiperativo” e “desligado”. Sabe-se que o encaminhamento para o processo de avaliação é realizado com foco na suspeita inicial da professora, sendo assim, é primordial que as queixas citadas acima sejam consideradas apenas hipóteses, e não concebidas como verdades absolutas.

É importante mencionar ainda – a partir das discussões propostas pela professora Padilha – que toda a equipe escolar é responsável pela observação e identificação das dificuldades que o aluno a ser avaliado vem apresentando, tanto no espaço da sala de aula quanto nos demais âmbitos escolares. Nas justificativas usadas para o encaminhamento para a sala de recurso e classe especial, Padilha (2001) observa que muitos alunos, nos estudos apontados, trazem consigo a responsabilidade pela não aprendizagem. Compreende-se com isso que as salas de recurso e classe especial teriam a tarefa de sanar as dificuldades de aprendizagem por meio de um trabalho individual e estimular as crianças, respeitando suas diferenças, sendo realizado por uma professora especializada que poderia trabalhar as especificidades de cada aluno. Não se pretende, aqui, negar que diferentes e distintas crianças tenham necessidades especiais e exijam mediações específicas sem perder de vista a sala de aula como um lugar privilegiado de construção e aprendizagem, pois o aluno deve conceber este espaço social e sentir-se inserido como sujeito, independentemente de suas dificuldades.

Outra contribuição importante apresentada por Padilha (2001) diz respeito à “psicologização” da educação, que vem se destacando por meio do campo de atuação da psicopedagogia e de seus aspectos de prevenção e modelo terapêutico, que priorizam a solução dos problemas de aprendizagem externos ao ambiente escolar, ou seja, a concepção de que as crianças irão sanar suas dificuldades em um espaço fora da escola, fomentando parte da hipótese de que a escola pode “ensinar” somente quem é capaz de aprender. O que se espera é que a instituição escolar busque estratégias para que o aluno com dificuldades aprenda entre seus pares, e não isolado deles.

A inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns do ensino regular ampara-se na Constituição Federal/88 que define em seu artigo 205 “*a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”, garantindo, no art. 208, o direito ao “*atendimento especializado aos portadores de deficiência*”. Ainda em seu artigo 209, a Constituição Federal estabelece que: “*O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas às seguintes condições: I- cumprimento das normas gerais da educação nacional; II- autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público*”. (BRASIL, 2014, p. 1; grifos do original).

Já em relação ao processo de encaminhamento dos alunos que se encontram em sala de recurso e classe especial, faz-se necessário compreender o significado da avaliação psicoeducacional no contexto escolar, sendo primordial investigar todo o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando-se que o termo “avaliar” não está restrito aos processos quantitativos da aprendizagem, mas também à:

aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares, quanto às habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudos, ajustamento pessoal, afetivo e social, capacidade na resolução de problemas e a funcionalidade adaptativa, levando-se em conta o ritmo e estilo de aprendizagem e a história de vida do aluno. (PARANÁ, 2013).

Além disso, propõe-se que, durante o processo de avaliação psicoeducacional realizado no contexto escolar, se discutam e analisem as formas de avaliar a aprendizagem, os recursos utilizados e mesmo a prática pedagógica, pois são fatores que podem intervir no processo de aprendizagem do aluno. Se o objetivo é atender às necessidades educacionais dos alunos, é necessário identificá-las a partir do contexto global, para que seja possível a elaboração de estratégias que possam minimizar as dificuldades de aprendizagem. Giné (2004, apud PARANÁ, 2013) corrobora a discussão afirmando que a avaliação é:

Um processo compartilhado de coleta e análise de informação relevante acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, visando identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentem dificuldade em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular e do tipo de suporte necessário para avançar no desenvolvimento das várias capacidades e para o desenvolvimento da Instituição. (GINÉ, 2004, apud PARANÁ, 2013, p. 6).

Sendo assim, este processo dá-se, inicialmente, pela observação, análise e reflexão crítica dos registros sobre o contexto em que o aluno encontra-se inserido. Os profissionais envolvidos neste processo de avaliação são os professores das disciplinas, pedagogos e professor da educação especial; cabe a eles identificar as necessidades, potencialidades e características do contexto social e escolar para contribuir na qualidade das ações, sejam elas de natureza pedagógica, estrutural, administrativa ou de saúde (PARANÁ, 2013).

Neste sentido, a avaliação pode ser compreendida tanto quanto uma prática de investigação do processo educacional como um meio de transformação da realidade escolar. Quando os recursos da avaliação psicoeducacional não forem suficientes para compreender as necessidades educacionais dos alunos, a escola poderá recorrer à avaliação de uma equipe multiprofissional externa, a qual pode ser composta por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e médico (clínico geral e/ou neurologista). Assim, a tomada de decisões sobre o caso deve ser em conjunto, analisando-se os aspectos qualitativos que se sobressaem.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep) (PARANÁ, 2013), objetiva subsidiar a ação docente com base no diagnóstico realizado sobre a aprendizagem dos alunos a fim de promover intervenções que promovam a melhoria do ensino e sugerir instrumentos que possam auxiliar na realização de uma avaliação psicoeducacional eficiente:

relatório pedagógico do Saep, ficha de referência pedagógica, entrevistas, observação do aluno, triagem visual e auditiva, análise da produção do aluno (material escolar), investigação das áreas do desenvolvimento e do conhecimento, entre outros instrumentos que poderão ser elaborados pelas próprias instituições. Após a análise e diagnóstico sobre cada caso, deve-se redigir um relatório de avaliação pedagógica que constituirá um referencial de encaminhamento e intervenção a ser realizado com o aluno, seja na sala comum, na de recursos ou em classe especial.

Neste processo, ressalta-se a importância da apresentação de laudo médico, diagnóstico clínico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Destaca-se, porém, que o atendimento educacional especializado (AEE) possui um caráter de atendimento pedagógico, e não clínico. O laudo clínico é exigido como parte da documentação para a declaração do Censo Escolar com o intuito de garantir aos alunos, público-alvo da educação especial, o atendimento dentro de suas especificidades educacionais (BRASIL, 2014). Ao professor caberia elaborar o Plano de Atendimento Especializado (Plano de AEE), documento que comprovaria que a escola reconhece legalmente a matrícula do estudante da educação especial e assegura o atendimento das especificidades de cada aluno.

A proposta da educação inclusiva é articular a escola como centralizadora do desenvolvimento das políticas públicas, ou seja, a *instituição escola* assume responsabilidade ao assegurar o acesso e aprendizagem de todos os alunos inseridos nas escolas regulares, possibilitando igualdade de condições. Nesta perspectiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal e, em sua estrutura, os objetivos e as diretrizes da política educacional pautam-se no disposto na legislação, em que se destacam:

- A Constituição da República Federativa do Brasil (1998), define, no art. 205, a educação como um direito de todos e, no art. 208, III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;
- A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2016), publicada pela ONU e promulgada no Brasil por meio do Decreto N° 6.949/2009, determina no art. 24, que os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação; e para efetivar esse direito sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, orientando para a transversalidade da educação especial, o atendimento educacional especializado, a continuidade da escolarização, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- O Decreto N° 6.571/2008, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, regulamentando, no art. 9º, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem cômputo dessas matrículas na educação básica regular.
- A Resolução CNE/CEB n° 4/2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, dispondo, no art. 3º, que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional. (BRASIL, 2010).

Desta maneira, é papel do AEE identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma a complementar o processo de formação dos alunos, auxiliando para que todos os empecilhos sejam extintos, de modo que eles tenham sua plena participação garantida em todas as etapas, níveis e modalidades do processo de escolarização. Faz-se necessário compreender que, para a execução e elaboração do plano de AEE, é imprescindível a articulação dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, juntamente com os professores do ensino regular, envolvendo a participação da família com os demais serviços setoriais da saúde, assistência social e outros que se fizerem pertinentes, orientações estas citadas no art. 9º da Resolução CNE/CEB n° 4/2009 (BRASIL, 2009). Portanto, fica a escola responsável por desenvolver a conscientização sobre a importância da participação do aluno e da família nesse atendimento, ação esta articulada com as demais políticas públicas.

A implantação de salas de recurso multifuncionais, caracterizadas entre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação, conforme o art. 3º do Decreto n°. 6.571/2008, prioriza a oferta de um ambiente com materiais didáticos e equipamentos que possibilitem um atendimento educacional especializado aos alunos que apresentam dificuldades

em seu processo de aprendizagem. Conforme estabelece o art. 1º deste mesmo decreto, a matrícula deste público nas classes comuns do ensino regular deve ocorrer paralelamente ao atendimento educacional especializado ofertado em salas de recursos multifuncionais.

O público alvo do AEE é definido pelo o art. 4º da Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009) como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Cabe ressaltar que o AEE é efetivado na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra (quando a instituição não dispuser desta), no turno contrário ao da escolarização, não sendo substitutivo da classe comum e, sim, complementar. Os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais são especializados em educação especial e ficam responsáveis por elaborar e executar o planejamento de ensino em conjunto com os professores do ensino regular. Todo este movimento dá-se de forma articulada com a família e demais setores da comunidade escolar.

O art. 10º da citada Resolução determina que o projeto político-pedagógico da escola deva institucionalizar a oferta do AEE, prevendo em sua organização:

I – Salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – profissionais da educação: tradutores e intérprete de língua brasileira de sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009).

A educação especial deve ser assegurada aos alunos pelo poder público, bem como o acesso destes ao ensino regular, conforme os dispostos nos documentos citados, de forma a extinguir barreiras consideradas pedagógicas, arquitetônicas e, principalmente, a falta de diálogo que impede a efetividade, em igualdade de condições, com os demais alunos. Nesse contexto, o sistema de ensino fica responsável por prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial. A implantação das salas de recursos multifuncionais deve ser executada em parceria entre a Secretaria de Educação e os demais órgãos responsáveis pelos serviços de saúde, trabalho, assistência e acesso a recursos e atendimentos clínicos e terapêuticos.

Capítulo 2

PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo Minayo (2006), a abordagem qualitativa na pesquisa de campo possibilita a produção de conhecimento sobre o ser humano em sociedade, buscando perceber suas relações no espaço vivido. Corroborando Minayo, a entrevista seria uma forma distinta de interação social e estaria sujeita à dinâmica das relações existentes na sociedade. Assim, a pesquisa de campo para este estudo de caso foi realizada na Escola Municipal Irmã Inês Vailatti, localizada na sede do município de Porto Barreiro (PR). Como lócus desta pesquisa, buscou-se um viés entre o grupo a ser pesquisado – família, professor e equipe interdisciplinar – e a investigação das relações que se estabelecem no processo de aprendizagem escolar da criança que não aprende na escola. Por esse motivo, esta unidade escolar foi o local de todas as entrevistas; os entrevistados serão apresentados oportunamente.

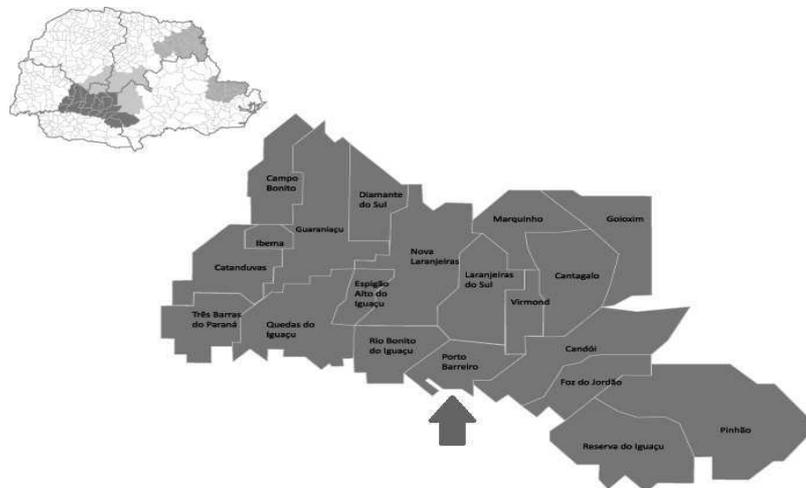
Antes disto, é relevante apresentar, mesmo que brevemente, o município de Porto Barreiro, localizado na região Centro-Oeste do Paraná. Aprender sobre o recorte socioespacial no qual a escola se insere é eficaz para a investigação da criança que não aprende na escola, pois as relações sociais influenciam neste processo. Mas quais são as relações e de que sociedade estamos tratando? De acordo com Minayo (2006), é imprescindível que se busque, ao realizar a análise do material recolhido durante a pesquisa, ultrapassar a incerteza, procurando respostas e formulando possibilidades de enriquecimento de leitura das discussões epistemológicas, estabelecendo, assim, o diálogo do que está implícito nas contradições e entrelinhas dos viveres sociais.

2.1 Contextualizando o ambiente da pesquisa: município de Porto Barreiro

O município de Porto Barreiro foi emancipado do município de Laranjeiras do Sul em dezembro de 1995. A origem de Porto Barreiro está imbricada no surgimento de outros dois distritos originários de Laranjeiras do Sul: Barrerinho e Porto Santana, portanto tem sua denominação dada por disposição geográfica. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Porto Barreiro apresentava uma população de 3.663 habitantes, com cerca de 90% dela residindo na área rural (IBGE, [s.d.]).

Considerado um município pequeno, Porto Barreiro encontra na Associação dos Municípios da Cantuquiriguaçu um espaço de participação e reivindicação política para os problemas enfrentados por sua comunidade. A criação da Associação foi formalizada em 1984, com a participação dos municípios encravados no vale dos rios Cantu, Piquiri e Iguazu. Neste período, os municípios que constituíam a Associação eram Laranjeiras do Sul, Palmital, Altamira do Paraná, Guaraniaçu, Catanduvas, Ibema, Cantagalo, Turvo, Pinhão, Pitanga, Nova Tebas e Campo Bonito. Com o passar dos anos, os territórios foram se ajustando e novos municípios surgiram, ampliando a formação do grupo, no qual Porto Barreiro foi um dos municípios inseridos na busca pelo desenvolvimento do Território Cantuquiriguaçu (Mapa 1)

Mapa 1 – Paraná – Região do Cantuquiriguaçu – Porto Barreiro



Fonte: 6 Passos..., [s.d.]

As iniciativas da criação e continuidade da Associação da Cantuquiriguaçu refletem em suas pautas a preocupação crescente com o esvaziamento demográfico e a verificação dos baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) que afligem os municípios membros. Esses quadros têm sido alterados sensivelmente, pois a maioria dos municípios ainda enfrenta problemas com a redução de suas populações; muitos de seus habitantes dirigem-se para cidades maiores em busca de melhores condições de trabalho, educação continuada ou tratamento de saúde. Para se ter uma ideia destes processos, o Censo levantado pelo IBGE em 2004 registrava uma população de 4.938 habitantes em Porto Barreiro, em 2010 a população diminuiu para 3.663 e, segundo estimativa, em 2015, a população será de 3.564 pessoas (IBGE, [s.d.]).

Problemas do passado e do presente vivido. É verdade que algumas soluções foram encontradas, sobretudo depois da transferência da sede física da Associação da Cantuquiriguaçu

de Curitiba, capital do Paraná, para o município de Laranjeiras do Sul, este último a apenas 19 quilômetros de distância de Porto Barreiro. Outra medida foi a escolha dos técnicos municipais que, após treinamento, articularam os líderes locais para identificarem os principais problemas e as potencialidades existentes em Cantuquiriguaçu.

Nesta nova etapa, a elaboração do Plano Diretor (2002) pode ser citado como exemplo da participação de todos os membros da Associação de Municípios, pois o documento estabeleceu as diretrizes para a formulação de projetos estratégicos que buscam promover a melhoria da qualidade de vida das populações municipais. O Plano definiu atribuições que devem orientar as ações estratégicas, políticas, econômicas e sociais, dentre elas o resgate da cidadania e a garantia de acesso às políticas públicas; geração de postos de trabalho e renda; educação e alfabetização de jovens e adultos; capacitação em todos os níveis e setores; atração e retenção na região de profissionais das mais diversas áreas (professores, agrônomos, veterinários, engenheiros, médicos etc.); integração intersetorial dentro dos municípios e na região; parcerias e consórcios intermunicipais; parcerias com entidades externas à região (governos federal, estadual e organizações não governamentais – ONGs); fomento à agroindustrialização na região; otimização no uso da infraestrutura e recursos regionais (ferrovias, rodovias e indústria). É notório que a efetivação destas diretrizes consiste em um desafio permanente para os gestores participantes.

Em linhas gerais, a população porto-barreirense é constituída por pessoas com histórias de lutas e com grande capacidade de resiliência. Na área da assistência social há programas realizados pelo Centro de Referência de Assistência Social (Cras), que desenvolve trabalhos com o grupo da terceira idade, pois grande parte de população residente é de idosos, enquanto se verifica uma migração cada vez mais precoce de jovens que deixam Porto Barreiro.

O município de Porto Barreiro continua em busca de estratégias e ações para o desenvolvimento comunitário de seus munícipes, que vivem prioritariamente na área rural. O município tem sua economia baseada nas atividades do setor agrícola (plantação de soja, trigo, erva-mate, fumicultura, gado de corte e indústria leiteira). Entre as principais fontes de renda, destacam-se os postos de trabalho abertos pelas cooperativas agrícolas – que se intensificam no período de safra. Outros trabalhadores deslocam-se para municípios vizinhos onde encontram empregos formais em frigoríficos, restando uma parcela significativa de homens e mulheres que vendem sua força de trabalho por jornadas diárias ou semanais, limpando e mantendo as propriedades rurais e em trabalhos domésticos. Neste panorama da classe social e trabalhadora, aproximadamente 90% das famílias são consideradas de baixa renda e estão inscritas no programa Bolsa Família, do governo federal.

2.2 Contextualizando o ambiente escolar: Escola Municipal Irmã Inês Vailatti

No município de Porto Barreiro existem três unidades escolares que abrangem os anos iniciais do aprendizado básico e podem ser consideradas escolas de pequeno porte. Na Secretaria Municipal de Educação, três pedagogas respondem pelo suporte e pelas intervenções pedagógicas junto aos professores e alunos das unidades escolares do município. Outros serviços essenciais para funcionamento das unidades são realizados por profissionais responsáveis pelo envio de documentações e relatórios ao núcleo educacional, como também pelo departamento de transportes. Os profissionais destacados nesta secretaria cumprem regulamente quarenta horas semanais de trabalho. A nutricionista responsável pelo Programa da Merenda Escolar cumpre uma carga horária reduzida.

A Escola Municipal Irmã Inês Vailatti – unidade de ensino escolhida para coleta de dados e para a pesquisa de campo deste estudo – está localizada na área urbana do município de Porto Barreiro. São 12 professores, além de outros funcionários que completam o quadro da escola: duas merendeiras e três auxiliares nos serviços gerais. O número de alunos regularmente matriculados na escola corresponde a aproximadamente 180 crianças, frequentando da 1ª à 5ª séries. A instituição atende à comunidade porto-barreirense em horário integral, com turmas no período matutino e vespertino.

A estrutura física da Escola Municipal Irmã Inês Vailatti comporta salas de aulas adequadas ao número de alunos, biblioteca, banheiros, secretaria, sala dos professores, sala da direção e coordenação pedagógica. Verifica-se a disponibilidade de um parque para as atividades ao ar livre e a cama elástica é o equipamento preferido das crianças, sobretudo no horário do intervalo. Durante três dias por semana, a escola oferece o Programa Mais Educação, que visa ao atendimento integral dos alunos. Nestes dias, os alunos da manhã, por exemplo, podem almoçar e permanecer na escola durante o período vespertino, participando de oficinas como aula de dança e flauta, entre outras. A escola acrescenta a modalidade de educação especial por meio da sala de recursos multifuncionais e classe especial.

Neste ambiente escolar encontra-se uma etapa fundamental para a realização deste estudo dissertativo. Após explanar o objetivo e os procedimentos da pesquisa junto à equipe pedagógica, ficou a critério da escola a seleção de casos dos alunos em processo avaliativo a serem analisados. Seguindo esta direção, as crianças são os alunos: Ana, Ângelo, Geovana, e os irmãos Clécio e Adriana; deste modo, são quatro os pais, ou responsáveis, que participaram como entrevistados: Sofia, Tereza, Adriamara e Sandra. É preciso lembrar que, além dos pais

e alunos, fazem parte do grupo de colaboradores as professoras Valéria Regina, Maria Cristina, Célia Alves, Maria José e Helena Maria, e da equipe interdisciplinar de avaliação, Paulo César, Sabrina, Márcia e Rita Maria. Todos estes nomes são pseudônimos, preservando a identidade dos envolvidos, conforme a orientação de princípios éticos da pesquisa científica.

2.2.1 Contextualizando a família no ambiente escolar: processo de avaliação no contexto escolar

Com a autorização de todos os pais ou responsáveis das crianças em processo de avaliação no contexto escolar, utilizou-se um gravador como forma de registrar as entrevistas; não houve qualquer tipo de interferência nas respostas durante a fala, como também depois, ou seja, as entrevistas foram transcritas de forma fidedigna. Para discutir de modo pormenorizado cada caso, segue a apresentação dos alunos e familiares.

2.2.1.1 Ana: aluna

O encaminhamento de Ana para a avaliação no contexto escolar ocorreu em 2011, quando ela estava com 7 anos completos e frequentava o 2º ano. A professora de Ana, na época, notou que ela tinha dificuldade para acompanhar as atividades pedagógicas para a série em que se encontrava, apresentando falta de concentração. Após sondagem pedagógica realizada pela equipe de avaliação e aplicação do teste psicológico, o resultado apontou que Ana era uma criança com desempenho significativamente abaixo da média. Assim, com o objetivo de melhorar seu desempenho, ela foi encaminhada para a classe especial, onde se encontra há aproximadamente quatro anos.

2.2.1.2 Sofia: avó de Ana

Dona Sofia¹, 65 anos, aposentada, apresentou-se para a entrevista no lugar da mãe de Ana, pois, segundo a entrevistada, era ela a responsável por Ana e também por seus outros irmãos. Questionada sobre como percebe o desempenho de sua neta na escola, especialmente nos últimos quatro anos, Sofia afirmou que Ana não havia aprendido nada e que já havia desistido de ensiná-la em casa, pois “não adiantava”. Esta percepção é notada com certo conformismo: “Ana é uma menina boazinha e me respeita em casa; na escola é tranquila”. O fato de Ana estar na escola e não causar maiores problemas, sobretudo em casa, representava algo positivo e, aparentemente, mais importante do que seu desenvolvimento escolar.

Quando estamos realizando uma entrevista, o modo como as pessoas manifestam suas respostas acaba revelando, muitas vezes sem intenção, seus valores e significados de vida, transmitidos por gerações. Dona Sofia frequentou a escola por apenas dois anos; as seguidas mudanças de localidades não a teriam permitido seguir nos estudos, interrompidos na segunda série. As obrigações domésticas seriam outra razão, pois tomavam praticamente todo o seu tempo:

Eu fui na escola, já era mocinha, gostava de ir; fui só dois anos. Como o pai trabalhava de um lado, de outro, não saí da segunda série. Naquele tempo tinha que ajudar a limpa a casa, matar galinha e cuidar dos pequenos; aí, se a mãe viesse e achasse alguma coisa fora do lugar... (Dona Sofia)

Este fragmento permite-nos entender melhor que Dona Sofia considera a experiência escolar de Ana um verdadeiro progresso quando comparada à sua própria. Dona Sofia tem a expectativa de que a escola contribua para que sua neta torne-se independente, algo diferente do que teria ocorrido com sua filha, mãe de Ana, que também não aprendia na escola e abandonou os estudos. Na entrevista, Dona Sofia afirmou que tem comparecido à escola quando solicitado, que vai procurar os recursos disponíveis, e que não aceitaria encaminhar a neta para a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (Apaé) de Laranjeiras do Sul, se fosse o caso.

¹ Entrevista com Sofia, 65 anos, gravada em novembro de 2014.

2.2.1.3 Ângelo: aluno

Ângelo foi avaliado em 2010, tendo recebido diagnóstico de TDAH. Agora, com 12 anos de idade completos, está frequentando o 5º ano. O medicamento receitado para seu tratamento é Ritalina. Um fato curioso é que Ângelo passou a ingerir regularmente este medicamento após o médico trocar a fórmula de cápsula para comprimido, pois antes a criança tinha medo de as cápsulas não derreterem em seu estômago. O aluno apresentou melhoras substanciais desde o início do tratamento, recebendo alta do atendimento psicológico e fonoaudiológico que vinha recebendo.

2.2.1.4 Tereza: mãe de Ângelo

Dona Tereza², 37 anos, do lar, é mãe de Ângelo. Apresentou-se para a entrevista de forma espontânea, demonstrando certa satisfação por participar da pesquisa. Questionada sobre como percebe o desempenho de seu filho na escola, especialmente após o processo de avaliação, respondeu que Ângelo passou a gostar mais de ir à escola e normalmente faz as tarefas escolares em casa, quando solicitado, dispensando a ajuda do irmão mais velho, já que ela não poderia ajudar muito os filhos nas tarefas escolares porque estudou apenas até a segunda série. Segundo Tereza, o pai não participa de qualquer assunto escolar; somente ela acompanha o desenvolvimento escolar de seus filhos.

Na entrevista, Tereza lembrou-se da gestação de Ângelo com carinho: uma gestação tranquila e sem problemas, apesar da rotina de trabalho como doméstica e em casa, cuidando dos filhos mais velhos. É possível que, ao recordar a gestação, a entrevistada tenha antecipado qualquer relação entre a gestação e a hiperatividade de Ângelo. Tereza afirmou que seu filho é uma criança saudável, apenas agitado e inquieto, e o uso de Ritalina contribuiu para deixá-lo “mais calmo”. Nota que Ângelo, como aluno, às vezes é “peralta”, mas não é “ruim ou maldoso”. Na verdade, suas preocupações são de que Ângelo não se descuide dos estudos: “Acredito que a escola é muito importante pro meu filho. Para ele ter uma profissão quando crescer. Espero que as professoras entenda que ele tem problema; ele tá melhorando na escola, é inteligente” (Tereza).

² Entrevista com Tereza, 37 anos, gravada em novembro de 2014.

Resumindo algumas considerações de Tereza, ela acredita que a escola seja muito importante para vida de seus filhos, projetando, assim, um futuro de melhores oportunidades profissionais, uma vez que ela própria diz: “Não tive oportunidade de estudar”.

2.2.1.5 Geovana: aluna

Geovana tem 13 anos completos. Encontra-se matriculada no 5º ano. Em 2013, foi encaminhada para a avaliação do contexto escolar em virtude de uma série de dificuldades de aprendizagem. Após o processo de avaliação, Geovana teve diagnóstico de nível intelectual abaixo da média esperada para sua idade e a série em que se encontrava.

2.2.1.6 Clécio: aluno

Clécio tem 9 anos completos e é irmão mais novo de Geovana. Está frequentando o 2º ano pela segunda vez. Em 2014, após a percepção de que não aprendia, foi encaminhado para avaliação do contexto escolar. O resultado da avaliação indicou que o aluno era desatento e tinha um nível de aprendizagem abaixo da média. Seu diagnóstico assemelha-se ao de Geovana.

2.2.1.7 Adriamara: mãe de Geovana e Clécio

Adriamara³, 29 anos, do lar, é mãe de Geovana e Clécio. Apresentou-se para a entrevista de modo espontâneo e colaborativo. Questionada sobre como percebe seus filhos em relação à escola, especialmente após o processo de avaliação, a mãe, primeiramente, respondeu sobre o caso de Clécio. Segundo a entrevistada, o aluno às vezes não quer ir à escola e faz um “gritado”. O método que ela utiliza para convencê-lo a ir é a ameaçar surrá-lo. Ele acaba concordando sem que seja necessário maltratá-lo. A jovem mãe justifica que as ocasiões em que o filho resiste a ir para a escola devem-se às constantes brigas e confusões em que ele se envolve com os colegas, e, ao ser advertido pela professora, sente-se perseguido. Em relação a Geovana, a mãe relata que a aluna não quer faltar às aulas da escola, e, os dias mais chuvosos, quando o ônibus escolar não pode trafegar pela zona rural, são motivo de tristeza e choro para a menina.

³ Entrevista com Adriamara, 29 anos, gravada em novembro de 2014.

Realizando um paralelo entre a forma como seus filhos comportam-se e relacionam-se com a escola, Adriamara compara com sua própria experiência de vida: a mãe dos alunos abandonou os estudos quando tinha apenas 12 anos, uma idade próxima à de Geovana. Segundo a própria Adriamara, ela não chegou a ser alfabetizada em seu ciclo escolar tumultuado e encerrado, e relata: “Eu não tive juízo; larguei a escola quando tinha 12 anos pra acompanhar um namorado. Nem sabia que era importante estudar, tanto fazia. Quero que as crianças estude pra ser alguém na vida” (Adriamara).

Desta forma, Adriamara argumenta que não consegue ajudar as crianças nas atividades escolares, mas respeita a importância da escola; se for necessário, obriga seus filhos a não faltarem às aulas.

Adriamara comparece à escola quando solicitada, na maioria das vezes, segundo ela, para ouvir reclamações sobre o comportamento de Clécio: o menino “saeca” tem horas que “não obedece mesmo”. Enquanto Geovana comporta-se de modo diferente: é mais quieta. É a mãe quem insiste em saber o que acontece no dia a dia escolar; a menina não é desobediente e acata passivamente o que Adriamara determina.

O processo de avaliação no contexto escolar apontou que as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem, mas nenhuma delas toma qualquer medicamento. Em contraponto, Adriamara não conhece outro diagnóstico que aquele apresentado pela equipe de avaliação. O que ela espera é que “as crianças sejam gente de bem, trabalhadoras; a escola deve ensinar eles a ser inteligentes e na casa nós educamos e conversamos bastante”.

Em relação aos cuidados médicos, exames rotineiros e consultas, a entrevistada não recordava exatamente do último exame que os filhos fizeram, mas, possivelmente, o fizeram em razão de estarem muito gripados.

2.2.1.8 Adriana: aluna

Adriana tem 11 anos completos e está frequentando o 4º ano. Seu encaminhamento para avaliação do contexto escolar ocorreu em 2012. Segundo o diagnóstico, ela está abaixo da média considerada para sua idade e série.

2.2.1.9 Sandra: mãe de Adriana

Sandra⁴, 30 anos, do lar, é mãe de Adriana, aluna diagnosticada com dificuldade de aprendizagem. Sandra apresentou-se à entrevista de forma espontânea, um tanto contida se comparada às outras entrevistadas, com respostas breves e objetivas. Questionada sobre como percebe sua filha na relação com o ambiente escolar, sobretudo depois do processo avaliativo, respondeu que sua filha sempre gostou de ir à escola.

Na entrevista de Sandra, assim como ocorreu com as demais entrevistadas, o respeito manifestado pela escola frequentada por seus filhos está inserido em um passado de rupturas com o aprendizado escolar. De modo geral, todas as entrevistadas tiveram a oportunidade de frequentar a escola, mesmo que por um curto período de tempo, mas, por força maior, não puderam seguir e retornar para a sala de aula na fase adulta. Sempre que as mães falam da importância da escola para o futuro de seus filhos, este futuro é medido pela situação que elas mesmas atravessam, significado por dificuldades impostas às pessoas com baixa escolaridade. Segundo o relato de Sandra, ela não teve oportunidade de estudar porque seu pai foi embora, abandonando a família, ficando sua mãe responsável pela criação dela e de seus irmãos. Para sobreviver, todos tiveram que trabalhar na roça por dia, ou seja, vendendo sua força de trabalho para poder comprar comida.

Estas lembranças embarçam-se quando Sandra observa Adriana tomar o ônibus para escola, pois quando ela era criança já havia uma linha de ônibus escolar, porém ela só via outras crianças utilizando este transporte, enquanto ela tomava para si a realidade de que aquele não era seu lugar. Desta forma, Sandra luta para que Adriana tenha um futuro diferente por meio da escola: “Espero que a escola ajude a Adriana a ser inteligente; que ela aprenda fazê as tarefa pra ela ser desenvolvê e aprendê com a ajuda da professora”.

Em relação ao uso de medicamentos por parte de Adriana, Sandra relatou que sua filha é uma criança saudável, embora venha apresentando um quadro de enxaqueca, no momento, controlado por medicamento. Por este motivo, tem levado Adriana a realizar exames e consultas de rotina, não tendo qualquer relação com a dificuldade de aprendizagem diagnosticada pela avaliação do contexto escolar.

⁴ Entrevista com Sandra, 30 anos, gravada em novembro de 2014.

2.2.2 Contextualizando a equipe interdisciplinar: os professores e a equipe avaliadora no contexto escolar

A participação das professoras como entrevistadas deu-se, primeiramente, pelo fato de elas se relacionarem diretamente com os alunos nos já mencionados processos de avaliação no contexto escolar. Assim, Valéria Regina é professora de Ana, Maria Cristina é professora de Ângelo, Maria José é professora de Geovana, Célia Alves é professora de Clécio e Helena Maria é professora de Adriana. Contudo, as perguntas direcionadas às professoras não tiveram como tema principal o caso específico de cada aluno, permitindo-lhes falar livremente sobre os desafios da escola, a participação da família no ambiente escolar e como elas percebem a importância do papel do professor.

Para Valéria Regina⁵, 42 anos, professora da escola, com quinze anos de experiência, a busca do conhecimento pelo próprio aluno é um dos maiores desafios da aprendizagem. Valéria considera primordial conhecer o aluno para depois poder intervir, pois compreender seu processo de aprendizagem facilita o trabalho para, posteriormente, dar sequência e poder sanar as dificuldades apresentadas. Outro fator é a importância da motivação, pois este processo leva o aluno a transmitir seu conhecimento; ele pensa, ele reflete.

A docente observa que atualmente alguns alunos não se encontram motivados e a participação da família neste âmbito é muito importante:

A participação dos pais algumas vezes é complicada, pela questão do trabalho e até mesmo [pela] falta de conhecimento; alguns pais consideram que por serem analfabetos não podem contribuir com a aprendizagem dos seus filhos.

Para Valéria, a imagem da escola, nos dias atuais, não deve ser reduzida àquela imagem de um lugar onde se ensina a ler e escrever. Segundo a professora,

Tem outras questões que também são relevantes e importantes no processo de aprendizagem, como as questões sociais e culturais, que influenciam no conhecimento do aluno. Embora eu acredite que a escola precisa avançar, ter mais parcerias com os pais e a sociedade.

⁵ Entrevista com Valéria Regina, 42 anos, gravada em novembro de 2014.

Ao refletir sobre sua prática pedagógica, Valéria acredita que uma sala com um grupo menor de alunos, como no caso da classe especial, oferece a possibilidade de o aluno se autoconhecer, explorar seus limites, testar seus conhecimentos. Valéria acredita que sua ação pedagógica, com um trabalho específico e direcionado a alunos especiais, torna-se mais efetiva do que em uma sala dita “normal”, com grande número de alunos.

Quanto à sua percepção sobre a intersetorialidade da escola com os demais segmentos, Valéria enfatiza que a escola tem se articulado por meio dos encaminhamentos para a área da saúde, atendimento psicológico, exames clínicos, neurologista e conversa com os pais. Assim, para ela, o papel do professor em relação ao processo de aprendizagem do educando “reflete como um apoio para os alunos que possuem dificuldade em aprender, pois sua prática tenta amenizar e resolver alguns dos problemas de aprendizagem que estes apresentam”.

A professora defende entusiasmadamente sua atuação, pois procura fazer um trabalho diferenciado, dentro das dificuldades e necessidades apresentadas por cada um. Ao mesmo tempo, indica que muitas vezes não há um trabalho interdisciplinar de continuidade entre a professora regente da sala e a professora da sala de recursos ou classe especial no que se refere à aprendizagem da criança.

Já para a professora Maria Cristina, 45 anos, atuando na profissão há 22 anos, o processo de aprendizagem enfrenta vários desafios na atualidade e em sua prática pedagógica. Na entrevista, relatou ter presenciado falta de respeito e educação para com o professor por parte dos alunos. Em sua fala, Cristina enfatiza a falta de interesse pelos conteúdos. Para a entrevistada, a maior parte dos educandos não quer o conhecimento e demonstra falta de interesse pelos conteúdos didáticos. Sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos, Cristina encontra dificuldade até mesmo para estabelecer contato com a família, pois, na maioria dos casos, a participação é inexistente, e quando os pais dirigem-se à escola, acabam reclamando dos próprios filhos com os professores, mencionando suas mentiras sobre a aprendizagem.

Ao descrever sua ação pedagógica, a professora revela perceber a importância de um trabalho voltado para desenvolver a capacidade e aprendizagem intelectual dos educandos. O projeto político-pedagógico da Escola Irmã Inês Vailatti tem sido sua referência para a elaboração dos planos de aula. Ao se referir à sua concepção sobre a escola na atualidade, a professora enfatiza o papel que a instituição escolar vem desenvolvendo com as crianças; seu papel não é apenas o de alfabetizá-las, embora a maioria dos pais ainda tenha esta visão. Para Maria Cristina, os conteúdos formais são relevantes para a formação do educando, porém,

diante de todas as mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo, inclusive na educação, a escola está desatualizada no cumprimento de seu papel de ensinar.

Despertar o interesse dos educandos pela aprendizagem não tem sido uma tarefa fácil no cotidiano escolar, mas, segundo a professora Cristina, o papel do professor na relação de aprendizagem é imprescindível para preparar os alunos para se tornarem cidadãos críticos e conscientes, apesar de todos os desafios e dificuldades que a docência vem encontrando. No que se refere à importância da escola em articular-se intersetorialmente com os demais segmentos, percebe que os gestores nem sempre respondem às demandas apresentadas por professores, educandos e comunidade escolar. A narrativa de Cristina revela seu desejo de contribuir para a sociedade: ela mostra sua esperança em um futuro melhor pelo preparo de pessoas participantes e atuantes na sociedade.

Entende-se que este pensamento exige outra conjuntura, na qual os professores sejam capazes de compreender e praticar o acolhimento à diversidade e estar abertos às práticas inovadoras em sala de aula, incluindo a capacidade de conhecer as características individuais de cada educando, a fim de poderem planejar as aulas e, assim, possibilitar o desenvolvimento dos alunos.

A professora Célia Alves⁶, 35 anos, dedicada à sua profissão nos últimos 13 anos, salienta que um dos principais desafios enfrentados pela escola e os professores em relação ao processo da aprendizagem dos alunos é, sobretudo, “a falta de motivação e o desinteresse dos mesmos pelo seu desenvolvimento escolar”. De acordo com a professora, aprender os conteúdos escolares pode não ser atrativo para muitos alunos que frequentam a escola por obrigação. Célia acredita que se o próprio aluno não tiver interesse em aprender, o processo será mais difícil e lento. A professora enfatiza que as tecnologias vêm interferindo progressivamente na vida cotidiana, algo que está ligado aos sentidos da vida moderna em sua reprodução técnica, na ideia de comodidade, que acaba desvirtuando o interesse pela aprendizagem escolar.

Em relação à participação dos pais e familiares na vida escolar dos alunos, Célia Alves percebe que tem pouco efeito, sendo este outro problema que pode comprometer a motivação dos alunos, o que não deixa de ser uma crítica consistente. Ao mesmo tempo, a professora analisa com cuidado a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, pois, em grande medida, tanto o pai quanto mãe concentra suas atenções em seus respectivos postos de trabalho, essenciais para o sustento e manutenção da família. “Habitualmente, os pais tomam

⁶ Entrevista com Célia Alves, 35 anos, gravada em novembro de 2014.

conhecimento sobre a situação escolar de seus filhos apenas nas reuniões, onde há entrega do boletim escolar, ou então quando solicitados a comparecerem à escola com certa urgência.”

Segundo a professora, infelizmente há pais que só comparecem à escola no final do ano para saber se o filho foi aprovado para a série seguinte; às vezes sequer demonstram curiosidade em saber o que, de fato, o filho aprendeu.

Na visão desta professora, a escola vem sendo cada vez mais exigida como única responsável pela aprendizagem do aluno, enquanto outros setores poderiam participar mais deste processo, em parceria com a escola. Para a professora, a disponibilidade de recursos pedagógicos pode ser considerada relevante para atender às principais demandas e necessidades dos educandos, pois a Escola Irmã Inês Vailatti apresenta estrutura adequada para o desenvolvimento de diferentes atividades pedagógicas.

A professora Célia narra que, apesar de ter vivenciado algumas das dificuldades conhecidas pela classe de professores, acredita estar conseguido realizar sua prática pedagógica, insistindo com seus alunos em aprender o conteúdo programado, como também expandindo os horizontes do que significa o aprendizado na vida escolar. Vê seu trabalho como um fator de transformação social que pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes, uma vez que, ao tornar um sujeito letrado, está participando de um dos principais momentos de sua vida e formação.

A professora comenta, ainda, que não se deve esquecer que o papel do professor tem limites na relação com a aprendizagem. O aluno não deveria ver os professores como “pais, médicos, psicólogos, ou seja, para outras orientações que necessitam e acabam pedindo ajuda”. Estas situações representam conflitos socioculturais que acabam desviando o problema da aprendizagem para outros problemas do dia a dia. A professora acredita que “possibilitamos também o desenvolvimento de valores e atitudes comportamentais, que muitas vezes são inadequadas por falta de orientação ou mesmo de alguém que valorize o que há de melhor em cada aluno”.

Para Célia Alves, ensinar significa a realização de um objetivo; docência não significa apenas ensinar, mas também aprender muitas coisas, a cada novo ano letivo, a cada nova turma: “É reconhecer que nosso papel de docente interfere e até mesmo direciona muitas vidas”.

Maria José⁷, 43 anos, é uma professora com 20 anos de experiência em sala de aula. Para ela, um dos principais desafios que a escola e os professores vêm enfrentando no que diz

⁷ Entrevista com a professora Maria José, 43 anos, gravada em novembro de 2014.

respeito à aprendizagem dos alunos é “a forma errônea [como eles] vêm sendo avaliados, pois alguns profissionais atribuem o fracasso escolar destes [à sua] condição socioeconômica [...]”.

A professora acredita que outro agravante é a confusão entre os alunos que apresentam defasagem de conteúdo e os alunos com dificuldade de aprendizagem, pois a defasagem acaba se cristalizando por falta de uma metodologia diferenciada. A ênfase é que a avaliação deveria subsidiar ações que visassem construir um espaço de diagnóstico para acolher as dificuldades específicas de cada aluno.

A professora relata que, atualmente, em razão da organização das famílias no mercado de trabalho, há dificuldade em se dialogar com os pais sobre a vida escolar de seus filhos; durante as reuniões de entrega de boletim, verifica-se que nem todos os pais comparecem, sobretudo aqueles “pais de determinados alunos que, na visão compartilhada pelo grupo pedagógico, realmente precisam de maior acompanhamento”.

Maria José narra suas experiências como uma profissional apaixonada pelo que faz. Entende que seu trabalho faz diferença na vida dos alunos e que o potencial deles precisa ser explorado. Percebe a escola como um espaço de possibilidades, embora verifique que é um trabalho fragmentado pelos diversos profissionais, havendo um longo período entre o processo de avaliação e o atendimento.

Com sua arguição fundamentada na prática, cita inúmeros problemas vividos no cotidiano da escola, muitas vezes oriundos do convívio familiar e social. Para a professora, as condições precárias em que vivem alguns alunos, principalmente aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem, não podem ser desconsideradas. Segundo Maria José, o papel do professor acaba por se estender aos problemas emocionais ou psicológicos de seus alunos.

De modo semelhante às respostas de outras professoras entrevistadas, Maria José percebe que a escola assume toda a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, permanecendo limitada diante do quadro da não aprendizagem: “É triste, mas a criança em processo de avaliação muitas vezes é deixada de lado, sendo rotulada como criança que não aprende mesmo”. O significado de ensinar, para a professora Maria José, é não desistir da criança, é tentar quantas vezes forem necessárias; é recomeçar e reinventar uma forma para que ela possa aprender: “Não me vejo fazendo outra coisa”.

Helena Maria⁸, 43 anos, desempenha há 23 a profissão de professora. Sobre os principais desafios que a escola e os professores vêm enfrentando quanto à aprendizagem dos alunos, a professora considera que “é a falta de motivação e a frustração que os alunos

⁸ Entrevista com a professora Helena Maria, gravada em novembro de 2014.

demonstram diante dos conteúdos”. Junto a este problema, a professora chama atenção para a frequência da sala de recursos, pois considera que a não obrigatoriedade de os pais encaminharem seus filhos para o atendimento supõe que eles se afastam da responsabilidade atribuída à família. Helena enfatiza ainda que sente falta de um contato mais estreito com os pais; os encontros esparsos por vezes reforçam aspectos negativos que contribuem para a não aprendizagem dos alunos, e que não é este o objetivo do professor.

O grupo de pais de alunos que mantém contato permanente com a escola, segundo a professora Helena, é formado por uma minoria absoluta. Segundo a entrevistada, a maioria dos pais mostra-se pouco interessada, como se a aprendizagem fosse competência e responsabilidade apenas da escola: “Houve pais que me pediram, em um período do ano letivo, para não mandar tarefa de casa”.

Sobre sua prática docente, a professora apresenta-se como uma profissional comprometida com o ato de ensinar e relata levar para a sala de aula atividades que vão além do material didático. Pensa que seu trabalho pode trazer significados para os alunos e contribuir para que eles construam conceitos como: “adoro essa disciplina”; “amo matemática”. No que se refere ao processo de avaliação do contexto escolar, foi sincera ao responder que seu trabalho resume-se ao preenchimento de anexos com informações pedagógicas e a devolutiva sobre os alunos encaminhados, a qual não ocorre de forma efetiva.

A professora Helena comenta ainda que, no cotidiano escolar, tem percebido que seu trabalho vai além da função de mediar o conhecimento, afirmando que às vezes precisa ter a sensibilidade apurada para identificar os alunos que trazem para a escola os problemas familiares, como uso de álcool, desemprego, negligência emocional, problemas estes apontados como causas originárias da criança que não aprende na escola. Helena se diz realizada por fazer parte da história de vida de cada aluno, vê-los juntando as letrinhas, formando as palavras, descobrindo o mundo e procurando formar conceitos; é o maior reconhecimento que um profissional pode ter, uma educação que não segrega e, sim, une pelas diferenças.

Na discussão sobre a criança que não aprende na escola, percebemos a manifestação de uma série de problemas originários de nossa sociedade atual em diferentes contextos. No espaço escolar, o professor permanece como figura central na busca por desenvolver o conhecimento com os alunos, muitas vezes sobrecarregados pela responsabilidade de oferecer orientações que extrapolam suas competências pedagógicas. Neste cenário, devemos destacar outros profissionais que prestam serviços junto às unidades escolares, mas sem pertencer ao quadro da Secretaria Municipal de Educação de Porto Barreiro, como psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas.

Para evidenciar o papel interdisciplinar no caso de encaminhamento das crianças para o processo de avaliação no contexto escolar, os profissionais da área de assistência social e psicologia eram cedidos para Secretaria de Educação por oito horas semanais, procedendo à realização de atendimentos individuais. É importante esclarecer que a participação da equipe avaliadora na unidade escolar não se confunde com seus trabalhos na Secretaria Municipal de Saúde, onde há atendimento com foco clínico. A seguir, o diálogo com cada área da equipe avaliadora do contexto escolar.

2.2.2.1 Assistente social

Iniciada a conversação com o assistente social Paulo César⁹, 30 anos, questionou-se quais fatores percebia como contribuintes para a realização de seu diagnóstico durante o processo de avaliação no contexto escolar de uma criança que não aprende na escola. Paulo César afirmou que

é um conjunto de fatores, e que embora cada fator possa ser concebido de forma isolada, compreende que estes atingem a criança de forma integral, como exemplo, a condição financeira da família, a deficiência de valores e até mesmo o desconhecimento sobre os direitos que possuem enquanto alunos.

Em relação à família dos alunos, no contato estabelecido por este profissional em um determinado momento da avaliação, relatou que o diálogo dá-se de forma serena. De acordo com Paulo César, no início do atendimento o comportamento geral dos familiares é marcado pela confiança de que se irá alcançar uma solução para cada caso, pois “geralmente são pessoas simples e humildes, com pouco conhecimento sobre a dificuldade ou possível deficiência de seu filho”.

Ao mesmo tempo, o comportamento passivo dos pais, sem maiores indagações, pode representar certa conformidade, algo que se aproxima perigosamente da concordância com a exclusão social. Segundo Paulo César, mediante a verificação da necessidade de encaminhamento clínico dentro de sua área, o assistente social realiza um acompanhamento da criança e também da família, isto em parceria com o Cras, seguido do acompanhamento dos profissionais da área da saúde. Este processo envolve um período de espera para o atendimento,

⁹ Entrevista com o assistente social Paulo César, gravada em novembro de 2014.

sendo que o setor público dispõe de poucos profissionais que se empenham em atender os alunos e suas famílias o mais brevemente possível.

Paulo César comenta sua relação com os demais profissionais das áreas envolvidas no processo de avaliação (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia), salientando que há sempre troca de informações, ainda que cada um especifique o diagnóstico dentro de sua área de formação. Para este assistente social, o diálogo intersetorial deveria ser expandido, vislumbrando as possibilidades de maior intervenção, resultante de trabalho conjunto, dinâmica que ainda está em seus primeiros passos. Mesmo porque esta prática não ficou conhecida durante o período de graduação nas respectivas áreas de formação e, portanto, segue a passos lentos, sendo que o trabalho em parceria com outros profissionais exige uma quebra de atitudes e de paradigmas.

Ao ser questionado sobre como percebe o aluno durante o processo de avaliação no contexto escolar e como define esta criança, o assistente afirma que o aluno avaliado “é uma criança que traz em sua história as marcas de uma sociedade com imensa dificuldade de pensar em políticas públicas, onde as crianças, em sua maioria, não possuem seus direitos garantidos”. Paulo César ressalta que quando é solicitado a realizar o acompanhamento do aluno, é frequentemente advertido por profissionais da educação de que as dificuldades de aprendizagem da criança podem estar relacionadas a diferentes abusos cometidos contra elas. Contudo, pontua que a versão de abuso, em muitos casos, emerge pelas interpretações estimuladas pela necessidade apressada de alguns professores em obter respostas para casos específicos da não aprendizagem.

2.2.2.2 Psicóloga

A psicóloga Sabrina¹⁰, ao mencionar os fatores observados para o levantamento de um diagnóstico sobre o educando que está sendo avaliado, relata, na entrevista, que, este processo envolve aspectos da história de vida pregressa, dados biográficos, histórico familiar e pessoal, incluindo o motivo do encaminhamento, a situação-problema, os possíveis fatores desencadeantes e o comportamento apresentado durante o processo de avaliação, bem como os aspectos de sua vida diária: socialização, conduta e as habilidades acadêmicas.

Segundo a psicóloga, antes de iniciar o processo de avaliação, faz-se necessário um contato inicial com a família, a fim de acolhê-la com suas expectativas e receios e, ainda,

¹⁰ Entrevista com a psicóloga Sabrina, gravada em novembro de 2014.

verificar de quais aspectos sobre o processo avaliativo ela possui consciência e compreensão: “O diálogo procura ser estabelecido de forma receptiva, tentando elucidar o que ainda é desconhecido pela família sobre a avaliação, assim como, primordialmente, o consentimento da família ou responsável”.

Segundo a psicóloga, durante o processo de avaliação, na maioria dos casos, a família é participativa no início do atendimento, mas, com o decorrer do processo, tem seu interesse diminuído. O encaminhamento ao atendimento clínico é realizado por intermédio do governo municipal (Secretaria de Saúde), sendo feito mediante a necessidade encontrada pela avaliadora, a fim de sanar dúvidas ou apresentar um diagnóstico. Sobre o período de espera, relata que este varia, não sendo possível estipular seu tempo com clareza.

Ainda sobre os encaminhamentos médicos, aponta que “quando fornecem devolutivas, são pouco expressivas e sem detalhes”. Quando se trabalha em equipe interdisciplinar (psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo e pedagoga), tem-se o hábito de realizar a discussão de caso a fim de que “cada profissional pontue as considerações mais importantes adquiridas durante o processo avaliativo, com o intuito de fornecer um melhor encaminhamento ou devolutiva, tanto para a família, quanto para a escola”.

Em grande parte das situações, a criança encontra-se perdida em meio ao turbilhão de investigações e avaliações que vem sofrendo. Nesta situação, Sabrina procura

sempre questionar a criança se ela compreende o que está fazendo ali, quem a encaminhou e para onde ela pode ser direcionada, e quais são suas considerações sobre esse processo. Penso também que se faz necessário um maior esclarecimento por parte dos profissionais, uma vez que, a criança muitas vezes é deixada de lado, assim como sua subjetividade.

De acordo com este entendimento, a criança corre o risco de não ser mais o sujeito da investigação, mas o objeto, desumanizando-a e despindo-a por completo. Logo, os profissionais, de forma geral envolvidos nesse processo, deveriam repensar suas práticas e colocar a criança avaliada como um ser subjetivo, com emoções e sentimentos que deveriam ser, sim, considerados.

2.2.2.3 Fonoaudióloga

Ao realizar a entrevista com a fonoaudióloga Márcia¹¹, solicitou-se inicialmente que ela relatasse quais fatores considerava relevantes para a elaboração de um diagnóstico sobre o educando em seu processo de avaliação no contexto escolar. Em sua fala, a fonoaudióloga destaca o fator ambiente da escola e da família, pois o desenvolvimento do ser humano depende não só das condições biológicas inatas de uma criança, como também da influência dos fatores ambientais presentes nos meios em que ela está inserida. A profissional complementa que, quando a criança encontra-se em um ambiente estimulante e facilitador, ela irá se desenvolver de forma natural, respeitando-se os limites e ritmos de cada um deles.

Márcia enfatiza que, durante o processo de avaliação, o diálogo com a família dá-se por meio da entrevista com os pais, na qual ocorre a anamnese, apresentando-se como o primeiro contato com a família. Posteriormente à realização da avaliação com a criança, quando identificada alguma necessidade de encaminhamento clínico, após o diagnóstico fonoaudiológico, solicita-se novamente a presença da família na escola e explica-se a situação observada, para que, então, a tomada de decisão seja feita pelos responsáveis, seguindo-se o atendimento em âmbito público ou privado. A entrevistada ressalta que a demanda no ambiente público exigirá paciência por parte deles.

A profissional considera que a participação da família no contexto da avaliação escolar é satisfatória e uma parcela significativa de pais comparece; por outro lado, porém, alguns pais mostram-se desinteressados, não comparecendo aos atendimentos após o diagnóstico.

Após a avaliação da equipe interdisciplinar são definidos os encaminhamentos necessários, sejam eles para a sala de recurso, classe especial, Apae ou apenas terapia para evolução cognitiva da criança, e dá-se a devolutiva à família. A fonoaudióloga mostrou-se contundente ao afirmar que “ao receber a criança para avaliação, percebo um educando ‘rotulado’, ou seja, já vem caracterizado que não consegue realizar as atividades propostas pela avaliadora”.

2.2.2.4 Fisioterapeuta

A fisioterapeuta Maria Rita¹², ao responder as questões que envolvem o processo de avaliação no contexto escolar, enfatiza os fatores que contribuem para o diagnóstico do

¹¹ Entrevista gravada em novembro de 2014.

¹² Entrevista gravada em novembro de 2014.

educando, sendo aí considerados o cotidiano familiar, a entrevista (anamnese) e a aprendizagem, ou seja, o que se espera para a faixa etária do educando. A profissional prioriza o contato com a família como “uma necessidade essencial, pois permite que a família compreenda a importância deste processo, conforme a necessidade do indivíduo avaliado, como também a disponibilidade de todos os envolvidos”.

Em relação ao papel da família no processo de avaliação, nota que ela comparece quando solicitada, mas, no decorrer do atendimento, demonstra pouco interesse. A devolutiva após a avaliação possibilita aos profissionais exporem suas especificidades, buscando, desta forma, possibilidades de o educando potencializar sua aprendizagem de forma efetiva. “Durante o período de avaliação tenho percebido crianças que precisam de apoio e compreensão dos seus limites, atenção esta em especial em alguma determinada área de deficiência: cognitivo, comportamental, emocional.”

Havendo o encaminhamento clínico após a avaliação, a realidade que se observa é um intervalo longo de espera para atendimento, porque, muitas vezes, o quadro de profissionais clínicos é insuficiente para acolher o público carente de atendimento em Porto Barreiro.

Capítulo 3

A CRIANÇA QUE NÃO APRENDE (?): O QUE ENXERGAMOS SOB DIFERENTES OLHARES PROFISSIONAIS *VERSUS* POSSIBILIDADES DE NOVOS HORIZONTES

3.1 Refletindo sobre a concepção de interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade vem sendo discutida por Morin (2008). Ele discorre sobre a interdisciplinaridade sem deixar de perpassar o conceito da disciplina, esta concebida dentro de uma categoria organizadora do conhecimento científico e responsável por instituir a divisão e a especialização do trabalho ao responder à diversidade das áreas que as ciências abrangem. A disciplina, em seu curso natural, tende à autonomia pela delimitação das fronteiras, sejam elas da linguagem e sua constituição, na elaboração e utilização das técnicas e das teorias que lhe são competentes. Isto é,

a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.; esta história está inscrita na da universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade; daí resulta que as disciplinas nascem da sociologia das ciências e da sociologia do conhecimento. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela. (MORIN, 2008, p. 105).

Do ponto de vista deste mesmo autor, a instituição disciplinar provoca, ao mesmo tempo, um risco de hiperespecialização por parte do pesquisador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, e esquecimento do que é destacado ou construído. Neste sentido, o objeto da disciplina passa a ser compreendido como algo autossuficiente, excluindo a possibilidade de ligações com outros objetos analisados por outras disciplinas. Esta fronteira disciplinar torna-se um meio de flagelar aquele que se propõe a discutir no domínio das ideias que o especialista considera de sua propriedade. Sendo assim, ao se referir à complexidade humana, exige-se o

recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que, além de nunca ser concluída, deveria ser continuamente recomeçada.

Pioneira na busca da definição do conceito de interdisciplinaridade, Fazenda (2013) contribui com esta discussão propondo uma análise do aspecto sócio-histórico a partir da realidade do contexto que envolve a diversidade cultural na questão da interdisciplinaridade no campo educacional, seja na didática ou na prática de ensino. Ressaltando, ainda, a necessidade de se reverem as disciplinas e sua organização.

Ao abordar, nesta pesquisa, a discussão sobre a prática da interdisciplinaridade na área da educação e da saúde, considerou-se a discussão de Fourez (2001), que aponta para uma compreensão interdisciplinar mensurada em duas ordens distintas: uma, de ordenação científica, e outra, de ordenação social. A ordenação científica constituiria, em sua base, a construção do conhecimento científico do ato de formar professores, a estruturação, a organização, a dinâmica das disciplinas, a mobilidade conceitual, bem como a comunicação dos saberes que conduziria à busca da cientificidade disciplinar e, com ela, novas motivações epistemológicas neste movimento de saberes que se engendram. Neste contexto, o professor reavaliaria suas fronteiras de conhecimento e ganharia em sua prática o *status* de interdisciplinaridade.

No que se refere à ordenação social, busca-se compreender as questões que englobam a construção das ciências e o que a sociedade exige no campo da política e economia. Em suma, a ordenação social investiga a interação do que é real, do que é construído no coletivo e o método de análise do mundo em função das finalidades sociais. Ao definir a interdisciplinaridade, Fourez apresenta o que se chama de “contato interdisciplinar”, que seria a “possibilidade de transferir resultados, pontos de vista ou métodos, de uma disciplina para a outra” (FOUREZ, 2001, apud FAZENDA, 2013).

Retomando os estudos de Morin (2008), ao dissertar sobre o tema da interdisciplinaridade, o sociólogo francês ressalta seu caráter polissêmico e recomenda o movimento que este termo vem adquirindo ao longo do tempo:

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas Interdisciplinaridade pode significar também troca e

cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. (MORIN, 2008, p. 115).

Considerando-se o contexto colocado acima pelos autores citados, ao debaterem o saber interdisciplinar, é fundamental refletir desde a formação até a prática destes saberes em uma perspectiva intersetorial. As áreas da educação e da saúde podem caminhar juntas para a construção do conhecimento, o qual pode ser identificado quando se busca a compreensão integral do ser humano no contexto das relações sociais e do processo de saúde e doença.

Percebe-se que, em nossa sociedade atual e nas relações que se estabelecem no cotidiano, é imprescindível compreender estas demandas sob um prisma interdisciplinar, suficientemente amplo para abranger a necessidade de uma formação profissional com a essência interdisciplinar, como defendem diferentes pesquisadores na obra *Educação e saúde: questões práticas sobre o processo de integração e inclusão social* (BARROS; PAULINO-PEREIRA; OLIVEIRA, 2014).

Luz (2011), pesquisadora das práticas integrativas e complementares em saúde, enriquece esta discussão ao apontar que as transformações que ocorreram nas últimas décadas no campo da saúde coletiva levaram a uma complexidade em termos de prática e intervenção social, irredutibilidade esta presente nas disciplinas oriundas de diferentes áreas de conhecimento, bem como nos campos científicos biomédicos, humanos e físicos, dos quais surge um paradigma monodisciplinar.

Algumas vertentes teóricas, em especial a sociologia e a psicologia social, trazem como prioridade a necessária atenção aos espaços institucionais como mediadores na construção do conhecimento e de práticas inovadoras. Na busca de compreender melhor a interdisciplinaridade, a mesma autora traz para análise os diferentes paradigmas disciplinares. O paradigma tradicional, por sua vez, positivista, é composto por uma única disciplina, processo este que reduz a realidade mais complexa à menos complexa. Já o paradigma multidisciplinar pode ser compreendido na justaposição do conhecimento de vários especialistas e, por fim, a interdisciplinaridade constitui um diálogo entre os especialistas de diferentes áreas de conhecimento (LUZ, 2011).

No artigo intitulado “Interdisciplinaridade e formação na área de saúde coletiva” Velloso et al. (2016) fazem referência a Galindo e Goldenberg, cujos apontamentos diferenciam a interdisciplinaridade pela forma como ocorre a integração das disciplinas em um projeto comum. Essas trocas entre os especialistas possibilitam o diálogo entre os profissionais. Neste contexto, a interdisciplinaridade atuaria como a porta de entrada para os processos

transdisciplinares. Neste sentido, a construção do objeto no paradigma transdisciplinar dá-se *a posteriori*, ou seja, a partir de diferentes olhares e saberes, não apenas o conhecimento lógico-racional, mas outros sistemas interpretativos, como os mitos e as religiões. A respeito disso, Luz (2009) menciona que a produção de conhecimento envolveria diversos atores sociais: os que contribuem para o problema, bem como os que fazem parte da solução, pesquisadores e acadêmicos.

Ao descrever o tema da interdisciplinaridade no campo da saúde, em especial no que se refere aos profissionais que compõem a equipe para o processo de avaliação no contexto escolar, a autora diz tratar-se de um processo em construção, procurado e almejado, que, para Minayo (1991), abrange práticas e necessidades sociais.

Seguindo o pressuposto de Ivani Fazenda, pesquisadora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), “a interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo” (2013, p. 141), e o caminho para o alcance desta reivindicação é o diálogo. Nota-se que, no processo de avaliação do contexto escolar, esta proposta ainda se encontra em construção, desenvolvendo-se de forma tímida entre os profissionais que compõem a equipe de avaliação. O diálogo entre os pares, mesmo com um objetivo comum, enfrenta as limitações de conceber o sujeito a partir de uma visão ampla. Morin acrescenta:

é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (2008, p. 85).

Portanto, ao se realizar um trabalho de avaliação no contexto escolar de uma criança com queixa de que não aprende, é fundamental que se reconheça a realidade na qual ela está inserida e que cada profissional perceba a importância de seu trabalho para a identificação das necessidades do avaliado e, conseqüentemente, para a melhoria de sua qualidade de vida, tendo em vista seu desenvolvimento integral.

3.2 Breves apontamentos sobre a relação família e escola

O tema das relações que envolvem a participação da família na escola tem despertado interesse nos pesquisadores, que buscam compreender as implicações que refletem no

desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Para a realização desta análise, é necessária uma visão integrada, contextualizada, sistêmica e ampla da realidade do ambiente em que o aluno encontra-se inserido. Desta forma, a discussão posterior centra-se nos estudos das psicólogas Polonia e Dessen acerca destas fundamentais instituições, destacando dois de seus trabalhos. O primeiro deles, intitulado “Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola”, foi publicado em 2005 e o segundo, “A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano”, em 2007.

As pesquisadoras entendem que a família e a escola são duas instituições fundamentais que contribuem para o processo evolutivo de uma pessoa, nos aspectos físico, intelectual e social. No ambiente escolar, percebe-se que o aluno encontra-se inserido em tarefas mais formais e de competência pedagógica mais estruturada, como a realização de pesquisas, leitura dirigida e outras tarefas que envolvem atividades culturais. As autoras acreditam em uma escola que possua um caráter que vá além do conhecimento sistematizado, que esteja engajada em despertar nos alunos a construção de um mundo melhor, fomentando a discussão e ação política de um cidadão crítico que possa intervir como agente transformador no meio em que vive. “A família não é, portanto, o único contexto em que a criança tem a oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304).

A família tem um papel determinante, sendo considerada uma das variáveis que contribuem para o fracasso escolar do aluno; ela é responsável por possibilitar o desenvolvimento da socialização da criança, sua inserção no mundo cultural por meio da língua materna e a compreensão de símbolos e regras em geral. Outros pontos relevantes a serem considerados para a promoção do desenvolvimento do aluno são os aspectos sociais, culturais e econômicos dos pais.

Quando a escola e a família estabelecem uma boa relação, elas são capazes de encontrar estratégias conjuntas ou específicas, conforme a necessidade individual de cada aluno, e que resultem em parcerias entre ambas as partes. Esta integração entre família e escola, segundo Polonia e Dessen (2005), também pode ser observada quando a proposta político-pedagógica abre espaço para a participação da família e compreende a importância que ambas possuem no processo de aprendizagem do aluno. Ou seja,

Enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se

estabelecem de uma maneira coordenada. (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 305).

Jowett e Baginsky (1988, apud POLONIA; DESSEN, 2005), ao investigarem a parceria entre escola e família, afirmam em sua pesquisa que os diretores e inspetores de educação percebem os pais mais participativos e cientes de seu papel quando se estabelece um ambiente de diálogo entre as partes, a realização de reuniões conjuntas na escola com o espaço para os pais falarem e se escutarem, com trocas de informações, planejamento e ações que podem contribuir para a melhora do sistema de ensino.

Já para Ben-Fadel (1998, apud POLONIA; DESSEN, 2005), a participação da família, em diferentes culturas, não vem recebendo a devida atenção. Um dos exemplos a serem destacados são as práticas de leitura; não se reconhece que é na família que se iniciam e se promovem estas práticas, elementos estes trabalhados antes, durante e depois da vivência escolar, no ambiente familiar.

A respeito dessas considerações, o neuropsicólogo soviético Alexander Luria ressalta que:

Ao copiar o comportamento da mãe ou do irmão, rabiscando ou desenhando, a criança reconstrói internamente o processo da escrita, envolvendo aspectos motor, cognitivo, social, além dos significados culturais desta atividade. Mas, em muitos casos, a escola não considera e nem aproveita estas experiências no seu currículo e no desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno (apud POLONIA; DESSEN, 2005, p. 305).

Polonia e Dessen acrescentam ainda as considerações que o pesquisador Paz I. Bartolome propunha em seu artigo “The changing family and early childhood education” (1981): que a escola e a família atuassem como ambientes complementares, uma vez que tanto pais quanto professores possuem grandes responsabilidades no desenvolvimento da criança.

A partir de diversos pensadores, Polonia e Dessen (2005) retomam a discussão ao evidenciar que ainda há escolas que não estão preparadas para lidar com o envolvimento da família. Por outro lado, há pais de baixo nível de escolaridade que se sentem inseguros para participar do planejamento e efetivação do currículo escolar. Esta atitude pode ser interpretada como produto de uma imagem negativa que os pais possuem de si próprios e de suas experiências escolares.

Entretanto, tais barreiras também podem estar absolutamente atreladas ao corpo docente. Os professores estariam inquietos pela possibilidade de serem cobrados e fiscalizados pelos pais, sob a premissa de que os estes não têm condições para contribuir no processo de aprendizagem dos filhos, e pela falta de um projeto que funcione como um ponto de comunicação capaz de integrar ambos em um sistema de colaboração (POLONIA; DESSEN, 2005).

Para corroborar esta discussão, as pesquisadoras evidenciam que o conceito e a configuração da família têm mudado no decorrer dos tempos. Neste contexto, não existe uma configuração familiar ideal, pois a forma como os indivíduos se constituem e interagem compõe distintos tipos de família, entre elas as nucleares tradicionais, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações.

Os padrões familiares vão se transformando e reabsorvendo as mudanças psicológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, o que requer adaptações e acomodações às realidade enfrentadas. E os arranjos familiares distintos que vão surgindo, por sua vez, provocam transformações nas relações familiares, nos papéis desempenhados pelos seus membros, nos valores, nas funções intergeracionais, nas expectativas e nos processos de desenvolvimento do indivíduo. (DESSEN; POLONIA, 2007).

Kreppner (1992, apud DESSEN; POLONIA, 2007) destaca em seus estudos que, com o passar do tempo, a família deixou de ser concebida como um sistema privado de relações e que as atividades individuais e coletivas complementam-se mutuamente; este processo contribui para a evolução e atualização das vivências em sociedade. Ao discorrer sobre as contribuições destes autores sobre a importância da família no desenvolvimento humano, Dessen e Polonia (2007) definem que os laços afetivos formados dentro da família, entre pais e filhos, podem contribuir para o desenvolvimento saudável e flexível de ajustamentos do indivíduo nos diferentes meios em que ele interage em seu cotidiano.

Estes laços afetivos possibilitam aos membros familiares apoiarem-se entre si, auxiliando-os nas estratégias de enfrentamento do estresse ocasionado por problemas habituais. Sendo assim, estas relações ativam intrinsecamente uma rede de apoio que tem por finalidade a busca de resolução e atividades compartilhadas. Esta rede de apoio pode estar na escola, seja direta ou indiretamente, por meio dos profissionais que a compõem.

3.3 Diferentes olhares × novos horizontes

Analisar o processo de encaminhamento dos alunos com dificuldade de aprendizagem por meio do contato com eles e com seus pais no ambiente escolar possibilitou a percepção da necessidade de as famílias serem ouvidas. Algumas entrevistas estenderam-se por semanas, sendo preciso compreender o contexto para focar nos objetivos da pesquisa. Para tanto, e como observado no capítulo anterior, a pesquisa abordou a discussão a partir dos vieses fundamentais que compõem a avaliação do contexto de uma criança: o aluno, a família, a escola e a equipe interdisciplinar. Assim, da mesma forma que cada eixo tem suas especificidades, também é necessário visualizá-los em uma relação com os outros eixos, a fim de perceber as diversas dimensões deste processo de avaliação. Diante disso, abordaremos a questão dos quatro eixos temáticos em categorias – aluno, família, interdisciplinaridade e escola –, visando apresentar novos horizontes a partir dos resultados obtidos na pesquisa.

3.3.1 Alunos: quem são eles?

Os alunos são a essência do que constituiu a presente pesquisa. Quando fomos apresentados, e no decorrer dos encontros para a realização da pesquisa, foi possível perceber o quanto essas crianças encontram-se alheias ao processo de avaliação que as envolve. Não compreendem “por que” os adultos, de tempos em tempos, chamam-nas em uma sala e aplicam protocolos de testes e avaliações.

No decorrer dos encontros, quando algum avanço surgia em sala de aula, contavam-me com imensa alegria que haviam conseguido reconhecer uma letra, uma sílaba ou uma palavra. Com isto, percebe-se que ler e escrever ou fazer continhas é tornar-se inteligente e que, de certa forma, é o suficiente para que um dia, quando adultos, possam conseguir um emprego e ganhar dinheiro. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, o ensino propicia a proximidade com a cultura e o desenvolvimento do pensamento, os quais se articulam entre si, formando uma unidade. Um exemplo é quando o aluno absorve conceitos científicos, pensamentos teóricos, e, ao incorporar esse processo de pensamento, desenvolve ações mentais no sentido de solucionar problemas que suscitam sua atividade mental; por sua vez, ele assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento (LIBÂNEO, 2004).

A escola tem um sentido particular na vida dos alunos. Eles a concebem como um lugar de brincadeiras, de rever amigos, de aprender e socializar. As professoras, neste contexto,

possuem um papel fundamental; os alunos compreendem que a função delas é ensinar e que são estas profissionais que lhe possibilitarão o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo os resultados obtidos a respeito das significações e da importância da escola para os alunos, eles a percebem como um local de aprendizagem e socialização. É possível encontrar nas contribuições da teoria sócio-histórica (LIBÂNEO, 2004) o caráter de mediação cultural do processo de conhecimento e, paralelamente, a atividade individual de aprendizagem. O indivíduo apropria-se da experiência sociocultural como ser ativo. Portanto, os saberes e instrumentos cognitivos constituem-se e interagem entre si por meio das relações intersubjetivas entre indivíduos.

Com referência ao ato de brincar, foi possível perceber na fala das crianças que seus pais têm dificuldade em entrar no mundo do faz de conta; as brincadeiras geralmente acontecem somente entre irmãos e primos. Cada criança entrevistada mencionou o quanto o brincar faz parte do seu cotidiano, como constroem seus brinquedos e brincam sem se importar com o tempo ou com técnicas preexistentes. De acordo com a concepção sócio-histórica de Vygotsky (1995), as crianças desenvolvem-se por meio de processos de imitação, conhecendo e descobrindo o mundo. Assim, não apenas reproduzem como também passam a criar seus próprios modelos, e, nesta exploração individual do mundo ao seu redor, agem de forma mais autônoma, percebendo aspectos novos sobre suas próprias ações.

A realização das tarefas escolares dá-se de forma solitária. Não faz parte da rotina dos educandos serem auxiliados nas atividades domiciliares por seus pais; porém, esta falta de auxílio não se dá por negligência ou descaso por parte dos familiares, mas, como muitos deles afirmaram, por não terem frequentado a escola e, por isso, não saberem como ajudar os próprios filhos nas questões escolares.

Sobre as disciplinas que os alunos consideram importantes foram citadas Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Percebeu-se que, embora sejam disciplinas nas quais estes alunos possuem dificuldades de aprendizagem, ainda as consideram relevantes para seu ensino. Segundo Libâneo (2004), a escola possui relevância na apropriação dos alunos no que se refere aos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento. Apropriar-se desses conteúdos, das ciências, das artes, da moral significa, em última análise, apropriar-se das formas do desenvolvimento do pensamento.

Outro ponto essencial a ser frisado diante dos resultados obtidos é que, embora os alunos sejam rotulados por suas dificuldades, eles não as internalizam, pois “sonham” em ser médicos, professores ou jogadores de futebol.

3.3.2 Família: a outra face

Diante dos resultados obtidos nesta categoria de análise, foi possível perceber que, mesmo diante do discurso dos professores de que os pais não participam no ambiente escolar, não foi esta a impressão que tive como pesquisadora durante a realização das entrevistas. Todos os pais compareceram prontamente à escola, mostrando-se interessados em discutir a vida acadêmica de seus filhos. Alguns apontamentos neste sentido ao longo da pesquisa parecem contraditórios no que se refere à participação da família, porém é importante ressaltar que a escola poderia ensinar as famílias a construir uma instituição de pais (NÓBREGA; LENARDÃO, 2008).

Muitas das entrevistas estenderam-se por semanas, pois os pais tinham necessidade de serem ouvidos. Eles respeitam a escola e entendem que o ambiente escolar possibilita que seus filhos venham a ser respeitados como profissionais e pessoas.

A maioria dos pais não teve a oportunidade de dar seguimento a seus estudos, porém reconhecem a importância de seus filhos frequentarem a escola. Em virtude da não alfabetização de alguns, estes pais acham que não podem ajudar seus filhos na tarefa de casa. De acordo com Nóbrega e Lenardão (2008), é razoável esperar que as famílias tornem-se parte de um elo importante na vida escolar dos filhos, e mesmo que os pais sejam analfabetos, a escola espera que eles contribuam na hora das atividades escolares em casa, pois acredita que estas famílias tenham como premissa o melhor para seus filhos. Contudo, este sucesso escolar exige certas condições: que os pais tenham tempo disponível para dedicar a seus filhos, que eles tenham consciência do papel da escola e que tenham interesse em conhecer sua dinâmica de funcionamento – o que alguns ignoram.

Os pais veem o brincar como uma atividade importante para seus filhos; muitos relatam que, quando tinham a mesma idade, precisavam trabalhar na roça para ajudar os pais e não tinham a oportunidade de brincar. Sendo assim, os pais hoje não brincam com seus filhos porque a concepção de que brincar é para crianças está culturalmente introjetada.

Sobre o diálogo no interior da família, foi possível verificar que não há o hábito de conversar sobre a vida das crianças, seus sonhos e objetivos, nem mesmo sobre coisas rotineiras. À luz da perspectiva histórico-cultural, este é um aspecto negativo no desenvolvimento dos filhos, pois a aprendizagem apropria-se da experiência sociocultural. Neste processo de relação com o meio, o indivíduo constrói-se como um ser ativo (LIBÂNEO, 2004).

A família enxerga os filhos como crianças inteligentes, peraltas e saudáveis, diferentemente da forma como são percebidos por um diagnóstico estabelecido.

3.3.3 Interdisciplinaridade: um desafio

Nesta categoria de análise objetivou-se aprofundar a reflexão sobre o desafio da interdisciplinaridade e os resultados alcançados. Ao realizar as entrevistas com os profissionais que compõem a equipe avaliadora, foi possível identificar que estes concordam que a família é participativa no processo de avaliação quando chamada à escola. Observou-se que a equipe avaliadora considera relevante para a elaboração de um diagnóstico o contato com a família e uma conversa sobre os aspectos que englobam a história de vida pregressa da criança, ou seja, é no histórico familiar que a família percebe que faz parte deste processo.

No entanto, pode-se perceber que, embora haja uma maior participação da família na anamnese, no decorrer dos atendimentos a realidade que se constata não é a mesma, pois muitos pais acabam demonstrando pouco interesse em dar continuidade ao atendimento clínico do filho em razão da demora na obtenção de resultados e por não estarem mais compreendidos neste processo. Contudo, observa-se que haveria a necessidade de inserir os pais no referido processo de atendimento, pois, como apontam Barros, Paulino-Pereira e Oliveira,

quando a família está disfuncional, as crianças participam dos conflitos tomando o lugar que lhes pertence. A fidelidade à família e a demanda de afeto levam a criança a ajustar sua percepção à percepção oferecida por aqueles dos quais depende, precisa e ama. (BARROS; PAULINO-PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 207),

Atualmente, há milhares de crianças que estão representadas na fisionomia de Clécio e Geovana, e conforme relatos dos profissionais, quando estas crianças chegam para serem avaliadas, encontram-se “rotuladas”, perdidas em meio a um turbilhão de investigação, o que demonstra que a própria equipe, tanto da escola quanto interdisciplinar, parte deste pressuposto para avaliá-la e não procura visualizá-la desde o início do processo avaliativo.

Os profissionais apontam nas entrevistas que ainda há um percurso a ser trilhado, pois o diálogo interdisciplinar não ocorre de forma efetiva: os especialistas atendem o aluno, mas não conversam entre si. Esta realidade não ocorre apenas neste contexto específico, mas tem sido alvo de preocupação há muito tempo pelo fato de a integração entre diferentes áreas que

abordam problemas de desenvolvimento humano necessitar de mudanças, tanto institucionais quanto individuais, para que as áreas de saúde e educação possam construir juntas um saber interdisciplinar (BARROS; PAULINO-PEREIRA; OLIVEIRA, 2014).

Ao reportar as reflexões das questões evidenciadas nesta pesquisa por meio das entrevistas aos profissionais da área da saúde, bem como a dificuldade em se pensar em uma ação interdisciplinar e complexa dos problemas do cotidiano, acredita-se que se faz necessária uma interdisciplinaridade concebida como processo de construção de conhecimento, cujo enfoque seja a tentativa de ultrapassar os limites da justaposição das contribuições disciplinares.

3.3.4 Escola: o papel dos professores

Os professores são atores fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos, mas eles apontam que os desafios de ensinar estão associados a diversos fatores. Dentre eles, destacam-se a falta de respeito e educação dos alunos em relação aos professores, a falta de interesse pela aprendizagem e ainda a falta de motivação dos próprios profissionais pelas condições de trabalho.

No que se refere à participação dos pais na vida escolar dos filhos, os professores apontam percepções diferentes e mesmo contraditórias, pois definem a presença de alguns pais como inexistente neste processo escolar, contudo afirmam que comparecem à escola para tomar conhecimento das notas e conceitos do boletim de seus filhos. Mais preocupante ainda é que alguns professores apontam o analfabetismo dos pais como aspecto negativo por não poderem contribuir com a aprendizagem do aluno.

Sobre a concepção da escola, alguns professores apontaram que a instituição escolar ainda precisa evoluir e fazer parceria com os pais e a sociedade. Para outros, a escola é um ambiente de diversidade e o grande desafio é dar conta das especificidades dos alunos, porém o que se observa é um saber fragmentado por alguns profissionais.

Ao mencionarem os resultados obtidos na pesquisa sobre a conscientização do papel e da função social que cada um assume no ato de ensinar, as professoras demonstram conhecimento sobre a importância da escola e o papel do professor no processo de aprendizagem dos educandos, e é neste contexto que as contribuições da perspectiva histórico-cultural, segundo Libâneo (2004), constituem-se como prática cultural intencional da produção e internalização de significados, promovendo, desta forma, pela educação, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos.

Quando questionados sobre a questão do trabalho interdisciplinar, estes profissionais pontuam que ele não ocorre de forma efetiva; que, embora solicitem que profissionais de outras áreas auxiliem no diagnóstico da problemática do aluno, as discussões e reflexões conjuntas não prosseguem.

Pelos resultados obtidos, verificou-se que os professores nutrem um sentimento de responsabilidade para com a função de educador e estão conscientes da atual exigência de constante transformação de sua condição de professor. A razão pedagógica está associada a esta prática. O professor, munido destes valores, contribuiria para a formação humana, possibilitando aos alunos tornarem-se pessoas participativas, ativas e críticas na vida social, política, profissional e social (LIBÂNEO, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como referencial teórico a corrente histórico-cultural e utilizou-se de uma metodologia que, em sua estrutura, pode compreender os processos humanos.

No método conceitual vygostskyano, evidenciamos a busca por compreender o desenvolvimento como um processo qualitativo com ênfase no funcionamento, ou seja, na natureza dos processos e na sua dinâmica. A escola surge, assim, como uma instituição essencial para o indivíduo e sua constituição ao contribuir para a evolução da sociedade e da humanidade. Em seus estudos, Dessen e Polonia (2007) revelam a escola como um microsistema da sociedade, ou seja, é neste ambiente que se espelham as mudanças e transformações ocorridas no meio social; o desafio é como organizar a estrutura por parte dos professores e alunos de modo a analisar e sobrepujar este mundo de conflitos e mudanças e contribuir para o desenvolvimento saudável dos indivíduos.

Segundo esta perspectiva, a família e a escola certamente constituem os dois ambientes principais que são as bases para o desenvolvimento humano. Assim, espera-se que escola e família, ao se aproximarem, possam reconhecer os elementos que as unem, bem como suas características institucionais e seu caráter social.

A percepção que cada família tem de seus filhos, o desejo de vê-los crescer com independência e caráter na sociedade, o respeito que as famílias nutrem pela escola e pelos professores, cada pessoa com sua singularidade e sabedoria de vida – tudo isso me fez refletir que não há espaço e limites para que uns aprendam com os outros.

Os resultados deste estudo apontam para crianças que, no ambiente escolar, possuem um diagnóstico de dificuldade de aprendizagem. São crianças que, diante do ensino sistematizado, diferem das demais e, por isso, necessitam de atendimento especializado. Na percepção de alguns professores, são crianças estigmatizadas que encontrarão dificuldades durante toda a sua vida.

Quando se olha para as concepções dos professores sobre a participação da família na escola, é possível confirmar sua queixa de que apenas uma minoria dos pais participa quando solicitada a comparecer à escola. Isto foi percebido neste estudo de caso, na Escola Municipal Irmã Inês Vailatti, do município de Porto Barreiro, região Centro-Oeste do estado do Paraná. Os familiares envolvidos na pesquisa afirmam que comparecem sempre que solicitados a ir à escola, apesar de, como relata uma das mães, muitas vezes o diálogo da escola com a família restringir-se a reclamações sobre o comportamento dos filhos, e não propriamente sobre seu

processo de aprendizagem. Outro ponto destacado brevemente pelos professores é que a falta de motivação dos alunos, sua falta de interesse em aprender e a indisciplina são fatores de prejuízo no desempenho acadêmico. Contudo, não elencam os fatores que produzem tal desinteresse ou desmotivação, nem mesmo a causa da indisciplina, o que também abriria um grande leque de discussão que não estava nos objetivos da presente pesquisa.

O trabalho da equipe interdisciplinar no processo de avaliação é de extrema importância para analisar o contexto que a criança vive ao ser encaminhada, recebendo os inúmeros relatórios mensurando o que ela “não” é capaz de realizar. Um dos discursos traz esta preocupação sobre o rótulo da “criança que não aprende” antes mesmo de ser avaliada e também o fato de a avaliação significar um alívio para alguns professores, como se um diagnóstico de não aprendizagem os isentasse de suas responsabilidades docentes. Ressalta-se ainda a dificuldade da efetivação do diálogo entre os profissionais e suas áreas de conhecimento, demonstrando que a interdisciplinaridade ocorre de forma tímida no processo de avaliação das crianças e é um desafio a ser enfrentado. Cada profissional preocupou-se em enfatizar sua área nas questões abordadas e dificilmente fez-se uma ligação com outro profissional ou mesmo outra área.

Portanto, a conclusão desta pesquisa não se mostra como definição de um método tão abstruso que envolve o processo de aprendizagem na escola. O que se buscou mostrar foi a possibilidade de reflexão ao conceber as crianças, a família, a escola e a equipe interdisciplinar como um todo que se constrói no coletivo. Vale importar-se, procurar outras formas de mediar o conhecimento e indignar-se com diagnósticos que transformam vidas em relatórios de pastas-arquivo nas escolas, com a sentença fadada de que estas crianças não irão aprender, desconsiderando as especificidades, os ritmos de aprendizagem e as habilidades cognitivas individuais.

REFERÊNCIAS

- 6 PASSOS para iniciar bem o seu novo negócio. **Sebrae**, [s.d.]. Disponível em: <https://sgcwem.pr.sebrae.com.br/PortalSebrae/artigos/Cantuquiriguacu>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!** Em minha sala de aula. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAGAROLLO, M. F. **A (re)significação do brincar das crianças autistas**. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2005.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARROS, R. C. B de; PAULINO-PEREIRA, F. C.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). **Educação e Saúde: questões práticas sobre o processo de integração e inclusão social**. Jundiaí: Paco, 2014. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-

nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jun. 2016.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped**, Osório, v. 2, n. 1, ago. 2012.

FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUREZ, G. Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. In: LENOIR, Y.; REY, B.; FAZENDA, I. (Orgs.). **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Paraná, Porto Barreiro. Censo Demográfico 2010, Sinopse. **IBGE**, [s.d.]. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=412015&idtema=1&search=parana|porto-barreiro|censo-demografico-2010:-sinopse>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5-24, set.-dez. 2004.

LUZ, M. T. Complexidade do campo da saúde coletiva: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas - análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 304-311, 2009.

LUZ, M. T. Especificidade da contribuição dos saberes e práticas das ciências sociais e humanas para a saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 22-31, 2011.

MINAYO, C. M. Interdisciplinaridade: uma questão que atravessa o saber, o poder e o mundo vivido. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 70-77, 1991.

MINAYO, C. M. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. aprim. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NÓBREGA, M. M.; LENARDÃO, E. **A contribuição da família no contexto escolar pautado na pedagogia histórico-crítica**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Curso de avaliação psicoeducacional no contexto escolar**: subsídios para avaliação psicoeducacional no contexto escolar – orientações pedagógicas. Curitiba: Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Revista Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

SCOZ, B. J. L. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUNES, E. et al. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, v. 35, n. 126, p. 689-698, set. 2005.

VELLOSO, M. P. et al. Interdisciplinaridade e formação na área de saúde coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 257-271, jan.-abr. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. III.

WERNER, J. **Saúde e educação**: desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ANEXO A
ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS, ALUNOS,
PROFESSORES E EQUIPE DE AVALIADORES

Para pais ou responsáveis

- 1) Como você compreende seu filho ou filha em relação à escola? Como ele se sente no ambiente escolar e como você o vê? Demonstra relação de afetividade para com a professora e os coleguinhas?
- 2) O modo como seu filho ou filha se relaciona com a escola é a mesma forma com que você se relacionava quando criança? Como você lida com os trabalhos e tarefas de seu filho ou filha em casa?
- 3) O que você deseja para o futuro de seu filho ou filha? Qual é o papel da escola? Qual é o papel da família?
- 4) O que você espera que a escola ofereça a seu filho ou filha?
- 5) Como funciona a dinâmica familiar entre vocês? Seu filho ou filha sente-se seguro para conversar sobre seus sonhos, objetivos, medos ou dificuldades?
- 6) Como você descreve seu filho ou filha em casa? E na escola?
- 7) Durante o desenvolvimento/crescimento de seu filho ou filha, como você o percebeu: uma criança feliz? Quieta e triste? Agitada e inquieta? Alegre e em determinados momentos isolada?
- 8) Você considera seu filho ou filha saudável? Com que frequência ele ou ela realiza exames de rotina e consulta com médicos e especialistas?
- 9) Como foi o histórico de nascimento e desenvolvimento de seu filho ou filha?

Roteiro de entrevista para professores

1. Quais desafios no processo de aprendizagem do educando você considera importante mencionar no ambiente escolar?
2. Como você observa a participação dos pais na vida acadêmica dos educandos?
3. Como você descreve sua atuação pedagógica? Qual é a importância do seu trabalho?
4. Qual é sua concepção sobre *escola* nos dias atuais?
5. De que forma, como professor ou professora, você interfere no cotidiano dos educandos por meio de sua prática pedagógica?
6. Em sua opinião, como a escola tem se articulado intersetorialmente para contribuir no processo de aprendizagem dos educandos?
7. De acordo com sua formação profissional e pessoal, quais são os principais significados de seu trabalho?

Roteiro para equipe avaliadora

1. Quando o educando encontra-se em processo de avaliação no contexto escolar, quais fatores você percebe que contribuem para seu diagnóstico?
2. Você tem contato com a família em determinado momento durante a avaliação? E como se estabelece este diálogo?
3. Havendo necessidade de encaminhamento clínico, como ele ocorre e qual o período de espera do educado?
4. Como você compreende a família inserida neste processo de avaliação, na maioria dos casos?
 - () Comprometida com o desenvolvimento do filho ou filha
 - () Comparece, mas demonstra pouco interesse
 - () Não comparece às entrevistas e acompanhamento
5. Você recebe a devolutiva dos demais profissionais envolvidos no processo de avaliação? De que forma ocorre este processo de referência e contrarreferência?
6. Como você tem percebido o educando durante o processo de avaliação no contexto escolar? Que criança é esta?

() Autorizo a divulgação integral deste trabalho no banco de dados do
PPGH/UNICENTRO.

() Autorizo apenas a divulgação do resumo e do *abstract* no banco de dados do
PPGH/UNICENTRO.

Irati (PR), ____ de _____ de _____.

Eva Cristiana de Oliveira