



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



NOEMI MENDES ALVES LEMES

**O PROJETO DE ATENDIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM “ADA” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
UBERLÂNDIA. O QUE SUA HISTÓRIA NOS CONTA?**

Uberlândia

2012

NOEMI MENDES ALVES LEMES

**O PROJETO DE ATENDIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM “ADA” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
UBERLÂNDIA. O QUE SUA HISTÓRIA NOS CONTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dra. Maria Irene Miranda.

Uberlândia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L552p Lemes, Noemi Mendes Alves, 1963-
2012 O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem
“ADA” na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. O que sua história nos
conta? / Noemi Mendes Alves Lemes. - 2012.

168 f. : il.

Orientadora: Maria Irene Miranda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Aprendizagem – Teses. 3. Capacidade de
aprendizagem - Teses. 4. Projeto ADA – Teses. 5. Psicopedagogia – Teses.
I. Miranda, Maria Irene. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

NOEMI MENDES ALVES LEMES

**O PROJETO DE ATENDIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM “ADA” NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
UBERLÂNDIA. O QUE SUA HISTÓRIA NOS CONTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Uberlândia, 31 de Julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs
PUC São Paulo - SP

Profa. Dra. Gercina Santana Novais
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A Deus, meu maior bem... *“Porque Dele e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém”*. Romanos 11:36.

À minha família, meu tesouro nessa terra... Lorival Jr, esposo amado, Anna Priscilla, Marccus Phillipe, Thiago Matheus, presentes de Deus pra minha vida.

Aos meus pais: José Florêncio Alves e Nilce Mendes Alves que antes dedicaram suas vidas a mim.

AGRADECIMENTOS

*[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a
gente vá. E é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que pense
estar...
Caminhos do coração – Gonzaguinha*

Inicialmente quero agradecer a **Deus** pelo amor incondicional, pela vida, pelas oportunidades, pela provisão em todos os momentos e por Sua boa, perfeita e agradável vontade em minha vida.

Minha família: Lorival Júnior, esposo, companheiro, amigo; Anna Priscilla, Marccus Phillipe e Thiago Matheus, filhos amados e maravilhosos. Agradeço a compreensão, paciência e contribuições devido a limitação do meu tempo durante o percurso desse estudo.

Meus pais José Florêncio Alves, saudades da sua presença amiga e carinhosa e Nilce Mendes Alves, mãe dedicada e amorosa. Exemplos de honestidade, perseverança, determinação e fé.

Professora Doutora Maria Irene Miranda que me acolheu como sua orientanda e que soube compreender os momentos difíceis e de ansiedade, conduzindo-me com tranquilidade; estimulando e impulsionando para que extraísse o melhor de mim e dessa forma essa produção tornou-se realidade. Sua atenção e carinho ficarão marcados em minha trajetória, jamais esquecerei o Ser Humano maravilhoso que é. Deixo registrado o meu reconhecimento de sua competência humana e técnica.

Minha irmã **Mirian** que me inseriu no meio educacional. Aprendi muito com seu exemplo e profissionalismo; agradeço ainda o apoio recebido nessa etapa de formação.

Aos **sujeitos da pesquisa e diretores das escolas pesquisadas** sou grata pelo acolhimento, por acreditarem na pesquisa e pela disponibilidade em participar do processo de coleta de dados.

Aos **docentes** do Programa de Pós Graduação: Professores Doutores Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Geovana Ferreira Melo Teixeira, Gercina Santana Novais, Graça Aparecida Cicillini, Márcio Danelon, Roberto Valdés Puentes; agradeço as contribuições valiosas no decorrer das disciplinas e aos **discentes** mestrandos e doutorandos

representados pela colega Claudia Rodrigues de Camargo Martins companheira nas disciplinas, nos trabalhos de grupo e nos momentos de intervalo e descontração.

Banca de Qualificação: Professoras Doutoras: Myrtes Dias da Cunha e Gercina Santana Novais. Obrigada por compartilhar dos conhecimentos, experiências e vivências para o enriquecimento desse estudo. As contribuições fizeram toda diferença.

Banca de Defesa: Professora Doutora Neide de Aquino Noffs, obrigada por aceitar o convite para compor a banca de defesa e dessa forma contribuir com seus conhecimentos e experiência; Professora Doutora Gercina Santana Novais, agradeço o carinho com que aceitou contribuir também nessa etapa. Sua competência, compromisso e carisma são marcas que sabemos distinguir e são inegáveis;

Neide Vieira de Barros Batista, sou grata pelo convite para atuar no CEMEPE. Agradeço a oportunidade e privilégio de trabalharmos juntas e conviver com seu jeito doce e forte, tranquilo e competente de ser gente. Destaco meu respeito e admiração.

Maria Isabel de Araújo, uma pessoa que acreditou e confiou em mim. Agradeço a aprendizagem e crescimento que me proporcionou ao ponto de ter instigado e estimulado para cursar o mestrado. Os momentos vividos na combinação de muitas risadas, inquietações, estudos, conversas, acordos e divergências que se tornaram movimentos que constituíram em laços de uma amizade inesquecível.

Marcia Arantes Buiatti Pacheco, pelo apoio sempre. Agradeço os direcionamentos, as dicas de uma mestranda veterana e a paciência em me ouvir sempre quando me deparava com dúvidas ou nos momentos de desabafo.

Amigas da Igreja Cristã Sal da Terra, pelo estímulo e intercessão principalmente nos momentos difíceis (em ordem alfabética): Ana Carolina Cardoso, Elizaine Mendonça, Elizete dos Anjos, Juliana Viola, Karina Garcia, Léa Cristina, Mávia, Nilza Rozeno, Roberta Rocha, Roseane Silva e Sara Vargas.

Sara Vargas Rangel e Pereira, agradeço também a contribuição na tradução do resumo.

Colegas do NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (em ordem alfabética): Carla, Joana, Laura, Luzinete, Marcia, Maria do Socorro, Maria Isabel, Martinha, Nayana, Norma, Silvana, Soraya, pela convivência no decorrer do mestrado, pela força, carinho e por aprender tanto com vocês;

Angela Maria de Carvalho Guimarães, colega de trabalho no CEMEPE. Obrigada pela bondade e disponibilidade em revisar este trabalho.

Aos discentes, meu desejo de que um dia não mais convivam com o estigma de não aprender. "Não posso continuar sendo humano se faço desaparecer em mim a esperança". Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa que teve como objetivo analisar o processo de organização e de funcionamento do projeto ADA (Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem), no período de 2007 a 2010, na rede municipal de ensino de Uberlândia. Nossa intenção foi conhecer os resultados e impactos do referido projeto no processo pedagógico das escolas. Para tanto nos apoiamos na abordagem qualitativa de pesquisa na qual, visando alcançar os objetivos e a problematização, utilizamos para a coleta de dados a análise documental, o questionário, a entrevista semiestruturada e o grupo focal em duas unidades escolares; sendo uma do 1º ao 5º ano e a outra de 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Para as análises organizamos eixos temáticos que perpassaram por verificar a relação entre os objetivos propostos e as ações desenvolvidas pelo projeto ADA; o conhecimento dos avanços e limitações do projeto ADA e ainda os fatores determinantes para o término do mesmo nas escolas. Verificamos que o projeto ADA se fundamentou na perspectiva psicopedagógica que compreende o surgimento da dificuldade de aprendizagem como parte do processo de aprendizagem. Assim, o projeto ADA surgiu como uma medida reparadora advinda dos prejuízos causados pelo sistema educacional excluyente, que possui elementos ideológicos que paradoxalmente dificultam a realização de uma educação de qualidade para todos. A investigação explicitou indícios de que a criação e desenvolvimento do projeto contribuíram com o diferencial no atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem. A indicação é de que as ações desenvolvidas foram coerentes aos objetivos propostos e que seus resultados contribuíram para a aprendizagem dos alunos atendidos. Constatamos ainda que a implantação do projeto ADA impactou o interior das escolas positivamente e proporcionou aos professores benefícios para sua prática pedagógica. Porém foram evidenciados alguns fatores limitadores, os quais foram utilizados pela SME de forma superficial e equivocada para o término do projeto.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Dificuldades. Projeto ADA. Psicopedagogia.

ABSTRACT

This research aims to examine the process of organization and operation of Project ADA (Attendance to Learning Development), from 2007 to 2010 in Uberlandia's municipal education network. We had a mind to perceive the results and impacts of the quoted project in schools' pedagogic projects. We relied on the qualitative approach, aiming the reaching of goals and the problematic. We utilized the documental analysis, the questionnaire; the semi structured interview and the focal group in two schools; one attending first to fifth grade students and the other attending first to ninth grade elementary students to collect data. For these analyses we organized thematic groups that pass by checking the relation between the proposed aims and the actions that ADA develops; the knowledge of Project ADA's headway and limits and the determining factors for its accomplishment in these schools. We verified that Project ADA was based on the psycho-pedagogic perspective that comprehends the appearing of the learning difficulty as part of a learning process. So, Project ADA's emerged as a repairing measure that has occurred from the injury caused by an excluding educational system, with ideological elements that, as a paradox, hamper the development of an education of good quality for all. The investigation showed traces that the start and development of this project brought a good difference in the attending process of students with learning difficulties. The actions made were in accord with the proposed aims and the results were helpful to the learning process of these attended students. We also confirmed that the implantation of Project ADA caused a positive impact in the schools and brought benefits for the teachers in their pedagogic practice. Nevertheless, some limiting factors became evident, which were superficially used by SME to end the project.

Keywords: Learning. Difficulties. Project ADA. Psycho-pedagogic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - NADH - Alunos atendidos em 2005	69
Organograma 1 - Posição do projeto ADA na rede municipal de ensino – 2007/2010	80
Gráfico 2 - Atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem – ADA referente ao ano de 2007	93
Gráfico 3 - Atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem – ADA referente ao ano de 2008	95
Gráfico 4 - Atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem – ADA referente ao ano de 2009	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes do instrumento de pesquisa: questionário.....	47
Quadro 2 - Participantes do grupo focal: Escola Tulipa.....	50
Quadro 3 - Participantes do grupo focal: Escola Girassol.....	52
Quadro 4 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental – zonas urbana e rural, contempladas com o projeto ADA de 2007 a 2010.....	81
Quadro 5 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental – zona urbana contempladas com o projeto ADA em 2009 e 2010	82
Quadro 6 - Limitações do projeto ADA – coordenadoras de roteiro	114
Quadro 7 - Limitações do projeto ADA – profissionais das escolas.....	115
Quadro 8 - IDEB – Município de Uberlândia	124
Quadro 9 - Metas projetadas.....	124

LISTA DE SIGLAS

ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia
ADA - Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CEB - Câmara de Educação Básica
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CR - Coordenadoras de Roteiro
DA - Deficiência Auditiva
DV - Deficiência Visual
EA - Ensino Alternativo
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FACED - Faculdade de Educação
GEPPE - Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia Escolar
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IP - Instituto de Psicologia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NADH - Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PAI - Plano de Ação Individual
PAV - Projeto Acelerar para Vencer
PBLEA - Programa Básico Legal Ensino Alternativo
PEA - Programa Ensino Alternativo
PMEA - Programa Municipal de Educação de Adultos
SEE - Secretaria de Estado da Educação
SME - Secretaria Municipal de Educação
SRM - Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

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

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	25
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	37
1.1 A abordagem teórica e metodológica da pesquisa.....	39
1.2 Análise de documentos.....	43
1.3 A entrevista semiestruturada	44
1.4 Questionário	46
1.5 Grupo Focal	47
1.6 Escola Tulipa	50
1.7 Escola Girassol	52
CAPÍTULO II - TODA HISTÓRIA TEM UM COMEÇO	55
CAPÍTULO III - O PROJETO DE ATENDIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – ADA: ENTRE A INTENÇÃO E A REALIZAÇÃO	77
3.1 A implantação do Projeto ADA	79
3.2 A proposta de nova terminologia.....	83
3.3 Pressupostos metodológicos do Projeto ADA: o referencial psicopedagógico.....	85
3.4 A seleção dos professores para atuação.....	86
3.5 Atribuições do docente no projeto ADA	87
3.6 A Formação Continuada para os docentes do projeto ADA	88
3.7 A organização dos atendimentos	90
3.8 Resultados do projeto ADA.....	92
CAPÍTULO IV- O ENCERRAMENTO DO PROJETO ADA: PARADOXOS E PERSPECTIVAS	97
4.1 As ações desenvolvidas pelo projeto ADA	100
4.2 Os avanços e limitações do projeto ADA.....	111
4.3 Os fatores determinantes para o término do projeto ADA nas escolas	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	143
Anexo 1 - Protocolo de aprovação da Pesquisa – CEP/UFU	145
Anexo 2 - Autorização da SME para realização da Pesquisa nas Escolas Municipais	146

Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Entrevista semiestruturada.....	147
Anexo 4 - Roteiro da entrevista semiestruturada – Assessora 1.....	148
Anexo 5 - Roteiro da entrevista semiestruturada – Assessora 2.....	149
Anexo 6 - Questionário – Coordenadoras de Roteiro.....	150
Anexo 7 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Coordenadoras de roteiro do ADA	152
Anexo 8 - Roteiro – Grupo Focal – Escola Tulipa.....	153
Anexo 9 - Roteiro – Grupo Focal - Escola Girassol.....	154
Anexo 10 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participantes do Grupo Focal..	155
Anexo 11 - Pauta direcionada de visitas.....	156
Anexo 12 - Anamnese	157
Anexo 13 - Termo de compromisso ADA.....	161
Anexo 14 - Termo de desligamento do ADA.....	162
Anexo 15 - Plano de Ação individual – PAI.....	163
Anexo 16 - Folder 1º Seminário do ADA com o tema: Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem: psicopedagogia e diferença humana	165
Anexo 17 - Ficha Queixa.....	166

INTRODUÇÃO

MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido.

Deleuze

“Em algum lugar, alguém sente, em algum lugar, alguém pensa, em algum lugar, alguém faz”. Essa afirmativa poética da educadora Simone Carlberg, citada no prefácio do livro *A psicopedagogia no âmbito da instituição*, Barbosa (2001 p. 9), possui aspectos subjetivos e me faz lembrar o contexto escolar, pois nele estão inseridas pessoas que sentem, pensam e fazem. Isso porque é um universo vivo, de sentimentos e relações humanas onde emergem inúmeras situações que determinam o ato educativo na sua multidimensionalidade. É nesse contexto que por alguns anos tenho o privilégio e o desafio de conviver o que me motivou a pesquisar ações inerentes ao processo de aprendizagem e suas dificuldades.

Ao pensar na pesquisa, emergiu fortemente na memória minha história de vida numa dimensão não apenas de experiências como profissional da Educação, mas as vivências educacionais da infância. O primeiro evento a ser relatado está muito presente em minha memória: o primeiro ano de um Grupo Escolar da cidade de Uberlândia¹, na década de 1970.

Meu acesso à escola aconteceu por volta dos sete anos de idade e iniciei no primeiro ano primário, terminologia utilizada naquela época. Minhas expectativas em relação à escola eram enormes, pois em minha casa apenas eu ainda não estudava. Lembro que sempre folheava os livros de meus irmãos e sentia enorme vontade de um dia ter os meus. A escola sempre representou a mim algo mágico, inusitado, amava brincar de “escolinha” com as coleguinhas, e nas encenações eu sempre representava a figura da professora e mesmo quando não tinha nenhum suposto aluno, buscava as bonecas para contracenarem comigo.

Como sou oriunda de uma família de muitos filhos e sendo eu a filha mais nova, vivenciei com curiosidade o cuidado e exigência de minha mãe quando supervisionava diariamente os cadernos e atividades de meus irmãos, de forma que quando iniciei meu percurso de escolarização já estava alfabetizada. No entanto no primeiro ano passei por três professoras, pois como não frequentei a Pré-escola, deduziam que eu não estava alfabetizada. Iniciei o ano letivo em uma sala nomeada como “atrasada”, a sala C, e após alguns meses de observação e testes, passei para uma de nível médio, a sala B e conclui o 1º ano na sala mais

¹ Uberlândia está situada no sudeste do país, 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)

“adiantada”, a sala A, que era a caracterizada pelos alunos que havia frequentado a pré-escola. De tempos em tempos faziam avaliações para reclassificá-los, parecia que buscavam agrupar pelo perfil da matrícula, no início e no decorrer do ano realizavam testes para homogeneizar as turmas.

Após concluir o primeiro ano de escolaridade deparei com um percurso imprevisível em minha história de vida. Teria que deixar minha escola e os amigos que havia conquistado; minha casa, os parentes próximos. Parte da família estava de mudança para a cidade de São Paulo. Meu pai já havia passado alguns meses por lá em busca de melhores oportunidades de trabalho e como ele havia conseguido uma boa colocação e moradia, mudamos para a capital paulista. Alguns irmãos mais velhos, casados permaneceram em Uberlândia. A família chegou e iniciou o processo de organização na nova cidade. Minha mãe ficou com a incumbência de procurar a escola para os filhos. Fui matriculada em uma instituição da rede municipal de porte médio muito organizada e limpa. Tínhamos inclusive aulas de música. Lembro-me de sentarmos ao redor de um enorme piano e lá cantávamos não apenas cantigas de roda, mas também músicas de sucesso da MPB, músicas folclóricas e hinos cívicos. Estávamos no período da ditadura militar brasileira. A diretora, muito bem vestida e usando um jaleco branco, andava pelas filas extremamente organizadas no pátio no início da aula, como se fizesse uma vistoria. Na sala de aula, quando alguma autoridade da escola adentrava, diretora, vice-diretora, inspetora escolar, tínhamos que levantar e nos posicionar do lado direito da carteira até que fôssemos orientados a sentar. E, por falar em carteira, eram de madeira maciça e ferro que certamente foram utilizadas em épocas bem anteriores à minha. Sua estrutura remetia a uma história de educação bem tradicional, visto que algumas tinham furos nos pés do tempo em que eram parafusadas no assoalho da sala de aula em tempos passados. Os alunos eram rigidamente enturmados por níveis de rendimento nas avaliações aplicadas e ainda em algumas salas separavam-se as fileiras por níveis dos alunos: fila dos alunos excelentes, dos ótimos, bons e regulares. Em algumas salas de aula ainda existia a fila dos alunos fracos. Esses pareciam não ter esperança de sair da posição inferior na qual foram rotulados. Carregavam uma marca, um estigma. Permaneci nessa escola e morando na cidade de São Paulo até o final da adolescência, início do segundo grau, hoje ensino médio. Essas lembranças da expectativa dos professores em relação à aprendizagem proporcionam recordações do passado desde a tenra idade e marcou minha vida escolar, como aluna.

Retornamos à Uberlândia. Minha irmã mais velha atuava como diretora escolar em uma instituição estadual da cidade e eu, sempre que podia, auxiliava em atividades nessa escola confeccionando materiais, averiguando a leitura dos alunos e, mesmo antes de me formar, gostava muito de receber convites para substituir professores. Envolvida com o cotidiano escolar, busquei o curso de magistério e, após a conclusão, ingressei no ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Pedagogia, no ano de 1983. Concomitantemente atuei como professora em uma escola da rede pública estadual em um bairro central da cidade. Nessa escola permaneci por doze anos na regência de sala de aula da pré-escola até a antiga 4ª série e vice-direção.

Após ter sido aprovada em concurso na rede municipal de ensino para o cargo de Pedagogo (orientador educacional), exonerei o cargo na rede estadual. No novo trabalho, em escola localizada na periferia da cidade, permaneci por quatro anos. Nessa escola o processo de enturmação era o mesmo que vivenciei em minha infância e também na escola que atuei enquanto professora. A insistência em organizar salas de aula homogêneas já se apresentava desde a elaboração das listas para o ano seguinte, quando, à frente dos nomes dos alunos, o professor colocava conceitos (excelente, ótimo, bom, regular, fraco). Indicava ainda se o aluno era repetente ou novato na série. Havia alguns casos que persistiam em ajustar os níveis acrescentando algumas informações: alfabetizado, não alfabetizado, muito indisciplinado, rótulos que caracterizavam o perfil dos alunos. Nessa escola atuei por três anos como Pedagoga do Programa Ensino Alternativo (PEA).

O PEA iniciou-se em 1991 na rede municipal de ensino de Uberlândia como atendimento de apoio aos alunos com deficiência e problemas de aprendizagem a partir de sua inserção no ensino regular. Os atendimentos eram realizados no extra turno por profissionais das escolas que atuavam no Programa. O objetivo dessa estratégia era subsidiar a aprendizagem e escolarização por meio de atendimentos em psicomotricidade, arteterapia, aula de Sistema de Leitura e Escrita para cegos (BRAILLE) e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os alunos surdos que não dominavam a língua de sinais e atendimentos de complementação aos conteúdos ministrados na sala de aula comum.

O PEA sempre deparava com constantes solicitações de professores e pedagogos para avaliação de alunos sem deficiência, mas com queixas de dificuldades de aprendizagem. Qualquer aluno que demonstrasse alguma dificuldade no processo de aprendizagem era encaminhado ao Programa. Talvez se fossem utilizadas formas diferenciadas para retomar o conteúdo, ou se disponibilizasse um pouco mais de tempo para a compreensão do mesmo, o

aluno não precisaria do apoio do PEA, no entanto muitos educadores não compartilhavam dessa compreensão e continuavam encaminhando os alunos.

Outra experiência enquanto professora e pedagoga possibilitou-me vivenciar uma situação muito praticada nas escolas: o perfil do professor determinava a sala de aula que iria atuar. Aquele professor que possuía mais experiência e bons resultados frente à turma, sempre era designado no ano seguinte para as “melhores” salas, com os “melhores” alunos e esses professores optavam por atuar nas séries finais. Já o professor sem experiência ou com resultados abaixo do esperado nas avaliações ficava com as salas rotuladas como fracas ou indisciplinadas e nas séries iniciais, onde a experiência dos professores pode contribuir para o processo de alfabetização. Essa prática se repetia ano após ano, constituindo-se em uma cultura.

Antes mesmo de terminar os quatro primeiros anos de atuação na escola como pedagoga, recebi o convite da Secretaria Municipal de Educação – SME para assumir a direção de uma unidade escolar. Os rumores eram de que o governo do estado de Minas Gerais iria municipalizar as primeiras séries em 1998 e como o bairro da escola possuía uma grande população e nenhuma escola de ensino fundamental municipal, atenderíamos a comunidade inicialmente com salas de 1ª série em três turnos: Manhã, intermediário e tarde. Esta escola foi organizada no segundo semestre de 1997 e iniciou as atividades em 1998. Comecei com o processo de escrituração, organização do quadro de pessoal, requisição do mobiliário necessário, adequação física entre outros.

Como diretora, vivenciei por outro ângulo as questões relativas às dificuldades de aprendizagem; desta vez numa visão mais sistêmica. Convivia com a angústia não apenas dos alunos, dos professores, pedagogos e pais, mas também com a preocupação e responsabilidade com os índices de aprovação da escola.

Após deixar a direção dessa escola retornei àquela que atuava como orientadora educacional. Nessa nova etapa profissional, mesmo possuindo especialização, resolvi ingressar em um curso oferecido pelo Instituto de Psicologia (IP) da UFU, denominado Psicopedagogia Institucional e Clínica. Identifiquei-me muito com o curso, visto que seu objeto de estudo era o desenvolvimento da aprendizagem e as dificuldades que podem ser encontradas no processo. As disciplinas voltadas para os processos cognitivos de aprendizagem, o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem foram interessantíssimas e me fizeram refletir sobre a problemática vivida pelos alunos que supostamente não conseguem acompanhar o ritmo dos demais.

No ano de 2005 fui atuar no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)², no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH)³. O NADH foi criado para coordenar a Educação Especial⁴ na rede municipal de ensino de Uberlândia, mais especificamente na organização administrativa e assessoramento pedagógico às escolas, no que diz respeito à inserção dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino e dessa forma, o NADH incorporou as ações do PEA.

Desde sua criação, no início do ano letivo de 2005, o NADH passou a receber das escolas inúmeras solicitações para avaliação de alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem⁵. Nas solicitações, os profissionais do Núcleo ficavam incomodados com o número excessivo de encaminhamentos, cujas principais queixas relatavam a dificuldade de aprendizagem de alunos que frequentavam a primeira série, pela primeira vez. É importante ressaltar que estávamos nos primeiros meses do início do ano letivo.

Eram nítidas as expectativas do professor em se deparar com alunos que não apresentassem dificuldades e em ajustar os níveis de aprendizagem para obter salas homogêneas com o objetivo de alcançar melhores índices de aprovação. Além disso, os alunos que supostamente apresentavam dificuldades permaneciam com os professores com menor experiência. Mesmo com o passar do tempo e com as mudanças ocorridas em diferentes segmentos da sociedade, aquelas situações que vivenciei no espaço escolar como aluna e profissional ainda se faziam presentes em muitas instituições.

Destarte, pensando na escola como um espaço de diferenças humanas e consequentemente de processos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento, por que ainda existe a concepção de uma aprendizagem linear, sem possíveis dificuldades ou conflitos? Frente a essa interrogativa, Barbosa (2001, p. 35) coloca que “a dificuldade na aprendizagem faz parte do processo e não deve ser vista desvinculada do mesmo”. Segundo Miranda (2000), existe fortes expectativas no cotidiano escolar em relação à aprendizagem

² 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”, numa dinâmica processual e gradativa. Fonte: Portal Prefeitura Municipal de Uberlândia disponível em:

<<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=30&pg=458>>.

³ 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, intelectual, mental ou sensorial, alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e com Altas Habilidades/Superdotação - AHS. (SME/NADH, 2006)

⁴ Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. LDBEN 9394/96, Cap V, Art 58. (BRASIL, 1996)

⁵ Terminologia utilizada nos documentos do NADH.

dos alunos e que são assimiladas não apenas por eles, mas também por suas famílias. Afirma a autora que muitos desses alunos são indevidamente rotulados por problemas de aprendizagem, por não apresentarem um rendimento escolar similar ao dos alunos considerados bons, principalmente na leitura e escrita, o que indica uma tendência à homogeneização à medida que está implícita a ideia de que todos deveriam apresentar o mesmo ritmo.

As experiências particulares e as vivenciadas coletivamente confirmavam a intenção das escolas de padronizar os processos de aprendizagem. E a cada ano os encaminhamentos de queixas em relação às dificuldades aumentavam no setor. O caráter (pseudo) homogeneizador da escola ainda se mostrava muito forte, e enfrentar o desafio de diferenciados processos de ensino e aprendizagem parecia uma barreira difícil de transpor. A sensação era que o grande e temível “bicho de sete cabeças”⁶, ainda rondava as escolas, isso porque, com o passar dos anos, atuando na formação continuada de professores da rede municipal de ensino, as expectativas em relação a uma aprendizagem linear, sem prever obstáculos, obtinham força e o estigma que os alunos carregavam quando não atendiam a essa expectativa ganhava um peso maior.

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 a escola oferece geralmente uma única forma de ensinar, e sendo a população escolar heterogênea na origem social, geográfica, étnica, a educação se estrutura e funciona habitualmente para o discente conhecido como ideal pelo que com a presença e participação de discentes com comportamentos diferentes representa muitas vezes perturbação ao funcionamento escolar. Candau (2008) compartilha dessa ideia quando afirma que o caráter homogeneizador da escola é muito forte na mesma intensidade que apresenta a dificuldade para romper a homogeneização e passar a construir práticas educativas para responder a diversidade existente na escola. As práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula na maioria homogeneizam e se estabelecem como obstáculos para a aprendizagem dos alunos e pode ser motivo para gerar ansiedade no professor.

⁶ Expressão popular que se origina dos contos da mitologia grega. Conta o mito que havia uma fera terrível, um monstro com muitas cabeças e que com muita dificuldade, quando cortadas, as cabeças renasciam, até que foram reduzidas a sete cabeças. Por isso a expressão utilizada para representar situações complicadas, problemas com grande dificuldade para serem resolvidos.

<http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br/visualizar.php?id=92984>

A fragmentação, a preservação da racionalidade técnica, a mecanização do tempo e o modelo arbóreo de estruturação do saber confirmam a herança impregnada do pensamento moderno, cujas práticas precisam ser repensadas.

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)

A pesquisa de Miranda (2000) realizada junto a alunos considerados com problemas de aprendizagem na rede pública de ensino de Uberlândia no ano de 1998 revela aspectos importantes quanto às crenças e prática pedagógica do professor:

O aluno com problema de aprendizagem, no contexto da sala de aula é inferior ao padrão de normalidade, a dinâmica de ensino não corresponde ao seu nível de assimilação, a relação com seus pares e professor é assimétrica, portanto as dificuldades se tornam mais acentuadas e com menos oportunidades de serem sanadas, uma vez que os procedimentos docentes não são reestruturados para as especificidades desse aluno. Esse cenário é propício ao fracasso escolar, não só pelo fato da evasão e repetência, mas também por não contribuir para o desenvolvimento cognitivo. (MIRANDA, 2000, p. 148)

As solicitações de avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem ganhavam cada vez mais volume e ainda de posse do levantamento do quadro informativo de distorção idade/série⁷, elaborado pelo serviço de Inspeção Escolar no final do ano de 2006, a Secretaria Municipal de Educação (SME) com o objetivo de atender a demanda das escolas solicitou ao NADH a elaboração de uma proposta específica para atuar junto aos alunos da rede municipal encaminhados por dificuldades de aprendizagem.

Assim, foi elaborado um projeto denominado de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem, conhecido na rede municipal como “ADA”. A implantação aconteceu em março de 2007.

⁷ Levantamento realizado pelo serviço de Inspeção Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, com o objetivo de mapear alunos que se encontram fora da faixa etária prevista na escolarização, seja por anos de repetência ou ingresso na escola em idade avançada. Inspeção Escolar S.M.E. (2006)

O projeto ADA foi uma ação de intervenção junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, implantado em todas as escolas de ensino fundamental, cuja elaboração, acompanhamento e formação continuada de docentes foram realizados por um setor da própria secretaria, ou seja, era um projeto interno elaborado e gestado por profissionais da rede municipal de educação de Uberlândia. O ADA trazia a expectativa de preparar os professores para atuar junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem não apenas com o intuito de reforçar os conteúdos disciplinares, que podem resultar apenas na transmissão dos conhecimentos, mas buscar estratégias de aprendizagem significativas, contextualizadas, respeitando ritmos e tempos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A oportunidade de atuar junto ao projeto ADA me despertou o interesse em pesquisar os seus resultados e impactos. No entanto no decorrer da pesquisa fui surpreendida com o término do projeto, conforme determinação da Secretaria Municipal de Educação, no início de 2011. As razões da suspensão dos atendimentos nas 48 escolas da rede municipal não foram imediatamente compreendidas, o que ampliou ainda mais o interesse pela pesquisa.

As dificuldades de aprendizagem na perspectiva da educação escolar possuem aspectos históricos e culturais, perpassando ainda por concepções de homem, de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a relevância dessa pesquisa se apresenta visto que, nos quatro anos do projeto não houve um estudo sistemático de seus resultados e impactos no processo pedagógico das escolas e na realidade dos alunos que supostamente apresentavam dificuldades de aprendizagem. Assim essa pesquisa possui uma relevância social e poderá contribuir para a elaboração de políticas públicas e práticas educativas no cotidiano escolar, o que justifica a sua realização.

A delimitação do período de investigação - 2007 a 2010 - se faz considerando o percurso de desenvolvimento do projeto ADA, por meio do assessoramento às escolas, dos atendimentos aos alunos e da formação continuada dos professores. A pesquisa traz algumas questões problematizadoras que nortearam o processo investigativo:

- Ao analisar o desenvolvimento e os resultados obtidos nos quatro anos de realização do ADA, quais foram os avanços e limitações desse projeto?
- O projeto impactou o processo pedagógico das escolas?
- As ações decorrentes desse projeto atenderam as necessidades dos alunos?
- Os resultados obtidos nos quatro anos de desenvolvimento do projeto correspondem aos objetivos pretendidos com a sua implementação?

- Quais foram os fatores determinantes para a suspensão do projeto nas escolas?

Perpassando pelas questões problematizadoras apresento o objetivo geral e os objetivos específicos que também nortearam o processo investigativo. O objetivo geral do presente estudo foi analisar o processo de organização e de funcionamento do projeto ADA no período de 2007 a 2010, assim como seus resultados e impactos no processo pedagógico das escolas e na realidade dos alunos que supostamente apresentavam dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos o estudo buscou identificar e analisar as ações desenvolvidas pelo projeto ADA no período mencionado, seus avanços e limitações, assim como a coerência entre os objetivos pretendidos com a sua implementação, desenvolvimento e os resultados obtidos.

No afã de buscar respostas aos questionamentos da pesquisa utilizei do exercício de escuta em duas unidades escolares, sendo uma do 1º ao 5º ano e a outra de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, visto que no ano de 2010 o projeto ADA passou a atender também os alunos do 6º ao 9º ano.

Dentro do grupo de escolas que possuíam o projeto ADA, a escolha para a pesquisa se deu a partir da predisposição da instituição em participar do estudo. Dialoguei com pessoas que sentiram, pensaram e vivenciaram o projeto nos diferentes segmentos: as coordenadoras de roteiro⁸, professoras do projeto e das salas do ensino regular, cujos alunos (as) foram atendidos pelo projeto, pais de alunos (as) que receberam atendimento e os (as) pedagogos (as) das escolas.

Vale salientar que essa pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFU), protocolo nº 510/10 e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia à realização nas escolas municipais (anexos 1 e 2 respectivamente).

Com tudo o que foi explicitado, discutido e socializado, espero contribuir com o processo educacional da rede municipal de ensino de Uberlândia no que diz respeito ao olhar para os alunos com dificuldades de aprendizagem e quiçá provocar reflexões para que se caminhe na busca por uma educação de qualidade, respeitando o direito de todos de acesso ao conhecimento, permanência escolar com equidade, considerando que existem processos

⁸ Coordenadoras de Roteiro foi uma terminologia utilizada para caracterizar a atuação das profissionais do NADH junto ao projeto ADA nas escolas. O requisito era possuir especialização em psicopedagogia. O trabalho consistia em organizar e acompanhar a formação continuada dos professores e ainda realizar visitas nas escolas para orientação aos professores que atuavam no ADA. O projeto contou com 2 coordenadoras de roteiro.

diferenciados para a aquisição da aprendizagem e refletindo sobre crenças e paradigmas educacionais que não se adéquam aos alunos.

Essa introdução objetivou apresentar o contexto que favoreceu o surgimento da investigação com sua problematização e objetivos. O Capítulo I - “A construção metodológica da pesquisa” traça o percurso metodológico, explicita a abordagem da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, a caracterização das escolas e sujeitos.

O Capítulo II “Toda história tem um começo...” resgata a história da educação especial no município de Uberlândia com a iniciativa de se instituir o PEA em meados dos anos 1990 quando ocorreram os primeiros atendimentos aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Para rememorar esse período, além da análise documental foi entrevistada a assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que atuou nessa época. Esse processo foi fundamental para que chegasse até a criação do projeto ADA, em 2007.

“O Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem – ADA entre a intenção e a realização” constituiu-se no Capítulo III. Esse capítulo teve como objetivo contar a história do ADA. Foram utilizados os dados coletados por meio da análise documental e questionário com as coordenadoras de roteiro que acompanharam o projeto nas escolas. Essa etapa consiste na apresentação da proposta do projeto ADA.

O Capítulo IV “O encerramento do projeto ADA: paradoxos e perspectivas” contém dados coletados por meio da análise documental, entrevista com a assessora da Secretaria Municipal de Educação no período em que o projeto foi encerrado e grupo focal realizado nas duas escolas pesquisadas. Esse momento foi propício para que fossem retomados a problematização e os objetivos. Para isso foram organizados eixos temáticos para análise.

Esse trabalho finaliza com as considerações finais, a apresentação das referências e anexos, respectivamente.

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Sabino

1.1 A abordagem teórica e metodológica da pesquisa

Os versos que epigrafam esse capítulo traduzem o que vivenciamos no decorrer dessa pesquisa quando deparamos com o término do projeto ADA. Esse evento fez com que retornássemos ao ponto inicial para reestruturarmos os objetivos propostos e adequarmos à atual circunstância. Nesse movimento construímos novas reflexões frente ao desafio apresentado e buscamos uma nova forma de caminhar que resultou na ampliação dos objetivos e surgimento de novas investigações. Esse ensaio nos revelou o princípio do trabalho da pesquisa qualitativa: ir além do que parece óbvio por meio da observação, da leitura do contexto e das indagações.

Nosso estudo se apresentou como um trabalho instigante, complexo e bastante desafiador desde o início. Tivemos que desenvolver a sensibilidade de ver além do que os olhos veem e ouvir muito mais do que os ouvidos ouvem, isso porque fazíamos parte do objeto investigado.

Porém, com mais alguns passos e perseguindo nosso objetivo para a concretização da investigação, fomos seguindo as pistas que se apresentavam e caminhamos reconstruindo o percurso até o trabalho ganhar forma.

Com o breve relato das primeiras experiências desse trabalho iniciamos esse capítulo que dedicamos aos caminhos metodológicos. Essa etapa foi construída por meio da contextualização da pesquisa científica de natureza qualitativa, sua importância na história e constituição do homem e sua aplicabilidade na educação. Apresentamos os instrumentos de coleta de dados justificando a opção pelos mesmos, as escolas e sujeitos da pesquisa, bem como os respectivos critérios de definição e escolha.

Ao pensarmos em desenvolver uma pesquisa científica remetemos ao que move a espécie humana desde os tempos primitivos: a investigação, a curiosidade, as descobertas; assim o Ser Humano se constitui e se desenvolve por meio de infindáveis indagações e conflitos cujas respostas ou possibilidades não são fixas, pelo contrário, são extremamente incertas. Esse é o fato que o leva a buscar novos caminhos e perspectivas. Esse movimento é

interessante, pois quando existem supostas respostas ou verdades, com o tempo elas se mostram contraditórias visto que a realidade é multifacetada e multirreferencial, por isso é importante suscitar novas indagações e investigações. Podemos dizer que não existem verdades absolutas e universais que perduram para toda a vida, pois o mundo e as sociedades se encontram em constante transformação e contradição, conforme o lugar, a época e a cultura, dessa forma a humanidade inserida neste contexto também se modifica.

Nessa concepção, o homem é um ser histórico e social, dotado de possibilidades e também de limitações, é um ser em permanente construção, é inconcluso. Não existe nada pronto e fixo. Costa (2002), ao mencionar alguns tópicos reflexivos de pensadores da contemporaneidade, tece o seguinte comentário:

Somos humanos de outras maneiras, diferentes daquela definida, durante séculos, como a verdadeira humanidade. Há muitas maneiras de sermos humanos e não apenas uma, universal, racional [...] É o fim dos essencialismos. É o advento de novas concepções em que o contingente substitui o transcendente. Estaríamos radicalmente inscritos na história, em permanente recomposição e reinvenção de nossas identidades (COSTA, 2002, p. 150).

Dessa forma, as ações e os pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentam não só a vida coletiva, como também a experiência pessoal. Ora, se mundo, homem e sociedade se transformam, a educação não está à parte deste movimento.

Nesse aspecto, concordamos com Costa (2002) que traz alguns pontos importantes para a pesquisa. Para a autora, pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação, visto que os resultados encontrados são parciais e provisórios, de forma que não podemos ter a pretensão de contar a verdade total e definitiva, pois o mundo continua mudando. Coloca também que a originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Salienta que a neutralidade é uma quimera e que devemos sempre perguntar a quem interessa o que está sendo pesquisado isso porque a pesquisa científica deve estar sempre a serviço de algo ou de alguém, pois pesquisar é uma tarefa social.

Sendo a pesquisa científica uma prática social, compreendemos que ela é fruto de um produto humano, político e cultural que se define como um processo intrinsecamente inacabado. Seu objetivo maior é o de produzir interpretações e significados sobre a realidade na perspectiva do devir.

A pesquisa pode ser realizada em diferentes contextos, dentre eles a escola, um dos espaços que se constituiu em universo empírico da investigação científica. Nela

encontramos contradições e incertezas. Não existe uma realidade, mas muitas realidades. Corazza (2002, p. 115) coloca que “não é possível encontrar a verdade na/da realidade, ou a realidade verdadeira, bem como, não existe a falsa realidade, vista e falada”. Dessa forma, ressaltamos a colocação de André (1996), que coaduna com o pensamento de Corazza (2002):

Uma observação importante em relação à pesquisa qualitativa é reconhecer que ela revela uma interpretação que não é a única nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir. E aí está a sua riqueza: ao revelar cenas do cotidiano escolar, ficam abertas as possibilidades de várias leituras desse cotidiano. (ANDRÉ, 1996, p. 104)

A natureza dessa pesquisa traz a abordagem qualitativa como referência para sua realização. “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 e BIKLEN (1994, p. 49). Todas as situações encontradas no contexto da escola são importantes e merecem atenção, mesmo as mais simples; estas muitas vezes se apresentam como esclarecedoras contribuindo para as análises, isso porque no paradigma qualitativo existem múltiplas realidades e não uma única. Os autores enfatizam ainda que:

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumental principal [...] Uma característica dos investigadores qualitativos é que esses se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48)

Concordamos com a afirmativa acima, pois o processo de realização de uma pesquisa apresenta infinitos e imprevisíveis desdobramentos. Nesse sentido estivemos atentos ao que nos foi apresentando no percurso de realização da presente pesquisa, sempre recorrendo, incansavelmente, aos objetivos e problematização, pois na trajetória surgiram muitas situações que poderiam nos levar à distração e conseqüente perda do foco principal da investigação. Nessa vertente Minayo (2004) afirma que o pesquisador deve ter sempre um planejamento flexível no que diz respeito às técnicas de pesquisa e aos instrumentos de investigação que podem ser modificados e avaliados. No caso desse estudo o término do projeto ADA no decorrer da pesquisa foi um fato inesperado e significativo que apresentou a necessidade de flexibilização. Sendo assim, a preferência pela pesquisa qualitativa correspondeu ao desafio encontrado ao percorrer o caminho investigativo.

Esse estudo trouxe o projeto ADA como objeto de pesquisa. Investigamos o projeto em sua constituição, os seus resultados e impactos, reafirmando o que retratam os objetivos propostos. Para isso desenvolvemos uma investigação do todo (o projeto ADA) para o particular (os aspectos que constituíram o projeto), proporcionando a compreensão do objeto.

No trabalho de pesquisa científica Stake (1998) menciona que é necessário elaborar e responder a questões como: Que coisas observar? Que dados colher? Que perguntas fazer? Visando responder aos questionamentos, utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados e dessa forma buscamos na técnica de triangulação legitimar eticamente os dados obtidos conforme mencionam Leonardos, Gomes e Walker (1994, p. 14-15).

Triangular é uma técnica através da qual as percepções de um ator numa situação específica são contrastadas com as de outros atores na mesma situação. Da mesma forma, deve haver triangulação de diversas fontes de dados, inclusive observações, entrevistas, questionários e documentos e até de diferentes métodos e abordagens teóricas. (LEONARDOS; GOMES; WALKER, 1994, p. 14-15)

A triangulação dos dados representa nas pesquisas qualitativas um aspecto importante na investigação. Caracteriza-se pelo uso de mais de uma fonte de coleta de dados e resulta na convergência das informações coletadas em diferentes momentos e situações variadas. Essa prática visa contribuir para o enriquecimento da pesquisa.

Segundo 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 o confronto, cruzam-se os dados resultando em evidências. Porém a escolha dos instrumentos de coleta de dados para a pesquisa deve perseguir os princípios propostos por Triviños (1987) quando orienta aos pesquisadores qualitativos considerar “a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico”, apoiando-se em “técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Em consonância com esse princípio, a escolha dos instrumentos de pesquisa não deve ser aleatória. Por isso e com o propósito de obter os dados necessários à realização da pesquisa, utilizamos a Análise Documental, Entrevista Semiestruturada, Questionário e Grupo Focal. Na sequência compartilhamos informações sobre cada instrumento utilizado na coleta

de dados. Salientamos que ao transcrever as falas dos sujeitos preservamos suas expressões na íntegra.

1.2 Análise de documentos

Esse instrumento de coleta de dados foi o primeiro a ser utilizado para consultarmos os documentos do NADH e abordarmos a história do ADA. Tivemos livre acesso aos documentos pesquisados e foi possível contar com a colaboração das coordenadoras de roteiro do projeto ADA, disponibilizando seus arquivos pessoais e contribuindo com esclarecimentos sempre quando deparávamos com informações dúbias ou insuficientes.

Analisamos os seguintes documentos: histórico do NADH, Projeto do ADA, listagem de escolas atendidas pelo ADA, gráficos de aproveitamento do ADA, portfólios dos professores, fotografias referentes ao projeto, vídeos produzidos pelas escolas e coordenadoras de roteiro, comunicações internas do NADH, memorandos e orientações encaminhados às escolas pelo NADH, relatórios das visitas nas escolas, instrumentais e protocolos utilizados no projeto, relatos de experiência dos professores, folder do seminário do ADA, pautas direcionadas referentes às visitas dos coordenadores de roteiro nas escolas e legislações pertinentes ao projeto. Para os dados estatísticos e obtenção do perfil das escolas pesquisadas, acessamos o portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

A análise documental é um procedimento de coleta de dados exploratória visto que os documentos são objetos de investigação que se constitui em uma fonte de dados. Dessa forma concordamos com André (1996, p. 38) ao afirmar que “o uso de documentos deve ser apreciado e valorizado”.

Mas o que é um documento? Qual seu significado? Appolinário (1990, p. 67, apud Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009, p. 8), traz uma definição ampliada da conceituação técnica de documento contida nos dicionários:

Um documento é qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. E, de acordo com o conceito técnico da Associação de Arquivistas Brasileiros, o documento define-se como qualquer informação fixada em um suporte.

(APPOLINÁRIO, 1990, p. 67, apud SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 8).

Yin (2005, p. 112) recomenda a utilização de documentos em pesquisas, quando relata que “esse tipo de informação pode assumir muitas formas e deve ser objeto de planos explícitos da coleta de dados”. Acrescenta que a utilização de documentos em estudos de caso também possui o objetivo de confirmar e valorizar evidências oriundas de outras fontes de pesquisa. Nesse sentido Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) colocam que:

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 13).

Apoiamos a colocação dos autores quando vivenciamos no período de coleta de dados que grande parte das informações para a contextualização da pesquisa em todas as etapas estava contida nos documentos analisados.

Porém, como nosso objeto de pesquisa foi instituído nas escolas, tudo o que buscamos nos documentos ainda se mostrava incipiente, tínhamos que ouvir os sujeitos. Ouvir as vozes daqueles que participaram do processo e poderiam contribuir imensamente para esse trabalho investigativo tornava-se fundamental. Sendo assim, outros instrumentos de pesquisa foram utilizados tais como: entrevista semiestruturada, questionário e grupo focal.

Nesse ínterim, o processo de coleta de dados estava iniciando. O percurso da pesquisa se apresentava como um longo caminho onde nossa visão ainda não vislumbrava o final da trajetória, mas quando olhávamos para trás podíamos ver os primeiros passos que se constituíram. Portanto, prosseguimos a caminhada, pois era longo e desafiante o caminho a percorrer.

1.3 A entrevista semiestruturada

Com a análise documental deparamos com a insuficiência de registros, dessa forma, nossos próximos passos para a coleta de dados se constituíram na busca de informações por meio da entrevista semiestruturada. Tratamos de pensar nos sujeitos que pudessem contribuir nessa etapa do trabalho.

Buscamos então a assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) que atuou na década de 1990 e participou da estruturação de uma proposta de atendimento aos alunos com deficiência/transtornos de aprendizagem⁹, a qual chamamos de Assessora 1.

Mediante o encaminhamento da SME de suspender os atendimentos e posteriormente anunciar o término do projeto ADA, buscamos junto à assessora pedagógica que estava atuando na SME, elementos para compreender tal procedimento. Identificamos esse sujeito por Assessora 2.

A partir dessas considerações, optamos pela entrevista semiestruturada que segundo Triviños (1987), parte de questionamentos básicos e oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que surgem à medida que se recebem as respostas do informante.

Em conformidade com os objetivos da pesquisa organizamos o roteiro com questões norteadoras a serem dirigidas a Assessora 1 (Anexo 4) e a Assessora 2 (Anexo 5).

Para entrevistar a Assessora 1 buscamos o contato por e-mail. A redação do mesmo trazia esclarecimentos sobre a pesquisa e a importância de sua contribuição. Recebemos o retorno em poucos dias e então agendamos dia e horário para a realização da entrevista.

No dia e hora marcados fomos acolhidas pela Assessora 1 e após a apresentação da pesquisa repassamos o Termo de Consentimento livre e esclarecido (Anexo 3), que foi lido e assinado. Visando a fidedignidade no momento da transcrição dos relatos, além do roteiro com as questões a serem pesquisadas, questões abertas previamente elaboradas e nossos registros escritos, utilizamos um gravador.

No decorrer da entrevista o diálogo possibilitou aprofundar nas respostas e construir outras interrogações, proporcionando ao entrevistado e entrevistador a abordagem de outras questões que não estavam pré-determinadas. Isso representa o diferencial da entrevista semiestruturada.

Pensamos, entretanto, que a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Esse traço da entrevista semi-estruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

⁹ Terminologia utilizada nos documentos da SME da época.

Buscando conhecer as justificativas da SME para suspender o projeto ADA, a entrevista semiestruturada foi realizada também junto a assessora pedagógica da SME (Assessora 2), que se mostrou aberta aos questionamentos que lhe foram dirigidos.

Assim como a Assessora 1, a Assessora 2 relatou além do que foi perguntado, a medida que foram surgindo novos questionamentos. Conforme André (1996, p. 34) “a entrevista semiestruturada é um procedimento interessante por possibilitar abertura entre o pesquisador e o entrevistado, pois favorece respostas espontâneas”. Podemos dizer que essa interação entre quem entrevista e quem é entrevistado contribuiu para potencializar os resultados. Yin (2005) exemplifica como sendo uma conversação real que deixa de lado a perspectiva do entrevistado ser um mero respondente.

1.4 Questionário

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 78) “questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador”. Gil (1991) classifica o uso de questionários como parte das pesquisas descritivas que visam conhecer características do fenômeno estudado. Assume em geral a forma de levantamento de opiniões.

Nessa pesquisa, o questionário foi elaborado da seguinte forma: dois itens referentes aos dados pessoais e formação e os demais com perguntas abertas visando respostas dissertativas (anexo 6). As perguntas se estruturaram desde a rotina de trabalho até questões referentes à organização do processo de formação continuada, a observação da prática pedagógica das professoras do ADA e os resultados obtidos. Objetivamos conhecer o acompanhamento do projeto ADA realizado pelas coordenadoras de roteiro, bem como as opiniões a respeito dos quatro anos de desenvolvimento e os resultados obtidos.

Responderam ao questionário as três coordenadoras de roteiro que atuaram no projeto ADA. Identificamos como Coordenadoras de Roteiro 1, 2, 3.

A Coordenadora de Roteiro 1 atuou no ADA por um ano (2007). Saiu da coordenação do projeto para atuar em outra frente de trabalho junto a SME. Em seu lugar assumiu a Coordenadora de Roteiro 3, que acompanhou o projeto ADA nos anos 2008, 2009 e 2010. A Coordenadora de Roteiro 2 permaneceu durante os quatro anos de realização do ADA.

As coordenadoras de roteiro assinaram o Termo de Consentimento livre e esclarecido (anexo 7) por participarem da pesquisa respondendo ao questionário, cujo encaminhamento e devolutiva ocorreu via e-mail. Obtivemos o retorno das três coordenadoras.

Apresentamos abaixo o perfil das coordenadoras de roteiro do projeto ADA.

Quadro 1- Participantes do instrumento de pesquisa: questionário

COORDENADORAS DE ROTEIRO DO ADA			
Coordenadora de Roteiro	Gênero/ Idade	Formação	Tempo de atuação no ADA
1	Fem/mais de 55 anos	Pedagogia-ABRACEC Pós Graduação em Filosofia da Educação (PUCAMP), Alfabetização (UFU) e Políticas e Estratégias (UNITRI)	01 ano
2	Fem/mais de 55 anos	Pedagogia-Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituiutaba Pós Graduação em Psicopedagogia, Laboratório de Informática-UNIMINAS e Atendimento Educacional Especializado- Universidade Federal do Ceará/EaD	04 anos
3	Fem/40 a 45 anos	Pedagogia-UNITRI Pós Graduação em Psicopedagogia- Faculdade Católica e Atendimento Educacional Especializado Universidade Federal do Ceará/EaD	03 anos

Fonte: Questionário

1.5 Grupo Focal

Segundo Gatti (2005) o grupo focal é um procedimento de pesquisa que vem crescendo em sua utilização e conquistando cada vez mais pesquisadores. A autora define como um procedimento investigativo, uma técnica de coleta de dados que não se caracteriza como entrevista coletiva ou em grupo. Salienta que os grupos focais não devem ser muito numerosos, isso para que as discussões ocorram de forma que todos os sujeitos participem e não sejam apenas expectadores.

Um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL e SINGLE, 1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7). Essa definição expressa a justificativa da escolha por esse instrumento de pesquisa: ouvir as pessoas que vivenciaram o projeto ADA no movimento dinâmico de interlocução entre os sujeitos segundo sua atuação.

A utilização do grupo focal teve como objetivo conhecer as experiências, os pontos de vista e até os processos emocionais manifestos por meio das falas e outras reações expressas.

Para Gatti (2005), o grupo focal deve ser coordenado pelo moderador. Esse deve ser um bom ouvinte e deve evitar interferências. Para Yin (2005, p. 84) “ser um bom ouvinte significa ser capaz de assimilar um número enorme de novas informações sem viés”. Ouvir as pessoas envolvidas diretamente no projeto ADA, discutir os pontos destacados no roteiro, respeitando as opiniões, expressões e sentimentos, demarcou o momento de escuta, próprio das pesquisas de natureza qualitativa.

Visando alcançar os objetivos propostos para essa pesquisa elaboramos um roteiro prévio com questões que nortearam as discussões dos grupos (anexos 8 e 9). O auxílio dos registros foi fundamental, visto que esse instrumento é fonte de inúmeras informações. Para isso foi necessário contar com o apoio de uma relatora, pessoa sem nenhum vínculo com as escolas pesquisadas. Devido à abrangência de informações, buscamos mais uma forma de registro: a gravação em vídeo. Esse segundo procedimento proporcionou maior segurança e autenticidade quanto à transcrição do conteúdo dos relatos. Os vídeos contribuíram ainda na observação das expressões emocionais e corporais (aspectos subjetivos). Tendo em vista a participação dos sujeitos e a obtenção dos registros, elaboramos o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 10).

O grupo focal foi realizado em duas escolas municipais que receberam nomes fictícios. Nomeamos de Escola Tulipa a instituição de 1º ao 5º ano e Escola Girassol a de 1º ao 9º ano.

A seleção das escolas ocorreu a partir do interesse e aceitação por parte das diretoras em possibilitar a organização dos grupos; para tanto algumas escolas foram previamente consultadas. Quando recebemos o aceite de duas diretoras tratamos de encontrá-las para repasses sobre os pormenores da pesquisa e os procedimentos visando a organização do grupo focal.

Nos dias e horários combinados, após a acolhida apresentamos a pesquisa e o procedimento de coleta de dados (grupo focal) e os sujeitos necessários para a composição do grupo: dois professores do projeto ADA (com atuação nos turnos manhã e tarde); um pedagogo (orientador educacional ou supervisor pedagógico) que acompanhava o projeto ADA na escola; dois professores regentes, sendo um do turno da manhã e outro do turno da tarde, que tiveram alunos atendidos pelo projeto ADA; e dois pais ou responsáveis por alunos atendidos no projeto, um do turno da manhã e outro do turno da tarde. Repassamos a autorização da SME (anexo 2) para a realização da pesquisa nas escolas municipais e o termo de aprovação emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFU (anexo 1).

A prontidão para a realização da pesquisa, nas duas escolas, ocorreu sem delongas. As diretoras foram orientadas sobre a necessidade de encontrar o dia e horário compatível, quando todos os participantes pudessem estar presentes, assim como providenciar o espaço físico adequado.

Para o processo de transcrição dos dados (relatos e vídeos), após um exercício minucioso de escuta, transpusemos os registros orais para registros escritos conforme orientações de Gatti (2005) quando faz referência a trabalhos que envolvem gravações em áudio e vídeo. A autora recomenda ao pesquisador ouvir muitas vezes o que foi registrado, de forma a permitir uma aproximação mais viva das situações, atento a entonação, expressões, gestos e sequência de interações. Essa observação nos remeteu a um trabalho que não se restringiu apenas em captar palavras compondo frases, mas perceber nas entrelinhas, isso porque todas as expressões encontradas eram importantes e mereciam a atenção; se apresentaram esclarecedoras, contribuindo para a análise.

Após insistente leitura do material registrado, a imersão nos dados possibilitou a constituição de eixos temáticos contidos no Capítulo IV dessa pesquisa.

Por meio da utilização do grupo focal ouvindo o que nos contavam os sujeitos do projeto ADA, afirmamos que o procedimento se mostrou bastante interessante, dinâmico e possibilitou coletar informações muito além do que previamente estabelecemos no roteiro. Por ter um caráter flexível e dialógico, os participantes se sentiram livres para expressar seus sentimentos e pensamentos. Salientamos que na transcrição das falas preservamos na íntegra a linguagem expressiva dos participantes.

Os quadros abaixo trazem a especificação dos participantes do grupo focal por escola e em seguida a caracterização das instituições:

Quadro 2 - Participantes do grupo focal: Escola Tulipa

ESCOLA TULIPA				
Identificação/ Caracterização	Gênero/ Idade	Estado civil	Formação	Experiência na Educação
Professora do ADA 1	Fem/39	Solteira	Pedagogia Pós Graduação em Psicopedagogia	19 anos
Professora do ADA 2	Fem/50	Casada	Pedagogia Pós Graduação em Psicopedagogia	25 anos
Pedagoga-Supervisora Pedagógica	Fem/40	Casada	Pedagogia Pós Graduação em Inspeção Escolar e Psicopedagogia	19 anos
Professora Classe Comum 1	Fem/39	Solteira	Pedagogia Pós Graduação em Psicopedagogia	24 anos
Professora Classe Comum 2	Fem/36 anos	Casada	Pedagogia Pós Graduação em Supervisão/Inspeção	09 anos
Avó de aluna atendida pelo ADA	Fem/61	Casada	Ensino Médio	

Fonte: Grupo Focal

1.6 Escola Tulipa

A Escola Tulipa foi criada em 30 de dezembro de 1997 por meio da Lei nº 7054 e está localizada na região oeste da cidade de Uberlândia. Sua estrutura física é composta por 9 salas de aula, biblioteca, sala de professores, laboratório de informática, sala de especialistas (orientadores e supervisores), secretaria, sala de direção, cantina com dispensa e sanitário, 2 sanitários para os alunos sendo 1 masculino e 1 feminino, sanitário para funcionários, refeitório interno coberto. Na parte externa há um quiosque onde são realizadas aulas de educação física, recreios e eventos.

Essa escola oferece as séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde. Conta com 506 alunos devidamente matriculados nos turnos manhã e tarde e um quadro de pessoal composto por cinquenta profissionais atuantes e três cedidos.

Para a realização do grupo focal na Escola Tulipa a diretora propôs entrar em contato com os participantes e confirmar com a pesquisadora a data previamente agendada na ocasião de sua primeira visita à escola. No dia e hora agendados, a pesquisadora compareceu e logo todos os participantes ocuparam a biblioteca da escola, que já estava com o espaço reservado e organizado para a realização da pesquisa.

Estavam presentes seis componentes sendo duas professoras do projeto ADA, duas professoras da classe comum, uma pedagoga-supervisora pedagógica e uma avó, responsável por um aluno atendido no projeto ADA.

Destacamos que na Escola Tulipa não contamos com a relatora, isso porque, pouco antes de iniciar o grupo focal fomos avisados por telefone de que a mesma encontrava-se impossibilitada de comparecer visto que foi surpreendida com uma situação imprevista. Repassamos a situação aos participantes que optaram por realizar a atividade com registro em vídeo.

Inicialmente agradecemos a presença de todos, passando para o momento que denominamos de aquecimento; o qual consiste da etapa de apresentação da pesquisadora e de cada pessoa participante do grupo. Em seguida explicitamos sobre o grupo focal e a participação dos presentes. Na sequência apresentamos o Termo de Consentimento livre e esclarecido (anexo 9). Todos os presentes concordaram com o conteúdo do termo que além de esclarecer o contexto da pesquisa e o tipo de participação, trazia a informação de que as discussões do grupo seriam filmadas, como forma de assegurar o registro. Ressaltamos a preservação da identidade da escola e dos participantes. Todos os presentes se manifestaram favoráveis às informações contidas no termo e assinaram a autorização.

Cada participante recebeu um crachá contendo a identificação (prof. Regente, prof. ADA, pedagogo, pai/responsável). Com o apoio do roteiro contendo questões norteadoras iniciamos as discussões do grupo focal, cuja condução ocorreu sem nenhum contratempo. A participação dos componentes foi muito intensa e proveitosa.

Quadro 3 - Participantes do grupo focal: Escola Girassol

ESCOLA GIRASSOL				
Identificação/ Caracterização	Gênero /Idade	Estado Civil	Formação	Experiência na Educação
Professora do ADA	Fem/ 56 anos	Casada	Pedagogia Pós Graduação em Psicopedagogia, Educação Especial/Inclusão e Educação para ciência	22 anos
Professora da Classe Comum	Fem/41 anos	Casada	Normal Superior	10 anos
Pedagoga- Supervisora Pedagógica	Fem/46 anos	Casada	Pedagogia Pós Graduação em Alfabetização e Docência no Ensino Superior Mestrado em Educação	20 anos
Pai de 2 alunas atendidas pelo ADA	Masc/48 anos	Casado	6ª série incompleta	
Avó de aluno	Fem/73 anos	Viúva	3ª série incompleta	

Fonte: Grupo Focal

1.7 Escola Girassol

A Escola Girassol foi criada pelo parecer 503/79 de 17/12/79 do Conselho Estadual de Educação. Fica localizada na região noroeste de Uberlândia.

A instalação física compõe de 24 salas de aula, sala de audiovisual, ateliê de pintura, biblioteca, sala de recursos multifuncionais - atendimento educacional especializado, laboratórios de informática e ciências; salas destinadas à secretaria, pedagogos (supervisores e orientadores), professores e direção; cantina, refeitório, almoxarifado, banheiros específicos para alunos e funcionários, área esportiva e de recreação composta por galpão coberto, duas

quadras poliesportivas cobertas, com bebedouros exclusivos, estacionamento interno para funcionários e ampla área externa.

O quadro de pessoal possui 153 profissionais e 1.800 alunos que estão distribuídos nas salas de aula do 1º ao 9º ano, salas do Projeto Acelerar para Vencer-PAV¹⁰, SE LIGA/ACELERA BRASIL¹¹ nos turnos manhã e tarde, EJA - Educação de Jovens e Adultos - PME A e do 5º ao 9º no período da noite.

Para a realização da pesquisa na escola Girassol entramos em contato com a diretora e agendamos a primeira visita. Ela nos solicitou que fôssemos no período da noite, pois nesse turno teria mais tempo para nos receber.

Na primeira visita repassamos todas as informações pertinentes à pesquisa, apresentamos as autorizações para a realização, tanto da SME como do CEP/UFU.

A diretora nos repassou que a pedagoga que acompanhou o projeto ADA na escola não possuía muita disponibilidade, pois além do trabalho na escola era professora no ensino superior em instituição fora da cidade de Uberlândia; portanto, sugeriu que entrasse em contato para verificar a possibilidade de sua participação. Para os outros componentes do grupo focal ela mesma se prontificou em convidar e verificar o melhor dia. Saímos da escola com a incumbência de falar com a pedagoga e após o seu posicionamento, comunicarmos com a diretora o dia do grupo para que repassasse aos outros participantes.

Passados alguns dias entramos em contato com a escola e conseguimos falar com a pedagoga que se dispôs a participar do grupo. Porém tínhamos um desafio: encontrar um dia disponível comum a todos. Não haviam muitas opções devido aos compromissos assumidos por parte da pedagoga. Falamos novamente com a diretora e após a mesma consultar aqueles que seriam os integrantes do grupo, sinalizou positivamente para a concretização da pesquisa na escola.

No dia que realizamos o grupo, chegamos um pouco depois da entrada dos alunos do turno da tarde. Fomos recebidos por uma pedagoga e depois pela diretora. Aguardamos na sala de pedagogos até que o turno se tranquilizasse. Fomos encaminhados para a sala, local de

¹⁰ PAV - Programa Acelerar para Vencer é um programa de intervenção pedagógica de aceleração da aprendizagem que tem como objetivo melhorar o desempenho escolar dos alunos e reduzir progressivamente a taxa de distorção idade/ano de escolaridade.

<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/419-acelerar-para-vencer>

¹¹ Se Liga e Acelera Brasil são programas de correção do fluxo escolar. Os programas são desenvolvidos através da celebração de um convênio firmado entre o governo do Estado/municípios com o Instituto Ayrton Senna. O Se Liga trabalha com a alfabetização para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos, enquanto o Acelera Brasil desenvolve as habilidades de conhecimento que não foram desenvolvidos nas séries regulares.

http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp

realização do grupo focal. Os participantes foram chegando aos poucos, então com a presença de todos fizemos as apresentações, as explicações de praxe e leitura do Termo de Consentimento livre e esclarecido (anexo 10). Todos os presentes expressaram o entendimento das colocações e autorizaram a pesquisa no ato da assinatura do termo. Confirmando a preservação da identidade dos participantes, distribuimos o crachá contendo a identificação: Prof^a regente, Prof^a do projeto ADA, Pedagoga, Avó e Pai.

Realizamos o grupo focal na Escola Girassol com os seguintes componentes: pedagoga que acompanhou o projeto ADA, dois responsáveis por alunos que receberam atendimento, um pai e uma avó, uma professora da classe comum e uma professora do projeto ADA. As discussões foram registradas por meio da filmagem e anotações do relator.

O grupo reuniu-se em uma sala de aula que estava disponível, mas que ficava muito próxima ao local do recreio. No momento do intervalo tivemos que dividir a escuta com as conversas externas dos alunos. Mas esse episódio não tirou o foco dos participantes e nem mesmo prejudicou as falas e filmagem.

Acreditamos que pontuar de forma mais detalhada os encaminhamentos para realização do grupo focal nas escolas possibilitou maior compreensão acerca da paciência e persistência que o pesquisador precisa dispor no movimento de organização e desenvolvimento da pesquisa.

Após a apresentação dos instrumentos de coleta de dados construímos as etapas subsequentes desse trabalho. Como tudo tem história, toda história tem um começo, portanto apresentamos no próximo capítulo o recorte histórico que marca o início do atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem na rede municipal de ensino de Uberlândia, com a criação do PEA na década de 1990.

CAPÍTULO II

TODA HISTÓRIA TEM UM COMEÇO...

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos e com o fim deles.

Abramowicz

Esse capítulo se dedica a descrever a constituição de um trabalho voltado para o atendimento aos alunos que por muito tempo não tiveram acesso às escolas regulares ou aqueles que por algum motivo apresentavam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem, considerados como incapazes ou anormais; isso por não se encaixarem nos moldes e expectativas que sempre estiveram presentes no contexto educacional fundamentado em um ensino e aprendizagem homogêneos e lineares. Conforme Behrens (2005) esse pensamento é fruto da herança cartesiana¹²-newtoniana¹³, que tem ocasionado marcas relevantes tais como a dificuldade de se obter uma transformação nos conceitos relativos ao homem e seu desenvolvimento e também na educação em suas muitas vertentes. Segundo Fontes (2009):

A ideia do sujeito racional permeou todas as instâncias sociais, inclusive a Educação que passou a adotar um modelo ideal de aluno, dotado de razão, eficiente e “perfeito” – sujeito que alguns denominam de cartesiano por influência da teoria de René Descartes. O reflexo disso foi a instituição de um padrão universal de aluno que atendesse a todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, excluindo do processo os que não se enquadravam nesse padrão. (FONTES, 2009, p. 81)

Behrens (2005) acrescenta que essa concepção reflete numa educação que se restringe à reprodução do conhecimento cujas metodologias adotadas pelos docentes se expressam por meio da reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico

¹² Método analítico proposto por Descartes (1596-1650) que propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em suas partes componentes e sua disposição em uma ordem lógica. Descartes tinha a dúvida como ponto fundamental de seu método, utilizava-a como instrumento básico de raciocínio. O que para ele não havia dúvidas era a existência de si mesmo como pensador, o que levou a afirmar “Cogito, ergo, sum”, isto é, “Penso, logo existo”. Deduziu que a essência da natureza humana está no pensamento e este está separado do corpo. MORAES (2000)

¹³ Aliado ao pensamento cartesiano, a influência da proposição de Isaac Newton foi significativa na ciência moderna, pois com a obra Princípios matemáticos da filosofia natural, propôs a mais completa sistematização matemática da concepção mecanicista da natureza. Newton apresentou o universo e o ser humano como uma máquina, dividindo e demonstrando o ser humano em compartimentos, o que só pode ser demonstrado e compreendido pela razão. BEHRENS (2005)

se fundamenta no produto, no resultado, na memorização do conteúdo por meio de tarefas repetitivas, muitas vezes sem significado para quem as realiza. A ambiência da sala de aula quase sempre é organizada com carteiras enfileiradas e não possibilita oportunidades para o aluno questionar, expressar seus pensamentos.

Dessa forma, aqueles alunos que não obtém o resultado esperado conforme o que foi transmitido são caracterizados como problemáticos e ineficazes. Ribeiro e Baumel (2003) colocam que é comum percebermos educadores que ainda insistem em constituir uma turma homogênea, em que os alunos realizem a mesma tarefa, da mesma maneira, ao mesmo tempo, utilizando os mesmos recursos didáticos.

O paradigma cartesiano e newtoniano resulta em práticas que se tornam verdades absolutas e impedem a reflexão dos atos praticados, do contexto, das experiências e também a criticidade frente à situação vivenciada. Dessa forma são reproduzidas atitudes como, por exemplo, aquelas que excluem os alunos que não satisfazem às expectativas dos professores.

Mas o que significa um paradigma? Com base no filósofo e historiador Kuhn, Moraes (2000 p. 31) apresenta o seguinte conceito: “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas”, de base teórica e metodológica convincente e sedutora. Acrescenta que “refere-se a modelo, padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade”. A autora aborda ainda outra definição de paradigma, essa conceituada por Morin quando afirma que um paradigma significa algo muito forte adquirido por conceitos-mestres, “um tipo de relação dominadora e que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os discursos controlados pelo paradigma. Uma noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica” (MORAES, 2000 p. 31).

Weil (1993, p. 14-15) explica o significado do termo paradigma: “em grego, significa exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão”.

Fontes (2009) afirma que quando um paradigma não consegue explicar um fenômeno ou fato novo, por exemplo, modificar a forma de enxergar o outro não apenas em suas limitações mas vislumbrar potencialidades e quando deparamos com a necessidade de transformar as práticas de ensinar, acontece um conflito e então surge a “necessidade de se criar um novo modelo de explicação ou paradigma até então inexistente, mesmo que esse processo demore para se consolidar” (FONTES, 2009, p. 83).

Com essas reflexões buscamos conhecer e compreender os aspectos políticos, sociais, motivações pessoais, avanços, retrocessos, entraves e expectativas que constituem a

história do acesso e atendimento aos alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem da rede municipal de ensino de Uberlândia.

A educação mundial na década de 1990 foi marcada por debates relacionados à Educação para todos e o discurso da Educação Inclusiva na qual destacamos os adventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e assinatura de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca na Espanha (1994), que discutiu a proposta de inclusão educacional como forma de amenizar a discriminação.

Os documentos orientam o acolhimento a todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994). Nesse cenário, no contexto brasileiro, especificamente na cidade de Uberlândia, no ano de 1990, na administração do Prefeito Virgílio Galassi, conta-nos a Assessora 1 da SME:

Em uma das reuniões que acontecia periodicamente com o secretário municipal Afranio de Freitas Azevedo, ocorreu a solicitação por parte desse secretário aos seus colaboradores diretos, que se fizessem levantamentos das necessidades que existiam na educação municipal. Dessa forma, o secretário municipal de educação propôs que numa próxima reunião fossem discutidas as necessidades apresentadas e que discutissem as possibilidades de ação para atender as demandas apresentadas. Entre as muitas reivindicações colocadas, o departamento de ensino urbano (segmento da SME na década de 90) trouxe como pauta a educação escolar e o atendimento às pessoas com deficiência e com distúrbios/problemas de aprendizagem na rede municipal, cuja reivindicação obteve aprovação do gestor da educação municipal. O departamento de ensino urbano apresentou um Programa para o atendimento aos alunos com deficiências e transtornos/problemas de aprendizagem e em agosto de 1990, instituímos o Programa Ensino Alternativo – PEA. Organizamos um curso para um grupo de 25 profissionais dessa rede de ensino que atuariam nessa frente de trabalho. Os professores participantes foram indicados pelos diretores das escolas. Os estudos do grupo consistiam em conhecimentos, habilidades e construção de materiais nas áreas das deficiências física, auditiva, visual, mental e distúrbios/problemas de aprendizagem. (Assessora 1).

Nesse período, o acesso à escolarização para as pessoas referenciadas acima era inexistente na rede municipal de ensino, as quais se encontravam matriculadas nas escolas especiais estaduais ou inseridas em salas especiais nas escolas regulares também da rede estadual de ensino, ou ainda poderiam ser encontradas em instituições filantrópicas que realizavam atendimentos específicos para a deficiência que possuíam. Podemos inferir que esse perfil educacional caracteriza-se pela transição de uma fase de segregação para a integração, segundo Sasaki, (1999):

Excluídas da sociedade e da família, as pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, caracterizada pela fase de segregação. Na fase de integração surgiram as escolas especiais, os centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, treinamento profissional e ainda classes especiais dentro da escola comum, para garantir que as crianças deficientes não “absorvessem a energia do professor” para que não impedissem de “instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe”. Os testes de inteligência identificavam e selecionavam o potencial acadêmico. (SASSAKI, 1999, p. 112).

No período segregacionista não existia uma obrigatoriedade no atendimento aos alunos com deficiência no ensino regular, embora a Constituição Federal de 1988 já preconizasse a educação como direito de todos, igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

O relato da Assessora 1 evidencia um modelo de formação continuada utilizado no início do PEA que formava apenas os profissionais que iriam atuar no PEA. Essa perspectiva se confirma com as colocações abaixo:

Havia um processo de formação sistemático, contínuo, supervisionado; ou seja, a gente faz a qualificação e depois você faz a supervisão do trabalho. Eu vejo que o resultado inicial do programa foi muito positivo porque ao mesmo tempo em que fazíamos a capacitação, ocorria a supervisão. O trabalho era muito acompanhado. Os professores traziam os casos, o pensar o atendimento. Os resultados foram visíveis. Depois tivemos novas reestruturações, mas sempre aconteceu o processo de formação. (Assessora 1)

Para Candau (1997, p. 52) “a preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovida pelo sistema ao longo dos tempos”. Segundo

Nóvoa (1991), na esfera educacional a década de 1990 marcou o processo de formação continuada de professores com o desenvolvimento de competências técnicas por categorias.

O modelo de formação continuada adotado na época pela SME seguiu o modelo descrito por Nóvoa (1991), cujo objetivo era o de formar o especialista. O autor argumenta que esse modelo de formação continuada faz com que os professores esperem dos especialistas a indicação dos caminhos que devem percorrer para conseguir trabalhar em sala de aula. Nesse sentido, temos nesse modelo um obstáculo para que a formação continuada de professores seja concebida como componente de mudança na escola. Essa tendência reforça o conhecido estado que se colocam os professores de nunca estarem prontos para atender todos os alunos.

A educação escolar para pessoas com deficiência e para aquelas que apresentavam distúrbios/problemas de aprendizagem¹⁴ na rede municipal de ensino de Uberlândia teve início em 1991, com os alunos inseridos na rede regular de ensino, na sala de aula comum. Mediante o desafio da implantação do atendimento nas escolas municipais, como já foi dito, foi instituído o PEA, visando superar as dificuldades enfrentadas frente à integração dos alunos no sistema regular de ensino. A fala mencionada na entrevista com a Assessora 1 retrata a intenção da SME com a implantação do PEA: “conseguimos fazer com que essas pessoas entrassem para dentro da escola comum, ocupassem um espaço e eles tiveram de uma forma ou de outra uma visibilidade. A gente fez questão de mostrar a visibilidade e o potencial deles” (Assessora 1).

Com a implantação do PEA, a intenção da SME foi oportunizar o acesso aos alunos com deficiência/transtornos de aprendizagem no espaço das escolas municipais regulares. Dessa forma, o PEA iniciou primeiramente em cinco escolas, sendo quatro da zona urbana e uma da zona rural: Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez no bairro Pacaembu, Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves no bairro Planalto, Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha no bairro Jardim Brasília, Escola Municipal Professor Eurico Silva no Bairro Viviane, e Escola Municipal Antonino M. Silva, no distrito de Martinésia, zona rural. O PEA aconteceu também em salas cedidas pela Associação de Moradores no Bairro Luizote de Freitas, que posteriormente repassou o atendimento para a Escola Municipal Boa Vista no bairro Tocantins e que depois transferiu para a Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho, no mesmo bairro.

¹⁴ Terminologia utilizada nos documentos.

A inserção dos alunos atendidos pelo PEA se caracterizava pelo princípio da integração, em que os alunos deveriam se adaptar ao sistema educacional. Peter Mittler (apud Martins, 1999) acrescenta que na tendência integracionista não existe predisposição para mudança na organização e prática da escola de forma sistêmica. Nesse sentido a Assessora 1 afirma: “a tendência do paradigma integracionista era deixar o aluno por conta da equipe do PEA” (Assessora 1).

Os documentos da SME/NADH (2006) confirmam o modelo de educação firmado no paradigma integracionista, visto que ao deparar com a estrutura da escola o aluno encontrava barreiras tanto no espaço físico, como na interação social onde deparava com pouca ou nenhuma aceitação de sua diferença por parte dos professores, principalmente do ensino regular.

Encontramos no histórico do PEA o objetivo que expressa a concepção adaptativa de forma que insere o aluno na escola regular, mas ao mesmo tempo o discrimina.

O objetivo do PEA era minimizar as principais barreiras que o aluno com deficiência e problemas/distúrbios de aprendizagem encontrava no ensino regular, dentre elas: carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com o deficiente auditivo, bem como a estruturação de um trabalho psicossocial, que evitasse a discriminação. (SME/NADH, 2006)

O objetivo acima nos chama atenção para a expressão: “*minimizar as principais barreiras*”, fazendo referência aos obstáculos que o aluno com deficiência e problemas/distúrbios de aprendizagem encontrava (e ainda encontra) no ensino regular. A palavra “minimizar” remete à ideia de uma ação paliativa, infelizmente muito viva no contexto das escolas brasileiras. Como agravante, convivemos com essas alternativas muitas vezes sem perceber que estamos caindo na cilada de uma política que propõe reformas educativas envoltas num discurso de luta pelo acesso à educação, mas se omite da responsabilidade daquilo que é necessário para o acesso e ainda não basta apenas abrir as portas da escola. Uma vez dentro do espaço educacional deve-se garantir também a permanência com a dignidade de um Ser Humano com direito de conviver e aprender. Mas enquanto não temos essa escola, convivemos com o resultado desse descompasso com estruturas educacionais ineficientes e insuficientes para atender a “todos” os alunos.

Promove-se uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. Simplesmente aos que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são neles incluídos tal como se configuram. Estratégias de caráter compensatório são implementadas para efetivar estas políticas. (CANDAUI, 2008 p. 21)

Dessa forma, com os desafios e entraves encontrados pelo aluno, principalmente aqueles que não se encaixam às expectativas e padrões ilusórios, ao serem inseridos na escola regular, na classe comum mesmo instituindo propostas para oferecer-lhes apoio, esses alunos encontram-se excluídos e muitas vezes são “depositados” em salas rotuladas como fracas sem participar da maioria das atividades propostas. Nesse contexto institui um modelo de “acesso” ao espaço físico da escola, mas de exclusão no sentido amplo do que representa a função da escola.

No PEA, a dinâmica que envolvia profissionais que prestavam atendimento individual ao aluno no turno oposto ao da escolarização acontecia em uma sala, denominada Sala de Ensino Alternativo, que correspondia a um espaço reservado e organizado com materiais didáticos, alguns adaptados com o intuito de atender as necessidades discentes. Foi por meio dessa dinâmica que a rede municipal inseriu os alunos com deficiência/transtornos de aprendizagem e deu início às primeiras tentativas para a escolarização.

No ano de 1993, o programa expandiu-se para 27 escolas da rede urbana e rural de ensino fundamental e supletivo. Com isso foi necessário além dos cursos oferecidos, ampliar a composição da equipe para acompanhar o trabalho realizado pelos profissionais nas escolas, prestando-lhes assessorias.

A equipe inicial que coordenava o PEA era composta por diretora do PEA, vice-diretora, quatro pedagogas com especialização em psicopedagogia que prestavam assessoria às escolas, duas professoras com cegueira para o ensino do Braille, um instrutor de LIBRAS para o ensino da língua brasileira de sinais, três intérpretes de LIBRAS, uma professora de educação física que atuava na psicomotricidade e uma técnica em baixa visão para a realização de avaliações funcionais.

Baseado em estudos e nas práticas cotidianas, a equipe percebeu a necessidade de oferecer aos profissionais das escolas que atuavam no PEA e professores do ensino regular, cursos de LIBRAS e Braille, visto que os mesmos apresentavam dificuldades em comunicar-

se com o Deficiente Auditivo (DA), ou de adaptação de material didático para o cego, ou Deficiente Visual (DV), termos utilizados na época. Começaram então os cursos nessas áreas para os professores, pedagogos e diretores das escolas que possuíam o PEA.

O histórico do PEA registra que devido a iniciativa em prol da inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o programa foi reconhecido nacionalmente pelo Ministério da Educação (MEC) e Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), internacionalmente pelo Programa Ibero-Americano e foi cadastrado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em 1996, no Brasil é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, (BRASIL, 1996) que destina o capítulo V à Educação Especial, destacando-a como modalidade de ensino que transversaliza todos os níveis e etapas de ensino. Dessa forma, traz alterações importantes nas políticas de atendimento aos alunos com deficiência.

No âmbito municipal, em 07 de novembro de 1996 foi votada e aprovada a Lei Complementar nº 157, que reconhece o Programa Ensino Alternativo e que passa a denominá-lo como Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PBLEA) (SME/NADH, 2005).

Em 1998 o PBLEA, antes denominado de PEA, restringe o número de escolas de 27 para doze. As escolas que atendiam menos de oito alunos com deficiência e problemas/transtornos de aprendizagem deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o PBLEA. Até esse período a equipe do PBLEA ficava instalada no prédio cedido pela Associação de Cegos (ASSOCEGO), no bairro Santa Mônica, zona leste da cidade de Uberlândia.

No ano de 1999 a equipe de frente do PBLEA passou a integrar o espaço do CEMEPE Julieta Diniz, localizado no bairro Brasil, zona norte, visto que todos os projetos e programas da SME ficaram instalados nesse centro de estudos. A partir daí, o PBLEA passou a contar efetivamente com o serviço de inspeção escolar para orientações quanto às questões legais e outras atividades inerentes a esse serviço.

Uma das orientações elaboradas nesse período foi a instrução 003/99 da Secretaria Municipal de Educação que regulamentou e normatizou oficialmente o PBLEA. Os documentos registram que neste mesmo ano, o programa foi premiado pela Fundação Roberto Marinho, contemplando os alunos com deficiência auditiva com fitas de vídeo legendadas referentes ao conteúdo do Telecurso 2º grau.

No ano de 2001, na administração do Prefeito Zaire Rezende, a SME criou a Divisão de Educação Especial que passou a responder pelo PBLEA. Nesse ano ocorreu a nucleação dos alunos surdos, designando a Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves (bairro Planalto) a receber matrículas de alunos surdos de 5ª a 8ª série e a Escola Municipal Professora Gláucia Santos Monteiro (bairro Lagoinha) foi designada para alunos de 1ª a 4ª série, sendo que nessa escola os alunos passaram a ser atendidos em salas exclusivas para alunos surdos. Como o processo de nucleação não é linear, incidiram alguns conflitos tais como insatisfação por parte de famílias oriundas de bairros distantes das escolas, visto que apenas as duas escolas mencionadas matriculavam alunos surdos. Para isso, a SME disponibilizou transporte aos alunos para o traslado residência/escola/residência. Mesmo com a iniciativa de oferecer o transporte, com o tempo outras escolas tiveram que receber alunos surdos devido à existência de inúmeros casos de famílias que não se adequavam ao sistema de nucleação proposto pela SME. A nucleação proposta foi uma alternativa para a escassez de profissionais formados para atuar junto aos alunos surdos, porém reflete uma forma de discriminação e segregação.

Ainda em 2001, surgiram propostas das equipes de algumas escolas e essas foram repassadas à SME. As propostas buscavam alternativas para melhor atendimento aos alunos com deficiência inseridos na escola regular e classe comum. Nessa ação foram conhecidas algumas necessidades das escolas em vários aspectos como: estrutura física, mobiliário inadequado, superlotação nas salas regulares, falta de interação entre os profissionais do ensino regular e ensino alternativo, falta de vagas e necessidade de parcerias com profissionais da saúde. Nesse ínterim a SME autorizou as propostas de algumas escolas de forma que deveriam ser colocadas em prática no ano de 2002.

Das propostas elaboradas e aprovadas em 2001 foram efetivadas no ano de 2002 o Projeto “Buscando caminhos para a inclusão”, na Escola Municipal Professor Luís Rocha e Silva, que contou com professor de apoio em sala comum auxiliando os alunos de 1ª a 4ª série com deficiência em sua aprendizagem.

Em 8 de outubro de 2001 o Decreto Federal nº 3.956 (BRASIL, 2001) promulgou a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, reafirmando que essas pessoas têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

No ano de 2003, o PBLEA foi implantado em mais uma escola, a Escola Municipal Odilon Custódio Pereira no bairro Seringueiras, para atender a demanda daquela localidade e dos bairros vizinhos como: Aurora, São Jorge e Residencial Campo Alegre.

No período de 2001 a 2004 os profissionais do PBLEA não contaram com a formação continuada sistematizada, ofertada pela equipe de coordenação. Houve apenas duas edições de cursos financiados pelo MEC. Os cursos ofertados abrangeram estudos referentes às dificuldades de aprendizagem, deficiência mental e deficiência auditiva.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou a cartilha denominada “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004), com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular. O Decreto Federal nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 (BRASIL, 2004), estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

No ano de 2005 com a eleição do Prefeito Odelmo Leão Carneiro Sobrinho, assumiu a pasta da SME o médico Afranio de Freitas Azevedo, o mesmo secretário da educação na década de 90 quando foi criado o PEA. Nessa gestão foi extinta a Divisão de Educação Especial e criado o NADH, que passou a coordenar o PBLEA. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação publicou a Orientação número 001/2005 e especificou o público alvo da educação especial: alunos com deficiência e condutas típicas, conforme descrevemos abaixo.

Os alunos que necessitam de serviços educacionais especializados apresentam condutas típicas e deficiências que exigem, por suas características, estratégias de atendimento diferenciadas. As condutas típicas e deficiências são: 2.1 - **Condutas típicas**: são manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas, que seu modo singular de aprendizagem exige. O aluno que apresenta essas manifestações poderá necessitar do uso de programas de comunicação alternativa. Exemplo: Método TEACCH, Sistema PECS, BLISS, REBUS e outros. 2.2 – **Surdez**: consiste na perda parcial ou total da audição que pode resultar em dificuldades de comunicação, de interpretação, de compreensão e da produção escrita, podendo ocasionar isolamento em relação ao entorno. Verifica-se a existência

de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus da perda da audição. Sob o aspecto da interferência na aquisição da linguagem e da fala, o *déficit* auditivo pode ser definido como perda média em decibéis, podendo ser considerado:

2.2.1 - surdez leve/moderada: perda auditiva que impede o aluno de perceber igualmente todos os fonemas das palavras. Não impede, porém, a aquisição normal da língua oral, mas poderá ocasionar dificuldades na articulação, na leitura e na escrita. No caso da surdez moderada, é freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos.

2.2.2 - surdez severa/profunda: perda auditiva que impede o aluno de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como, de adquirir, naturalmente, o código de língua oral. Tais alunos necessitam da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que será sua língua natural e devem usar a língua portuguesa como sua segunda língua.

2.3 - **Deficiência física:** compreende o conjunto de condições não sensoriais que afetam o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, ou, ainda, de má-formação congênita ou adquirida. O aluno pode apresentar impossibilidade ou dificuldade para caminhar, superar desníveis ou inclinações; dificuldades tanto na coordenação motora grossa quanto na fina; dificuldades de realizar movimentos; freqüentes quedas, tropeços ou resvalos dos pés ou apoios; dificuldades de comunicar-se oralmente. Nesses casos, necessitará de acessibilidade arquitetônica, de instrução de códigos aplicáveis, equipamentos para comunicação alternativa e recursos didáticos para fala e escrita adaptados.

2.4 - **Deficiência mental:** caracteriza-se pelo desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média própria do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho que resultam em lentidão para aprender; confusão de idéias, falhas de decisão, de interpretação das condições de segurança e de orientação no meio ambiente. O aluno necessitará de clareza e simplicidade na organização dos espaços e das atividades; instrução de códigos aplicáveis e serviços complementares.

2.5 - **Deficiência visual:** entendida como perda total da visão ou redução da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica, manifesta-se como :

2.5.1- cegueira, ou seja, a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método *braille* para a leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação;

2.5.2- baixa visão, caracterizada por resíduo visual que permite ao aluno ler, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais. Podem ser observadas, ainda, dificuldades na locomoção e orientação do aluno nos ambientes, exigindo que a escola reorganize os seus espaços físicos, apresentando pistas táteis indicativas de obstáculos,

desníveis e objetos salientes. Torna-se necessária também a permanência de objetos que servirão de referenciais para a locomoção autônoma do aluno cego. 2.6 - **Deficiência múltipla:** são consideradas deficiências múltiplas as resultantes do efeito conjugado de duas ou mais deficiências. Caracteriza-se pela ocorrência, no mesmo aluno, de sérios e diferentes comprometimentos em seu nível de desenvolvimento e poucas possibilidades funcionais de comunicação, interação social, aprendizagem e capacidade adaptativa. (SEE-MG, 2005).

Isso significava que os transtornos/problemas de aprendizagem não seriam mais reconhecidos no quadro da educação especial. Posteriormente essa indicação ganhou força com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007), que abarcou os princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006.

Com a disseminação das políticas inclusivistas que passaram a nortear toda política internacional e nacional, os documentos mencionam que o NADH propôs uma educação voltada para a inclusão de forma que traçou reestruturações, encaminhamentos e intervenções no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁵.

Porém a inclusão não se estabelece apenas por meio de mudanças nos serviços educacionais tais como programas, projetos entre outros. Para Fontes (2009) “a Educação Inclusiva tem sua origem no processo internacional chamado inclusão social. Este se configura como um processo de construção de um novo tipo de sociedade que se transforma” (FONTES, 2009, p. 36).

Entre o querer e o realizar o espaço é enorme e o caminho é muito longo. Assim a retrospectiva histórica que apresentamos revela que a concepção integracionista que caracterizou a educação municipal desde o início do PEA ainda se mostra forte no âmbito das escolas. Já os documentos do NADH evidenciam a pretensão de uma perspectiva inclusiva. Para compreendermos a concepção integracionista e inclusiva Glat e Blanco (2007) define:

No primeiro caso, prevê-se que os alunos com necessidades especiais sejam ‘integrados’ na sala regular na medida em que demonstrarem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento paralelo em salas de recursos

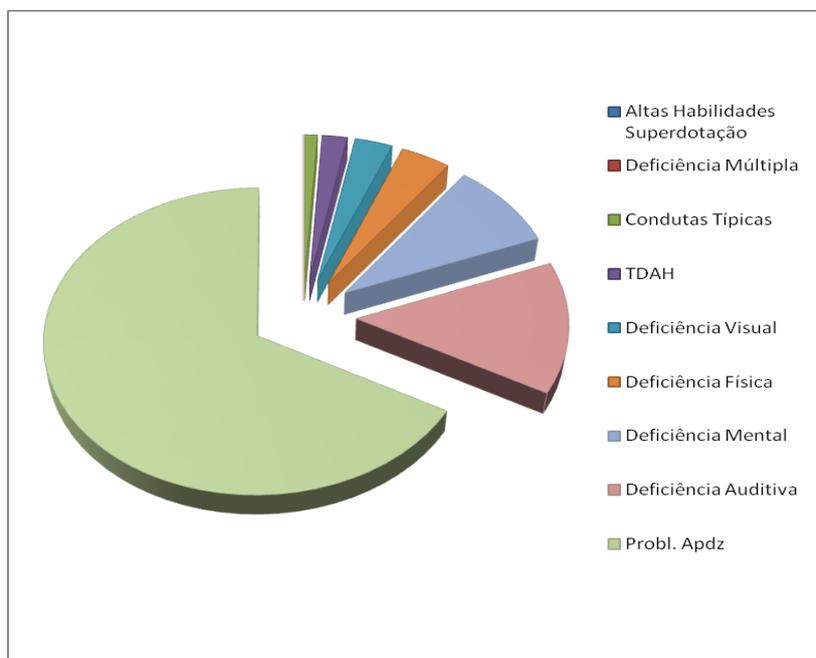
¹⁵ AEE é um serviço da educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2007)

ou outras formas de apoio; no segundo caso, esses alunos, independente do tipo ou grau de comprometimento, devem ser ‘incluídos’ diretamente nas classes comuns do ensino regular, cabendo à escola se adaptar para atender às suas necessidades. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 380)

Com essa afirmação, a proposta inclusiva contida no histórico do NADH revela-se bastante ousada, isso porque para que os espaços escolares se tornem inclusivos existe todo um processo de transformação, que conforme Parolin (2006) diz respeito aos contextos e suas práticas culturais, políticas e sociais; aos sujeitos a serem incluídos, falamos não apenas de pessoas com deficiência, mas da história de preconceitos e segregação de muitos grupos penalizados pela lógica das classes que predomina nas sociedades capitalistas; e aos meios e modos de operacionalização dos processos, fatores emocionais, teórico-metodológicos.

Após a criação do NADH, uma das primeiras ações foi responder ao questionamento a respeito de quem são e onde estão inseridos os alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem? Esses dados foram levantados por meio de visitas nas unidades escolares. O gráfico abaixo ilustra o percentual dos alunos atendidos no PBLEA no início de 2005.

Gráfico 1 - NADH - Alunos atendidos em 2005



Fonte: SME/NADH, 2005

Como se vê, existia um quantitativo excessivo de alunos com problemas de aprendizagem sendo atendidos no programa. De acordo com os atos normativos, tais alunos

estavam excluídos do atendimento da educação especial; mas o que fazer com o quantitativo de alunos com dificuldades de aprendizagem que se encontrava nas escolas?

Com uma ação imediata o NADH organizou uma equipe para atuar com avaliações/diagnósticos e orientações às escolas. A equipe constava de alguns profissionais tais como: um psicólogo, um assistente social (profissionais que já atuavam junto à divisão de educação especial na gestão 2001/2004) e duas pedagogas com especialização em psicopedagogia, sendo que uma delas também atuou junto à divisão de educação especial e a outra que havia iniciado sua atuação a convite da coordenadora do NADH. Dessa forma esse setor passou a gestar duas frentes de trabalho: a educação especial e a equipe de avaliações/diagnósticos para atender as queixas de problemas/dificuldades de aprendizagem solicitadas pelas escolas.

Os profissionais responsáveis pelos diagnósticos atuaram no apoio às escolas atendendo às solicitações. Em pouco tempo puderam perceber que grande parte dos resultados das avaliações realizadas nem sempre caracterizava dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes uma orientação para a adequação metodológica, ou até dispensando um tempo maior para a realização das atividades, resultava em desenvolvimento do aluno. Os profissionais do NADH constataram ainda que quando se falava em dificuldade de aprendizagem, a crença dos professores era sempre atribuída à indisciplina, pouca motivação, problemas familiares, sociais, culturais, desnutrição.

Essa constatação foi descrita por Leite (1988), que mostrou em seu estudo que essa concepção acompanha os educadores durante muito tempo. Salientou que os professores atribuíam as causas do fracasso escolar, primeiramente, ao baixo quociente de inteligência, depois à subnutrição, imaturidade e problemas emocionais. Isso indica que atribuem o fracasso à própria criança. E acrescenta que é forte a crença de que a culpa pela não aprendizagem recai sobre o aluno.

Encontramos na pesquisa de Miranda (2000), realizada na rede municipal de ensino de Uberlândia no ano de 1988, situação semelhante. O quantitativo de alunos com problemas de aprendizagem atendidos no PBLEA de 1993 a 1996 era assustador: em 1993 eram 90 alunos e em 1996 passou para 349. A pesquisa mostra que qualquer aluno que contrariasse as expectativas da professora, tanto em relação ao aproveitamento quanto em relação ao comportamento, era encaminhado para atendimento do Programa Ensino Alternativo. Da mesma forma, as causas das dificuldades eram atribuídas aos alunos e sua família, isentando a escola e o professor de qualquer responsabilidade. A pesquisa revelou a

necessidade de formação continuada dos educadores para que tivessem elementos na definição dos problemas de aprendizagem, não considerando os alunos como deficientes mentais, visto que a dúvida em relação ao potencial desses alunos gerava esse tipo de rótulo.

No decorrer da entrevista com a Assessora 1 da SME confirmamos esse dado: “Muitas pessoas com dificuldades de aprendizagem eram caracterizadas como deficientes mental/intelectual. A porta é larga! A tendência da classe comum é expurgar aquele que foge aos padrões de normalidade” (Assessora 1).

No fechamento do ano letivo de 2005, as questões envolvendo o atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem refletiam um momento bastante conflitante. O quantitativo de queixas por parte das escolas era imenso e a atuação da equipe de avaliação/diagnóstico não conseguia satisfazer aquilo que era necessidade das escolas, visto que existiam muitos casos em que realmente os alunos necessitavam de um acompanhamento pedagógico no processo de aprendizagem escolar. As escolas atendiam aos alunos com dificuldade de aprendizagem auxiliada por monitores, voluntários e algumas contavam em seu quadro de pessoal com o professor readaptado¹⁶ que atuava como professor recuperador. As escolas se organizavam da maneira como podiam.

Naquela ocasião as dificuldades de aprendizagem se mostravam cada vez mais recorrentes fazendo 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 aluno, visto que lhe era atribuída a responsabilidade pela não aprendizagem.

O ano de 2006 foi marcado pela efervescência das políticas e orientações para uma escola que atendesse as diferenças e ainda, o momento caloroso em que cada vez mais emergiam questões referentes a uma escola inclusiva. O atendimento aos alunos com deficiência trazia aspectos de reestruturações metodológicas, de acessibilidade, organização dos espaços das salas de atendimento.

O NADH já recebia instruções do Ministério da Educação para que a Educação Especial no município fosse reestruturada com base nos atos legais. Na esfera federal já se constituíam discussões educacionais e políticas a respeito da formalização das orientações junto aos gestores responsáveis pela educação especial dos municípios por meio de seminários do Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade. O município de Uberlândia recebia os alunos com deficiência na escola regular e classe comum desde 1991, embora essa inserção apresentasse falhas e precisasse de reestruturações e ressignificações,

¹⁶ Professor que se encontrava impossibilitado de atuar na regência de sala de aula por motivo de saúde, mas em alguns casos, conforme laudo de readaptação podia trabalhar com pequenos grupos de alunos.

principalmente no que diz respeito ao preconceito e intolerância, que se encontravam velados. A aceitação não era genuína por parte de muitas escolas e profissionais o que fazia com que o aluno se sentisse excluído num discurso inclusivo; isso por questões históricas e culturais, pois em pleno século XXI temos uma educação respaldada na cultura que não acolhe o diferente, pelo contrário, expulsa aquele que deveria incluir. Essa é uma das muitas contradições que permeiam o discurso inclusivo.

Como parte das ações do governo federal, o Decreto 6571/2008 do MEC institui o AEE como um serviço da educação especial.

Art 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2008)

As mudanças propostas pelo MEC motivaram o NADH na busca por mais investimentos para adequações dos espaços das salas do PBLEA, agora denominadas como Salas de Recurso Multifuncional (SEM), onde acontecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso ocorreram alguns investimentos na formação continuada dos profissionais visando uma intervenção que partisse do potencial dos educandos, pautando nas

especificidades e na singularidade de cada aluno, observando as necessidades para adequação didático-metodológica, tendo em vista a aquisição de materiais específicos principalmente para alunos com deficiência física e múltipla. O mobiliário para atender essa clientela também se apresentou como prioridade, apesar da dificuldade encontrada para realizar avaliações e proceder a prescrição dos mobiliários adequados em conformidade com as necessidades dos alunos, porque não existiam profissionais da área da saúde lotados na SME e infelizmente a parceria com a Secretaria Municipal de Saúde não foi implementada embora alguns esforços tenham ocorrido nesse sentido. Vez ou outra se contratava um terapeuta ocupacional¹⁷ para realizar esse serviço, mas como a contratação dependia de licitação tanto para o contrato do profissional como para a confecção do mobiliário, até que os trâmites acontecessem, o aluno que estava na escola já havia se desenvolvido fisicamente e muitas vezes quando o mobiliário chegava até ele, já não atendia à sua necessidade.

A aquisição de materiais da tecnologia assistiva¹⁸ pela SME trouxe ganhos para o atendimento e aprendizagem mais condizente com as necessidades dos educandos. Com isso tornou-se necessária a mudança em alguns espaços das salas de AEE. A SME disponibilizou verbas para a reorganização dos espaços e aquisição de diversos materiais. Contudo as ações descritas são pontuais, esporádicas e insuficientes; conseqüentemente não asseguram a aprendizagem com qualidade e equidade. Porém esse fato se explica pelo processo errôneo em que foram instituídas as políticas de inclusão no Brasil, conforme destaca Fontes (2009),

[...] o processo de inclusão no Brasil deu-se no sentido inverso do que aconteceu na maioria dos países europeus. Enquanto, a história da integração/inclusão em países economicamente desenvolvidos como Dinamarca, Alemanha e Estados Unidos caracterizou-se por um movimento da família [...] no Brasil, este movimento foi articulado primeiramente nos gabinetes e órgãos oficiais e depois divulgado na sociedade sob formas de políticas educacionais pró-inclusivas. (FONTES, 2009, p. 42)

¹⁷ Dentre as muitas atribuições do terapeuta ocupacional – TO, conforme o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - COFFITO, item XXVIII, o terapeuta ocupacional deve conhecer a tecnologia assistiva e acessibilidade, através da indicação, confecção e treinamento de dispositivos, adaptações, órteses, próteses e software. Fonte: <http://www.coffito.org.br>

¹⁸ "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social". Comitê de ajudas Técnicas. Fonte: <http://www.assistiva.com.br/>

Nesse contexto de um discurso inclusivo, as dificuldades de aprendizagem dos alunos eram acompanhadas junto às escolas ainda de forma precária pela equipe de avaliação e diagnóstico alocada no NADH, que era responsável pela orientação e avaliação dos casos. As escolas se adaptavam como podiam para realizar o trabalho junto aos alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo da sala de aula regular. Convém salientar que nessa época, os atendimentos aos alunos eram organizados internamente, da maneira como cada escola conseguia. Praticamente todos os atendimentos para alunos com dificuldade de aprendizagem ocorriam no turno de escolarização. Isso fazia com que os alunos se ausentassem da sala de aula para receber o atendimento. Essa prática levava o aluno a ficar privado de participar integralmente da carga horária oferecida para as disciplinas e também das interações em sala de aula. Com essa realidade se tornou notória a necessidade de buscar uma forma mais adequada de auxiliar as escolas e, conseqüentemente, os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Conforme dados estatísticos¹⁹, ao findar o ano de 2006 a rede municipal de ensino de Uberlândia estava com 95 escolas entre educação infantil e ensino fundamental, sendo que no ensino fundamental estavam matriculados 36.153 alunos. Porém os números referentes ao aproveitamento da aprendizagem escolar não traziam dados muito animadores. No NADH, as solicitações de avaliação referentes às queixas de dificuldades de aprendizagem nas escolas não paravam de chegar.

Dilemas, incertezas e conflitos. O momento que a educação pública municipal vivenciava frente aos resultados na aprendizagem dos educandos parecia ser de crise. Porém muitas vezes as crises surgem para provocar rupturas e possibilitar momentos para a realização de mudanças. Dessa forma, a crise pode significar não somente dificuldade e problemas, podendo ser compreendida por outro ângulo.

Crise é uma descontinuidade e uma perturbação dentro da normalidade da vida provocada pelo esgotamento de possibilidades de crescimento de um arranjo existencial (...) abrindo um novo caminho de crescimento e rasgando um horizonte de possibilidades. A crise é um processo normal de todos os processos vitais. Ela emerge de tempos em tempos para permitir a vida permanecer sempre viva, poder crescer e irradiar. (BOFF, 2002, p. 24)

¹⁹ Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Disponível em http://www.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento_urbano_e_meio_ambiente/bdi_resumido_2007.pdf

Compreendendo as crises por essa vertente, as situações que se apresentavam no contexto da educação municipal sinalizavam que o momento exigia atitude para que se saísse do lugar e buscasse uma alternativa para a problemática vivenciada em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Com a transferência dos profissionais que atuavam na equipe de diagnóstico para outros contextos do serviço municipal, não houve mais o acompanhamento do NADH junto às escolas para avaliação e diagnóstico em casos relativos às dificuldades de aprendizagem.

Mediante os dados pouco animadores apresentados pelo quadro de distorção idade/série, as muitas queixas de dificuldades de aprendizagem repassadas pelas escolas e ainda sem a equipe de diagnóstico no NADH, a assessoria pedagógica do ensino fundamental da SME solicitou a esse Núcleo, a elaboração de uma proposta a ser implantada nas escolas da rede municipal de ensino priorizando os alunos das séries iniciais que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

A partir da contextualização apresentada nesse capítulo consideramos que o momento histórico e as experiências determinaram a proposição e desenvolvimento de uma ação que atendesse aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

No capítulo seguinte apresentamos a ação empreendida, os princípios, estrutura e organização do ADA, instituído de 2007 a 2010 em todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino.

CAPÍTULO III

O PROJETO DE ATENDIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM – ADA: ENTRE A INTENÇÃO E A REALIZAÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos pequenos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender algo novo e imprevisto para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

3.1 A implantação do Projeto ADA

Segundo semestre do ano de 2006. Os dias passavam rapidamente. Pelo menos era essa a impressão que a equipe do NADH vivenciava mediante tantos afazeres. Os meses se passavam e com o caminhar do tempo já se podia vislumbrar novidades em relação à atuação do setor. Essa posição se concretizou quando a SME solicitou a equipe do NADH a elaboração de um projeto para atender as necessidades dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A partir da solicitação foi elaborado o projeto denominado de ADA.

Após a elaboração a coordenação do NADH fez os repasses referentes ao conteúdo do projeto à assessoria pedagógica da SME que após apreciação, aprovou a implantação nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino. Esses trâmites fazem parte do modelo de gestão pública que preza a hierarquização quando diz respeito à validação de ações.

Posteriormente o projeto foi apresentado aos diretores das escolas de ensino fundamental que receberam a notícia de sua implantação com expectativas positivas, visto que era notória a importância e necessidade de apoio em situações de dificuldades de aprendizagem no contexto das escolas.

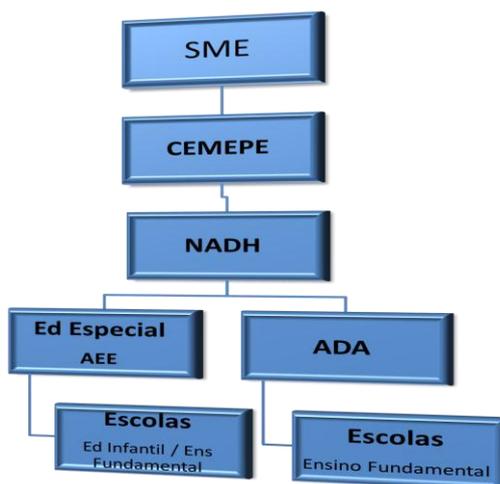
Com a implantação do projeto ADA, o NADH que antes coordenava a Educação Especial e seus serviços AEE, serviços de aquisição, tradução e interpretação da Libras, aprendizado e transcrição do Braille, recursos de tecnologia assistiva) passa a gestar duas frentes de trabalho: A Educação Especial/AEE e o Projeto ADA.

O projeto ADA foi acompanhado por duas coordenadoras de roteiro do NADH, profissionais ligadas às escolas municipais com formação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia que foram convidadas a compor a equipe do Núcleo. O acompanhamento

consistia em realizar visitas periódicas nas escolas acompanhando o desenvolvimento da proposta, analisando os avanços e os obstáculos. O NADH repassava às escolas materiais didáticos adquiridos pela SME, contribuía com o professor sugerindo estratégias de ensino diferenciadas, organizava a formação continuada para os docentes. Nas escolas, a orientação aos diretores era de que em cada unidade escolar um pedagogo (a) acompanhasse o projeto. Esse profissional preferencialmente deveria ser especialista em psicopedagogia.

Para ilustrar a posição do projeto ADA na rede municipal de ensino no período de 2007 a 2010, elaboramos o organograma abaixo:

Organograma 1 - Posição do projeto ADA na rede municipal de ensino – 2007/2010



Elaboração Noemi M. A. Lemes

Uma vez implantado na rede de ensino, para fazer jus ao atendimento pelo ADA, a escola deveria possuir um quantitativo mínimo de duas turmas de 1ª e/ou 2ª série do ensino fundamental no mesmo turno. Essa exigência foi colocada pela SME, pois o professor era liberado para o ADA com cargo completo para atender o quantitativo de 24 alunos com dificuldades de aprendizagem, número estipulado no projeto. Nas escolas que possuíam quantitativo de turmas tanto manhã quanto tarde, foi encaminhado um professor para o atendimento em cada turno.

No universo de 48 escolas de ensino fundamental o projeto ADA foi implantado no ano de 2007 em 46, conforme especifica o quadro abaixo. Duas escolas da zona rural inicialmente não apresentaram demanda para a implantação.

Quadro 4 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental – zonas urbana e rural, contempladas com o projeto ADA de 2007 a 2010

Seq	Escolas de Ensino Fundamental	Zona Urbana	Zona Rural
01	E.M.Afrânio Rodrigues da Cunha	X	
02	E.M.Amanda Carneiro Teixeira	X	
03	E.M.Antonino Martins Silva		X
04	E.M.Carlos Tucci		X
05	E.M.Boa Vista	X	
06	E.M. do Bairro Shopping Park	X	
07	E.M.Dom Bosco		X
08	E.M. Domingas Camim		X
09	E.M.Domingos Pimentel de Ulhôa	X	
10	E.M.Dr. Gladsen Guerra de Rezende	X	
11	E.M.Dr. Joel Cupertino Rodrigues	X	
12	E.M.Emílio Ribas		X
13	E.M.Eugênio Pimentel Arantes	X	
14	E.M.Freitas Azevedo		X
15	E.M.Guarda Antônio R. do Nascimento	X	
16	E.M.Iracy Andrade Junqueira	X	
17	E.M.Jacy de Assis	X	
18	E.M.Ladário Teixeira	X	
19	E.M.Leandro José de Oliveira		X
20	E.M.Maria Regina Arantes Lemes		X
21	E.M.Mário Alves Araújo Silva	X	
22	E.M.Milton Porto	X	
23	E.M.Odilon Custódio Pereira	X	
24	E.M.Olhos D'Água		X
25	E.M.Orlanda Neves Strack	X	
26	E.M.Professor Eurico Silva	X	
27	E.M.Professor Leôncio do Carmo Chaves	X	
28	E.M.Professor Luís Rocha e Silva	X	
29	E.M..Professor Mário Godoy Castanho	X	
30	E.M.Professor Oswaldo Vieira Gonçalves	X	
31	E.M.Professor Otávio Batista Coelho Filho	X	
32	E.M.Professor Sérgio de Oliveira Marquez	X	
33	E.M.Professor Valdemar Firmino de Oliveira	X	
34	E. M.Professora Benedita Pimentel de Ulhoa	X	
35	E.M.Professora Cecy Cardoso Porfírio	X	
36	E.M.Professora Gláucia Santos Monteiro	X	

37	E.M.Professora Hilda Leão Carneiro	X	
38	E.M.Professora Irene Monteiro Jorge	X	
39	E.M.Professora Josiany França	X	
40	E.M.Professora Maria José Mamede	X	
41	E.M.Professora Maria Leonor de Freitas	X	
42	E.M.Professora Stella Saraiva Peano	X	
43	E.M.Professora Olga Del Fávero	X	
44	E.M.Sebastiana Silveira Pinto	X	
45	E.M.Sebastião Rangel		X
46	E.M.Sobradinho		X

Fonte: SME/NADH/ADA, 2007/2010

Em 2007 e 2008 o ADA foi efetivado em 46 escolas, no ano de 2009 passou para 47 escolas e em 2010, 48 escolas municipais foram contempladas pelo projeto.

Em 2009 foi inaugurada a E. M. Irmã Odélcia Leão Carneiro, na periferia da região sul e em 2010 ocorreu outra inauguração, dessa vez na região oeste, a E. M. Inspetora France Abadia Machado Santana. Concomitante à inauguração das escolas foi implantado o projeto ADA, conforme especificamos no quadro abaixo:

Quadro 5 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental – zona urbana contempladas com o projeto ADA em 2009 e 2010

Seq	Escolas de Ensino Fundamental	Implantação em 2009	Implantação em 2010
47	E.M.Irmã Odélcia Leão Carneiro	X	
48	E.M.Inspetora France Abadia Machado Santana		X

Fonte: SME/NADH, 2007/2010

Conforme consta no projeto ADA (SME/NADH, 2006), para o aluno ser encaminhado, o primeiro critério estabelecido era apresentar repetência por três anos na mesma série ou repetência em vários anos de escolaridade. O segundo critério era apresentar dificuldades durante o ano letivo e não conseguir superá-las. 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.

O projeto ADA especificava os objetivos, geral e específicos, conforme descrevemos abaixo:

Objetivo geral:

Atender alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem inerentes aos fatores intra-escolares e extra-escolares como: a questão dos métodos de ensino e aprendizagem; interação aluno, família e escola; dos conteúdos, da avaliação, da formação do professor e da prática pedagógica, e com alto índice de repetência em uma mesma série.

Objetivos específicos:

- Identificar os casos reais de dificuldades de aprendizagem;
- Desenvolver metodologia que atenda a necessidade do aluno;
- Construir práticas pedagógicas que considerem a necessidade dos alunos;
- Repensar sobre a atuação pedagógica e refletir a forma de ensinar;
- Perceber o discurso oculto dos professores frente às dificuldades de aprendizagem;
- Contribuir para o declínio das queixas em dificuldades de aprendizagem.

(SME/NADH, 2006)

3.2 A proposta de nova terminologia

O ADA teve sua nomenclatura alterada no ano de 2009 pela coordenação geral e coordenação de roteiros do NADH, buscando torná-la mais coerente aos princípios norteadores da proposta. A alteração foi encaminhada à SME e a todas as escolas municipais contempladas com o projeto. Abaixo apresentamos a justificativa contida no projeto:

Assunto: Justificativa / Alteração da nomenclatura do ADA

A equipe NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas, buscando suprir as dificuldades de aprendizagem apresentadas, prioritariamente, por alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 939420, de 20 de dezembro de 1996, vem por meio deste, justificar a mudança da nomenclatura da sigla ADA – Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem para ADA – Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem, uma vez que esta Proposta não se baseia no reforço e o termo “Dificuldades” faz com que o aprendente se sinta rotulado, excluído e incapaz de aprender, tornando-se inseguro e com baixa auto-estima.

Dessa forma, a proposta ADA trabalha, dentre outros instrumentais, com o PAI – Plano de Ação Individual, em que os profissionais envolvidos gestores, professores, pedagogos, partem de uma realidade plenamente constatada que todos os alunos são diferentes, tanto em suas capacidades, quanto em suas motivações, interesses, ritmos evolutivos, estilos de

²⁰ LDBEN 9394 de 29 de dezembro de 1996 estabelece no Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2001)

aprendizagem, situações ambientais, entre outros e elaboram as suas intervenções.

Portanto, a proposta ADA direciona suas intervenções para as potencialidades, habilidades e competências dos aprendentes, sendo o professor um mediador que colabora com o desenvolvimento da linguagem oral/escrita e dos mecanismos auxiliares da cognição memória, atenção e percepção. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento.

Nesse enfoque, VYGOTSKY reitera que o desenvolvimento humano se dá em relação as trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação. Esta é por ele considerada um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. É mediante este contexto e buscando coerência com a filosofia de trabalho adotada, que o ADA passa a se configurar enquanto uma proposta de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (grifo nosso) a partir de Fevereiro de 2009. (SME/NADH, 2009).

Segundo relato da coordenação de roteiro do ADA, a mudança de terminologia buscou coerência com as bases filosóficas do NADH, que perpassam pela perspectiva da inclusão. Buscamos em Stainback & Stainback (1997) a definição do termo inclusão:

O termo inclusão é recente e teve sua origem na palavra inglesa “*full inclusion*”. “trata-se de um novo paradigma” [...] a noção de “*full inclusion*” prescreve a educação de todos os alunos nas classes e escolas de bairro [...] reflete mais clara e precisamente o que é adequado: todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e classe de seu bairro, e não somente colocada no curso geral (“*mainstream*”) da escola e da vida comunitária, depois de ele já ter sido excluído. (STAINBACK, STAINBACK, 1997, p. 176)

Para Ropoli et al (2010, p. 7) “a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos”.

Os conceitos apresentados parecem coerentes com o que se pretende vivenciar nas escolas, porém remetem a uma escola diferente da que temos hoje.

Uma educação ou escola voltada para a inclusão requer mudanças profundas na estrutura organizacional (acessibilidade arquitetônica, de recursos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, respeito aos ritmos e tempos diferenciados) e ainda no que diz respeito a atitude das pessoas (mudança atitudinal) que fazem parte dela.

Peter Mittler (apud Martins, 1999) acrescenta que na concepção de inclusão faz-se necessária a reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática e menos burocrática. Cury (2002) coloca que o direito à educação como está declarado em Lei é um caminho

histórico de longo alcance. Enquanto isso parece utópico, a escola pública se apropria de subterfúgios, de atalhos provisórios que mascaram a verdadeira educação de qualidade que o aluno oriundo da escola pública precisava receber.

Pensando por essa vertente, uma mudança de terminologia por si só não resolve a problemática e nem corresponde à complexidade que envolve concepções de homem, escola, educação. Os esforços precisam partir das bases, mas é fundamental contar com ações e o apoio das instâncias superiores.

Em 2007, 2008 e 2009 o projeto ADA atendeu alunos com dificuldades de aprendizagem de 1º ao 5º ano, sendo que preferencialmente, o atendimento seria ofertado aos alunos das séries iniciais, como já mencionamos. No ano de 2010 o atendimento foi ampliado aos alunos de 6º ao 9º ano com TDA, TDAH e dislexia, uma vez que não havia nenhuma ação que atendesse a necessidade desses alunos.

3.3 Pressupostos metodológicos do Projeto ADA: o referencial psicopedagógico

Os registros do projeto ADA não traziam uma metodologia definida, mas princípios que fundamentavam uma orientação metodológica a ser definida pelos professores no contato com o aluno. Os princípios norteadores estavam baseados na psicopedagogia. Sendo assim, ao selecionar o professor para atuar no projeto ADA, um dos critérios era possuir pós graduação em psicopedagogia.

As bases que sustentam a psicopedagogia, segundo Visca (1991), fundamentam-se na busca por saber como o sujeito aprende, aceitando-o como ele é realmente, sem fazer de conta, o que implica uma modificação significativa no sistema educacional.

O artigo 1º do Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) conceitua a psicopedagogia como “um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, família, escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia” (ABPp, 2011).

Bossa (2000) coloca que apesar das muitas visões de diversos autores que trazem contribuições para a área, existe o consenso de que a psicopedagogia se ocupa em estudar a aprendizagem humana e acrescenta que se constitui em uma prática, a atuação mediante o problema de aprendizagem.

Todavia, a psicopedagogia traz a ideia de que aprendente (o aluno) e ensinante (no caso da escola, o professor) se tornam responsáveis pelo percurso de aprendizagem, isso porque não podemos imputar a responsabilidade de aprender apenas ao aluno, se há quem ensine, deve ensinar bem. Dessa forma, diríamos que o professor precisa saber como o aluno aprende para saber como deve ensinar. Essa concepção está pautada na prática dialógica, por isso aprendente e ensinante se colocam em posição de aprender e de ensinar. Os dois atos são constantes, num movimento recursivo, sistêmico, não linear, uma relação de troca.

Com base nessas breves considerações acerca dos princípios psicopedagógicos podemos inferir que um projeto pautado nessa perspectiva não pode trazer uma proposta metodológica pré-definida, a qual precisa ser construída na relação com o sujeito aprendente. Se essa concepção do processo ensino e aprendizagem significa um avanço do ponto de vista epistemológico e metodológico, por outro lado exige profissionais com formação suficiente para transpor tais princípios à prática pedagógica.

3.4 A seleção dos professores para atuação

Em 2007, a divulgação de que seria desenvolvido um projeto de atendimento para alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem levantou expectativas no interior das escolas, visto que esse tipo de apoio era muito almejado pelas instituições.

Os telefones do NADH tocavam insistentemente e o setor foi muito visitado. A busca por informações sobre o atendimento a ser implantado nas escolas foi intensa. Professores queriam saber sobre como e quando aconteceria o início do projeto e muitos externavam o interesse de ser o professor do ADA.

Para atuar no projeto ADA, o professor deveria atender aos seguintes critérios:

1. Ser efetivo no serviço público municipal
2. Possuir a formação em Psicopedagogia
3. Ter interesse e se identificar com a filosofia do projeto

Mediante esses critérios, o diretor da escola indicava três profissionais que considerava possuir o perfil para atuar no projeto, ou seja, ser responsável, assíduo, envolvido com as questões educativas, sensível às necessidades dos alunos. Conforme esse encaminhamento o diretor deveria supor se o profissional teria ou não o perfil para atuar no

projeto, o que lhe conferia certo poder. Havia a possibilidade de alguns diretores indicarem aqueles profissionais que faziam parte de suas preferências pessoais, ou seja, a indicação ocorrer conforme interesses do diretor movido por amizade ou favores prestados entre professor/diretor ou vice versa. Esse fato foi muito comentado na época. Ocorrências dessa natureza servem para confirmar as contradições e relações de poder que permeiam o contexto das instituições escolares.

Os profissionais indicados passavam pelo processo de seleção que acontecia em duas etapas. Na primeira etapa o professor tomava conhecimento de situações reais de alunos com dificuldades de aprendizagem e teria que descrever suas sugestões de intervenção. Na segunda etapa os candidatos passavam por uma entrevista. A equipe do NADH (coordenação geral e de roteiros) foi quem organizou a seleção, um processo exaustivo e ineficiente, devido ao quantitativo de candidatos e de escolas.

A finalização do processo de escolha dos professores ocorreu com a divulgação da classificação. A partir daí, os professores iniciaram sua atuação no projeto ADA em 2007 nas escolas relacionadas no Quadro 4. A mesma forma de seleção ocorreu para as escolas mencionadas no Quadro 5, na ocasião da implantação do projeto.

3.5 Atribuições do docente no projeto ADA

O docente do ADA possuía importante papel no processo de aprendizagem do aluno, primeiramente reconhecendo que apesar da suposta dificuldade apresentada, deveria apostar no potencial de um Ser Humano em desenvolvimento.

A partir desse princípio, segundo o projeto ADA, cabia ao professor desenvolver as funções elencadas abaixo (SME/NADH/ADA, 2007 – 2010):

- Aplicar a avaliação pedagógica partindo do que o aluno já sabe;
- Convocar os pais para repasses sobre o atendimento, entrevista para preenchimento da anamnese (anexo 12), assinatura do termo de compromisso (anexo 13) e desligamento do projeto (anexo 14), quando se fizesse necessário;
- Elaboração do Plano de Ação individual – PAI (anexo 15);
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para definição de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem;

- Participar das reuniões de planejamento desenvolvendo ações conjuntas com os professores e pedagogos das classes comuns;
- Promover trabalho com a família dos alunos assistidos;
- Preparar material específico para o uso dos alunos;
- Participar da formação continuada na primeira quarta-feira útil de cada mês no CEMEPE, nos turnos manhã ou tarde, conforme o horário de atuação no ADA.

As atribuições elencadas na proposta fazem parte do desdobramento do processo de ensino e aprendizagem. Porém era necessário ficar atento a essas atribuições para não sobrepor o papel principal do professor, reproduzindo uma cultura instalada nas escolas de abarcar inúmeras tarefas. Trata-se de um modelo que impede o professor de se apropriar de seu verdadeiro objetivo, qual seja, os processos de ensino e aprendizagem. A essa prática tão comum nas escolas Nóvoa (2007, p. 6) denomina de excesso de missões. “É preciso insistir na ideia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos” [...] Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem”.

3.6 A Formação Continuada para os docentes do projeto ADA

A formação continuada era embasada nos pressupostos psicopedagógicos, que deveriam abalzar os atendimentos aos alunos. Estruturava-se por meio de encontros mensais para os professores que atuavam no projeto ADA, realizados no CEMEPE mediante cronograma divulgado no início do ano, quando se cumpria o módulo que compunha parte da carga horária de trabalho do professor. O horário correspondia ao turno de atuação do professor no ADA. Esse modelo de formação continuada segundo Nóvoa (1991) reforça uma perspectiva que prioriza o desenvolvimento de competências técnicas por categorias, ou seja, uma formação fragmentada, marca da década de 1990, que para o autor “a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência” Nóvoa (1991, p. 30). Nesse sentido, o acompanhamento da prática do professor também é citado por Barbosa (2001) que afirma que “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).

Nesse sentido, a formação continuada envolve processos de investigação, conhecimento e reflexão sobre o ensinar e o aprender. 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).

A formação continuada do ADA se apresentava também como espaço para realização de trocas reflexivas de experiência. Os professores organizavam ao longo do ano o portfólio²¹ contendo o registro do seu trabalho, que era socializado com o grupo de professores e formadores.

Na análise documental, encontramos o relato da apresentação de trabalho no IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial na Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Os registros informam os temas/unidades que foram desenvolvidos na formação continuada dos professores do ADA:

Desenvolvimento da lecto-escrita; anamnese; as inteligências múltiplas; provas piagetianas; elaboração de instrumentais como: relatórios; termo de responsabilidade; termo de desligamento; registro e análise de sala de aula; desenvolvimento humano; áreas do conhecimento: audição e linguagem; competências cognitivas e habilidades perceptuais necessárias para a leitura e escrita; jogos pedagógicos, recursos necessários para a alfabetização; psicomotricidade; concepções e práticas na educação de crianças com dificuldades de aprendizagem; aspectos fonoaudiológicos que interferem no processo da aquisição da leitura e escrita; construção de jogos pedagógicos; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. (ARAÚJO ET AL, 2007, p. 12)

²¹ Portfólio é um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional. (ALARCÃO, 2003)

Os encontros mensais eram organizados pela coordenação de roteiro e contavam com ministrantes convidados (docentes do ensino superior, neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeuta familiar). As coordenadoras do NADH e coordenadoras de roteiro do ADA atuaram também como formadoras. Embora os encontros fossem destinados aos professores havia o interesse de participação por alguns pedagogos que acompanharam o projeto nas escolas.

Em 2009 além das ações rotineiras, os profissionais do ADA participaram do Congresso de Psicopedagogia Escolar organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia Escolar, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – GEPPE/FACED/UFU.

No ano de 2010 a Prefeitura Municipal de Uberlândia, SME, CEMEPE e NADH realizaram em parceria com o GEPPE, FACED/UFU, o 1º Seminário do ADA com o tema: Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem: psicopedagogia e diferença humana. Com carga horária de 20 horas presenciais, o evento contou com uma programação diversificada: palestras, mesa redonda e apresentação de trabalhos. Os objetivos do seminário constituíam por: contribuir para a qualificação dos profissionais da educação e promover reflexões acerca da prática pedagógica fundamentada numa intervenção psicopedagógica. (Anexo 16). Oportunizar a participação em eventos de cunho científico também contribui para a formação à medida que instiga a reflexão e propicia a troca de experiências entre os profissionais.

3.7 A organização dos atendimentos

Para que o aluno fosse encaminhado ao projeto ADA na maioria das vezes a queixa partia do docente da sala regular. Para isso foi elaborada a ficha queixa (anexo 17) com itens referentes à identificação do educando, questões familiares, situações que se apresentavam no ambiente da sala de aula regular, os interesses e conteúdos que dominava.

Os primeiros atendimentos perpassavam pela aplicação de atividades referentes a avaliação pedagógica. Após a avaliação, constituíam-se grupos de até quatro alunos ou em alguns casos conforme a necessidade, o atendimento era individual. Essa organização era fundamental para a elaboração dos horários e planejamento das atividades.

Com a organização dos horários, os pais ou responsáveis tomam conhecimento sobre os atendimentos do filho e se mostravam cientes mediante assinatura do Termo de Compromisso (anexo 13) que antevia a responsabilidade dos pais ou responsáveis no encaminhamento do filho (a) para o atendimento. Os atendimentos compreendiam 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 outra contradição, visto que, devido a dificuldade de transporte da SME, os alunos da zona rural podiam ter prejuízo de carga horária ou ser privado das interações em sala de aula.

Os pais ou responsáveis compareciam à escola no decorrer do ano para a realização da Anamnese (anexo 12) e periodicamente para devolutiva referente a informações sobre a aprendizagem do filho (a).

Os atendimentos eram estruturados por meio do PAI (anexo 15), com o intuito de atender as especificidades de cada educando. A cada etapa trabalhada, o professor propunha nova ação.

O plano era construído ao longo dos atendimentos em conformidade com o desenvolvimento da aprendizagem de cada educando, de acordo com os princípios metodológicos do projeto que orientavam os docentes para que os atendimentos não se constituíssem como reforço escolar, ou seja, a mera repetição de conteúdos que os alunos apresentavam dificuldades, memorizando-os sem significação.

O docente no projeto ADA deveria atuar com atividades diferenciadas, lúdicas buscando a compreensão do educando por meio da contextualização, de acordo com as necessidades reveladas no decorrer dos atendimentos. Atuar nessa perspectiva significa maior investimento de tempo, principalmente quando os discentes se apresentam apáticos, silenciosos, aprisionados em suas dificuldades. Tais características são conhecidas por Visca (1987) como obstáculos para a aprendizagem, de caráter afetivo, estão relacionados aos medos que o aprendiz sente frente ao conhecimento a ser aprendido. Nesses casos buscava-se maior interação entre o docente e o discente do ADA, para que esse pudesse falar de seus medos, de sua história e assim construísse formas de aprender, as quais seriam aplicadas nas situações de aprendizagem em sala de aula e em outros contextos. Os atendimentos eram registrados em diário disponibilizado ao docente.

Para oportunizar a livre expressão, a sala do projeto ADA era específica para esse atendimento e buscava uma ambiência agradável com materiais pedagógicos adquiridos pela SME. Em algumas escolas foram realizadas modificações na estrutura física para que houvesse o espaço para o ADA. Essa ação não aconteceu em todas as instituições, onde o espaço era ineficiente e improvisado.

Cabia aos pais ou responsáveis zelar pela frequência do filho (a). Porém isso nem sempre acontecia. Nessas situações constava no projeto que caso ocorressem faltas consecutivas sem justificativa, os responsáveis eram alertados por meio de comunicados escritos. Após a convocação aos pais ou responsável, em alguns casos lograva-se êxito e em caso contrário, a escola comunicava ao Conselho Tutelar.

O aluno era desligado do ADA nas seguintes ocasiões: quando apresentava a superação das dificuldades, por desistência, por transferência de unidade escolar ou quando ocorria o diagnóstico (laudo médico) de alguma deficiência, ocasionando o encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Em todos os casos de desligamento os pais ou responsáveis ficavam cientes e assinavam o termo referente a essa ação (anexo 14).

3.8 Resultados do projeto ADA

Os resultados do projeto em relação à aprendizagem dos educandos, desligamentos, atuação dos docentes e envolvimento das famílias e das escolas eram acompanhados pelas coordenadoras de roteiro do ADA periodicamente por meio de visitas às unidades escolares, nos encontros mensais (formação continuada dos docentes) e em repasses feitos pelos pedagogos das escolas que acompanhavam o projeto. Com isso, as coordenadoras de roteiro repassavam as ações do projeto à coordenação geral do NADH em reuniões do setor (mensais ou quinzenais) ou em reuniões específicas que tratavam de assuntos referentes ao ADA.

Os docentes do projeto ADA registravam os resultados quando preenchiam os quadros informativos (anexo 18) contendo a mobilidade dos alunos, o que se constituía em categorias tais como alunos liberados por aproveitamento, reincidência de faltas, transferências para outras instituições de ensino ou encaminhamentos ao AEE.

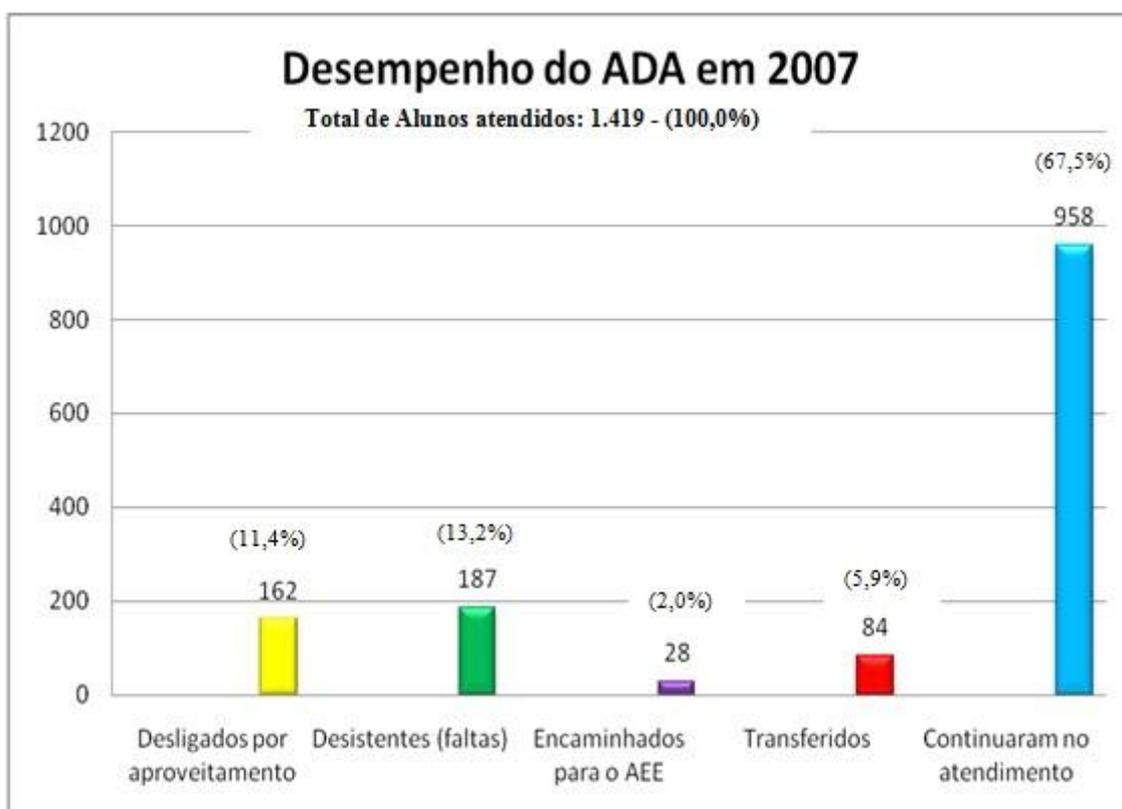
Após o preenchimento, os quadros eram entregues à coordenação de roteiro para apreciação e avaliação do projeto. As coordenadoras de roteiro do ADA, por sua vez, tabulavam os dados e elaboravam gráficos que eram apresentados e analisados em reuniões

com os docentes e pedagogos das escolas com o objetivo de conhecer os resultados do projeto e visualizar os avanços e entraves para reestruturar as ações junto às escolas. Posteriormente realizavam o arquivamento dos gráficos.

Ressaltamos que o bom desempenho na aprendizagem dos discentes apresentava-se na categoria “desligado por aproveitamento”, ou seja, os discentes que superavam as dificuldades na aprendizagem e não mais necessitavam do apoio do ADA eram desligados. Essa ação possibilitava o ingresso de outro discente no projeto, que na maioria das vezes já se encontrava na lista de espera.

Abaixo apresentamos os gráficos referentes aos anos 2007, 2008 e 2009. Os gráficos oferecem visibilidade quantitativa referentes à mobilidade dos discentes atendidos no projeto ADA. Não existem registros dos resultados no ano de 2010, isso porque, segundo a coordenação de roteiro, os docentes do ADA repassavam as informações referentes ao ano trabalhado no início do ano seguinte. Com a finalização do projeto ocorreu o retorno dos docentes à regência da sala de aula, inviabilizando o preenchimento dos quadros informativos para o levantamento dos resultados e elaboração dos gráficos.

Gráfico 2 - Atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem – ADA referente ao ano de 2007



Fonte: SME/ADA

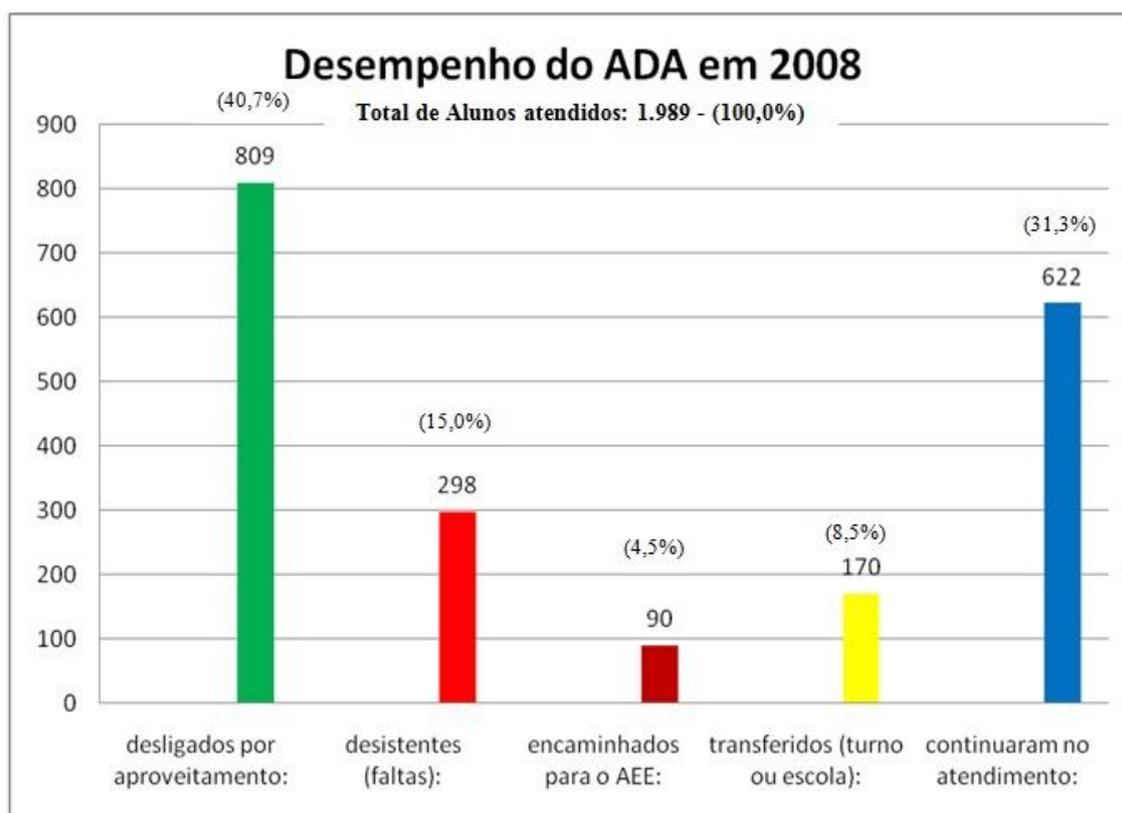
Em 2007 o projeto ADA estava em fase de implantação de forma que as coordenadoras de roteiro, pedagogos e docentes iniciavam a construção de uma dinâmica de trabalho com o objetivo de promover uma formação docente e atendimento ao discente, diferenciados daquilo que a rede de ensino já havia proposto.

O gráfico mostra que em 2007 o ADA atendeu 1.419 discentes com dificuldades de aprendizagem. Esse número pode representar apenas parte do quantitativo que seria encaminhado para atendimento no projeto, já que a demanda apresentada pelas escolas era bem maior.

Outro elemento de análise para o ano de 2007 refere-se ao desligamento dos alunos em decorrência de faltas (13,2%). Esse percentual é pequeno em relação ao quantitativo daqueles que foram assíduos e continuaram no atendimento (67,5%), portanto no ano de 2007 as faltas não representaram um problema e ainda havia uma orientação para as escolas para que substituíssem os alunos faltosos pelos que estavam na lista de espera, após as tentativas de retorno do aluno ausente.

Os alunos desligados por aproveitamento correspondem a pouco mais de 10%. Se quantitativamente o número parece pequeno, qualitativamente ele confirma que os alunos têm o seu tempo e ritmo de aprendizagem, que nem sempre correspondem ao tempo estabelecido pela escola. Por outro lado, não se pode desconsiderar que as atividades do projeto estavam em seu primeiro ano, efetivando seus procedimentos e encaminhamentos.

Gráfico 3 - Atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem – ADA referente ao ano de 2008

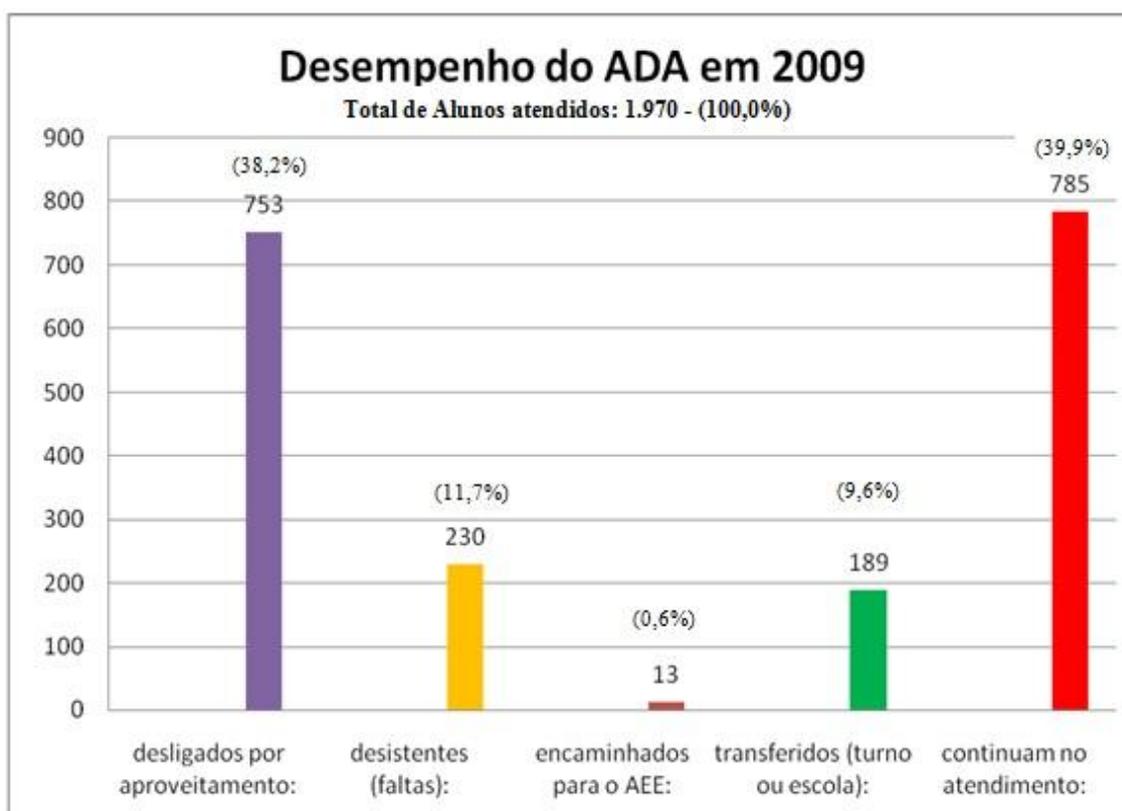


Fonte: SME/ADA

No segundo ano do projeto (2008) houve um aumento considerável nos desligamentos por aproveitamento, 40,7%, enquanto em 2007 foi de 11,4 %. Esse dado revela os resultados positivos na aprendizagem dos alunos atendidos pelo ADA.

Se por um lado quantitativamente os resultados na aprendizagem se mostraram favoráveis, por outro lado as faltas dos alunos em 2008 representam 15%, o maior percentual durante o período de permanência do projeto ADA nas escolas. O fato da escola não obter êxito quando tentava recuperar o aluno ausente revela que o sucesso de qualquer ação de intervenção nas dificuldades de aprendizagem envolve a parceria entre as instituições, família e escola, lembrando que “escola” envolve todas as instâncias que abrangem a mesma, inclusive a gestão pública.

Outro dado que merece atenção é o percentual de alunos atendidos no ADA que foram encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado – AEE: 4,5%. O acréscimo no quantitativo se justifica nos diagnósticos médicos que foram apresentados pelas famílias.

Gráfico 4 - Atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem – ADA referente ao ano de 2009

Fonte: SME/ADA

Em 2009 o ADA apresentou menor índice de desistência. Os desligamentos por aproveitamento sofreram pequena queda em relação ao ano anterior, porém aumentou o quantitativo de alunos que continuaram no projeto. Houve também um acréscimo no quantitativo de alunos transferidos. Em relação ao ano de 2008, não houve alterações significativas no quantitativo dos alunos em cada categoria, o que indica certa estabilidade do projeto.

O último ano do projeto ADA nas escolas foi 2010. Como relatamos não existem dados referentes aos resultados nesse ano. Com a finalização do projeto não se conheceu os resultados dos quatro anos de implantação, além das informações apresentadas nos gráficos. Analisar os números contidos em gráficos não caracteriza a única forma de conhecer os resultados. É importante ouvir as pessoas que participaram dessa história, desempenhando diferentes papéis.

Portanto, o último capítulo desse estudo faz referência ao projeto ADA depois de encerrado. Foi elaborado com o intuito de conhecer o impacto do projeto e também os fatores que determinaram o seu encerramento.

CAPÍTULO IV

O ENCERRAMENTO DO PROJETO ADA: PARADOXOS E PERSPECTIVAS

*A árvore que não dá frutos
é xingada de estéril.
Quem examina o solo?
O galho que quebra
é xingado de podre, mas
não havia neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
mas ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam.*

Bertold Brecht

Desde a década de 1940 o direito à educação já estava garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2000, artigo 26/1 e Constituição Federal, artigos 205/206 (BRASIL, 1988), que preconiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No entanto, quando ingressa na instituição escolar o educando muitas vezes não se sente parte dela, isso porque no seu interior apresentam-se inúmeros obstáculos que se mostram recursivos, resultando em exclusão à medida que não favorecem a aprendizagem. Frente a essa triste realidade, vamos convivendo historicamente com a reprodução das mazelas educacionais.

Compreendemos que oportunizar o acesso à escolarização não é tudo, dessa forma, o grande desafio é sem dúvida a permanência com qualidade. Nesse sentido o princípio para a qualidade é a construção de uma escola que atenda a todos os alunos indistintamente, onde não existam critérios ou exigências de uma única forma de aprender isso porque quando dizemos que a escola é de todos precisamos pensar que todos não representam uma massificação, mas cada um dos alunos. Essa é a beleza de compreender o ser humano em sua especificidade e singularidade. É a certeza de que a única forma de ensinar é ensinar a cada um; é a expectativa possível para se efetivar o direito humano de todos à educação.

Porém, enquanto não se vislumbra o cumprimento de fato e de verdade da tão falada e esperada Educação para Todos, instituem-se subterfúgios para minimizar os problemas educacionais cotidianamente enfrentados.

Foi a partir desse panorama que a rede municipal de ensino instituiu o projeto ADA que permaneceu nas escolas municipais de ensino fundamental por quatro anos, no período de 2007 a 2010, cuja implantação foi recebida com expectativas positivas, conforme o depoimento subsequente: “Quando deu início ao projeto aqui na escola e nós soubemos que teríamos esse suporte foi muito bom”. Professora regente - Escola Tulipa.

Para conhecer o impacto pedagógico do projeto nas escolas, seus avanços e limitações, buscamos as contribuições valiosas dos sujeitos da pesquisa, aqueles que vivenciaram o dia a dia do projeto. As informações foram obtidas por meio do grupo focal realizado nas escolas Tulipa e Girassol, do questionário respondido pelas coordenadoras de roteiro e da entrevista semiestruturada realizada com a Assessora 2 da SME. Após exaustiva leitura dos registros e tendo em vista a problematização e os objetivos da pesquisa, foram elencados os eixos temáticos para análise dos dados:

- I) As ações desenvolvidas pelo projeto ADA;
- II) Os avanços e limitações do projeto ADA;
- III) Os fatores determinantes para o término do projeto ADA nas escolas.

4.1 As ações desenvolvidas pelo projeto ADA

Nesse primeiro eixo temático abordamos as ações desenvolvidas pelo projeto ADA. Para isso, estabelecemos as relações entre os objetivos previstos no projeto e as ações realizadas durante o período de desenvolvimento do mesmo. Iniciamos nossas análises destacando seu objetivo geral.

Atender alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem inerentes aos fatores intra-escolares e extra-escolares como: a questão dos métodos de ensino e aprendizagem; interação aluno, família e escola; dos conteúdos, da avaliação, da formação do professor e da prática pedagógica, e com alto índice de repetência em uma mesma série. (SME/NADH, 2006)

De acordo com o objetivo geral do projeto os atendimentos eram destinados aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem que, para Garcia (1998), constituem um processo diverso e multifacetado que se modifica ao longo do tempo em função da visão de homem e concepção de aprendizagem em cada momento histórico. Dessa forma surgem e são alteradas as conceituações, mas muitas vezes não se alteram as práticas mediante os casos de não aprendizagem.

Ao relacionar as dificuldades de aprendizagem a fatores intra e extra-escolares, o objetivo geral do projeto corresponde ao princípio de totalidade preconizado pela psicopedagogia, que surgiu no Brasil na década de 1970 ressaltando o Ser Humano em sua

dimensão biopsicossocial²², segundo o qual cada sujeito deve ser considerado em suas muitas potencialidades.

Segundo Scoz (1994) a psicopedagogia objetiva estudar o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Nesse contexto Kiguel (1993, apud Bossa, 2000, p. 18) afirma que a psicopedagogia “historicamente surgiu da fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia a partir da necessidade de atendimento a crianças com distúrbios de aprendizagem consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional”.

Para Visca (1987) a psicopedagogia define as dificuldades de aprendizagem como sintomas que decorrem de obstáculos que aparecem no mesmo momento histórico em que está ocorrendo a aprendizagem que, por sua vez, resulta de toda a história vivida pelo aprendiz, nas suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais, orgânicas e funcionais. O conceito mostra as muitas dimensões que definem aprendizagem e suas dificuldades.

A partir das considerações dos autores acima é possível afirmar que os pressupostos psicopedagógicos são pertinentes à fundamentação teórica e metodológica de qualquer projeto que visa abordar os processos de aprendizagem e seus desvios.

Com base no objetivo proposto pelo projeto, pautado na compreensão das dificuldades de aprendizagem na vertente psicopedagógica, foram estabelecidos critérios para o atendimento aos alunos, tais como: 1º critério: apresentar repetência por três anos na mesma série ou repetência em vários anos de escolaridade (distorção idade e série), 2º critério: deparar com dificuldades durante o ano letivo e não conseguir superá-las; 3º critério: mediante demasiado número de alunos para o atendimento, aqueles das séries iniciais teriam prioridade. Ao analisar os critérios para encaminhamento dos alunos aos atendimentos, os professores às vezes os consideravam como restrições: “No primeiro ano que ocorreu o ADA aqui na escola, eu não tive aluno que tivesse o perfil pra ser atendido. E eu questioneei: mas eu tenho essa criança que está com dificuldade e precisa dessa ajuda, mas o perfil era distorção idade série. A gente não entendia” (Professora regente 1 - Escola Tulipa).

²² O termo biopsicossocial origina da medicina psicossomática que propõe a visão integrada do ser humano que dispõe de potencialidades biológicas, psicológicas e sociais. O biológico refere-se a características físicas herdadas ao nascer e que permanecem durante toda vida. Inclui metabolismos, resistências e vulnerabilidades dos órgãos e sistemas. O psicológico refere-se a processos afetivos, emocionais, e de raciocínio conscientes e inconscientes, que formam a personalidade de cada pessoa e seu modo de perceber e posicionar-se diante das pessoas e das circunstâncias que vivencia. A camada social incorpora os valores, as crenças, o papel da família, no trabalho e em todos os grupos e comunidades que cada pessoa pertence e de que participa. O meio ambiente e a localização geográfica também formam a dimensão social. A visão biopsicossocial mostra a dinâmica e a interdependência das camadas. (FRANÇA, 2001) disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/WPapers/2001/01-007.pdf>

Casos como o relatado pela professora ocorreram porque o projeto não atendeu a demanda quantitativa das escolas que necessitavam dos atendimentos. “O ADA não tinha vaga para todos. Pois eu tinha mais alunos que precisava de atendimento e não podia participar” (Professora regente - Escola Girassol).

O quantitativo de atendimento necessário não ocorreu devido ao número restrito de professores liberados para atender o projeto; apenas um professor por turno para o atendimento de no máximo 24 alunos. Esse procedimento gerou certa decepção porque o prenúncio era de oferecer atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, o que desencadeou grandes expectativas no interior das escolas. Mas será que todos os casos eram realmente de dificuldade de aprendizagem?

Se por um lado estabelecer critérios de encaminhamento restringia os atendimentos, por outro contribuía para evitar encaminhamentos indevidos, quando qualquer obstáculo que o aluno apresentava ganhava uma dimensão de problema, rotulando-o com dificuldade de aprendizagem. Sternberg e Grigorenko (2003, p. 15) 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. Segundo Ferreira (1987) o que acontece no início da escolaridade primária é decisivo para todo o resto da história escolar. É no primeiro ano das séries iniciais que a criança é definida como um aluno lento, rápido, com ou sem problemas. É neste espaço que o aluno receberá a primeira etiqueta, que terá consequências no resto de sua escolaridade.

Os rótulos atribuídos aos alunos com dificuldade de aprendizagem muitas vezes se originam por responsabilizar apenas a eles. Essa prática desconsidera os inúmeros fatores envolvidos no processo de aprendizagem. Atribuir as dificuldades aos alunos significa transferir a incumbência pelo desempenho escolar apenas ao discente, retirando da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos resultados. Reproduz-se, assim, uma prática muito frequente, que é atribuir o problema sempre ao outro, principalmente aquele que é proveniente das classes populares. Para Smith e Strick (2001), essa prática acentua 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.

A caracterização de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem deve ser realizada minuciosamente, procurando identificar seus conflitos, mas antes reconhecer as suas

potencialidades. Muitas crianças e adolescentes são rotulados e classificados como sujeitos problemáticos, entretanto, é importante que o professor conheça os alunos e reflita sobre suas práticas pedagógicas e as relações interpessoais que ocorrem na sala de aula, uma vez que o comportamento docente tem grande influência sobre os alunos.

Tais reflexões acerca das dificuldades de aprendizagem correspondem a um objetivo específico do projeto ADA, qual seja, identificar os casos reais de dificuldades de aprendizagem.

Uma vez definidos os casos a serem atendidos era o momento de iniciar as ações junto aos alunos. Para tanto se fez necessário desenvolver uma metodologia para atender as necessidades discentes, conforme estabelecido nos objetivos específicos do projeto. Coerente aos princípios psicopedagógicos a proposta metodológica deveria corresponder às necessidades dos alunos, diferenciando-se do ensino ministrado em sala de aula, o qual quase sempre desconsidera as especificidades dos discentes.

O projeto ADA não defendia uma metodologia pré-definida, mas indicava princípios que deveriam ser atendidos na proposição de ações. Como já foi dito, esses princípios estavam embasados nos preceitos psicopedagógicos.

Na vertente psicopedagógica o não aprender não se opõe ao aprender (BOSSA, 2000). Essa concepção leva ao entendimento de que os processos de dificuldade na aprendizagem escolar podem ocorrer, porém todo sujeito possui potencial para aprender. Para isso é necessário considerar as particularidades de cada um, sua história e seu contexto.

Como professora do ADA, o avanço que senti e que vi foi a grande oportunidade que nós tivemos enquanto professores do ADA, enquanto escola e até em termos de rede mesmo; a oportunidade que tivemos de trabalhar na linha da psicopedagogia. O olhar diferenciado no ADA, os grupos reduzidos, a oportunidade de conhecer o aluno e ver como ele aprende. É um avanço, é um diferencial de se trabalhar apenas um reforço. Isso realmente ocorria, a questão do eu, se era uma questão de afetividade, a dificuldade dava pra sentir isso. (Professora do ADA 1 - Escola Tulipa)

A atuação na perspectiva psicopedagógica possibilitou o desenvolvimento gradativo de um trabalho diferenciado, pautado no reconhecimento sobre como o aluno aprende.

A gente trabalhava não de forma normal... Quem trabalhou com o ADA foi um privilegio porque lá a gente trabalhava juntinho, corpo a corpo e ali nas conversas, no desenrolar da aula, a gente ia procurando caminhos pra descobrir a timidez, procurar levantar a autoestima daquele aluno que muitas vezes não era porque ele tinha tanta dificuldade mas a timidez e a auto estima estavam tão baixas que ele achava que não ia conseguir; então

quando a gente ia conversando e mostrando que ele era capaz, o que ele consegue fazer o que ele sabe fazer. Você via que o sorriso abria e aquele menino começava a caminhar. É lógico que uns demoram um pouco mais e outros já vão tomando seu rumo na vida... Foi um prazer, uma honra muito grande ter podido fazer esse trabalho e ter contado esse pedacinho. (Professora ADA - Escola Girassol)

Essa professora relatou emocionada que buscava alternativas lado a lado com os alunos; procurava e descobria os caminhos que eles percorriam para aprender. Nesse processo constatava que muitas vezes a dificuldade se escondia em aspectos que não se apresentavam em conteúdos disciplinares. Barbosa (2006) menciona a importância do professor nesse momento, quando deve agir no sentido de mobilizar o aprendiz a superar o medo e a estabelecer um vínculo positivo com as situações de aprendizagem. Isso significa auxiliá-lo “na superação da dependência, da defesa e da depressão frente ao conhecimento a ser aprendido” (BARBOSA, 2006, p. 59).

As colocações das educadoras expressam o sentimento prazeroso que vivenciaram ao atuar no projeto. A professora da Escola Tulipa se referiu ao ADA como “a grande oportunidade” e para a professora da Escola Girassol “foi um privilégio”. Esses sentimentos são extremamente positivos e importantes para o bem estar do professor e do aluno, na mesma proporção que pode reverberar favoravelmente no processo de ensino e aprendizagem. Isso porque o ato educativo é uma relação dialética. Freire (1996) afirma que a relação entre professor e aluno deve possuir alegria e esperança para resistir aos obstáculos. Esses sentimentos muitas vezes serão construídos pela “escuta dos educandos em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1996, p. 119). “Trabalhar com aluno a partir de como ele aprende e material pedagógico adequado, trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento do projeto ADA nas escolas” (Coordenadora de roteiro 1).

Todo final de ano o ADA passava por uma avaliação que era estendida a todos os atores: gestores, pedagogos, pais, professores do ADA e da sala comum, alunos e outros. Frente a essas avaliações e ao desempenho do aluno conforme objetivos propostos no PAI- Plano de Desenvolvimento Individual e na observação diária, percebia-se grandes progressos, mesmo que o aluno não tenha sido desligado por aproveitamento (Coordenadora de roteiro 3).

Em relação aos procedimentos metodológicos os professores buscavam adotar estratégias e práticas que correspondessem às necessidades dos alunos. Os atendimentos aconteciam em pequenos grupos ou individualmente, de acordo com o perfil do caso. Em

consonância com os princípios psicopedagógicos essa dinâmica de atendimento favorece o trabalho ao contrário da realidade observada nas salas de aula, onde o grande número de alunos dificulta a ação docente, conforme as queixas apresentadas pelas professoras regentes:

Tem criança que precisa de um atendimento mais individualizado, e você não tem condição de atender aquela criança porque ali é um grupo, é muita criança, você se sente impotente mesmo. Não dá, seu tempo não dá; você tem que atender, tem muita criança. (Professora regente 1 - Escola Tulipa)

A gente percebe a dificuldade que o aluno tem na sala de aula, eu como professora da sala comum, é difícil, você tem 30 alunos pra dar assistência. Às vezes você procura diversas formas pra poder ensinar ele, mas aquela forma que você está buscando no momento, às vezes ele não vai aprender. Porque ele vai aprender a longo prazo, cada um tem o seu desenvolvimento. (Professora regente 2 - Escola Tulipa)

Muitas vezes a criança precisa de um atendimento individual e você, como regente da sala de aula não tem condições de fazer isso. Porque a regente ela tem que estar olhando o bem estar de todos. (Professora regente - Escola Girassol)

Os depoimentos confirmam que as professoras regentes reconhecem as dificuldades dos alunos e quando elas se apresentam; porém não conseguem intervir de modo satisfatório. O grande número de alunos em sala de aula inviabiliza o atendimento às necessidades de todos. Esse é um problema recorrente nas escolas. Para Sampaio (2002) 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. Essa prática pedagógica se apresenta na contra mão 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 depois são necessários projetos para atender aqueles que experimentam o insucesso escolar.

Os relatos da coordenadora de roteiro e pedagoga, profissionais que acompanharam o projeto ADA nas escolas, contribuíram para constatar que os professores buscavam estabelecer práticas pedagógicas a partir da realidade dos alunos, conforme previsto nos objetivos do projeto. “As práticas pedagógicas adotadas pelos professores do ADA atenderam as necessidades dos alunos através de um trabalho sistematizado, com isso, contribuíram para o declínio das queixas de dificuldades de aprendizagem” (Coordenadora de roteiro 3).

A obtenção de êxito nos processos de ensinar para que se efetive a aprendizagem perpassa por repensar sobre a forma de atuar. Para isso, Freire (1996, p. 19) orienta a “reflexão crítica sobre a prática”. Nessa vertente, Imbernón (2000) corrobora com a ideia de Freire (1996) quando propõe ao professor superar a roldana de transmissão passiva e instrumental para uma atuação crítica, emancipadora e reflexiva de suas próprias práticas.

Outro objetivo específico do projeto coaduna com o ponto de vista dos autores: Repensar sobre a atuação pedagógica e refletir a forma de ensinar. Nesse sentido, o objetivo apresentado remete à formação continuada. Para discorrer sobre esse ponto primeiramente buscamos conceituar formação continuada, que segundo Falsarella (2004):

É uma proposta intencional e planejada que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50)

A partir da conceituação, as coordenadoras de roteiro, profissionais que organizaram e acompanharam o processo de formação continuada nos quatro anos do projeto, expuseram seus comentários:

Houve mudança de postura dos professores do ADA. As práticas pedagógicas eram adequadas, de acordo com a dificuldade e necessidade do aluno. O atendimento individual de acordo com o nível de desenvolvimento da aprendizagem (Coordenadora de roteiro 1).

A formação continuada colaborou significativamente para a mudança das práticas pedagógicas adotadas. As trocas reflexivas foram dando suporte e respaldo para o trabalho. Assim, os professores iam se constituindo ao longo desses estudos e experiências (Coordenadora de roteiro 3).

Para as coordenadoras de roteiro a formação continuada impactou positivamente as ações docentes e os resultados do projeto. Mas o que pensavam as pedagogas do ADA a respeito? “As professoras tinham oportunidade de buscar embasamento teórico no CEMEPE, faziam a formação, estavam sempre se preparando; uma oportunidade diferenciada que o professor da sala comum não tinha” (Pedagoga - Escola Tulipa).

No entanto, nem todas as considerações acerca da formação continuada apontaram somente aspectos positivos: “Quanto à formação continuada, quando chega na escola não se aplica. É muito pontual. Eu acho que o professor não acredita. E a mudança não é só externa, é principalmente interna” (Pedagoga - Escola Girassol).

A pedagoga da Escola Girassol atentou para a aplicabilidade da formação, a prática. Compartilhamos do pensamento de Gauthier (1998) ao argumentar que 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, pela dificuldade em lidar com novas práticas de ensino que abarquem as exigências sociais, pedagógicas e culturais dos alunos.

Nesse contexto, a professora do ADA da Escola Girassol conta que a formação continuada apresentou falhas na organização e planejamento dos encontros.

A formação continuada, no primeiro e segundo ano foi muito bom. Já os últimos anos não foram tão bons. A pessoa que estava à frente ou não acreditava muito na proposta, ou não tinha pessoas disponíveis pra ir lá estar passando pra gente. A maioria das coisas era repetição daquilo que agente já tinha visto. Então o primeiro e segundo ano foi excelente, não sei se é porque era novidade pra gente (Professora do ADA - Escola Girassol).

Em relação à formação continuada a professora menciona que nos últimos dois anos do projeto ADA os conteúdos dos cursos foram repetitivos, mas elogia o que foi trabalhado nos dois primeiros anos.

O processo de formação continuada se constitui em um espaço de produção de novos conhecimentos e de participação de todos os docentes, com mais e menos tempo de atuação. Esse espaço deve contemplar momentos que propiciem a troca de diferentes saberes, o repensar e refazer a prática do professor. Porém é importante levar em conta o momento histórico e o contexto social em que o professor atua. Dessa forma, alguns princípios precisam ser priorizados tais como conduzir o professor a identificar as concepções que embasam as teorias discutidas nos encontros de formação e relacioná-las com sua ação na sala de aula, conforme o seu contexto.

Afirmamos que a formação continuada necessita se estabelecer num movimento contínuo e dinâmico observando as características dos docentes tais como o período em que trabalha na função e também o tempo de formação específica, como é o caso da formação continuada do projeto ADA, isso para não se tornar enfadonho e repetitivo como relata a professora depoente.

Outro objetivo específico do projeto era perceber o discurso oculto dos professores frente às dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido fez-se se necessário

analisar as concepções docentes sobre aprendizagem, pois “o professor ensina coerente com seu conceito de aprendizagem” (BECKER, 2008, p. 55).

Ao realizar o grupo focal iniciamos com a indagação sobre o que os docentes entendiam por aprendizagem. Nosso intuito perpassava por conhecer as concepções dos educadores e a partir das colocações tecermos os diálogos a respeito dos conceitos e percepções sobre as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem.

É uma questão que tem início e nunca vai ter fim, a gente vai estar sempre buscando. E a questão da aprendizagem na escola, eu percebo que quando a criança consegue aprender alguma coisa, por exemplo, quando ela consegue aprender a ler, a alegria que ela fica, forma um processo de liberdade, de crescimento, e a pessoa se torna mais dona do próprio eu (Professora do ADA 2 - Escola Tulipa).

Aprender é caminhar com as próprias pernas. Tem dia que é difícil mudar o passo. A aprendizagem tem dia que ela é difícil. Ela não é uma linha reta tem altos e baixos então o mais importante é não desistir é estar sempre buscando (Professora do ADA - Escola Girassol).

As concepções de aprendizagem relatadas pelas duas professoras do ADA partem do princípio de que a aprendizagem é um processo permanente. Para Freire (1996, p. 50) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre durante toda a vida. As colocações de Freire coadunam com a vertente psicopedagógica, segundo a qual a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico (BARBOSA, 2001). É inerente ao ser humano do nascimento até a morte e resulta da interação do indivíduo com o seu meio.

Essa visão de ser humano em sua incompletude contribui para reconhecer a pessoa e suas possibilidades e não apenas as limitações, o que faz com que reconheça que as dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem. A professora do projeto ADA na Escola Girassol deixa claro essa concepção quando relata: “tem dia que é difícil mudar o passo. A aprendizagem tem dia que ela é difícil. Ela não é uma linha reta tem altos e baixos”.

A professora do ADA 2 na Escola Tulipa afirma que quando o aluno se apropria dos conhecimentos se torna autônomo, livre. Esse contexto nos reporta a Freire (1996) que traz o conceito de educação como “prática da liberdade”.

Para Antunes (2002) as dificuldades de aprendizagem devem ser encaradas como indicação do percurso para que o ensino seja desenvolvido. Os desafios que se apresentam fazem parte do próprio processo da aprendizagem.

É importante ressaltar que nem sempre a escola concebe as dificuldades como sendo um processo natural da aprendizagem. Concordamos com Barbosa (2001, p. 32) quando afirmou que “a escola, como instituição, traz arraigada no seu papel a visão de aprendizagem desvinculada da visão de dificuldade: o aluno que aprende é aquele que acerta sempre, que não erra”.

Ainda deparamos com educadores que pensam que existe um modelo idealizado de aluno ou ainda que aquilo que o professor ensina, o aluno aprenderá sem nenhuma dificuldade e quando depara com a não aprendizagem, a impressão é que muitas vezes não sabem o que fazer. Barbosa (2006, p. 57) acrescenta que “a forma como encaram a dificuldade pode ser facilitadora ou dificultadora do desenvolvimento e da aprendizagem de um aluno que, por algum motivo, esteja diante de obstáculos em seu processo de aprender”.

Sobre a aprendizagem escolar Antunes (2002, p. 29) afirma que “deve sempre buscar desafiar o aprendiz a ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender. Enfim, deve ser capaz de construir significados”.

A partir das conceituações apresentadas compreendemos a educação escolar como um instrumento para formação de pessoas conscientes e transformadoras de conceitos, concepções e atitudes e que ao obter esses atributos, reconhecem seus direitos humanos como princípio inegociável, resultando em um ser humano pleno, livre, autônomo.

As concepções de aprendizagem dos professores do ADA e conseqüentemente o discurso oculto frente às dificuldades correspondem aos princípios adotados pelo projeto que parte da concepção psicopedagógica.

O último objetivo específico do ADA constituía em contribuir para o declínio das queixas em dificuldades de aprendizagem. Se os gráficos apresentados no capítulo III ressaltaram os aspectos quantitativos, a fala dos participantes é importante no sentido de ampliar a compreensão dos resultados do projeto.

Eu tive um aluno no ano passado que nem conversava direito, ele era um menino retraído na sala de aula. Depois que ele foi pro ADA ele se transformou! Melhorou muito a letra, ele se achou mais bonito. O caderno dele ficou mais bonito, mais cuidado. Com a professora do ADA ele tinha muito carinho (olha para professora do ADA e essa sorri como um contentamento) ficava todo entusiasmado! No primeiro momento ele não queria, depois quando ele viu o tanto que ia ajudar... Ele se socializou e vai muito bem na escola. Professora regente - Escola Girassol

Tinha duas filhas, uma do 3º e 4º ano. Pra mim foi muito bom. A mais pequena era muito tímida, e melhorou bastante. A grande fala melhor, nada atrapalha ela, foi bom também. Pai - Escola Girassol

Eu estou muito satisfeita com o que a professora ensinou pro meu menino que ele deu um salto! (Eleva as mãos para o alto). Só você vindo pra acreditar. Eu estava sem esperança... Avó - Escola Girassol

Segundo os sujeitos da pesquisa da Escola Girassol o atendimento individualizado e diferenciado que o ADA proporcionava contribuiu para o desenvolvimento comportamental e cognitivo dos alunos. Os relatos apontam para a importância da intervenção em casos de discentes com dificuldade de aprendizagem, visto que respondem positivamente quando existem propostas adequadas às suas necessidades. Conforme a afirmativa de Vygotsky (1993, p. 33) “todos os seres humanos são capazes de aprender, mas é necessário que adaptemos nossa forma de ensinar”.

A intervenção psicopedagógica comunga com essa concepção, pois segundo Fernández (1991) a psicopedagogia não lida diretamente com o problema. As pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, ensinante e aprendente (termos que denomina o par educativo que no ambiente escolar comumente conhecemos por professor e aluno), no primeiro contato estabelecem a escuta psicopedagógica com o objetivo de avaliar a situação da não aprendizagem.

Conforme Barbosa (2001) a psicopedagogia relaciona as situações de dificuldades de aprendizagem a obstáculos epistemológico 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 possuir o desejo de aprender. Já o obstáculo epistêmico/funcional se configura por não possuir o nível de desenvolvimento cognitivo exigido para aquela aprendizagem. Então, quando o aluno depara com um dos obstáculos entra em um ciclo chamado de “Ciclo de inibição da aprendizagem”.

Os depoimentos dos sujeitos da pesquisa na Escola Tulipa também revelaram a satisfação mediante os resultados do ADA.

Vou te falar uma coisa, tinha muito resultado. Ajudava bastante, a criança vinha no extra turno, a gente tinha retorno. Era lento, não era uma coisa rápida não, mas tinha retorno (Professora regente 1 - Escola Tulipa).

O ADA foi muito bom pra ela (se refere à neta). Desenvolveu bastante. Ela desenvolveu muito bem, vi resultado, foi bem positivo. Ela conseguiu. Estava no 2º ano, hoje ela está no 5º ano (Avó - Escola Tulipa).

Com base na fala dos sujeitos que atuavam e não atuavam diretamente no projeto, a indicação é de que as ações desenvolvidas eram coerentes aos objetivos propostos e que seus resultados contribuíram para a aprendizagem dos alunos atendidos.

4.2 Os avanços e limitações do projeto ADA

Na continuidade das análises trouxemos o segundo eixo temático que propôs identificar avanços e limitações do projeto ADA. Por meio do grupo focal constatamos o impacto ocasionado com a implantação do projeto, cuja proposição, como já foi dito, desencadeou muitas expectativas e realizações: “O ADA foi a realização do sonho da gente!” (a professora relatou a frase com emoção). Professora regente - Escola Girassol.

O relato da professora regente da Escola Girassol nos remeteu ao momento em que os profissionais da educação municipal tomaram conhecimento de que um projeto iria apoiar as escolas mediante as dificuldades de aprendizagem. O frisson dos docentes buscando informações e as explicitações do interesse em atuar confirmavam o quanto as escolas esperavam por um apoio para lidar com os casos de dificuldade de aprendizagem. O projeto ADA foi muito esperado e recebido positivamente.

Os relatos das professoras da Escola Girassol fazem referência aos impactos positivos do projeto no ambiente escolar e na vida dos alunos:

Depois do atendimento no ADA o aluno chegava no outro dia na sala de aula um aluno despertado pro seu sonho, confiante! Ele ficava deslumbrado porque aquele menino antes era uma dificuldade para sala. Pelo menos eu tive essa experiência. Quando ele chegou, nossa ele tá falando isso? Que coisa boa que aconteceu! Então pra ele foi um estímulo, foi muito bom! Tive 30 alunos e 2 atendidos pelo ADA. Eles comentavam sobre o ADA, traziam os cadernos, muitos livros e às vezes até atrapalhavam porque queriam mostrar pros outros colegas como que eles estavam aprendendo. Trouxeram joguinhos que a professora trabalhava. Eles gostavam de ir pro ADA. Muitas vezes eu fazia assim, no final do horário deixava eles mostrar pros coleguinhas o que eles aprendiam e daí os colegas queriam fazer aquilo ali também. Não houve nenhum tipo de rótulo por parte dos outros 28 alunos, pelo contrário (Professora regente - Escola Girassol).

Foi assim, uma experiência gostosa de trabalhar apesar de que a gente estava lidando com a dificuldade, mas era prazeroso quando a gente via os alunos descobrirem: ah! Eu sou tão capaz quanto aquele que sabe mais lá na minha sala! (Professora do ADA - Escola Girassol).

Também em relação aos impactos do ADA, as pedagogas das escolas pesquisadas afirmaram que a implantação do projeto representou:

Um momento de grande avanço no desenvolvimento das crianças. Encontramos crianças que tinham dificuldades e conseguiram progresso. Veio contribuir, foi um projeto excelente, representou muito pra escola (Pedagoga Escola Tulipa).

O resgate dos alunos que não tiveram prazer na aprendizagem e por isso gerou a dificuldade, então o ADA foi importante nesse sentido (Pedagoga Escola Girassol).

Os impactos positivos na aprendizagem dos alunos, descritos pelas pedagogas, podem ser relacionados aos depoimentos das coordenadoras de roteiro:

Em muitas escolas o ADA contribuiu de forma ímpar uma vez que proposta com esse perfil enquanto metodologia, acompanhamento, orientações/formação e resultado foi pioneiro na rede. Coordenadora de roteiro 2.

O projeto ADA foi a melhor política de intervenção pedagógica da rede municipal. Coordenadora de Roteiro 1.

As experiências ocasionadas pela atuação no projeto impactaram também a prática pedagógica dos professores:

Eu trabalhei não só de 1º ao 5º ano, mas do 6º Ao 9º ano também. São os meninos maiores que estão na adolescência. Esses meninos têm que cativar porque por natureza eles são mais tímidos tipo: to dando uma mancada... Então tem que cativar pra ele se soltar. Nós temos muita história boa! Hoje eu estou na biblioteca e mesmo que não consigo fazer aquele trabalho de corpo a corpo eu faço no coletivo. De ajudar, encorajar. Isso o ADA me ensinou (Professora do ADA Escola Girassol).

Com base no relato da docente é possível inferir que ela experimentou uma nova postura na forma de ser e estar com o aluno. O fato de afirmar: “nós temos muita história boa” é um indício de que as experiências vivenciadas no projeto foram positivas, tanto que propõe levar para outros espaços: “Hoje estou na biblioteca e mesmo que não consigo fazer aquele trabalho de corpo a corpo eu faço no coletivo. De ajudar, encorajar. Isso o ADA me ensinou”. Com esse depoimento, podemos entender que a experiência da professora revela o aprendizado que o ADA pôde ter proporcionado aos docentes. Shön (2000) coloca que o aprendizado do profissional se define nas interações com a prática; esse é o ponto de partida e

suporte de sua reflexão. Assim experimenta novas condutas e reflete sobre a ação corrigindo erros e reconhecendo acertos.

Considerando a importância do coletivo para a realização de qualquer ação, outro impacto do projeto foi em relação ao trabalho entre os educadores das escolas:

A gente tinha a honra de trabalhar com a... (aponta para a pedagoga) ali juntinho. A gente ia descobrindo tinha mil e um sonhos (Professora do ADA - Escola Girassol).

Uma das atribuições do professor do ADA era promover a articulação junto à sala comum no sentido de prover estratégias de intervenções junto aos alunos do ADA, envolvendo toda a sala. Assim, o aluno se sentia mais motivado e confiante e a sala de aula comum, tinha como ganho. Isso quando realizado a contento, favorecia a todos os alunos (Coordenadora de roteiro 3).

A professora expressa como se tornou prazeroso o trabalho coletivo e com isso mostra a importância desse ato. Zeichner (2002) descreve a seriedade do trabalho docente e salienta a importância do comprometimento com o trabalho coletivo visto que é fundamental o debate sobre conceitos complexos, avaliação da aprendizagem, a busca de estratégias a serem desenvolvidas na aula. Para a coordenadora de roteiro 3, o assessoramento e articulação entre as professoras do ADA e da sala de aula subsidia as ações pedagógicas de ambas, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

Em conformidade com as colocações descritas acima, existem aspectos imprescindíveis na atuação conjunta entre educadores que segundo Pimenta (1996) perpassa pelo aprimoramento no desempenho na sala de aula quanto a conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe, análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos entre outros.

Com os relatos e as primeiras análises referentes ao segundo eixo temático constatamos que a implantação do ADA impactou o interior das escolas positivamente e proporcionou aos professores que atuaram no projeto benefícios para sua prática pedagógica e para os professores do ensino regular o contentamento em ver seu aluno progredir na aprendizagem.

Os relatos confirmam que a contribuição do projeto na aprendizagem dos alunos representou muito mais que assimilação de conteúdos disciplinares. Foi possível verificar nas falas dos sujeitos sentimentos de confiança, respeito, simpatia, segurança, admiração, amizade, prazer em ensinar e aprender, emoção; sentimentos que estão muito acima de conteúdos curriculares pré-determinados.

Porém, no decorrer dos depoimentos encontramos elementos que se caracterizam como limitadores do sucesso do projeto nas escolas. Para conhecer as restrições na opinião dos sujeitos da pesquisa, organizamos os relatos que estão contidos nos quadros abaixo.

O primeiro quadro ilustra as limitações do projeto ADA relatadas pelas coordenadoras de roteiro.

Quadro 6 - Limitações do projeto ADA – coordenadoras de roteiro

SUJEITO	LIMITAÇÃO - PROJETO ADA
Coordenadora de roteiro 1 (Atuação no ano de 2007)	Número grande de escolas para cada coordenadora de roteiro comprometeu o trabalho. Dificuldade de transporte por parte do CEMEPE/SME. Formação inicial dos professores nem sempre atendia a necessidade do programa.
Coordenadora de roteiro 2 (Atuação no período de 2007/2010)	Quantitativo de escolas. Nem sempre era possível realizar uma visita por mês. Falta de acompanhamento do pedagogo em algumas escolas. O professor ficava sob orientações apenas da coordenação de roteiro que nem sempre comparecia à escola, devido o contingente que atendia.
Coordenadora de roteiro 3 (Atuação no período de 2008/2010)	O tempo entre uma visita e outra era muito extenso e isso dificultava o acompanhamento sistematizado. Dificuldades enfrentadas com a SME com relação à compreensão da filosofia do ADA. Não liberação do pedagogo para acompanhar o trabalho. Nas escolas, concepções de que o ADA era um atendimento focado no reforço, para atender as necessidades de conteúdo específico. O professor do ADA ficava em conflito. Quantitativo de alunos a serem atendidos, estipulado em 24 alunos e nem sempre dava para atender à demanda. Número de faltas dos alunos nos atendimentos.

Elaborado por Noemi M. A. Lemes

A seguir, o quadro revela as limitações do projeto ADA no ponto de vista dos sujeitos da pesquisa inseridos no contexto escolar.

Quadro 7 - Limitações do projeto ADA – profissionais das escolas

SUJEITO	LIMITAÇÃO – PROJETO ADA
Professora ADA 1 – Escola Tulipa	Uma das dificuldades maiores que eu mais sentia eram as faltas dos alunos.
Professora ADA 2 - Escola Tulipa	Falta de compromisso dos pais pra trazer os filhos no extra turno.
Pedagoga Escola Tulipa	Frequência. A falta de compromisso de alguns familiares. Não podemos generalizar porque foram de alguns.
Professora ADA - Escola Girassol	O acompanhamento da coordenadora de roteiro era ótimo. Só que tinha dia que quando ela chegava aqui eu estava em atendimento aí eu tinha que atender aluno e a coordenadora de roteiro. Tinha hora que eu não fazia nem um nem outro. Eu gostaria muito de estar disponível pra conversar com ela sobre as angústias que às vezes eu tinha.
Pedagoga Escola Girassol	Os alunos do 6º ao 9º ano tinham vergonha de ir pro ADA, esses alunos tiveram muita falta. Era um ou outro que vinha. Os que vinham gostavam de manter sua identidade em segredo. Não gostavam que soubessem que eles eram do ADA. Outra limitação era a carga horária muito pouca, dois encontros de 50 minutos. A aprendizagem é uma construção.

Elaborado por Noemi M. A. Lemes

As constantes faltas dos alunos foram apontadas quase com unanimidade pelos profissionais da Escola Tulipa, representando assim um ponto nevrálgico vivenciado no dia a dia da instituição. Se por um lado essa é uma tendência dos atendimentos ofertados no contra turno, por outro remete ao compromisso e envolvimento da família com as ações educativas das instituições escolares.

A participação da família na vida escolar de seus filhos promove o sentimento de pertença da família ao grupo social constituído na escola, desenvolvendo o senso de partilhar a responsabilidade com o processo educacional. Nesse sentido, se a escola oferece um atendimento para responder a uma necessidade do aluno, a família precisa se comprometer em viabilizar a frequência. Para os sujeitos da pesquisa que vivenciaram o projeto ADA na Escola Tulipa a pouca assiduidade nos atendimentos foi atribuída à falta de compromisso das famílias.

Porém a pedagoga da escola Tulipa menciona que “nem sempre as ausências dos alunos indicavam falta de comprometimento da família”, o que foi reafirmado com o relato de uma avó: “eu tinha dificuldade, mas eu sempre buscava força e vontade porque eu trabalho de manhã, mas uma hora, uma e meia eu estava aqui. Cansada mais eu vinha, nunca faltei. Graças a Deus, eu sempre tive força pra trazer” (Avó - Escola Tulipa).

O depoimento da avó revela a necessidade de precaução ao generalizar as faltas dos alunos por descaso das famílias. No relato acima, a avó além de trabalhar retornava com a neta para o atendimento oferecido pela escola no contra turno, uma atitude de extrema responsabilidade e esforço.

O reflexo perverso da desigualdade social é evidente no cotidiano escolar. Pais que saem para trabalhar muito cedo e filhos que ficam na companhia de irmãos mais velhos, avós ou até mesmo sem nenhum acompanhante ou cuidador, o que ocasiona situações de vulnerabilidade; realidade vivenciada por inúmeras famílias, como foi o caso dessa pesquisa.

Para realização do grupo focal propusemos a participação de dois pais/mães/responsáveis por alunos atendidos pelo ADA em cada escola. Na Escola Tulipa contamos com a participação de uma avó, e na Escola Girassol, dos dois responsáveis, sendo um deles também uma avó de aluno.

Deparamos com implicações históricas e culturais no que diz respeito às relações família/escola. A incidência de ausência dos pais na escola se acentua quando os filhos apresentam dificuldades de aprendizagem, pois frente ao fracasso escolar do filho muitas vezes os pais se sentem envergonhados por serem chamados à escola e dessa forma não comparecem para ouvir as queixas dos educadores.

Consideramos que essa situação pode ser compreendida por uma cultura que se instalou no contexto escolar, onde somente eram convocados os pais ou responsáveis para repasses sobre a não aprendizagem ou problemas disciplinares. Podemos entender que a família muitas vezes se sente constrangida e muitas vezes incapaz mediante o fracasso do filho.

A pedagoga da Escola Girassol relatou também que no atendimento aos alunos de 6º ao 9º ano as constantes faltas podem ser atribuídas ao constrangimento de pertencer ao ADA. A faixa etária nessa etapa escolar compreendida entre 11 e 14 anos é conhecida como estágio da puberdade e adolescência, quando o indivíduo busca uma “identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamento” (WALLON, 1979, apud ALMEIDA e MAHONEY, 2009, p. 19). Tais características podem levar o sujeito a rejeitar qualquer tipo de apoio para sanar suas dificuldades na aprendizagem, julgando ser capaz de superar os obstáculos sozinho. Por outro lado, devido à necessidade de autoafirmação, processo constituído na relação com o outro, o sujeito evita compartilhar com seus pares qualquer sentimento de insegurança, dúvida ou medo. Sendo assim, frequentar os atendimentos do ADA, espaço reservado somente aos que apresentavam dificuldades para

aprender, poderia explicitar uma limitação ou defasagem, algo que o sujeito não pretendia socializar, sob o risco de comprometer sua imagem.

Outro fator de limitação foi apresentado em relação ao acompanhamento do projeto nas escolas pelas coordenadoras de roteiro. Na Escola Girassol a professora do ADA afirmou que a presença da coordenadora de roteiro era positiva, porém ressaltou as poucas visitas, assim como a concomitância entre os horários de visita e horários de atendimentos como aspectos limitadores do projeto. Essa limitação foi apontada também pelas coordenadoras de roteiro, tendo em vista o grande quantitativo de escolas para acompanhar e orientar.

Cada coordenadora de roteiro atendia 23 instituições em dois turnos e partindo do princípio de que a maioria das escolas possuía dois professores, cada coordenadora acompanhava em média 46 professores em escolas das diversas regiões da cidade. Nem se fizessem uma visita por dia, ao final do mês não conseguiriam atender a todas, e ainda, as atribuições da coordenação de roteiro não consistia apenas em visitar escolas. Por outro lado, para a realização das visitas dependiam do transporte do CEMEPE e esse se mostrava insuficiente conforme os relatos. Dessa forma havia um espaço muito grande entre uma visita e outra. Em casos em que a escola não contava com o pedagogo para acompanhar o projeto, essa ficava sem respaldo, visto que nem todas contavam com esse profissional, situação lembrada pelas Coordenadoras de Roteiro 2 e 3.

Pensamos que grande parte dos fatores atribuídos pelas professoras e coordenadoras de roteiro como limitadores do projeto poderiam ser resolvidos se a SME liberasse mais pedagogos para atuar nas escolas, coordenadores de roteiro para o projeto e viabilizasse o transporte de forma que atendesse a demanda.

Outro fator de limitação do projeto foi colocado pela pedagoga da Escola Girassol que considerou a carga horária reduzida para um trabalho junto a alunos com dificuldades de aprendizagem. É sabido que na configuração psicopedagógica os atendimentos priorizam a qualidade das ações em consonância com as necessidades, as relações vinculares e o prazer em aprender. Para isso não se estipula rigidamente a periodicidade. Pensamos ainda que o quantitativo de atendimentos precisa considerar as especificidades de cada aluno. Para compreender esses aspectos e entender a proposta de atendimento aos alunos do projeto ADA seria necessário dispor de conhecimentos psicopedagógicos. Nesse sentido a formação inicial dos professores também representou um fator de limitação para o projeto, pois nem todos dispunham de conhecimentos psicopedagógicos, não possuíam a formação em

psicopedagogia. Conseqüentemente em muitas escolas o projeto ocorreu na perspectiva do reforço escolar (transmissão de conteúdos) e não embasado nos princípios da psicopedagogia. Esse fato foi apresentado pelas coordenadoras de roteiro que percebia a prática pedagógica de alguns professores no momento das visitas. Vale ressaltar que possuir a formação em psicopedagogia fazia parte dos critérios para seleção do professor do ADA, porém não era um fator determinante para a atuação, visto que na falta de um docente com a especialização em psicopedagogia outro professor assumia os atendimentos. Dessa forma existiam profissionais que atuavam no projeto sem a formação psicopedagógica.

Ainda consta como limitação do projeto, segundo a coordenação de roteiro, a dificuldade da SME em compreender a filosofia do ADA. Concordamos que os gestores da SME desconheciam os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientavam a realização do projeto nas escolas. Para Sampaio (2002) é frequente gestores da educação pública não priorizar ações que levam em conta políticas educacionais cuidadosas e coerentes. Essa prática se estabelece por desconhecerem os princípios educacionais e os processos de ensino e aprendizagem resultando em muitas contradições. Entre as contradições destacamos ainda o desconhecimento do que se realiza no interior das escolas e a descontinuidade de ações, e é especificamente sobre esse aspecto que compusemos o último eixo temático, sobre o qual passamos a discorrer.

4.3 Os fatores determinantes para o término do projeto ADA nas escolas

Após as análises referentes às ações desenvolvidas pelo projeto ADA seus avanços e limitações, apresentamos o terceiro eixo temático que trata dos fatores que determinaram a interrupção do projeto nas escolas, no início do ano de 2011 e posteriormente a determinação da SME de encerrar o projeto ADA nas escolas da rede municipal de ensino. As equipes das escolas e do NADH foram surpreendidas com a decisão visto que tal procedimento não condizia com os últimos encaminhamentos, pois o projeto acabava de ser expandido para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e encontrava-se em fase avançada a elaboração de instruções que normatizariam suas ações. As expectativas positivas de quatro anos atrás se transformaram em dúvidas e indignações conforme as declarações dos sujeitos:

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? (Pai de duas alunas - Escola Girassol).

Quando veio a notícia que acabou nós é que precisamos de alguém pra levantar a nossa autoestima (Professora do ADA - Escola Girassol).

O término do projeto jogou toda uma estrutura didático/metodológica, por terra, sem possibilidades de escolha (Coordenadora de Roteiro 2).

Aqueles que inicialmente se sentiram contemplados com a criação do projeto ADA e contribuíram para efetivar a proposta foram excluídos do processo de decisão do término das atividades. Mediante o que se apresentou, a afirmação de Dias-da-Silva e Lourencetti (2002 p. 21) parece ter sido materializada na rede de ensino quando mencionaram que “parece inegável a ausência dos professores nas discussões e definições das políticas educacionais [...] apenas atribuem a eles o papel de executores ou aplicadores das propostas”. Por meio dos relatos ficou evidente o descontentamento de todos com a interrupção do projeto nas escolas, intensificado pela falta de informações e justificativas acerca dos motivos. Nesse sentido fez-se importante buscar as razões para tal procedimento.

Para tanto reportamos aos gestores da SME, que nessa pesquisa estão representados pela Assessora 2, a qual apresenta a seguinte justificativa: “a fala de alguns diretores era que o ADA não tinha muito resultado. A maioria preferiu deixar o projeto e optar pelo reforço”.

A afirmativa da Assessora 2 se mostra simplista em alguns aspectos. Primeiramente para que um sistema de ensino obtenha parâmetros de análise de resultados de uma ação empreendida e desenvolvida ao longo de quatro anos faz-se necessário constituir um processo avaliativo sério que envolva, mesmo que por representatividade ou amostragem, todos os participantes dessa ação. Não é suficiente se pautar na “fala de alguns diretores”. Por outro lado não basta afirmar que a “maioria preferiu”, quem é a maioria? Como foram obtidas essas informações? As ações da SME são respaldadas em preferências ou em uma política de educação? E ainda quando a assessora coloca que segundo a fala de alguns diretores o projeto “não tinha muito resultado” e que a “maioria fez opção pelo reforço” provoca outros questionamentos: O que é o reforço? Seria o reforço um treinamento para reprodução de respostas corretas? Qual a concepção de aprendizagem subjacente a 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 produção de conhecimento.

Consideramos que a opção pelo reforço escolar se apoia na educação bancária, na perspectiva de Freire (1996), segundo a qual o professor é o sujeito da ação e possui uma prática de prescrever e depositar os conhecimentos. Nesse modelo o educando possui a função de mero receptor. “A consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação” (FREIRE, 1979, p. 38). A educação bancária se apresenta com uma forma de aprendizagem baseada na acumulação do conhecimento e memorização por parte do aluno. Essa prática não possibilita a apropriação consciente e crítica dos conteúdos.

Para Imbernón (2000) as escolas ainda reforçam a transmissão de uma cultura homogênea que visa produzir um tipo de sujeito apto a adaptar-se as exigências políticas e sociais que a classe dominante persegue. Dessa forma, torna-se imprescindível que sejam refletidos e modificados os pensamentos em relação a função da escola, visto que vai além da transmissão e assimilação de conteúdos, fenômeno fortemente impregnado e que reforça a alienação, exclusão e fracasso da escola. O autor relata que a função da escola no século XXI possui três aspectos: *socializadora* (de abertura às diferenças articulando diversos saberes e potencialidades por meio de processos coletivos e colaborativos de comunicação e relações), *compensadora* (das desigualdades sociais) e *reconstrutora* (que visa reconstruir o pensamento do sujeito para que se aproprie da autonomia intelectual que resultará em uma cidadania livre). Quando a escola se apropria dessas funções oportuniza a construção de sujeitos críticos, conscientes de seus pensamentos e ações, cumprindo seu papel de formar cidadãos políticos, conscientizados; pessoas com pensamento autônomo, capazes de processar criticamente os conhecimentos de acordo com suas necessidades e interesses.

Considerando o presente estudo, ressaltar o reforço escolar em detrimento do atendimento psicopedagógico é um paradoxo e um equívoco. Nessa vertente é papel político dos gestores da educação municipal fazer avançar as concepções, os saberes e práticas educativas e não apoiar ideias equivocadas, o que pode ser indício de retrocesso.

Assim como o reforço escolar, algumas expectativas em relação aos resultados do projeto explicitam concepções equivocadas e divergentes do princípio psicopedagógico.

Com o que propunha o ADA, ele acontecia em longo prazo, muitas vezes a gente sentia de algumas pessoas e ouvia muito: ah, isso não adianta muito, porque está todo mundo na ansiedade pro menino aprender, aí como é a longo prazo diziam, o ideal é mesmo o reforço. Mas era assim, uma dificuldade na aceitação de como é o trabalho de entender o aluno o professor ficava pensando: mas não vai trabalhar com o conteúdo em si? Mas e os resultados? Preciso apresentar resultados... (Professora do ADA 1 - Escola Tulipa).

Falar em resultados remete a ideia de tempo para aprendizagem. Qual o tempo de aprendizagem para criança que apresenta dificuldades? Com certeza esse tempo não corresponde ao tempo escolar ou período letivo, é o tempo da criança e não um tempo institucionalizado. Em consonância com os princípios psicopedagógicos o ADA respeitava o tempo da criança, isto é, pautado na perspectiva do respeito ao ritmo de cada um, motivo pelo qual não era dada ênfase no primeiro momento ao conteúdo escolar. Porém a cultura conteudista ainda é muito forte nas escolas e nos saberes e práticas dos professores. Por outro lado, como foi dito anteriormente, a falta de compreensão dos princípios psicopedagógicos, tanto por parte da SME, quanto por parte de alguns educadores das escolas contribui para agravar a busca por resultados imediatos.

Havia uma ansiedade muito grande porque houve antes do projeto ADA um anseio de um professor recuperador e todo profissional estava esperando esse professor recuperador. E o que era essa recuperação? Trabalhar com o aluno aquilo que ele não sabe. Aí surgiu o projeto ADA, qual que era o objetivo do projeto? Trabalhar o desenvolvimento da criança, trabalhar o sintoma da dificuldade de aprendizagem dela: se ela era disléxica, se tinha TDAH, como é que você vai trabalhar para que essa criança comece a participar na sala comum? Então de certa forma, o regente não estava esperando isso, estava esperando alguém que pegava a dificuldade que o aluno apresentava ali, momentânea e sanasse essa dificuldade rapidamente. E quando ele percebeu que isso não iria acontecer, houve realmente a discriminação (Professora do ADA 2 - Escola Tulipa).

Pra terminar a ideia que eu estava falando, aquela história de longo prazo... Progresso tinha e muito, mas é demorado às vezes né? Algumas crianças passavam um tempo, a gente ia e desligava. Tem progresso, mas é lento. (Professora do ADA 1 – Escola Tulipa).

Não podemos negligenciar que o tempo de aprendizagem da criança pode ser marcado por sentimentos de baixa auto-estima, insegurança e medo. Muitos alunos precisam primeiro superar esses obstáculos, sentir que são capazes de aprender, para depois aprender de fato. A psicopedagogia considera que os aspectos subjetivos da aprendizagem podem contribuir para explicar os sintomas do não aprender (VISCA, 1987). Para Cardinali (2006,

apud Monte e Lustrosa, 2010) as experiências de medo, constrangimento, sucesso, inferioridade, comparações com outros, etc., vividos no ambiente escolar e em outros espaços, vão configurando uma rede de sentidos subjetivos que interferem na maneira como o indivíduo se posiciona diante de uma situação de conflito ou de fracasso nos diversos espaços, por exemplo, a sala de aula. Dessa forma podemos inferir que negar a importância da dimensão subjetiva significa ter uma visão parcial da natureza humana.

Rey (1995, apud Monte e Lustrosa, 2010) faz referência à 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 perceber o desenvolvimento humano em sua totalidade e complexidade. Considerando a subjetividade na educação, tais dicotomias devem ser superadas. No processo de aprender diversos aspectos do ser humano possui grande valor isso porque, para aprender, 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. Martínez (2006, apud Monte e Lustrosa, 2010) afirma que a aprendizagem escolar é um processo também da subjetividade humana, sendo assim, não é somente um produto dos níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno ou de seu interesse pela matéria, mas resulta de complexas articulações destes e outros elementos que formam os sentidos subjetivos que o processo de aprender desperta.

Entendemos, portanto, que a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem implica em um contínuo e profundo processo de relacionamento, requer uma atitude dialógica, sobretudo, por parte do professor, que precisa se disponibilizar e se responsabilizar pelo outro. O diálogo se sobressai como recurso de estímulo, envolvimento, reflexão e de produção de sentidos.

Eu vejo assim, inicialmente, era um trabalho todo de adaptação (faz referência aos atendimentos do ADA). Porque mesmo que ficasse um ano, os primeiros seis meses eles precisavam de tempo pra adaptar e ter essa liberdade pra se soltar e pra aí sim começar a adentrar dentro do intimo deles, daquela dificuldade que eles tinham. Então, o trabalho que as meninas faziam era basicamente esse. De inicialmente adentrar, pra conseguir conquistar essa criança, pra que ela tivesse a confiança e a liberdade e aí assim, elas começariam a trabalhar os conteúdos com ela. Pedagoga Escola Tulipa.

Ensinantes e aprendentes inevitavelmente estabelecem vínculos, pois sem vínculos não há aprendizagem. “A aprendizagem é vincular, encerra uma relação do sujeito

que aprende com o sujeito que ensina e o conteúdo a ser aprendido, tem uma fonte somática em significações inconscientes e é transversalizada pelo desejo” (BOSSA, 2000, p. 120).

Na contramão de uma visão mais totalizante do sujeito aprendente, diariamente a escola enfrenta contradições, tais como a ênfase em obter resultados e índices de aprendizagem em curto prazo. Segundo a Coordenadora de Roteiro 3 um entrave para o desenvolvimento da proposta metodológica do ADA foi o fato de “alguns gestores optarem pelo reforço escolar, pelo imediatismo provisório”, com o intuito de responder positivamente aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²³.

A corrida para alcançar os índices traz para o ambiente escolar certo anseio desencadeando ansiedades em boa parte dos profissionais, pois precisam trabalhar para que os alunos alcancem resultados imediatos. Essa constatação revela uma das muitas facetas implícitas no fazer educacional apresentadas por Falsarella (2002):

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)

Em sendo assim, a proposta de atendimento do ADA provocou um embate entre a prática pedagógica visando índices, notas (visão quantitativa) e a prática pedagógica abordando o aluno em seu contexto (visão qualitativa). Nesse sentido reportamos a Freire e Duarte (2010) para compreendermos a concepção de aprendizagem.

De acordo com as evidências recolhidas pela sua investigação 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). (FREIRE e DUARTE, 2010, p. 11)

²³ O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é calculado pelo resultado da Prova Brasil. A prova Brasil é aplicada para alunos do 5º e 9º ano com conteúdos referentes a Matemática e Português. Observa-se também o fluxo escolar no que diz respeito a evasão e repetência escolar. O IDEB é medido a cada dois anos ímpares e possui como objetivo que o país a partir do alcance das metas municipais e estaduais, obtenha nota 6 em 2022 correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Fonte: Coordenação do Ensino Fundamental – CEMEPE

Dessa forma, a concepção quantitativa de aprendizagem não coaduna com a perspectiva psicopedagógica que orientava os atendimentos do projeto 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 da sala de aula e a personalidade da escola”.

A instituição de índices de aprovação impostos por políticas mundiais e que certamente atendem a interesses políticos de uma minoria, somente reforça a desigualdade social que é legitimada pelo sistema capitalista. Frente a essa afirmativa, a coordenadora de roteiro 2 observou que “a realidade política do nosso país, os governantes são imediatistas pensam apenas nos gráficos, estatísticas que muitas vezes retratam uma realidade omissa e joga por terra toda uma estrutura que poderia ser a base de uma educação/escola de qualidade”.

Os paradoxos ficam mais evidentes quando analisamos que mesmo que não tenha sido seu objetivo direto, o projeto ADA contribuiu para a ascensão nos números do IDEB conforme revelam os quadros:

Quadro 8 - IDEB – Município de Uberlândia

IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
4,2	3,6	5,4

Fonte: Coordenação Ensino Fundamental/CEMEPE

Quadro 9 - Metas projetadas

2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4,3	4,6	5	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3

Fonte: Coordenação Ensino Fundamental/CEMEPE

O quadro 8 mostra que em 2007, ano em que o projeto ADA foi instituído, os índices do município de Uberlândia (3,6) estavam abaixo do que propõe a meta (4,3). Em 2009, a média projetada seria de 4,6, porém o município atingiu média 5,4. Se não podemos afirmar que a ascensão do índice ocorreu em função do projeto, também não podemos desconsiderar suas contribuições para o aumento dos índices, em consonância com as políticas educacionais. Dessa forma não é pertinente afirmar que o projeto ADA não apresentou também resultados quantitativos.

A intenção do ADA se apresentou como um avanço no processo de ensino e aprendizagem, pois exigia o olhar minucioso do professor, um trabalho com maior tempo para mediar o desenvolvimento de cada aluno. Essa especificidade recaía na necessidade de menor quantitativo de alunos por professor e foi disponibilizado apenas um professor por turno em cada escola. Paradoxalmente esse dado se mostrou como outra justificativa de terminar com o projeto ADA, pois “o quantitativo dos alunos era muito restrito”, segundo relato da Assessora 2.

Em atendimentos a casos de dificuldade de aprendizagem o quantitativo de alunos por professores não pode ser extenso, conforme propôs o projeto ADA ao atender 24 alunos por professor. Inicialmente essa proposta foi aceita pela SME, visto que o projeto foi apresentado aos assessores, porém mediante a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem o ADA não conseguiu atender a todos, como já apresentamos anteriormente. Com isso, a opção da SME foi de finalizar o projeto em detrimento do investimento em mais profissionais para os atendimentos nas escolas, reproduzindo assim o mecanismo de educação de massa e imediatismo.

Uma terceira justificativa para o término do projeto foi apresentada pela Assessora 2: “os alunos faltavam muito nos atendimentos”. As ausências 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, conforme discutiremos no eixo temático anterior. Por outro lado, e os alunos que eram frequentes? Esses foram penalizados? É preciso considerar ainda que as escolas eram orientadas no sentido de substituir o aluno faltoso, quando eram esgotadas as possibilidades de reinseri-lo no processo. Se a substituição dos alunos faltosos não era realizada pela escola perguntamos: faltou acompanhamento por parte dos profissionais da escola? Deparamos com esse ponto no eixo temático anterior quando nos foi relatado sobre a escassez de pedagogos para acompanhar as atividades do ADA, fator limitador do projeto.

Ainda quanto a 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 faltosos. Não havendo essa preocupação assistimos a continuidade da propagação dos mecanismos de exclusão, acentuando os obstáculos do processo de aprendizagem e efetivando a sucessão de descaso com quem mais necessita do ensino público.

Com base nas justificativas apresentadas pela representante da SME os argumentos para o término do projeto ADA se configuram em contradições: havia

expectativas positivas em relação ao projeto, visto que houve expansão para o atendimento aos alunos de 6º ao 9º ano, porém a opção pela descontinuidade ocorreu mediante os entraves, os quais a nosso ver não justificam um procedimento tão radical. Não houve preocupação em conhecer os avanços, escutar os sujeitos que pensaram, sentiram e vivenciaram o projeto nas escolas, conforme expressaram as coordenadoras de roteiro. Essa atitude revelou a pouca intervenção dos gestores em situações que precisavam ser pensadas, discutidas e organizadas coletivamente. Pensamos que os entraves apresentados como fatores que definiram o término do projeto ADA são fruto de posicionamentos políticos contraditórios, os quais segundo Sampaio (2002) apresentam ações paradoxais.

Com tudo o que foi apresentado, acreditamos que o caminho para a busca de coerência nas ações educacionais deve estar intimamente ligado à realidade onde tais ações ocorrem, lócus onde se materializam o pensar, sentir e realizar o ato educativo por pessoas que ali se encontram e convivem: docentes, discentes e família. Como intervir em algo que está sendo realizado sem a participação de quem faz acontecer?

Engajamento, coerência e compromisso devem compor os princípios da gestão educacional para que se vislumbre a superação das contradições existentes a fim de 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar vivo é estar em conflito permanente, produzindo certezas sempre questionáveis. Estar vivo é assumir a educação do sonho do cotidiano. Para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem em ousar. Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem de romper o velho. Medo e coragem de construir o novo. Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e morte.

Madalena Freire Weffort

Essa pesquisa teve como objeto de estudo o Projeto ADA – Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem inserido na rede municipal de ensino de Uberlândia - MG no período de 2007 a 2010, devido a recorrentes queixas de alunos com dificuldades de aprendizagem que se apresentavam nos contextos escolares.

Segundo a pesquisa, a implantação do projeto se justificou pela demanda das escolas municipais que conviviam com dúvidas, conflitos e ansiedades decorrentes do grande número de discentes considerados com dificuldades de aprendizagem, os quais antes da instituição do ADA eram atendidos de acordo com as possibilidades de cada unidade escolar.

Assim o projeto surgiu como uma medida reparadora, visando superar os prejuízos advindos do sistema educacional excludente que reproduz a cultura homogeneizadora da aprendizagem e padroniza os níveis de rendimentos e as práticas pedagógicas. Apesar de reconhecer a disparidade existente entre as pessoas, lidar com suas diferenças em sala de aula é uma das questões mais antigas e complexas da atuação docente, o que talvez explique as equivocadas tentativas de formar salas de aula homogêneas. Essa prática pode se justificar devido ao tempo estipulado para a aprendizagem que visa cumprir as determinações curriculares impostas pelo sistema educativo e como consequência dessas contradições, os processos avaliativos colocam em evidência os alunos que não conseguem aprender no tempo que a escola determina, aumentando a incidência dos casos de fracasso escolar.

Com o acolhimento do ADA pelas escolas e o decorrer das ações empreendidas nos quatro anos, provocou em nós a curiosidade em conhecer os resultados dessa intervenção pedagógica na visão dos sujeitos, protagonistas do projeto.

Porém antes dessa empreitada, a pesquisa junto as escolas, buscamos conhecer o projeto em sua íntegra, o conteúdo dos registros que continham princípios, concepções, objetivos e estrutura de implantação, conforme discorreremos em capítulos anteriores.

De posse dos dados obtidos procuramos ouvir a voz daqueles que vivenciaram nosso objeto de estudo nas escolas com a finalidade de conhecer os atos empreendidos e os resultados dos mesmos. Porém no percurso da pesquisa deparamos com um episódio fortuito; o término do projeto em todas as escolas e quando surgiu essa variável ousamos conhecer as causas para a conclusão dos atendimentos, visto que não havia sido apresentada aos sujeitos envolvidos no projeto nenhuma justificativa da Secretaria Municipal de Educação para tal procedimento. Com esse fato percebemos a relevância de buscarmos essa vertente de investigação tornando a pesquisa ainda mais abrangente e instigadora.

Os elementos pesquisados revelaram que as ações do ADA propiciaram determinados avanços conceituais e procedimentais que impactaram positivamente o processo pedagógico das escolas visto que além de ser bem recebido nas unidades escolares por parte do corpo docente, pedagogos e pais, alcançou avanços qualitativos na aprendizagem escolar dos alunos atendidos. Evidenciamos que são grandes os indícios de que ocorreu um diferencial no atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, isso porque os professores tiveram a oportunidade de conhecer melhor o aluno e seu contexto, passaram a considerar o nível de desenvolvimento e aprendizagem buscando a significação para uma melhor compreensão do conteúdo curricular.

O trabalho dos coordenadores de roteiro na organização da formação continuada abrangendo a práxis docente pode ter contribuído para a ocorrência de um diferencial metodológico no atendimento aos discentes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Com esse dado, cogitamos o fato de que os professores que atuaram no projeto refletiram a respeito de sua prática pedagógica com base no que foi analisado no capítulo anterior quando conhecemos os depoimentos dos docentes, sujeitos da pesquisa nas escolas e consideramos que os objetivos especificados nos registros estavam sendo efetivados embora necessitassem de replanejamento, o que é comum em qualquer proposta que lida com a realidade dinâmica das instituições escolares.

A pesquisa indicou ainda que o ADA inicialmente foi concebido como resposta aos anseios de todos os envolvidos na educação escolar uma vez que inferimos que o impacto após a implantação foi positivo, pois se existe um problema instalado, nesse caso as dificuldades de aprendizagem, é normal que as pessoas tenham expectativas de que alguma ação contribua para amenizar ou sanar a situação que emerge providências. Porém constatamos que a instituição de um projeto por si só e a boa aceitação não bastam, pois não representam a solução para a educação.

O estudo revelou fatores que restringiram a obtenção de melhores resultados do projeto nas escolas e o interessante é que os resultados identificados na pesquisa foram evidenciados como justificativa para o encerramento do mesmo.

Com o que se apresentou, consideramos que esses fatores limitadores poderiam ter sido sanados se houvessem mecanismos de avaliação processual dos objetivos propostos, contemplando não apenas seus aspectos quantitativos, mas, sobretudo, qualitativos; esse encaminhamento poderia ter sido proposto e desempenhado pelos coordenadores do projeto no NADH em consonância com as escolas, isso porque compreendemos que a educação deve partir do diálogo para que se estabeleçam diretrizes no decorrer do processo. Entendemos que dialogar é extremamente necessário para que se possam conhecer os resultados daquilo que se realiza e uma vez conhecidos, as ações podem ser aperfeiçoadas e os obstáculos refletidos e transformados.

Porém a educação convive cotidianamente com o imediatismo para que se cumpram tarefas burocráticas e essa prática pode se constituir em estratégia para dificultar a realização de reflexões e avaliações processuais do que se empreende nas escolas.

Os resultados da pesquisa revelaram ainda que quando se tentou instituir a medida reparadora visando contribuir para a demanda que se apresentava, os atos propostos revelaram ser superficiais, pois não existiam parâmetros para discernir o que foi positivo ou não, visto que não houve acompanhamento adequado e intervenções necessárias. É sabido que qualquer ação que se pretenda responder as demandas educacionais não é realizada de forma linear, os conflitos, avanços e recuos são inerentes ao processo, pois correspondem a uma realidade que é dinâmica.

Reafirmamos que os estudos sinalizaram 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, de posse de uma devolutiva ligeira e infundada de alguns diretores de escola que convivem com a pressão administrativa de resultados revelados em índices quantitativos de aprendizagem, conforme foi relatado pela assessora 1 da SME, ocorreu a opção por finalizar o ADA, reproduzindo a descontinuidade nas ações no que se refere a educação. Essa prática revela descaso mediante possíveis soluções, pois quando se indica uma ação na escola elevam-se expectativas dos envolvidos na mesma. As experiências de descontinuidade vivenciadas pelos profissionais nas escolas podem explicar a insatisfação e os tornam desmotivados, desprovidos de esperança e descrentes com a educação, pois infelizmente é frequente depararmos com atos superficiais e

modismos que adentram o espaço escolar que desconsideram as mazelas sociais refletidas na escola reforçando nessa instituição o estigma de redentora dos problemas que a sociedade capitalista impõe.

Ficou evidente ainda que as políticas educacionais perpassam pela preocupação com índices de aprendizagem como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do qual referimos no capítulo anterior e que traz em seu bojo o pacote político que indica a intervenção em instituições com baixos índices por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE que “constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro” MEC, 2011. No entanto, compreendemos que as medidas impostas por essas intervenções não afetam profundamente nos aspectos estruturais da Educação e não altera a qualidade do ensino no que tange a formação de professores, composição do trabalho docente, valorização profissional e a qualidade na aprendizagem; problemática vivenciada cotidianamente. Pelo contrário, pensamos que essa proposta pode ser arriscada e pretensiosa por atribuir a responsabilidade e a resposta mediante os resultados futuros à escola.

Embasados nesse contexto, perguntamos: Até que ponto a preocupação com índices se colocam a serviço da aprendizagem? Não teria a Educação e aprendizagem mais importância que números?

Mais uma vez resta aos educadores assimilar o que se impõem e que muitas vezes não coadunam com os objetivos da educação que precisa possuir uma estrutura organizada e intencional, ao mesmo tempo em que se deve compreender que é complexa e dinâmica; isso porque a escola é um espaço social de acolhimento, convivência e aprendizagem para todos; sendo assim, favorece a formação de pessoas mediante interação e experiências. Quando falamos em escola, lembramo-nos dos discentes que são as pessoas para quem existe e para quem deve oportunizar ações viabilizando o sucesso na aprendizagem, sempre pautando no desenvolvimento de seu potencial por meio de experimentos educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade.

Conforme discorreremos sobre educação, escola e discentes, compreendemos que as políticas públicas para o atendimento às dificuldades no processo de aprendizagem devem essencialmente conter ações fundamentadas numa concepção que acredite na capacidade de aprender do discente respeitando seu ritmo, tempo e estilo para a aprendizagem e que essa oferta esteja alicerçada em políticas de permanência do aluno na escola.

A elaboração de uma proposta deve partir da consulta às bases, o local de onde advêm os obstáculos e aonde se efetivará as ações. Deve-se priorizar a escuta do docente que muitas vezes se encontra solitário na sala de aula.

O projeto político pedagógico de cada instituição deve contemplar a proposta de atendimento de forma que se criem estratégias pedagógicas afirmando que o ato educativo é resultado da interação professor e aluno, portanto, devem-se criar espaços para que o professor reflita e ressignifique sua prática pedagógica e assim reconheça seu importante papel no processo de aprendizagem. Essa estratégia contribui para que sejam eliminadas as crenças de que as dificuldades de aprendizagem sejam atribuídas apenas ao aluno.

Outro ponto de extrema importância é que deve conter um acompanhamento criterioso dos processos e resultados por meio de coleta de dados, registros claros e precisos com finalidade pedagógica e não apenas conhecer dados quantitativos. Quanto aos resultados, um ponto imprescindível é a prestação de contas à comunidade escolar bem como todos os envolvidos.

Deve ocorrer a contínua e sistemática verificação da frequência do aluno e ao deparar com casos de ausência ou abandono, a elaboração de um desenho cuidadoso de intervenção é imprescindível.

Nesse contexto, a configuração da educação se faz contínua e permanente sendo necessário retomar os processos e competências ininterruptamente. Entendemos que programar diligentemente ações coerentes com a demanda que se apresenta pode contribuir para que se efetivem ações assertivas, sistemáticas e articuladas que contribuirão para o sucesso da aprendizagem dos discentes e conseqüentemente para que se atinjam os objetivos educacionais.

Com tudo o que relatamos nas considerações finais, destacamos que ao finalizar essa pesquisa nosso intuito não foi apontar culpados, mas contribuir para a reflexão acerca dos aspectos educacionais que necessitam ser repensados e transformados.

Dessa forma, essa pesquisa se coloca ao lado dos discentes que convivem constantemente com o estigma desonesto do não aprender resultando em marcas indeléveis que infelizmente se reproduzem ao longo da história da educação brasileira, reforçando a desigualdade e exclusão social.

Com tudo o que foi pesquisado e relatado nessa dissertação, a frase que epigrafou esse texto das considerações finais legitima nossa concepção de homem como ser inacabado, em constante mudança; um Ser com limitações (medos), mas com potencialidade (coragem)

para os desafios que se mostram no caminho. Sendo assim, se estamos vivos e se pretendemos “assumir a educação do sonho do cotidiano, é preciso educar o medo e a coragem em ousar”.

Que nossos medos, angústias e decepções não nos paralisem e nem se mostrem maiores que a coragem, vontade e responsabilidade de contribuir na reconstrução de um modelo educacional que verdadeiramente seja capaz de enxergar, acolher e ensinar a todos em sua multidimensionalidade, com dignidade e justiça.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. M. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. 2ª ed.
- ALMEIDA, L. R., MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2009.
- ANDRÉ, M.E.D.A. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de professores**: Tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.
- ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ARAUJO, M. I. et al. Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem: um relato de experiência da proposta da rede pública municipal de Uberlândia. In: **VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2007.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA - **Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/links/leis/codigo.shtml>>. Acesso em 29 de agosto de 2011.
- BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.
- _____. **Psicopedagogia**. Um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. 2ª ed.
- BECKER, F. Aprendizagem – concepções contraditórias. **Revista eletrônica de psicologia e Epistemologia Genéticas**. Vol 1 nº 1, jan/jun 2008. Disponível em <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>>. Acesso em 3 de janeiro de 2012.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BOFF, L. **Crise, oportunidade de crescimento**. Campinas: Verus, 2002.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. 2ª ed.
- BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Capítulo V, Artigo 58. Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 3.956. **Promulgação da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília, 2001.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução nº 2 CNE/CEB. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.** 2004.

_____. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004.** Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 6571.** Brasília, 2008.

CANAU, V. M. **Magistério, construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F, CANAU, 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.

CORAZZA, S.M. (org). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORTESÃO, Luiza. 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.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge08/index.htm>> Acesso em: 20 de junho de 2007.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa VORRABER (org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, M.I. **Paradigmas científicos e propostas curriculares.** 1998. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/13.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2011.

CURY, C. R. J. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença.** 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em 19 de janeiro de 2012.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2000. <Disponível em http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf>. Acesso em 05 de fevereiro de 2012.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1997. Coleção Trans.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. H. M.; LOURENCETTI, C. G. A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. M. F. (org). **O cotidiano escolar face às políticas educacionais.** Araraquara: JM, 2002.

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.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília. **A criança no processo de alfabetização.** São Paulo: PUC, 1987.

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. São Paulo: Junqueira&Marin, 2009.

FRANÇA, A. C. L. **Treinamento e qualidade de vida.** Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/WPapers/2001/01-007.pdf>>. Acesso em 5 de abril de 2012.

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.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 33ª ed.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa.** Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem.** Linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

IMBERNÓN, F. (org) **A Educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INSTITUTO AYRTON SENA. **Programas acelera/Se liga brasil**. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_acelerabrasil.asp>. Acesso em 01 novembro de 2011.

LEITE, S.A.S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. n. 69, 1988.

LEONARDOS, A. C.; GOMES, A. G.; WALKER, R. K. **Estudos de Caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia**. Brasília: UNB, 1994. Edição Reformulada.

MARTINS, I. **Entrevista com Peter Mittler**. Inclusão escolar é transformação na sociedade. *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 30, 1999.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004. 8ª ed.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização - contribuições da teoria piagetiana**. Araraquara: JM, 2000.

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 de abril de 2012.

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

MOROZ, M. GIANFALDONI, M. H. T. A. (orgs.). **O processo de pesquisa – Iniciação**. Brasília: Líber Livro, 2006.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, 2007. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>>. Acesso em 27 de janeiro de 2012.

PAROLIN, I. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queroz, 1996.

PIMENTA, S. G. (org). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Planejamento urbano e meio ambiente**. Disponível em http://www.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento_urbano_e_meio_ambiente/bdi_resumido_2007.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2011.

Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Secretarias e órgãos**. Disponível em <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=secretariasOrgaos&s=30&pg=458>>. Acesso em 25 de julho de 2011.

RIBEIRO, M. L. S., BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010. 1 v.

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

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. v. 1, nº 1, jul. 2009.

SASSAKI, R.K. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCOZ, B. A. **Psicopedagogia e realidade escolar: problema escolar de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEE-MG - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS /Subsecretaria de desenvolvimento da educação. **Orientação nº 01/2005**, 2005.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SME - Secretaria Municipal de Educação, **Instrução Normativa 003/99**. Uberlândia-MG, 1999.

SME/NADH - Secretaria Municipal de Educação, **Histórico do Programa Básico Legal Ensino Alternativo (PEA)**. Uberlândia-MG, 2005.

_____. **Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas**. Uberlândia, 2006.

SME/NADH/ADA. **Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem**: um relato de experiência da proposta da rede pública municipal de Uberlândia. Uberlândia, 2007/2010.

SME/NADH. **Justificativa** – Alteração de nomenclatura do ADA - Uberlândia, 2009.

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

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

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.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

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

VISCA, J. L. **Clínica Psicopedagógica**: a Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WEIL, P. Axiomática transdisciplinar para um novo paradigma holístico. In: WEIL, P. D'Ambrosio. CREMA. R. (orgs). **Rumo à transdisciplinaridade**: Sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993.

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

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANEXOS

Anexo 1 - Protocolo de aprovação da Pesquisa – CEP/UFU



Universidade Federal de Uberlândia
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP
Avenida João Neves de Ávila, nº. 2160 – Bloco A – Sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –
CEP 38400-089 - FONE/FAX (34) 3239-4131; e-mail: cep@propp.ufu.br; www.comissoes.propp.ufu.br

ANÁLISE FINAL Nº. 100/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU
510/10

Projeto Pesquisa: Análise dos fatores que influenciam os resultados da proposta de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem, na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Pesquisador Responsável: Maria Irene Miranda

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Data de entrega do relatório final: Fevereiro de 2012.

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO.

OBS: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 04 de março de 2011.

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora do CEP/UFU

Anexo 2 - Autorização da SME para realização da Pesquisa nas Escolas Municipais

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	PREFEITURA DE UBERLÂNDIA NOSSA CIDADE CADA UM MELHOR	<i>Assessoria Pedagógica</i> <i>asspedagogica@uberlandia.mg.gov.br</i> <i>Tel. (34) 32392623 - 32392776</i>
Uberlândia, 6 de abril de 2011		
DE: Assessoria Pedagógica do Ensino Fundamental PARA: Diretores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental		
Atendendo à solicitação em anexo, autorizamos Noemi Mendes Alves Lemos, aluna do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – MG, a desenvolver o Projeto de Pesquisa – “Análise dos fatores que influenciam os resultados da Proposta de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG”. A linha de pesquisa envolve: Questionário, entrevista, observação. Informamos que este trabalho será realizado sem vínculo empregatício e sem ônus para o Município.		
Cordialmente,		
 Ana Beatriz Caires de Oliveira		
Assessora Pedagógica do Ensino Fundamental		
 Afanir de Fátima Azevedo		
Secretária Municipal de Educação		
0002/1112		

Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Entrevista semiestruturada



Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG-
 Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a):

Convidamos para participar de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, “Análise dos fatores que influenciam os resultados da Proposta de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem, na rede municipal de ensino de Uberlândia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Irene Miranda e Noemi Mendes Alves Lemes.

Nessa pesquisa, buscaremos compreender os resultados da proposta citada, bem como aspectos que contribuíram ou representaram entraves para o êxito da mesma. Sua colaboração é muito importante e será realizada por meio de coleta de dados cujo procedimento de pesquisa utilizado será a entrevista semi estruturada. Para que o trabalho de pesquisa possa ser realizado de forma fidedigna, durante o período de investigação utilizaremos registros escritos e poderemos utilizar ainda a gravação em áudio. Salientamos que após a transcrição e análise dos dados, toda informação colhida será destruída.

Em nenhum momento o seu nome será divulgado ou citado na publicação dos resultados, mantendo-o no anonimato. Garantimos que todos os cuidados serão tomados para que os nomes não sejam, em nenhuma hipótese, identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Os benefícios dessa pesquisa são o resgate histórico vivenciado no cotidiano das escolas municipais; a contribuição para o processo de reflexão no período de realização do ADA e ainda, no que diz respeito à atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, para efetivação de uma educação de qualidade respeitando o direito de todos de acesso ao conhecimento, permanência com equidade, reconhecendo que existem processos diferenciados para a aquisição da aprendizagem, e dessa forma, ressignificar crenças e paradigmas educacionais que não se adequam aos alunos que temos.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será disponibilizada a você e ressaltamos que é livre para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo. Não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro por sua participação.

Em caso de dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelos telefones 34-3239-4163, 34 9977-4567 ou por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU localizado na avenida João Naves de Avila, 2121 Bloco A – Sala 224 – Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG – CEP 38.400-089 – Telefone: 34-3239-4131.

Uberlândia, de _____ de 2011.

Noemi Mendes Alves Lemes-Pesquisadora

Aceito participar voluntariamente da pesquisa citada acima, uma vez que fui devidamente esclarecida.

Participante

Anexo 4 - Roteiro da entrevista semiestruturada – Assessora 1



Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

ROTEIRO: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
Assessora 1

- 1- Qual foi a motivação para iniciar o Programa Ensino Alternativo?

- 2- Quem eram os alunos atendidos?

- 3- Quando iniciou o Programa e de que forma?

- 4- Como foi estruturada a formação dos professores para atuar nesse Programa?

- 5- Como ocorreu o início dos atendimentos nas escolas? Quais foram as dificuldades enfrentadas?

Anexo 5 - Roteiro da entrevista semiestruturada – Assessora 2

**Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

**ROTEIRO: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
Assessora 2**

- 1- Como analisa os resultados obtidos pelo ADA, nos anos de 2007 a 2010?

- 2- Porque a Secretaria Municipal de Educação decidiu terminar com o projeto ADA nas escolas?

- 3- Qual da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação para substituir o ADA e por que?

Anexo 6 - Questionário – Coordenadoras de Roteiro

Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
 Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Coordenador (a) de Roteiro do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas-NADH/ADA:

Considerando seu trabalho cotidiano junto às escolas de ensino fundamental, onde acompanhou a proposta de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem - ADA, vimos solicitar sua contribuição respondendo ao questionário abaixo. O questionário tem como objetivo coletar informações que subsidiem o trabalho de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - Mestrado. Desde já agradecemos sua atenção e contribuição. Salientamos que não há necessidade de se identificar nominalmente.

1. Dados pessoais:

- 1.1.Sexo: () Masculino ()Feminino
 1.2.Idade: () menos de 20 anos () de 20 a 25 anos () de 25 a 30 anos () de 30 a 35 anos
 () de 35 a 40 anos () de 40 a 45 anos () de 45 a 50 anos () de 50 a 55 anos
 () mais de 55 anos

2. Formação:

2.1.Graduação: _____
 —

2.2.Pós-Graduação:

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

3. O ADA

3.1.Por quanto tempo você atuou na coordenação de roteiro da Proposta Atendimento ao Desenvolvimento de Aprendizagem - ADA.

- () desde a implantação em 2007
 () Por 3 anos
 () Por 2 anos

() Por 1 ano

3.2. Como acontecia o acompanhamento da proposta nas escolas atendidas pelo ADA. Descreva como ocorreu sua atuação.

3.3. Você acredita que sua atuação ocorreu conforme a necessidade que se apresentava? Por quê?

3.4. Quais as dificuldades encontradas na sua atuação junto aos contextos envolvidos na proposta: Secretaria Municipal de Educação, CEMEPE, NADH, Escolas.

3.5. Na sua opinião, o ADA trouxe contribuições para a aprendizagem dos alunos?

() Sim () Não

Justifique:

3.6. No acompanhamento aos professores que atuaram no ADA, você percebeu diferenciações significativas na prática pedagógica do professor do ADA, no atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem? Quais?

3.7. A formação continuada dos educadores que atuaram no ADA contribuiu para a prática pedagógica? Justifique.

3.8. As ações decorrentes do projeto atenderam as necessidades dos alunos?

3.9. Os resultados obtidos nos quatro anos de desenvolvimento do projeto corresponderam aos objetivos pretendidos com a sua implementação?

3.10. Quais foram os avanços e limitações do projeto ADA?

3.11. Na sua opinião, as atividades do ADA impactaram o processo pedagógico das escolas? Por que?

3.12. Quais foram os fatores determinantes das ações do ADA nas escolas?

3.13. Como você avalia o ADA nas escolas quanto a sala (ambiência), recursos materiais, aceitação do corpo docente, pais, diretores, alunos.

3.14. A que você atribui o término da proposta nas escolas da rede municipal de ensino?

Agradecemos sua contribuição.

Anexo 7 - Termo de consentimento livre e esclarecido – Coordenadoras de roteiro do ADA



Universidade Federal de Uberlândia

FACED - Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG-
Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Coordenador (a) de Roteiro do ADA

Convidamos para participar de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, “Análise dos fatores que influenciam os resultados da Proposta de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem, na rede municipal de ensino de Uberlândia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Irene Miranda e Noemi Mendes Alves Lemes.

Nessa pesquisa, buscaremos compreender os resultados da proposta citada, bem como aspectos que contribuiriam ou representaram entraves para o êxito da mesma. Sua colaboração é muito importante e será realizada por meio de coleta de dados cujo procedimento de pesquisa utilizado será o questionário. Salientamos que após a transcrição e análise dos dados, toda informação colhida será destruída.

Em nenhum momento o seu nome será divulgado ou citado na publicação dos resultados, mantendo-o no anonimato. Garantimos que todos os cuidados serão tomados para que os nomes não sejam, em nenhuma hipótese, identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Os benefícios dessa pesquisa são o resgate histórico vivenciado no cotidiano das escolas municipais; a contribuição para o processo de reflexão no período de realização do ADA e ainda, no que diz respeito à atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, para efetivação de uma educação de qualidade respeitando o direito de todos de acesso ao conhecimento, permanência com equidade, reconhecendo que existem processos diferenciados para a aquisição da aprendizagem, e dessa forma, ressignificar crenças e paradigmas educacionais que não se adequam aos alunos que temos.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será disponibilizada a você e ressaltamos que é livre para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo. Não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro por sua participação.

Em caso de dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelos telefones 34-3239-4163, 34 9977-4567 ou por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU localizado na avenida João Naves de Ávila, 2121 Bloco A – Sala 224 – Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG – CEP 38.400-089 – Telefone: 34-3239-4131.

Uberlândia, de _____ de 2011.

Noemi Mendes Alves Lemes-Pesquisadora

Aceito participar voluntariamente da pesquisa citada acima, uma vez que fui devidamente esclarecida.

Participante

Anexo 8 - Roteiro – Grupo Focal – Escola Tulipa

Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

ROTEIRO: Grupo Focal – Escola Tulipa

- 1- O que é aprendizagem?
- 2- Quais foram os pontos positivos e negativos do ADA?
- 3- Os pais encontraram dificuldade para trazer os filhos nos atendimentos?
- 4- O que o ADA representou para a escola?
- 5- Como acontecia o acompanhamento nas escolas pelas coordenadoras de roteiro?
- 6- Como avaliam a formação continuada do projeto ADA oferecida pelo CEMEPE/NADH?
- 7- Quais foram os resultados do ADA e o impacto pedagógico para a escola?
- 8- As ações do ADA atendiam as necessidades dos alunos?

Anexo 9 - Roteiro – Grupo Focal - Escola Girassol



Universidade Federal de Uberlândia

FACED - Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 =
Uberlândia/MG- Fone: (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

ROTEIRO: Grupo Focal – Escola Girassol

- 1- O que é aprendizagem?
- 2- Quais foram os pontos positivos e negativos do ADA?
- 3- Os pais encontraram dificuldade para trazer os filhos nos atendimentos?
- 4- Como ocorreu o atendimento aos alunos de 6º ao 9º ano nessa escola?
- 5- O que o ADA representou para a escola?
- 6- Como acontecia o acompanhamento nas escolas pelas coordenadoras de roteiro?
- 7- Como avaliam a formação continuada do projeto ADA oferecida pelo CEMEPE/NADH?
- 8- Quais foram os resultados do ADA e o impacto pedagógico para a escola?
- 9- As ações do ADA atendiam as necessidades dos alunos?

Anexo 10 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participantes do Grupo Focal



Universidade Federal de Uberlândia
FACED - Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121 = Campus Santa Mônica = Sala 1G156 = CEP:38.408-100 = Uberlândia/MG- Fone:
 (34).3239.4163 = FAX (34)3239.4391

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados (as),

Convidamos para participar de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, “Análise dos fatores que influenciam os resultados da Proposta de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem, na rede municipal de ensino de Uberlândia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Irene Miranda e Noemi Mendes Alves Lemes.

Nessa pesquisa, buscaremos compreender os resultados da proposta citada, bem como aspectos que contribuíram ou representaram entraves para o êxito da mesma. Sua colaboração é muito importante e será realizada por meio de coleta de dados cujo procedimento de pesquisa utilizado será o grupo focal (GF). O registro das discussões do GF será realizado por um relator e utilizaremos ainda a gravação em vídeo. Salientamos que após a transcrição e análise dos dados, toda informação colhida será destruída.

Em nenhum momento o seu nome será divulgado ou citado na publicação dos resultados, mantendo-o no anonimato. Garantimos que todos os cuidados serão tomados para que os nomes não sejam, em nenhuma hipótese, identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Os benefícios dessa pesquisa são o resgate histórico vivenciado no cotidiano das escolas municipais; a contribuição para o processo de reflexão no período de realização do ADA e ainda, no que diz respeito à atuação junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, para efetivação de uma educação de qualidade respeitando o direito de todos de acesso ao conhecimento, permanência com equidade, reconhecendo que existem processos diferenciados para a aquisição da aprendizagem, e dessa forma, ressignificar crenças e paradigmas educacionais que não se adéquam aos alunos que temos.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será disponibilizada a você e ressaltamos que é livre para deixar de participar da coleta de dados a qualquer momento, sem que isto lhe traga prejuízo. Não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro por sua participação.

Em caso de dúvida a respeito da pesquisa poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelos telefones 34-3239-4163, 34 9977-4567 ou por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU localizado na avenida João Naves de Ávila, 2121 Bloco A – Sala 224 – Campus Santa Mônica – Uberlândia-MG – CEP 38.400-089 – Telefone: 34-3239-4131.

Uberlândia, de _____ de 2011.

Noemi Mendes Alves Lemes-Pesquisadora

Aceito participar voluntariamente da pesquisa citada acima, uma vez que fui devidamente esclarecida.

Participante

Anexo 11 - Pauta direcionada de visitas



Secretaria Municipal
de Educação

Centro Municipal de Estudos e Projetos
Educação Juliete Diniz



Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 - Bairro Brasil - Uberlândia/MG - CEP 38400-732 - Fones: (34) 3212 - 4363 / Fax 3211-6859
E-mails: cemepe@uberlandia.mg.gov.br / cemepeeduca@hotmail.com

PAUTA DIRECIONADA

ADA – Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem

Escola: _____

Data: ____/____/____ Horário: _____

- Aspectos a serem observados nas visitas de roteiro e comentários pertinentes a cada aspecto:

□ Quantitativo de alunos atendidos: _____

□ Quantitativo de alunos desligados: _____ Motivo(s): _____

□ Diário: _____

□ Quadro de atendimento/horário: _____

□ Planejamento: _____

□ Instrumentais: _____

□ Metodologia : _____

□ Feedback com os profs. Regentes: _____

□ Módulo com o pedagogo: _____

□ Comunicação com os pais ou responsáveis: _____

□ Outros: _____

- Observações complementares/intervenções: _____

- Cientes: Coordenadora do ADA: _____

Professora do ADA: _____

Pedagogo: _____

Anexo 12 - Anamnese

**Secretaria Municipal
de Educação**

**Centro Municipal de Estudos e Projetos
Educação Juliete Diniz**



Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 – Bairro Brasil – Uberlândia/MG – CEP 38400-732 – Fones: (34) 3212-4363 / Fax 3211-6859
E-mails : cemepe@uberlandia.mg.gov.br / cemepeeduca@hotmail.com

ENTREVISTA INICIAL**Anamnese (História de vida)**

Escola: _____

Aluno: _____

Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

Professor regente: _____

Professora: _____

Data da entrevista: ____/____/____

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Ano: _____ Turno: _____

End: _____

Nº: _____ Bairro: _____ CEP: _____ Fone: _____

Pai: _____

Mãe: _____

Responsável pela(o) Criança/Adolescente:

End: _____

Nº: _____ Bairro: _____ CEP: _____ Fone: _____

Escola: _____ Fone: _____

2. Queixa Principal

3. Histórico de Vida**3.A - Concepção / Gestação**

Criança foi desejada? () sim () não

Teve problemas de saúde? () não () sim.

Qual(is)? _____

3.B - Parto

Tipo de parto: () normal () cesariana () fórceps

Características da criança ao nascer:() chorou () cianótica.

Outras características:_____

3.C - Desenvolvimento

Foi amamentado com leite materno? () não () sim.

Período:_____

Possui alguma restrição alimentar? () não () sim.

Qual(is)?_____

Como foi o sono quando pequeno?() normal () agitado () outro problema

Qual(is)?_____

Como é o sono

atualmente?_____

Tem horário para dormir? () não () sim. Onde e com quem

dorme?_____

Sustentou a cabeça com: _____anos Sentou com_____anos Engatinhou

com _____anos Ficou de pé com_____anos Andou com

_____anos. Apresentou (a) algum tipo de dificuldade

psicomotora?_____

Controlou os esfíncteres: Anal: () não () sim. Com que idade?_____

Vesical: () não () sim. Com que idade?_____

Obs:_____

4. Linguagem

Idade com que falou: _____ Apresentou problemas na fala? () não () sim
Qual? _____

Consegue dar recados? _____

Conta histórias com sentidos? _____

Canta música inteira? _____

5. Histórico Escolar

Idade com que entrou na escola: _____ qual a série? _____

Teve algum tipo de problemas? () não () sim. Qual(is)? _____

Atualmente possui alguma dificuldade na escola? _____

É repetente? () não () sim. Qual(is)
série(s)? _____

Tem horário para estudar em casa? () não () sim. Como
é? _____

Qual(is) escola(s) frequentou? Por quanto tempo em cada? Por que
saiu? _____

6. Relacionamento Social e Familiar

7. Sexualidade

Tem curiosidade sexual? () não () sim. Que perguntas costuma
fazer? _____

Como você lida com as curiosidades do seu
filho? _____

Tem orientações sexual por parte da família? () Não () Sim. De
quem? _____

Masturba-se? () não () Sim. Como os pais lidam com
isso? _____

8. Histórico de saúde

Já teve alguma doença? () não () sim. Qual(is) e em que idade? _____

Tem alguma doença atualmente? () não () sim.

Qual(is)? _____

Já tomou remédio com retenção de receita? () não () sim. Qual(is)? _____

Toma algum tipo de remédio com retenção de receita? () não () sim.

Qual(is) _____

Faz algum tratamento de saúde? () não () sim. Qual(is)? E com quem? _____

Outras questões importantes:

Assinatura do entrevistador: _____

Data e local: _____, _____ de _____ de _____

Anexo 13 - Termo de compromisso ADA



Secretaria Municipal
de Educação

Secretaria Municipal
de Educação



NADH
NÚCLEO DE APOIO ÀS DIFERENÇAS HUMANAS

Av. das Américas, 185 - Jd. São José - Uberlândia - Minas Gerais - CEP: 38.400-000
E-mail: escola@uberlandia.gov.br / escola@uberlandia.gov.br

Escola Municipal: _____

Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem Termo de compromisso e responsabilidade

Eu _____ responsável

pelo(a) aluno(a): _____,

Ano: _____

Turma: _____, turno: _____, sala n° _____, me responsabilizo a encaminhar

_____ às aulas do período extra-torno para o Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem, conforme o cronograma com horário abaixo:

Quadro de Horários

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira

Declaro estar ciente que o não cumprimento da frequência, implicará no desligamento do atendimento e encaminhado ao Conselho Tutelar.

Ass. dos pais e/ou responsável

Ass. do professor(a)

Assinatura do Pedagogo

Ass. Diretor(a)

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

Anexo 14 - Termo de desligamento do ADA



Secretaria Municipal
de Educação

Coordenadoria Municipal de Educação

Coordenadoria Municipal de Educação



~~Av. dos Trabalhadores, 195 - Fátima - Uberlândia - CE 38072-100 - Fone: (32) 4631-2189~~
~~E-mail: espa@uberlândia.gov.br / espa@uberlândia.gov.br~~

Escola Municipal: _____

Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem

Termo de desligamento

Comunicamos que o aluno(a) _____

Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____ Sala nº: _____ está
sendo desligado do Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem, devido:

- () faltas injustificadas
- () desistência
- () encaminhado para o AEE
- () transferência de escola e/ou turno
- () aproveitamento (atingiu os objetivos propostos no Plano de Ação)

Ass. dos pais e/ou responsável

Ass. do professor(a)

Assinatura do Pedagogo

Ass. Diretor(a)

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

Anexo 15 - Plano de Ação individual – PAI



PREFEITURA DE UBERLÂNDIA

Trabalhando por uma cidade melhor

Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 – Bairro Brasil – Uberlândia/MG – CEP 38400-732 – Fones: (34) 3212 - 4363 / Fax 3211- 6859

E-mails : cemepe@uberlandia.mg.gov.br / cemepeeduca@hotmail.com

**Secretaria Municipal
de Educação**

**Centro Municipal de Estudos e Projetos
Educação Juliete Diniz**



Plano de ação para o Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem

Escola Municipal: _____

Profº responsável: _____

Horário de atendimento: _____

1- Identificação

Nome: _____ Idade: _____ DN: ____ / ____ / ____

Nº de repetência: _____ Ano: _____

Sala: _____ Turno: _____

Profº regente: _____

2- Dificuldades apresentadas:

3- Definição de Metas:

Áreas de conhecimento	Objetivos
Linguagem Oral	
Leitura	

Permitir a reprodução desde que seja citada a fonte: Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas/NADH/ADA-Secretaria Municipal de Uberlândia- MG

<i>Áreas de conhecimento</i>	<i>Objetivos</i>
Escrita	
Matemática	
Outros	

Período de aplicabilidade: ____ / ____ / ____ à ____ / ____ / ____

Avaliação: _____

Assinatura do Professor (a): _____

Assinatura do Pedagogo(a): _____

Assinatura da Coordenadora ADA/NADH: _____

Uberlândia, ____ de _____ de _____.

Permitir a reprodução desde que seja citada a fonte: Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas/NADH/ADA-Secretaria Municipal de Uberlândia- MG

Anexo 16 - Folder 1º Seminário do ADA com o tema: Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem: psicopedagogia e diferença humana

1º SEMINÁRIO DO

ADA

Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem

REALIZAÇÃO





Psicopedagogia e Diferença Humana

"O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que a sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte."

(Paulo Freire)

1º SEMINÁRIO DO

ADA

Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem
Psicopedagogia e Diferença Humana

APRESENTAÇÃO:

A Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julietta Diniz - CEMEPE, por meio do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas-NADH, em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia-UFU, realizará o 1º Seminário do Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem - ADA: Psicopedagogia e Diferença Humana, visando contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação dos sistemas público e privado.

O ADA é uma proposta da rede pública municipal de Uberlândia que tem por objetivo atender alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem e alunos do 1º ao 9º Ano que apresentam Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção - TDA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

Esse atendimento se baseia na perspectiva de intervenção psicopedagógica que compreende a aprendizagem como um fenômeno que ocorre no espaço relacional e dialógico com o outro.

METODOLOGIA:

Este Seminário será realizado em 20 horas presenciais. As ações programadas prevêem a utilização de estratégias diversificadas, tais como:

- . Palestras;
- . Mesa Redonda;
- . Apresentação de trabalhos (banners, portfólio, comunicação oral).

OBJETIVOS:

- . Contribuir para a qualificação dos profissionais da educação;
- . Promover reflexões acerca da prática pedagógica fundamentada numa intervenção psicopedagógica.

PÚBLICO ALVO:

Professores, pedagogos, gestores e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação.

INSCRIÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS E/OU PARTICIPAÇÃO DO SEMINÁRIO:

Deverá ser realizada, impreterivelmente, até o dia 30/Julho/2010 pelos e-mails: silvanalimagon@yahoo.com.br (Silvana Lima) e scarinhagambrosio@yahoo.com.br (Maria do Socorro). No ato da inscrição encaminhar: nome do(s) componente(s); temática; resumo de no máximo 300 caracteres; forma de apresentação: banners e/ou comunicação oral.

CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO:

Dia: 10/08/10 Local: Universidade Federal de Uberlândia-UFU – Bloco 3Q

19:00 – Coffee Break
19:30 _ Abertura
- Hino Nacional do Brasil
Alessandra Marques Zacharias - Profa do ADA – E.M. Amanda Carneiro Teixeira
- Apresentação Artística: Balé
Alunos da E. M. Prof. Leônicio do Carmo Chaves – Profa Idelma Pereira de Almeida
20:00 – Palestra: Diferença Humana e o Movimento Inclusivo no Contexto Escolar
Ministrante: Prof. Dr. Apolônio Abadio do Carmo

Dia: 11/08/10 Local: CEMEPE – Sala 30

07:30 – Palestra: A Formação do Psicopedagogo para o Atendimento às Diferenças Humanas
Ministrante: Profa Drª. Maria Irene Miranda - FAGED/UFU
09:30 _ Intervalo
09:45 _ Apresentação de Trabalhos (Trocas Reflexivas)
13:30 _ Mesa Redonda:
Tema: Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica na Perspectiva do Atendimento às Diferenças Humanas.
Participantes:
- Profa. Esp. Paula Amaral Faria - Instituto Tereza Valseé
- Profa. Mestranda Pérsia Karine Rodrigues Kabata Ferreira - UFU
- Pedagoga Esp. Helena Maria Gomes - PMU / CEMEPE
15:30 _ Intervalo
15:45 _ Apresentação de trabalhos (Trocas Reflexivas)

Dia: 12/08/10 Local: CEMEPE – Sala 30

07:30 – Palestra: O diagnóstico psicopedagógico na perspectiva do atendimento às diferenças humanas.
Ministrante: Profa Esp. Sandra Meire de Oliveira Resende Arantes – UNIUBE / UNIMINAS
09:30 _ Intervalo
09:45 – Apresentação de Trabalhos (Trocas Reflexivas)
13:30 _ Palestra: Escola, família e aluno – triade necessária ao sucesso do atendimento psicopedagógico
Ministrante: Pedagoga Mestranda Noemi Mendes Alves Lemes – PMU / CEMEPE/ NADH
15:30 _ Intervalo
15:45 _ Apresentação de Trabalhos (Trocas Reflexivas)

Anexo 17 - Ficha Queixa

**Secretaria Municipal
de Educação**

**Centro Municipal de Estudos e Projetos
Educação Juliete Diniz**



Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 – Bairro Brasil – Uberlândia/MG – CEP 38400-732 – Fones: (34) 3212-4363 / Fax 3211-6859
E-mails : cemepe@uberlandia.mg.gov.br / cemepeeduca@hotmail.com



**FICHA QUEIXA PARA O ATENDIMENTO AO DESENVOLVIMENTO DA
APRENDIZAGEM**

1- Escola: _____
 Aluno(a): _____ Sexo: _____
 Ano: _____ Turno: _____ Sala: _____
 Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____
 Tempo de escolaridade: _____

2- Família (relacionamento, comportamento):

3- Vida escolar:

a) Comportamento: _____

b) Atividades que o aluno demonstra interesse: _____

c) Registro das atividades de sala:

d) Tarefas de casa: _____

e) Frequência / problemas de saúde:

f) Material escolar (organização): _____

g) Interação com o professor(a) e colegas: _____

h) Conteúdo que a criança não domina: _____

i) Outras observações que se fizerem necessárias: _____

Assinatura do(a) professor(a) regente

Assinatura do(a) pedagogo(a)

Uberlândia, ____ de _____ de _____.

ANEXO 18 - Quadro informativo – Alunos liberados do projeto ADA



PREFEITURA DE UBERLÂNDIA

Localizada por uma cidade melhor

Av. Prof. José Inácio de Souza, 1958 - Bairro Brasil - Uberlândia/MG - CEP 38400-732 - Fones: (34) 3212-4363 / Fax 3211-6859

E-mails : cemepe@uberlandia.mg.gov.br / cemepeeduca@hotmail.com

Secretaria Municipal
de Educação

Centro Municipal de Estudos e Projetos
Educaçãois Julieta Diniz



Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem - ADA

Alunos Liberados



Escola: _____

Diretor(a): _____

Pedagogo(a): _____

Professor(a) do ADA: _____

Turno: _____ Data: _____

Nº	Aluno(a)	Idade	Ano	Nº de Repet.	Queixa do Profº	Desligado por:				Data:	
						Aprov.	Faltas	Encaminhado Para o AEE	Transferido	Encaminhado	Desligado
1.											
2.											
3.											
4.											
5.											
6.											
7.											
8.											
9.											
10.											
11.											
12.											
13.											
14.											
15.											

Observação: _____

Assinaturas: Profº Regente: _____

Profº do ADA: _____

Supervisora: _____

Diretora: _____

Permitir a reprodução desde que seja citada a fonte: Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas/NADH/ADA- Secretaria Municipal de Uberlândia- MG