

ENTRE O QUERER E O REALIZAR: ATENDIMENTO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA¹

BETWEEN WANTING AND PERFORMING: THE LEARNING DIFFICULTIES SERVICE IN THE MUNICIPAL SCHOOLS IN UBERLÂNDIA

Noemi Mendes Alves Lemes²
Maria Irene Miranda³

RESUMO: Esse artigo é uma pesquisa de mestrado cujo objeto foi o Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA), na rede municipal de Uberlândia-MG, instituído no período de 2007 a 2010 no qual se fundamentou na perspectiva psicopedagógica. O objetivo perpassou por conhecer os resultados e impactos nas escolas. A abordagem qualitativa de pesquisa e os instrumentos para coleta de dados: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e grupo focal em duas unidades escolares possibilitou a análise dos dados, organizada em três eixos temáticos. A criação e desenvolvimento do projeto contribuíram para o atendimento de alunos com dificuldade de aprendizagem e as ações desenvolvidas foram coerentes aos objetivos propostos. A pesquisa deparou com alguns fatores limitadores nas ações do ADA os quais foram utilizados como justificativa para terminar o projeto. No entanto, paradoxalmente, essas limitações se configuraram como responsabilidades da gestão municipal.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem, projeto ADA, psicopedagogia.

ABSTRACT: This article is a research whose object was the Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA), in the municipal schools of Uberlândia-MG, established in the period 2007-2010 in which it was grounded on the psychopedagogical perspective. The purpose pervaded by knowing the results and impacts in schools. The qualitative research approach and instruments for data collection: document analysis, questionnaire, semi-structured interviews and focus groups in two school units allowed the analysis of data, organized into three thematic axes. The creation and development of the project contributed to the care of students with

¹ Artigo referente à dissertação de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Uberlândia-MG, com o tema: O Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem "ADA" na rede municipal de ensino de Uberlândia: O que sua história nos conta?

² Mestre em Educação. Pedagoga, Prefeitura Municipal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ps.noemimendes@gmail.com

³ Doutora em Educação. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. mirene@ufu.br

learning difficulties and the actions taken were consistent with the proposed objectives. The research encountered some limiting factors in the actions of the ADA which were used as justifications to finish the project. However, paradoxically, these limitations were shaped as responsibilities of the municipal management.

KEYWORDS: learning, ADA project, educational psychology

Introdução

As dificuldades de aprendizagem sempre estiveram na pauta do dia quando o assunto é a Educação Escolar. Sob diferentes vertentes, a amplitude dos estudos e das pesquisas se justificam mediante os frustrantes resultados na aprendizagem que podem estar relacionados ao caráter (pseudo) homogeneizador da escola, que ainda se mostra muito forte. Enfrentar o desafio de diferenciados processos de ensino e aprendizagem parece ser uma barreira que a escola precisa transpor, isso porque existem aspectos abrangentes, questões históricas e culturais perpassando ainda por concepções de homem, de ensino e de aprendizagem.

Autores como Cunha (1998), Cortesão (1999), Moraes (2000), Silva (2001), Behrens (2005), Candau (2008), Veiga (2008) dentre outros, concordam que a escola ainda está envolta em um molde rígido de ensino. Cortesão (1999) menciona que geralmente permanece uma única forma de ensinar, e sendo a população escolar heterogênea na origem social, geográfica e étnica, a educação ainda se estrutura e funciona habitualmente para o discente conhecido como ideal e a presença de estilos diferenciados de aprendizagem representam muitas vezes obstáculos ao funcionamento escolar. Candau (2008) compartilha dessa ideia quando afirma que o procedimento homogeneizador da escola é tão forte na mesma intensidade que apresenta a dificuldade para romper com o mesmo e passar a construir práticas educacionais responsivas à diversidade existente e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula na maioria prezam pela igualdade, são uniformes e se estabelecem como empecilhos para a aprendizagem de todos os estudantes.

A fragmentação, a preservação da racionalidade técnica, a mecanização do tempo e o modelo arbóreo⁴ de estruturação do saber

⁴ O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco). (GALLO, 2000).

confirmam a herança impregnada do pensamento moderno cujas práticas precisam ser repensadas. Como afirma Cunha:

A forte presença do paradigma da ciência moderna na sociedade ocidental acabou por cristalizar a forma tradicional de ensino, vendo-a como uma única possibilidade de organização. [...] O conceito de aprendizagem, sustentado por esta concepção, parte do pressuposto de que primeiro o sujeito deve 'adquirir' conhecimentos para depois poder aplicá-los na prática e em situações específicas. Entende também, que a melhor forma de aprender é pela audição e registro das verdades científicas reconhecidas que, para serem adquiridas, precisam de exercícios de experimentação e memorização. (CUNHA, 1998, p. 197)

Como no ambiente escolar ainda parece persistir a padronização, a supervalorização dos aspectos cognitivos e a perspectiva linear no processo de ensino e aprendizagem, Rey (1995 *apud* MONTE; LUSTOSA, 2010) também concorda que essa prática é fruto da herança do modelo positivista ao abordar a fragmentação que concebe uma visão simplificada e dicotomizada de homem: cognitivo/afetivo, consciente/inconsciente, social/biológico, individual/social. Essa visão não permite compreender o desenvolvimento humano em sua totalidade e complexidade.

Considerando a subjetividade no ato de aprender, tais dicotomias devem ser superadas porque no processo de aprendizagem diversos aspectos do ser humano estão relacionados, visto que é necessário um aparato cognitivo contido na afetividade, nas condições sociais e, em especial, na qualidade da relação com o outro que vai mediar o processo de aprendizagem.

Pensando na escola como um espaço de diferenças humanas e, conseqüentemente, de processos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento, ainda existe a concepção de uma aprendizagem linear, sem possíveis dificuldades ou conflitos. Frente a essa declaração concordamos com Barbosa (2001, p. 35) quando afirma que "a dificuldade na aprendizagem faz parte do processo e não deveria ser vista desvinculada do mesmo"; dessa forma, a caracterização de alunos que possam apresentar dificuldades no percurso escolar deve ser realizada minuciosamente, procurando identificar seus conflitos, mas antes reconhecer as suas potencialidades. Para isso, torna-se necessário refletir sua forma de ensinar e se interessar pelo nível das relações interpessoais e vinculares com o aluno, visto que o procedimento docente tem grande influência sobre os alunos e sua aprendizagem.

Outro aspecto importante para que se repense a caracterização ou perfil de estudantes com supostas dificuldades de aprendizagem foi lembrado por Stenberg e Grigorenko (2003, p. 15) quando alertam que “as dificuldades de aprendizagem raramente podem ser diagnosticadas antes do fim da pré-escola ou do início do ensino fundamental”, isso porque nessa faixa etária o ser humano está em pleno desenvolvimento, dessa forma é arriscado rotular as crianças. Com a observação dos autores, lembramos o pensamento de Ferreiro (1987) quando menciona que os episódios que acontecem no início da escolaridade são decisivos para todo o resto da história escolar do sujeito. É nesse período que receberá a primeira etiqueta que podeter consequências no percurso da escolaridade. Desse modo, os rótulos atribuídos aos alunos com dificuldade de aprendizagem muitas vezes se originam responsabilizando apenas a eles. Essa tendência desconsidera os inúmeros fatores envolvidos no processo de aprendizagem e atribuir as dificuldades somente aos alunos significa transferir a incumbência pelo desempenho escolar apenas ao discente, retirando do sistema educacional, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso nos resultados.

De maneira infeliz, assistimos a reprodução dessa atitude com muita frequência, que é transferir o problema ao outro, principalmente àquele que é proveniente das classes populares. Para Smith e Strick (2001) isso faz com que acentue as dificuldades de aprendizagem e as crianças começam a apresentar baixo rendimento em relação ao desempenho que é esperado; sendo assim são classificados como: “crianças problemas”.

Martinez e Cardinalli (2006 *apud* MONTE; LUSTOSA, 2010) afirmam que a aprendizagem escolar é também um processo da subjetividade humana e não apenas um produto dos níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno ou de seu interesse pela matéria, ou seja, resulta de complexas articulações desses e outros elementos que formam os sentidos subjetivos que o processo de aprender desperta. As experiências de medo, constrangimento, frustração, inferioridade e comparações vividas no ambiente escolar e em outros espaços vão configurando uma rede de sentidos subjetivos que interferem na maneira como o indivíduo se posiciona mediante de uma situação de conflito ou de fracasso nos diversos ambientes, por exemplo, a sala de aula.

Segundo Barbosa (2001), essas experiências podem estar ligadas aos obstáculos epistemofílico ou epistêmico/funcional. O primeiro obstáculo ocorre quando o aluno em uma nova experiência de aprendizagem entra em ansiedade por já conhecer o fracasso e não possui o desejo de aprender. Já o epistêmico/funcional se apresenta quando o sujeito não possui o nível de

desenvolvimento cognitivo exigido para a aprendizagem. Assim, quando o discente depara com um dos obstáculos mencionados, entra em um ciclo chamado de ciclo de inibição da aprendizagem.

A implantação do Projeto de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem

As demandas envolvendo o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem refletiam um momento bastante conflitante na rede municipal de ensino do município de Uberlândia-MG⁵. Os sintomas, impedimentos para a aprendizagem se apresentaram fortemente nesse contexto da educação. No fechamento do ano letivo de 2005 e no decorrer do ano de 2006 o quantitativo de queixas por parte das escolas era intenso.

Nesse período a rede municipal de ensino contava com uma equipe de avaliação/diagnósticovinculada ao Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)⁶ e ao Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH)⁷, que auxiliavam as escolas mediante as ocorrências de dificuldades de aprendizagem.

Porém, essa equipe não conseguia atender a demanda e a necessidade das escolas, pois deparava com infindáveis casos de alunos com supostas dificuldades no percurso de aprendizagem escolar e ainda com a inquietação e os conflitos por parte do corpo docente que, mediante a dificuldade de aprendizagem dos alunos, reproduziam a crença de repassar a queixa à equipe pedagógica e gestores das escolas. Estes por sua vez, convocavam as famílias, os pais ou responsáveis para devolver as queixas e preocupações com a aprendizagem ineficaz. Esse ato muito comum praticado pelas escolas aponta as famílias dos alunos como responsáveis pela aprendizagem, de forma que acreditam que precisam se dedicar mais ao filho e se interessar pela aprendizagem do mesmo. Essa percepção pode levar a crer que as famílias menos favorecidas demonstram pouco interesse pelos estudos do filho devido à falta de estímulos e poucas perspectivas para o

⁵ Uberlândia está situada no sudeste do Brasil, na região denominada Triângulo Mineiro no Estado de Minas Gerais. Possui uma população estimada em 604.013 habitantes, distando a 415 km de Brasília, 592 km de São Paulo e 550 km de Belo Horizonte (IBGE, 2010).

⁶ O CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz é uma Instituição da Prefeitura Municipal de Uberlândia idealizada pela Secretaria Municipal de Educação, tem como base filosófica uma política-pedagógica que converge para a atualização e adequação dos conhecimentos teórico-práticos dos profissionais da educação, por meio da "Formação Continuada", em uma dinâmica processual e gradativa. Fonte: Portal Prefeitura Municipal de Uberlândia, disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=30&pg=458>.

⁷ O Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH viabiliza a educação por meio do Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública Municipal de Ensino aos alunos com deficiência física, sensorial, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AHS) (SME/NADH, 2006).

futuro. Ainda, quando a dificuldade de aprendizagem persiste, sugerem às famílias o encaminhamento médico.

Segundo Patto (1996), essas ações remetem à prática de culpabilização advinda das justificativas para as dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar, sendo que estão fortemente ligadas ao discurso biológico (fatores genéticos, raciais e hereditários). Essa concepção advém de um modelo explicativo em que as causas do fracasso escolar são atribuídas ao aspecto cultural dos alunos, o que deu origem às teorias da carência cultural nos anos 1970. Com isso, a decorrência de dificuldades de aprendizagem no contexto escolar em pleno século XXI ainda se apresenta como grande desafio para a escola que ainda reproduz antigos paradigmas.

Mediante o grande desafio paradigmático, como forma de amparar os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, algumas escolas da rede municipal possuíam colaboradores. Eram monitores e voluntários, sendo que algumas instituições contavam em seu quadro de pessoal com o professor que atuava como recuperador. As escolas se adaptavam como conseguiam, considerando a realização do trabalho junto aos alunos que não acompanhavam o ritmo da sala de aula regular. Nesse cenário, as dificuldades de aprendizagem se mostravam cada vez mais recorrentes, o que fazia com que o aluno continuasse a carregar a culpa e o sentimento de incapacidade. Esse panorama impedia avanços significativos na aprendizagem, gerando prejuízos para o discente, visto que lhe era atribuída a responsabilidade pela não aprendizagem. No período conflituoso o município vivenciava ações do governo federal que se constituíam em políticas voltadas para validar o mote da “Educação para todos”. No entanto, as escolas recebiam investimentos advindos da inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, sendo que era feita a organização dos espaços das salas de recursos multifuncionais para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em que se buscava estabelecer o respeito às diferenças e legitimar o acesso e permanência no ambiente escolar.

Porém, o contexto (importante) de um discurso inclusivo para o grupo de pessoas com deficiência, os alunos com dificuldades de aprendizagem eram acompanhados de forma dissoluta. A incoerência de uma política inclusivista refletia o descompasso nos atos da gestão pública, pois se falamos em movimento inclusivo, por que abranger apenas a categoria dos alunos com deficiência?

Com essa realidade, tornou-se notória a necessidade de buscar uma forma mais adequada de auxiliar as escolas e, conseqüentemente, de atendimento

aos alunos com dificuldades de aprendizagem, assim, a Secretaria Municipal de Educação (SME) instituiu um projeto para apoiar os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, denominado como Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA). Esse projeto foi implantado no ano de 2007 em todas as escolas de ensino fundamental.

Pressupostos metodológicos

Com a finalidade de conhecer o projeto, realizamos uma pesquisa cujos objetivos foram delineados com o intuito de identificar e analisar as ações, os avanços e limitações em seu desenvolvimento e os resultados obtidos. Para isso, elencamos critérios visando reconhecer as prioridades. Primeiramente buscamos conhecer o projeto, os instrumentos de acompanhamento do mesmo e os registros dos resultados por meio da análise de documentos. Para estabelecer a escuta junto aos sujeitos que vivenciaram o ADA nas escolas, propomos o Grupo Focal. Na efetivação desse procedimento de pesquisa buscamos a interlocução em duas unidades escolares da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG que denominamos de “Escola Tulipa” e “Escola Girassol”, nomes fictícios.

Chamamos “Escola Tulipa” a que oferece as séries iniciais do ensino fundamental - 1º ao 5º ano. Localizada na região oeste, contava com 506 alunos devidamente matriculados nos turnos manhã e tarde e um quadro de pessoal composto por cinquenta profissionais atuantes e três cedidos.

A segunda escola pesquisada, “Escola Girassol”, situada na região noroeste, possuía em seu quadro de colaboradores 153 profissionais para o atendimento a 1.800 alunos distribuídos nas salas de aula do 1º ao 9º ano, nos turnos manhã, tarde e noite. A seleção das escolas ocorreu a partir do interesse e aceitação por parte das diretoras em possibilitar a organização e realização do grupo focal.

Salientamos que a pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob o número de protocolo de aprovação 510/2010 e autorizada sua realização nas escolas municipais pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A natureza da pesquisa de abordagem qualitativa oportunizou percorrer os caminhos da investigação, isso porque “a investigação qualitativa exige que se enxergue o mundo com a ideia de que nada é trivial, porém tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Em

consonância com esse princípio, a escolha dos instrumentos de pesquisa não ocorreu aleatoriamente. Com o propósito de obter os dados necessários, utilizamos Análise Documental, Entrevista Semiestruturada, Questionário e Grupo Focal.

Buscamos na técnica de triangulação dos dados o aporte para a realização das análises, visto que é recomendada quando se utiliza mais de uma fonte de coleta de dados, pois resulta na convergência das informações coletadas em diferentes momentos e situações variadas. Conforme Yin (2005), assegurar a estratégia de triangulação possibilita confrontar a situação com outras já conhecidas de posse dos levantamentos obtidos por meio de instrumentos e sujeitos diferenciados. Assim efetua-se a confrontação e cruzam-se os dados, resultando em evidências.

A análise documental proporcionou o acesso ao projeto que elucidou seu fundamento: os princípios da psicopedagogia, que segundo Visca (1987), pode contribuir para explicar os sintomas do não aprender.

Para compreender a dinâmica das ações do ADA, as coordenadoras de roteiro⁸ responderam ao questionário e citaram que os atendimentos buscavam não “reforçar” os conteúdos disciplinares, para que não reproduzissem a cultura de transmissão e memorização. A orientação do projeto versava em buscar estratégias de aprendizagem significativa, contextualizada, respeitando ritmos e tempos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Essa narrativa ratifica a perspectiva psicopedagógica.

Os princípios e práticas do projeto ADA

A afirmativa de Vygotsky (1993, p. 33) de que “todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar” coaduna com os princípios da psicopedagogia que segundo Fernández (1991), mediante uma situação de dificuldade de aprendizagem, o psicopedagogo não lida diretamente com o problema, mas com as pessoas envolvidas no processo, isso porque traz consigo a concepção de homem que possui limitações, porém, aposta no potencial humano. Nessa vertente, a concepção de ensino e aprendizagem recomenda que se atue conhecendo as causas e não apenas os sintomas do não aprender, então o docente já no primeiro contato estabelece a escuta visando tal conhecimento. O diálogo e

⁸ Coordenadoras de Roteiro foi um termo que designava a função de duas pedagogas com pós-graduação em psicopedagogia. Atuavam como formadoras e ainda realizavam visitas nas escolas para acompanhamento do projeto.

as interações se sobressaem como recursos de estímulo, envolvimento, reflexão e de produção de sentidos. Segundo Bossa (2000), “a aprendizagem é vincular, encerra uma relação do sujeito que aprende com o sujeito que ensina e o conteúdo a ser aprendido; ambos têm uma fonte somática de significações inconscientes e é transversalizada pelo desejo”.

Com vistas a esses princípios e concepções, para atuar no projeto ADA os professores deveriam preferencialmente possuir a formação psicopedagógica, e para acompanhar a atuação dos docentes o projeto contou com duas coordenadoras de roteiro que eram profissionais ligadas às escolas municipais com formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia, convidadas para a função. Sua atuação consistia em realizar visitas periódicas nas escolas acompanhando o desenvolvimento da proposta, analisando os avanços e os obstáculos, na sugestão de estratégias de ensino coerentes com as concepções psicopedagógicas, além de organizarem a formação continuada para os docentes, embasada nos pressupostos da psicopedagogia, pois esses deveriam abalizar os atendimentos aos educandos.

A formação continuada estruturava-se por meio de encontros mensais, “exclusivamente” para os professores atuantes, quando se cumpria o módulo que compunha parte da carga horária de trabalho do professor do ADA. Esse modelo de formação continuada segundo Nóvoa (1991) reforça o desenvolvimento de competências técnicas por categorias, ou seja, reflete um modelo de formação fragmentada, categorizada, marca da década de 1990. Para o autor, a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional de todos os professores envolvidos na dinâmica escolar, sendo as escolas os lugares de referência para a realização; propõe também o acompanhamento da prática do professor aliado à formação continuada. Como bem disse Barbosa (2001) “a revisão do aprender do professor possibilita uma melhor análise do aprender dos alunos, tornando-o mais apto para compreender e intervir no processo de aprendizagem dos mesmos” (BARBOSA, 2001, p. 67). Sob essa ótica psicopedagógica, acrescenta:

A formação continuada deve ter como prioridade repensar as metodologias, os ambientes de aprendizagem, a forma de incluir estratégias que cultivem a imaginação, a atividade criadora, incentivando a espontaneidade, a iniciativa, a curiosidade, o questionamento de si mesmo. (BARBOSA, 2001, p. 67).

Assim, percebemos que a formação continuada envolve processos de investigação, conhecimento e reflexão sobre o ensinar e o aprender, sendo que esses processos são inerentes ao fazer pedagógico do professor.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, p. 26)

Além do acompanhamento das coordenadoras de roteiro e a proposta de formação continuada, o projeto orientava que cada unidade escolar tivesse um pedagogo para acompanhar o professor do ADA cotidianamente. Esse profissional preferencialmente também deveria ser especialista em psicopedagogia como forma de tentar garantir os pressupostos metodológicos, ou seja, os princípios que fundamentavam e norteavam os atendimentos baseados na psicopedagogia. A atuação desse profissional possibilitou a devolutiva dos resultados da formação continuada oferecida e sua aplicação na prática. Os relatos não apontaram somente aspectos positivos, pois se observou que a atuação de alguns professores não atendeu a perspectiva do projeto, isso porque ainda possuem uma prática “cristalizada”, ou seja, “necessitam de uma mudança interna”.

Frente a essa observação, segundo Gauthier (1998), as ideias preconcebidas que o professor possui principalmente aquele com mais tempo na função, muitas vezes o impede de experimentar um novo saber. Essa circunstância pode ser proveniente da pouca importância que alguns educadores dão à formação continuada e pela dificuldade em lidar com novas práticas de ensino que abarquem as exigências sociais, pedagógicas e culturais dos alunos.

Metodologicamente, as bases que sustentam a psicopedagogia, segundo Visca (1991), configuram-se na busca por saber como o sujeito aprende, sendo que esse entendimento implica uma modificação significativa no sistema educacional e os envolvidos no mesmo. Comumente estão imersos em um universo imediatista que geralmente exclui aqueles que não se adaptam a metodologias e práticas uniformes.

Conforme constava nos registros do projeto ADA (SME/NADH, 2006), o encaminhamento de alunos passaria por critérios, tais como apresentar repetência ou dificuldades no processo da aprendizagem durante o ano letivo. Em caso de haver demasiado número de alunos para o atendimento, aqueles das séries iniciais tinham prioridade, pois o quantitativo máximo por professor era de 24 alunos. As escolas possuíam dois docentes, um com atuação no turno da manhã e outro no turno da tarde.

De 2007 a 2009 o projeto ADA atendeu alunos com dificuldades de aprendizagem de 1º ao 5º ano. Já no ano de 2010 o atendimento foi ampliado aos alunos de 6º ao 9º ano com Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia, uma vez que não havia nenhuma ação que atendesse a necessidade desses alunos.

Para que o aluno fosse encaminhado ao projeto ADA, na maioria das vezes a queixa partia do docente da sala regular, por meio de uma ficha queixa com itens referentes à identificação do educando, questões familiares, situações que se apresentavam no ambiente da sala de aula regular e os interesses e conteúdos que dominava. Após o acolhimento, os primeiros atendimentos perpassavam pela elaboração de atividades referentes à avaliação pedagógica para então proceder à organização dos grupos que se constituíam em até quatro alunos; e, em alguns casos conforme a necessidade, individual.

Os educandos possuíam seu Plano de Atendimento Individual (PAI), preparado pelo professor com o intuito de atender as especificidades de cada um. Além disso, a proposta não se constituía em um reforço escolar, mas se preocupava em reconhecer a causa do obstáculo (subjetividade), principalmente quando os discentes se apresentam apáticos, silenciosos, aprisionados nas dificuldades. Tais características são conhecidas por Visca (1987) como obstáculos de caráter afetivo. Atuar nessa perspectiva significa maior investimento de tempo.

Os pais ou responsáveis dos alunos inseridos no projeto assinavam um Termo de Compromisso e nesse ato teriam que zelar pela frequência, que era registrada em diário disponibilizado ao docente.

Cada atendimento consistia em um período de 50 minutos, duas vezes por semana no turno oposto ao da escolarização (contra turno), para os alunos da zona urbana. Nas escolas de zona rural, os atendimentos aos alunos aconteciam no mesmo turno do ensino regular devido às dificuldades de retorno à escola, pois dependiam do transporte escolar. Nesse aspecto, percebemos uma contradição, visto que a impossibilidade de oferecer o

transporte aos alunos da zona rural autorizava-os a receber o atendimento do projeto no mesmo turno, o que gerava prejuízo na carga horária no ensino regular, enquanto na zona urbana os atendimentos aconteciam sempre no contra turno.

O projeto ADA vivenciou a ausência de alguns discentes que não se adequaram a modalidade contra turno e não havia possibilidade do atendimento no turno da escolarização. Essa condição foi revelada por intermédio da realização do grupo focal quando ouvimos as professoras do projeto e das salas de ensino regular cujos alunos foram atendidos pelo ADA, pais de alunos que receberam atendimento e pedagogos das escolas.

Ao ouvir as professoras que atuaram no ADA, encontramos outro fator limitador do projeto: as visitas das coordenadoras de roteiro, que se mostraram incipientes, ou seja, não atingiram o ideal esperado por aqueles que atuavam diretamente com os discentes. As mesmas percepções também foram citadas pelas coordenadoras de roteiro quando perguntadas sobre as limitações de sua atuação junto as escolas. Disseram que foram poucos os encontros e rasas as orientações aos docentes. Justificaram a falha no acompanhamento do projeto em razão do transporte que as locomovia para as escolas, que não supria a necessidade apresentada pelas instituições e ainda o quantitativo de coordenadoras de roteiro (apenas duas), o que não possibilitava o atendimento eficaz mediante o quantitativo de 48 escolas que alocavam o projeto.

Quanto à fala dos professores regentes que possuíam alunos atendidos pelo ADA, suas narrativas explicitaram que reconhecem as dificuldades dos alunos e, quando elas se apresentam, não conseguem intervir de modo satisfatório devido ao grande número de alunos em sala de aula. Mencionaram que essa realidade inviabiliza o atendimento às necessidades de todos os alunos, principalmente daqueles que apresentam dificuldades.

A essa observação, nos lembramos de Sampaio (2002), que cita que em salas com grande quantitativo de alunos o processo de ensino e aprendizagem fica reduzido ao atendimento de massa. Frente a essa realidade, resta aos professores uma prática fixada no modelo de transmissão coletiva, memorização e mecanização, sendo que esse modelo de prática pedagógica se apresenta na contramão da construção do conhecimento e na formação de alunos autônomos, críticos, criativos e participativos. O resultado é a contradição que se instala quando no ensino regular se coloca um número excessivo de alunos e, com isso, são necessárias ações para atender aqueles que experimentam o insucesso escolar.

As professoras dos alunos atendidos pelo ADA foram unânimes em relatar que, apesar das falhas, o projeto contribuiu significativamente para o avanço na aprendizagem. Perceberam que os atendimentos alcançaram não somente os resultados positivos, mas que os alunos passaram a expressar alegria por aprender, a participar mais das aulas e até melhoraram o comportamento, visto que, muitas vezes, a indisciplina está vinculada à dificuldade de aprendizagem.

O término do projeto: reflexões paradoxais

Frequentemente, nos itinerários de um pesquisador, ocorrem imprevistos, sendo que no decorrer dessa pesquisa deparamos com um episódio fortuito: a definição da SME em terminar as ações do projeto em todas as escolas. O surgimento dessa decisão fez com que ampliássemos os objetivos da pesquisa, isso porque teríamos que conhecer as causas dessa variável. Isto porque não houve nenhuma justificativa para profissionais das escolas, pais de alunos e nem mesmo para as coordenadoras de roteiro que acompanhavam o projeto junto às escolas, como relatou o pai de duas alunas atendidas pelo projeto ADA na Escola Girassol: “O ADA era muito bom, até hoje eu não sei por que acabou. Eu não sei por que acabou [...]. Por que acabou? A criança parou de vir, mas eu acho que tinha que ter uma satisfação porque que parou. A gente quer saber, né?”

Consideramos que esse acontecimento evidenciou a contramão da responsabilidade social, educacional e ética frente ao ato e as consequências que essa decisão poderia acarretar.

Mediante entrevista semiestruturada realizada entre a pesquisadora e representante da SME, os motivos para o encerramento do projeto nas escolas justificou-se “porque não apresentava resultados” frente a corrida para crescer os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁹ nas escolas da rede municipal.

A justificativa revela a preocupação excessiva em alcançar índices e essa postura traz para o ambiente escolar certo anseio, desencadeando angústias em boa parte dos profissionais, pois precisam obter resultados imediatos. Essa constatação manifesta uma das muitas facetas implícitas no fazer educacional apresentadas por Falsarella (2002):

⁹ O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>.

As profundas mudanças econômicas, políticas e sociais que se apresentam atualmente à humanidade atingem em cheio os sistemas educacionais e aqueles que neles trabalham [...]. Dentro da nova ordem mundial, os Estados assumem a proposição de reformas [...] direcionadas pela lógica do mercado, cuja finalidade maior é conseguir maior eficiência e produtividade, essas propostas, que carregam em seu bojo discussões quanto ao financiamento e à gestão do sistema público de ensino, trazem como invólucro um discurso de luta pela qualidade na educação. (FALSARELLA, 2002, p. 73-74)

A instituição de índices de aprovação impostos por políticas mundiais e que certamente atendem a interesses políticos de uma minoria, reforça a desigualdade social e revela a vertente da produção, características do sistema capitalista. Na educação escolar, quando se fala em resultados quantitativos e índices remete-se à ideia de tempo para aprendizagem. Qual o tempo de aprendizagem para criança, principalmente aquela que apresenta dificuldades? Com certeza esse tempo não corresponde ao tempo escolar ou período letivo. Deve-se levar em conta o tempo da criança, e não um tempo institucionalizado.

Alicerçado nos pressupostos da psicopedagogia, o ADA acreditava no tempo de cada criança, isto é, se pautava na perspectiva do respeito ao ritmo de cada um, motivo pelo qual não era dada ênfase, no primeiro momento, ao conteúdo escolar.

Em sendo assim, a proposta do projeto provocou um embate entre a visão quantitativa da SME, que buscava alavancar os índices numéricos do município, e a prática pedagógica que aborda o aluno em seu contexto, ou seja, uma visão qualitativa. Nesse sentido, reportamos a Freire e Duarte (2010, p. 11) para compreendermos as visões quantitativa e qualitativa: “Existem basicamente duas formas de conceber o fenômeno da aprendizagem. Uma que vê a aprendizagem como aquisição mecânica de conhecimentos (concepção quantitativa) e outra que a vê como compreensão do conhecimento (concepção qualitativa)”. Percebemos que a concepção quantitativa de aprendizagem não harmonizou com a perspectiva psicopedagógica que orientava os atendimentos do ADA. Na concepção quantitativa, segundo Falsarella (2002, p. 83), “a cultura escolar administrativa, com apelo ao seu formalismo burocrático, pretende mudanças rápidas e esquemáticas, desconsiderando a realidade”.

Com o pretexto fixado nos índices do IDEB, evidenciamos outro paradoxo perceber que, mesmo que não tenha sido seu objetivo direto, o

projeto ADA contribuiu para a ascensão dos índices do município, conforme revelam os dados disponíveis no Portal IDEB (BRASIL, 2011).

Em 2005 o IDEB do município apresentou um índice de 4,2. Já em 2007, ano em que o projeto ADA foi instituído, os índices apresentaram um aspecto comprometedor: 3,6, abaixo do que propusera a meta, 4,3, números confirmam a preocupação da SME quando instituiu o ADA. No ano de 2009, terceiro ano de instituição do ADA, o IDEB alcançou 5,4 sendo que a meta era de 4,6. Percebemos o crescimento nos índices alcançados pelo município assim como em 2011 quando a meta projetada era de 5,0 e o município atingiu 5,5.

As escolas pesquisadas refletiam um panorama numérico semelhante. Em 2005 a Escola Girassol revelou um quantitativo preocupante: 3,9. Já no ano de 2007 - 4,2; 2009 - 5,2 e 2011 - 5,3, um crescimento gradativo. As metas projetadas para essa unidade de ensino foram: 2007 - 4,0; 2009 - 4,3 e 2011 - 4,7. Já na Escola Tulipa no ano de 2005 o índice foi bem maior que a escola anterior, 4,8. Porém, em 2007 apresentou uma queda considerável: 3,8 para uma meta projetada em 4,9.

As informações quantitativas refletem o que foi verificado na pesquisa como preocupação da gestão municipal ao instituir o Projeto ADA; e ainda como foi relatado nesse trabalho, constata as razões do número significativo de escolas que buscaram apoio junto ao CEMEPE, visando sanar as dificuldades na aprendizagem escolar dos alunos em 2006. Na Escola Tulipa o ano de 2009 chama atenção para o salto quantitativo de 3,8 para 6,0, superando a meta de 5,2. Já em 2011 o índice foi de 5,8 para uma meta estabelecida em 5,6 (BRASIL, 2011).

Com os números apresentados, se não podemos afirmar que a ascensão do índice ocorreu somente em função do projeto, também não podemos desconsiderar suas contribuições para o aumento. Dessa forma, não é pertinente afirmar que o projeto ADA não apresentou resultados quantitativos.

Outro fator mencionado pelo representante da SME foram as faltas dos alunos nos atendimentos, que segundo ela, contribuíram para o término do projeto. Buscamos informações sobre a frequência dos alunos nos atendimentos, sendo que os registros foram conhecidos por meio de gráficos elaborados pelas coordenadoras de roteiro, após o preenchimento de instrumentais informativos pelos profissionais das escolas.

A análise dos gráficos mostrou mais uma vez que a SME possui preocupações numéricas e inferimos que os percentuais são importantes, porém, as faltas dos alunos nos atendimentos não podem ser analisadas

somente em sua dimensão quantitativa. Existe também uma dimensão qualitativa que busca compreender os aspectos implícitos nas ausências e ainda, por outro lado, e os alunos que eram frequentes? Por que estes foram penalizados com a decisão de romper com o projeto? É preciso considerar ainda que as escolas eram orientadas no sentido de substituir o aluno faltoso quando se esgotavam as possibilidades de retorno nos atendimentos.

Se a substituição dos alunos faltosos não era realizada pela escola perguntamos: faltou acompanhamento por parte dos profissionais que atuavam nesse contexto? E ainda quanto à justificativa de terminar com o projeto alegando que os alunos faltavam muito, é possível questionar sobre o porquê de não instituir medidas de apoio aos alunos infrequentes. Não havendo essa preocupação, assistimos a continuidade da propagação dos mecanismos de exclusão, acentuando os obstáculos ao processo de aprendizagem, efetivando a sucessão de descaso com quem mais necessita do ensino público e ainda a reprodução do preconceito em relação às famílias advindas das classes trabalhadoras.

Com base nas justificativas apresentadas pela SME, os argumentos para o término do projeto ADA se configuram em contradições, pois, evidenciou-se por parte desse setor que havia expectativas positivas em relação ao projeto, visto que de 2007 a 2009 atendeu estudantes do 1º ao 5º ano e em 2010 houve expansão para o atendimento aos alunos de 6º ao 9º ano. Porém, a opção pela descontinuidade ocorreu mediante as justificativas apresentadas, as quais, a nosso ver, não justificam um procedimento tão arbitrário.

A pesquisa mostrou que não houve preocupação em conhecer os avanços e dialogar com as pessoas que vivenciaram o projeto nas escolas, sendo que essa atitude revelou a precária intervenção dos gestores em situações que precisavam ser pensadas, discutidas e organizadas coletivamente. Os entraves apresentados como fatores que definiram o término do projeto ADA, segundo Sampaio (2002), são fruto de posicionamentos políticos contraditórios, os quais apresentam ações paradoxais, pois as justificativas para o término se constituíam ações não realizadas pela SME.

Instituir propostas educacionais junto às escolas ou outros setores é tão importante quanto estabelecer mecanismos de avaliação processual dos objetivos propostos, das ações empreendidas e contemplar não apenas aspectos quantitativos, mas, sobretudo qualitativos. Esse encaminhamento poderia ter sido proposto pela SME e desempenhado pelos coordenadores

de roteiro juntamente com as escolas, isso porque compreendemos que a educação deve partir do diálogo para que se conheçam os resultados e se aperfeiçoem as metas.

Considerações Finais

A educação tem convivido cotidianamente com o imediatismo e o desconhecimento teórico e prático de muitos que estão gestando essa importante área. É importante salientar que qualquer ação que se pretenda responder as demandas educacionais não é realizada de forma linear, sem conhecimento e sem diálogo com aqueles que constituem a base das ações. Os conflitos, avanços e recuos são inerentes ao processo, pois correspondem a uma realidade que é dinâmica.

Essa pesquisa revelou, apesar das falhas, a aprovação do projeto pelos educadores e pais, expressando discordância na visão da SME quando decidiu finalizar. Com essa contradição, perguntamos: o discurso dos gestores de que o projeto não possuía resultados está embasado em qual perspectiva? Suas ações estão respaldadas em preferências ou em uma política de educação?

Os estudos sinalizaram ainda que não houve avaliação processual de natureza qualitativa do projeto e nem ações práticas dos gestores da SME no sentido de efetivá-lo enquanto política de educação do município, pelo contrário, baseados em hipóteses e a tomada de decisão ligeira e infundada, ocorreu a opção por finalizar o projeto. Essa postura reproduz a descontinuidade das ações nas escolas que tem gerado desgaste mediante docentes, pais e alunos, pois quando se indica uma ação na escola elevam expectativas. Com essa prática, podemos estimar que as experiências de projetos e propostas e as interrupções constantemente vivenciadas pelos profissionais da educação podem explicar a insatisfação e desmotivação, isso porque infelizmente é frequente deparar com atos superficiais e modismo que adentram o espaço escolar e que desconsideram as mazelas sociais refletidas na escola, reforçando nessa instituição o estigma de redentora dos problemas que a sociedade capitalista impõe.

Constatamos que as políticas educacionais se fundamentam em padrões quantitativos cuja concepção está implícita em “pacotes educacionais” formatados que tendem a não impactar positivamente os aspectos estruturais da Educação e não alteram a qualidade do ensino. No quesito dificuldade de aprendizagem, o que se oferece para os discentes quase sempre se configura como “reforço escolar”. Seria o reforço um treinamento para reprodução de

respostas corretas? Qual é a concepção de aprendizagem subjacente à ideia de reforço?

Segundo Chamat (2004) o reforço escolar só é recomendado para alunos que perderam alguma informação, isso é, quando o aluno precisa rever algum conteúdo, caso contrário, é desaconselhado. Por ser uma ação provisória, “esse procedimento serve para afirmar que a criança foi recuperada. Assim, não haverá reprovações” (CHAMAT, 2004, p. 21). A autora menciona ainda que a concepção do reforço escolar é uma prática paliativa que não atua eficazmente em situações de alunos com dificuldades de aprendizagem, cuja abordagem é mais ampla por envolver o processo de construção do conhecimento.

A opção pelo reforço escolar se apoia na educação bancária, que na perspectiva de Freire (1996), possui uma prática de prescrever, de depositar os conhecimentos memorizando-os. Esse modelo não possibilita a apropriação consciente, significativa e crítica dos conteúdos.

Por fim, restou aos educadores e famílias assimilar a imposição advinda de instâncias superiores que finalizou um projeto pedagógico sem justificativas convincentes, conjecturando a contramão de uma práxis educativa coerente, ética e democrática.

A relevância dessa pesquisa se apresentou visto que nos quatro anos do projeto não ocorreram estudos sistemáticos dos resultados e impactos no processo pedagógico das escolas. Entretanto não nos cabe apontar culpados. Nosso intuito foi contribuir para a reflexão acerca dos aspectos educacionais que necessitam ser repensados e transformados. Consideramos sim, que programar diligentemente ações coerentes com a demanda que se apresenta, certamente contribuirá para que se efetivem atos assertivos, sistemáticos e articulados para que se obtenham os resultados da aprendizagem para legitimar a educação com qualidade e equidade. a:Engajamento, coerência e compromisso devem compor os princípios da gestão educacional para que se vislumbre a superação das contradições existentes para que se prossiga na construção de uma nova perspectiva educacional brasileira pautada nas demandas das instituições escolares que tanto anseiam por mudanças substanciais, profundas e urgentes.

Referências

BARBOSA, L.M.S. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.

- BEHRENS, M.A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BOSSA, N.A. A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal Ideb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- CANDAU, V.M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F, CANDAU, V.M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CHAMAT, L. S. J. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico. O diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.
- CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. Instituto de Inovação Educacional, 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/arco_iris.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- CUNHA, M.I. Paradigmas científicos e propostas curriculares. 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/13.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- FALSARELLA, A.M. Políticas de capacitação e mudanças no cotidiano escolar. In: SAMPAIO, M.M.F. O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara: JM, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FERREIRO, E. A criança no processo de alfabetização. São Paulo: PUC, 1987.
- FREIRE, G.L; DUARTE, A.M. Concepções de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Psicol. USP vol. 21 nº 4. São Paulo, 2010. In: MONTE, P.M.; LUSTOSA, A.V.M.F. A dimensão subjetiva da aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400012>. Acesso em: 30 abr. 2012.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In:

ALVES, N.; GARCIA, R. L. O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: Dp&a, 2000. p. 17-38.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. [Tradução Francisco Pereira]. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

MONTE, P. M.; LUSTOSA, A. V. M. F. A dimensão subjetiva da aprendizagem: contribuições da teoria histórico-cultural. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_02_2010.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000..

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

SAMPAIO, M. M. F. O cotidiano escolar face às políticas educacionais. Araraquara: JM, 2002.

SILVA, M. Educar em nosso tempo. Sala de Aula interativa. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STERNBERG, R.J., GRIGORENKO, E.L. Crianças rotuladas. O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem. [Tradução: Magda França Lopes]. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VEIGA, I.P.A. et al. (Org.). Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus, 2008.

VISCA, J.L. Clínica Psicopedagógica: a epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, R.K. Estudo de Caso – Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Brookman, 2005.

Data de recebimento: 15.09.2013

Data de aceite: 18.01.2014