



UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC
FACULDADE REGIONAL DE CIÊNCIAS EXATAS E SOCIAIS DE BARBACENA –
FACEC
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ALINE FÁTIMA DE OLIVEIRA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO MUNICÍPIO DE MERCÊS MINAS
GERAIS: A VISÃO DOS PROFESSORES

BARBACENA
2014

ALINE FÁTIMA DE OLIVEIRA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof.^a Me. Maria Margarete Pinto Chaves

**BARBACENA
2014**

Aline Fátima de Oliveira

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Psicologia da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof.^a Me. Maria Margarete Pinto Chaves
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC

Prof.^a Esp. Kennya Rodrigues Nézio Azevedo
Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC

Prof.^a Me. Daniela Cristina Belchior Mota
Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC

Resumo

Esta pesquisa investigou a visão dos professores das escolas públicas quanto às dificuldades de aprendizagem de alunos do 1º ao 5º ano no município de Mercês, uma cidade de pequeno porte localizada na Zona da Mata Mineira. Foi aplicado um questionário estruturado que visava observar qual representação que os docentes da rede básica de ensino têm da problemática. Diante dos resultados encontrados, em termos percentuais, foi feita uma caracterização da rede municipal e de cada escola, delimitando qual faixa etária o problema é percebido com mais facilidade, se existe diferenciação em termos de aprendizagem de alunos da zona rural e urbana, quais intervenções tem sido usadas e por parte de quem. Foi possível discorrer também sobre como o profissional psicólogo pode dar sua contribuição na equipe interdisciplinar que atua junto aos alunos e as instituições de ensino, atuando na perspectiva da psicologia escolar com visão ampliada que considera todos os aspectos relacionais, culturais, institucionais e subjetivos envolvidos no processo educacional.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem. Fracasso escolar. Aprendizagem.

Abstract

This research was meant to look into the teacher's view towards students public school learning difficulties from 1^o to 5^o grades in the city of Mercês, a small place located in the '*Zona da Mata Mineira*'. A structured questionnaire has been applied in order to observe which representation the teachers of the elementary teaching field have about this problematic. Facing the results found, in percentage terms, a characterization about each city school has been made to delimit which age group this problem is easier noticed, if there is any difference between the country and the city student's learning, which interventions has been used and on whose charge. It was also possible to go through on how the psychological professional can contribute to the teaching staff who deals daily along the students and the teaching institutions, acting in the scholar psychological perspective with a widened view which takes into consideration all the relationships aspects, cultural, institutional and subjective involved in the educational process.

Keywords: Learning difficulties. Scholar failures. Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CREPOP – Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas

MEC – Ministério da Educação

DA’S – Dificuldades de Aprendizagem

DA – Dificuldade de Aprendizagem

PL – Projeto de Lei

CID 10 – Classificação Internacional de Doenças

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

QUADRO 01 – Número de professores e auxiliares por instituição.....	24
QUADRO 02 – Número de alunos em cada instituição.....	25
GRÁFICO 01 – Total de alunos no município.....	33
GRÁFICO 02 – Perfil municipal referente às dificuldade de aprendizagem.....	34
GRÁFICO 03 – Alunos com Dificuldade de Aprendizagem – Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”.....	34
GRÁFICO 04 – Alunos com dificuldade de aprendizagem – Escola Municipal “José Homem”.....	35
GRÁFICO 05 – Alunos com dificuldade de aprendizagem – Escola Municipal “Dona Chiquinha”.....	36
GRÁFICO 06 – Alunos com dificuldade de Aprendizagem – Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”.....	36
GRÁFICO 07 – Visão dos professores sobre a diferenciação em termos de aprendizado de alunos da zona urbana e rural.....	37
GRÁFICO 08 – Visão do uso de medicamento para a potencialização da aprendizagem.....	38

Sumário

1	Introdução.....	6
2	A história da educação no Brasil.....	9
3	A aprendizagem escolar.....	11
4	Refletindo sobre o (in) sucesso escolar.....	15
5	A realização da pesquisa.....	20
5.1	O contexto da pesquisa: a constituição das escolas do município de Mercês.....	20
5.2	As escolas em avaliação: o perfil do país e os resultados municipais.....	22
5.3	Metodologia.....	24
6	O psicólogo escolar e as dificuldades de aprendizado.....	40
7	Considerações finais.....	44
	Referências.....	46
	Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.).....	48
	Anexo B – Questionário.....	50

1 Introdução

A educação começa a se estabelecer com bases sólidas no Brasil em 1934, quando passou a ser constituída como direito de todos devendo ser provida pelo Estado e pela família. Era constituída sob um mesmo e único modelo para toda a nação, todos os alunos eram ensinados de acordo com um modelo nacional. Em 1961, após muitos debates, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases, um grande avanço em relação ao que era até então encontrado, o sistema começa a se descentralizar do MEC (Ministério da Educação) e a criar práticas diferentes para diferentes contextos.

Pouco depois, em 1962, surge o termo dificuldades de aprendizagem, a partir do momento, a escola começa a receber diferentes alunos, ampliando e diversificando sua clientela, deixando de atender apenas a uma elite. Desta forma, a escola passa a lidar com um aluno diferente do padrão legitimado pelo modelo escolar vigente: Alunos que não apresentam o desempenho determinado/esperado pela escola, vistos então como portadores de dificuldade de aprendizagem. Em meio ao cenário social e político da época começam então as críticas ao sistema educacional vigente, emergindo a necessidade de mudanças e adaptação para essa nova demanda, mas isso seria apenas um início da revolução necessária.

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se como um desafio para todo o sistema de educação, desde o nível macrosocial a questão individual de cada aluno que se encaixa nessa categoria. É necessário uma problematização da questão, localizar o problema como inerente ao aluno é depositar nele a impotência do aprender, apenas rotula e não contribui em absolutamente nada para a superação da dificuldade, se que realmente é uma dificuldade do aluno.

Cabe a pergunta não só a quem trabalha na área da educação, mas a toda sociedade que, de maneira direta ou indireta contribui para as práticas educacionais: Será que são os alunos que não aprendem, ou é a prática educacional que é ultrapassada para esse novo modelo social heterogêneo que hoje é o que se encontra no Brasil? Será que a atuação de todo o sistema que funcionou na época dos pais desses alunos é hoje o que é realmente melhor, ou ainda mais importante, é a que funciona em termos de qualidade de ensino?

Algo parece estar em descompasso, pois o número de crianças com dificuldades de aprendizagem vem aumentando consideravelmente em contradição com o propósito de melhoria de ensino e de indicadores positivos. O patamar almejado por metas educacionais está longe de ser alcançado igualmente pela população.

O fato é que o Brasil nunca investiu tanto em educação como tem feito atualmente, segundo dados do Ministério da Educação. O mais recente que é de 2010, diz que o investimento na educação básica foi de 4,3% do PIB, mas especialistas na área dizem que a qualidade para o alcance das metas não é favorável, que os investimentos são altos, mas que seriam necessários mais recursos para investimento em estrutura e mão-de-obra qualificada. A alfabetização não se desenvolve aos oito anos de idade para a uma parcela dos educandos, como proposta do Governo Federal, o modelo do sistema educacional está em falha, algo que seria básico não está sendo atingido.

Entender os impasses da educação não é tarefa fácil. São necessários muitos questionamentos acerca do tema, pesquisas, técnicas e inovações na rede que podem contribuir muito para a construção desse espaço, que deve ser incansavelmente renovado para que seja fortalecido e possibilite educação em termos de qualidade, considerando cada aluno em sua especificidade.

As contribuições da psicologia tem se mostrado de grande importância, pois ajuda a entender como as dificuldades se desenvolvem, levando em consideração o indivíduo como sujeito social e como as relações podem contribuir ou não para o desenvolvimento do aluno. É preciso considerar aspectos sociais, culturais, emocionais e afetivos que têm também sua importância no desenvolvimento e, conseqüentemente, na aprendizagem e na forma com a qual ela é adquirida.

Mas um desafio em se fazer psicologia escolar está lançado, é preciso demarcar o lugar dentro da instituição e da sociedade, sair da função cristalizada de mero avaliador, de um profissional que atende a demanda de ajustamento de determinado aluno que não se adapta ao ensino padronizado proposto, para compreender, fazer intervenções eficazes e pontuais, necessárias para poder delimitar a atuação e não permitir que essa área tão importante entre em crise de identidade, reproduzindo uma lógica institucionalizante.

Diante da problemática descrita, o presente trabalho teve como objetivo pesquisar, na rede de ensino básico, qual a realidade educacional no que concerne a problemas de aprendizagem no município de Mercês, Minas Gerais.

O município onde se realizou a pesquisa conta com 4 escolas públicas, 42 professores e um total de 620 alunos matriculados e frequentes. A pesquisa é de caráter quantitativo e se propõe a ser realizada com referência a alunos da zona rural e urbana. A pesquisa foi realizada através de um questionário fechado a ser respondido por todos os professores que lecionam na educação básica pública. Esse questionário foi baseado no

método de pesquisa *survey*¹, que visa a fazer uma descrição, um levantamento de dados.

Através dos resultados obtidos, buscou-se demonstrar qual ou quais são as principais atribuições às dificuldades de aprendizagem encontradas no município, se há diferenças quanto a aprendizagem na zona rural e na urbana e como os professores lidam com a problemática.

¹ “*Surveys* são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestes, o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas como ela é” (BABBIE, 1999, p.96).

2 A história da educação no Brasil

Para melhor compreender o desenvolvimento dos problemas de aprendizagem na escola faz-se necessário entender primeiramente o desenvolvimento educacional. Diante das considerações históricas, será possível delinear as influências educacionais vistas hoje, como era o modelo de educação, para quem era direcionada e como isso era feito.

Quando no Brasil, no período colonial, surgiu a preocupação com a educação, era uma educação de cunho religioso, o catolicismo dominava. Os portugueses ao verem os índios nus e com uma liberdade sexual muito grande ficaram horrorizados com o caráter promíscuo de suas atitudes. A educação era repressora e instalava no povo brasileiro uma nova forma de comportamento, uma grande influência cultural começava.

Não é possível negar que a influência jesuíta trouxe uma preocupação com o educar a conduta. Era uma forma descontextualizada da realidade brasileira, algo importado da Europa, totalmente diferente do Brasil tanto em termos de desenvolvimento, quanto em termos culturais. Segundo Tobias (1972), a educação brasileira podia ser dividida em partes, a primeira era a educação cristã, caracterizada pela educação jesuítica, que se subdividiu em dois períodos. O primeiro foi idealizado e concretizado por Padre Manuel da Nóbrega, que se estendeu até meados de 1580, seguido de um segundo período, vivificado por uma filosofia de educação, derivada de autoridades jesuíticas da metrópole e segregadora do índio e do pobre.

O contexto muda quando o sistema econômico cresce, os rumos da educação vão gradativamente mudando, segundo Romanelli (2001) a economia colonial gerou profundas mudanças sociais e econômicas, isolamento e a estratificação social, fazendo com que a educação fosse reservada aos filhos homens, uma educação escolar rudimentar, mais voltada para o clã familiar, para gerir os negócios familiares.

O Brasil se declara independente, mas como dizia Romanelli (2001, p.39):

A independência política não modificou o quadro da situação de ensino, pelo menos de imediato. Considerada por João Cruz Costa como simples transferência de poderes dentro de uma mesma classe, entregaria a direção da nova ação aos proprietários de terra, de engenho e aos letrados.

O Brasil começa a ter sua autonomia política e regulamentações são criadas, de acordo com Romanelli (2001), a Constituição de 1891 foi quem instituiu o sistema federativo do governo, que dualizou o sistema, passando então, para União o direito de criar instituições de ensino. Mas o crescimento populacional na zona urbana fez os alicerces dessa iniciativa se

abalarem.

Outras reformas se seguiram a essa, mas não lograram acarretar nenhuma mudança substancial ao sistema. Algumas delas, com a Lei Orgânica Rivadavia Corrêa, no Governo do Marechal Hermes da Fonseca, em 1911, chegaram até a ocasionar um retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprir o caráter oficial do ensino, o que trouxe resultados desastrosos (ROMANELLI, 2001).

Segundo Romanelli (2001, p.44):

[...] do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve pensamento de realizar uma transformação radical no sistema de ensino capaz de provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias às novas instituições democráticas.

Após tantos períodos de defasagem no sistema o federalismo demarcou ainda mais essa questão, os Estados mais pobres ficavam com pequenas quantias para promover a educação o que acentuou ainda mais essas desigualdades.

Segundo Patto (1999), a pesquisa histórica demonstra que a política educacional tem início no século XIX, resultado de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo, de outro lado, uma visão de mundo onde a igualdade de oportunidades surgisse como algo que pudesse substituir a desigualdade baseada na herança familiar.

A escola passa a ser um local habitado por todas as classes, visão que propunha uma igualdade de acesso, idealizada por um grupo de pessoas que pensava que uma abrangência a nível nacional era possível, mas não era o que acontecia, mesmo quando se tinha um espaço com essa proposta nem todos conseguiam acessá-lo.

A inexistência de uma política educacional realmente efetiva, deveu-se segundo análises históricas, a vários fatores dentre eles: A pequena demanda de qualificação de mão de obra no advento do capitalismo, a não necessidade de acionar a escola enquanto aparato ideológico nos anos que se seguem a Revolução Francesa, as pressões inexpressivas das classes populares pela escolarização e a própria marcha do nacionalismo e suas contradições (PATTO, 1999).

Diante do apresentado foi possível entender um pouco da constituição da educação que influenciou enormemente o modelo educacional de hoje.

3 A aprendizagem escolar

A aprendizagem escolar tem sido tema discutido pela grande relevância enquanto lugar que ocupa na transformação que ocorre nos alunos dentro da escola. Ela é concebida por uma diversidade de profissionais envolvidos na área escolar/educacional. Uma das principais teorias postulava:

Tradicionalmente, psicólogos e pedagogos consideravam a interação professor-aluno como a mais decisiva para a conquista dos objetivos educacionais, tanto no que se refere à aprendizagem de conteúdos como dos que concernem ao desenvolvimento cognitivo e social (COOL, 1994, p.77).

Diante do apresentado, é possível questionar hoje o modelo exclusivista dessa relação, não cabe desmerecer esse aspecto, visto que ele é de realmente extrema relevância, mas é pertinente apresentar outros fatores altamente influenciáveis no processo de ensino-aprendizagem, como a influência social, o contexto no qual a criança está inserida, aspectos emocionais e processos identificatórios.

A aprendizagem, numa perspectiva moderna, cumpre a função de apurar um sujeito que já está lá, mas não é fundamental para dar-lhe a condição de alguém que possa afetar e ser afetado pelos outros, uma vez que apenas duplica um conhecimento que vem de fora, reforçando a dicotomia sujeito conhecedor x objeto a ser conhecido (MELO, 2011, p.181).

Proporcionar um ambiente colaborativo e facilitador faz com que o aprendizado possa fluir, sem ser algo forçado, algo próprio do desenvolvimento, natural, que acontece e que faz sentido na vida do aprendiz. É preciso selecionar atividades, mas sempre pautado nessa perspectiva, Cool (1994), diz que existem três formas básicas de organização de atividades escolares, que são passíveis de observação. São elas: cooperativa, competitiva e individualista que, de acordo com a perspectiva de Kurt Lewin, esta organização operacionalizada atende ao tipo de interdependência que existe entre os alunos com relação à tarefa ou ao objetivo a ser realizado.

Ainda continua dizendo que, numa situação cooperativa, os objetivos dos participantes estão vinculados, que os benefícios são partilhados, enquanto em uma situação competitiva, os objetivos dos membros estão relacionados, só que de forma excludente, cada membro busca seu próprio benefício. Por fim, na situação individualista, não existe nem um tipo de relação entre os objetivos que os participantes buscam alcançar, o que se busca é um resultado individual (COOL, 1994).

As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positiva, caracterizadas pela simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda (COOL, 1994, p.80).

Há que se considerar que trabalhos e pesquisas sobre os processos cognitivos e os processos de aprendizagem não são tão extensos, por vezes muito contraditórios, tão quanto os trabalhos e análises sobre os diferentes tipos de organização social das atividades de aprendizagem e sobre o rendimento escolar. Essa forma como alguns autores tratam o aprendizado escolar mostra-se por vezes reducionista, pois considera o aluno como uma unidade fixa e estável, como um sujeito sem história, que assume uma postura de organismo biológico apenas, não sendo considerando como social.

Segundo Cool (1994), existem limitações que entravam o processo de aprendizagem, como o conflito sociocognitivo, que é de difícil explicação detalhada dos mecanismos psicológicos envolvidos. Para a superação dessa condição é fundamental que se amplie o domínio teórico de referência e que se adote instrumentos adequados que ajudem na observação do processo de coordenação social, que ocorre durante a realização de tarefas coletivas.

Compreender os mecanismos psicológicos que medeiam a interação aluno-aluno e os processos cognitivos implicados na tarefa de aprendizagem escolar exige, no mínimo, três requisitos: Observar como evoluiu o processo de realização da tarefa e, finalmente, observar como ambos os aspectos se coordenam e como se condicionam mutuamente (COOL, 1994, p.92).

Existe um grande foco de teorias cognitivas, construtivista e sócio-históricas acerca da construção do conhecimento e da aprendizagem. Autores como Wallon, Piaget, Coll e Vygotsky trazem grandes contribuições acerca deste processo.

Alguns autores trazem perspectivas que levam em consideração o social: “[...] a interação social favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e a aquisição de conteúdos escolares, graças a um processo de reorganização cognitiva provocado pelo surgimento de conflitos e sua superação [...]” (COOL, 1994, p.92).

A relevância da questão social é trazida por vários teóricos, como principalmente Vygotsky que a situam no centro de sua teoria, trazem dessa forma uma descentralização do aluno como único e responsável pelo seu desempenho escolar, o que era observado anteriormente.

Aspectos de organização de atividades podem trazer sucesso para o aprendizado escolar, depende da escolha adequada, que deve ser pensada a nível individual e coletivo. Segundo Cool (1994), existem atividades que são construtoras do aprendizado, denominadas por ele como autoestruturantes, que devem estar na base do processo de construção do conhecimento, que devem se estender ao contexto social, não só a relação professor-aluno.

Longe de casual, esta ambiguidade do papel do professor traduz uma maneira de entender os processos escolares de ensino/aprendizagem que não leva em conta o que constituiu, talvez, a sua característica mais peculiar: a interação sistemática e planejada dos atores do processo educacional, alunos e professor, em torno da realização de algumas tarefas de aprendizagem (COOL, 1994, p.102).

Estar em sintonia com o meio reflete positivamente no desenvolvimento escolar, existe dessa forma uma interação que facilita o aprendizado.

[...] os processos escolares de ensino/aprendizagem são, em essência, processos interativos com três vértices: o aluno que está levando a cabo uma aprendizagem; e o professor que age, isto é, que ensina, com a finalidade de favorecer a aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar não pode ser entendida nem explicada unicamente como o resultado de uma série de “encontros” felizes entre o aluno e o conteúdo da aprendizagem, é necessário, além disso, levar em conta as atuações do professor que, encarregado de planejar sistematicamente estes “encontros”, aparece como um verdadeiro mediador e determina, com suas intervenções, que as tarefas de aprendizagem ofereçam uma maior ou menor margem para a atividade autoestruturante do aluno (COOL, 1994, p.103).

A esses aspectos o professor deve estar atento, podendo proporcionar atividades que provoquem os alunos em busca de soluções, para que eles possam estar engajados na realização da atividade e que possam construir formas de resolver o conflito lançado pelo professor.

“Refletindo dessa forma sobre a questão, a unidade básica de análise do processo ensino/aprendizagem já não é atividade individual do aluno e sim atividade articulada e conjunta do aluno e do professor em torno da realização das tarefas escolares” (COOL, 1994, p.103).

Vygotsky argumenta que era necessário conceituar a aprendizagem das crianças como algo que acontece em uma *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Ele definiu a ZDP como uma região de sensível a instrução, que seria a distância entre a solução de problemas na qual seria necessário o auxílio de adulto (DANIELS, 1994). Existe grande coerência que o aprendizado deve ocorrer exatamente neste ponto, ele não é fixo, é subjetivo. Cada criança o possui diferenciadamente, embora existam semelhanças determinadas pela faixa etária do

aluno.

O professor deve conseguir identificar a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) do aluno para que então o aprendizado seja efetivo, por conseguinte um desenvolvimento da capacidade intelectual e das funções psicológicas superiores evoluíram.

Dessa forma foi possível traçar algumas das principais e relevantes considerações sobre a aprendizagem, questão que possibilita delinear o problema da não aprendizagem, tema principal a ser abordado.

4 Refletindo sobre o (in) sucesso escolar

Durante anos, a instituição escola trabalhou na perspectiva de que o aluno é quem deveria se adaptar às formas de ensino propostas, que tinham um caráter pedagógico bem parecido, o professor era quem transmitia o conhecimento e os alunos eram quem deveriam dar conta de absorvê-lo.

Diante da problemática de que alguns aprendem e outros não, começam a surgir questionamentos se um há outro caminho possível. Então, novas práticas, muito diferentes do que até então existia começam a surgir e ganham força, mas é preciso romper um ciclo de exclusão há muitos anos perpetuado.

A obrigatoriedade do ensino se mostrava como uma política que iria quebrar essa divisão entre classes, mas não foi o que se aconteceu/acontece. Hoje ainda se encontra escolas que não tem as condições básicas para o provimento da educação, trabalha-se em condições precárias e, desta forma, não se é possível pensar em igualdade de direitos.

Nesse cenário, ainda no século XIX, seguindo a diretriz do pensamento de Mantoan (2003), constatamos que a política educacional traz a marca dos três grandes vetores responsáveis pelas ruínas das pilastras que serviam de suporte ao homem no Mundo Antigo: a) a crença no poder da razão e da racionalidade científica como o legado cartesiano; b) o projeto liberal de mundo com a dimensão da desigualdade para pôr em caso a indesejável desigualdade, baseada na tradição de herança familiar; e c) a luta pela consolidação dos Estados nacionais, ou seja, a instauração da ideologia nacionalista, defensora do arranjo político mais ofensivo para a implantação de redes públicas de ensino (FARIAS, 2007, p. 236).

Ainda hoje se encontra resquícios dessa lógica positivista na educação, quando se propõe que o ensinar seja realizado de uma única forma, traz a ideologia subjacente de que existe uma saber, por conseguinte melhor e é dele que os aprendizes devem extrair o conhecimento. Pensando por essa vertente o aluno é um mero expectador do professor, o que o leva a uma postura passiva e de aceitação, que perpetua essa lógica. É o que Paulo Freire chama de Educação bancária, uma educação desconexa da vida do aluno.

A escola precisa ser um local onde os alunos e os demais interagem, fazem conexão de seus projetos e de suas vidas, para que então se possa pensar que esse é realmente um ambiente aberto aos que chegam, considerando-os como sujeitos históricos e sociais. Como dizia Freire (1985), não é possível ensinar sem aprender, cabe ao educador aprender com o educando qual é a sua realidade, onde é possível obter elementos básicos do processo de educação, dessa forma o educando aprende com o educador que dispõe de determinados

instrumentos, determinadas experiências, que quando colocadas a serviço do grupo podem permitir a aquisição de conhecimentos.

O trabalho realizado de forma muito mecanizada contribui para o insucesso escolar, o conteúdo se torna desconexo com a realidade dos alunos e assim ele se torna por muitas vezes ruim:

O fracasso escolar, pensado como um insucesso, uma consequência de defeitos, deficiências ou falhas, ou seja, o mau êxito na escola, foi abordado em um contexto teórico que apontava três vertentes etiológicas, quando as pesquisas se detinham nos aspectos do aluno, sem considerar a teia de processos que reveste o contexto das relações sociais. Disso resultou um processo de psicologização da educação, mediante o qual se interpretavam as condições do aluno a partir de decisões pedagógicas pautadas em três fontes: a) as dificuldades de aprendizagem resultantes da falta de maturação das capacidades cognitivas; b) a estrutura da dinâmica familiar, em termos do conjunto de relações estabelecidas entre os diferentes membros do grupo familiar; e, c) a dificuldade de acesso aos objetos que circulam no mercado de bens (FARIAS, 2007, p. 236).

A essa psicologização, os profissionais *psi* devem estar atentos, pois há uma tendência de localizar o problema, uma conduta muito comum que busca dar lugar a esse mal-estar que acomete os profissionais. É necessário se pensar psicologia escolar como algo mais amplo, os fatores são multideterminados e entrelaçados em uma teia que nem sempre é possível desenrolar.

Entrando especificamente na questão abordada, traremos alguns conceitos fundamentais ao entendimento dessa problemática. Segundo Correia e Martins (2010), as dificuldades de aprendizagem em sentido mais amplo da palavra designam todo o conjunto de problemas que são encontrados nas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que tenha uma proximidade ou chegue a ser um risco educacional ou uma necessidade educativa especial.

Do ponto de vista biológico muitas das dificuldades de aprendizagem não têm nada de orgânico que as justifique, não há nenhuma disfunção neurológica evidenciada, o que faz pensar a questão de outro ponto de vista, alguns fatores podem estar intrincados, fazendo com que essas dificuldades sejam produzidas.

Existem duas perspectivas que se propõe a explicar como e por que essas dificuldades surgem. Uma diz que é possível encaixar as dificuldades sempre em categorias nosológicas, (dislexia, disortografia, discalculia, etc.) e outra vertente as vê como um sintoma social. Essa questão encontra-se em destaque devido a uma discussão emergente no Conselho Federal de Psicologia (CFP), que teve início quando o órgão manifestou posição

contrária ao projeto de Lei (PL) 7.081/10 de autoria do deputado Gerson Camata, que dispõe sobre o diagnóstico e tratamento de dificuldades de aprendizagem e em específico o TDAH (Transtorno de Déficit de Aprendizagem) e a Dislexia dentro da rede de ensino.

O CFP (2014) emitiu nota no próprio site dizendo:

Os argumentos do CFP não contestam a existência da dislexia e do TDAH. A instituição defende, em conformidade com as diretrizes do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, do qual o CFP é signatário, que o projeto de lei em debate está em desacordo com três princípios basilares para que se garanta uma política pública educacional de qualidade: reconhecimento e valorização do SUS; compreensão da produção social dos problemas escolares; e objetivos da intervenção psicológica no campo educacional (CFP, 2014).

Em parecer contrário ao PL, o CFP destaca que o crescimento vertiginoso do consumo de medicamentos receitados para esses transtornos, e consequente incremento da indústria farmacêutica, a aprendizagem e, em geral, os modos de ser e agir de cada indivíduo são tratados a partir de um discurso cuja tônica é a medicalização, sendo esta entendida como um processo artificializante e reducionista, em que “problemas de diferentes ordens são apresentados como doenças, transtornos e distúrbios” (CFP, 2014).

Segundo o Manifesto lançado pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, a lógica medicalizante deixa claro que “uma vez classificadas como doentes, as pessoas tornam-se pacientes e consequentemente consumidoras de tratamentos, terapias e medicamentos, que transformam o seu próprio corpo no alvo dos problemas que deverão ser sanados individualmente” (CFP, 2014), desconsiderando as dimensões sócio-políticas envolvidos no tema.

Para um melhor esclarecimento serão discutidos os dois pontos de vista.

Segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), existem transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, que são divididos em:

Transtorno específico de leitura (F 81.0): O principal aspecto desse transtorno é um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades de leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados.

Transtorno específico do soletrar (F 81.1): O aspecto principal desse transtorno é um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento da capacidade de soletrar, na ausência de uma história de transtorno específico da leitura, o qual não é justificado

apenas por baixa idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A capacidade de soletrar oralmente e de escrever corretamente as palavras por extenso estão ambas afetadas.

Transtorno específico das habilidades aritméticas (F 81.2): Esse transtorno envolve um comprometimento específico em habilidades aritméticas, o qual não é explicável unicamente com base em retardo mental global ou escolaridade grosseiramente inadequada. O déficit diz respeito ao domínio de habilidades computacionais básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão (ao invés de habilidades matemáticas mais abstratas envolvidas em álgebra, trigonometria, geometria ou cálculo).

Contudo é reconhecido por especialistas como pedagogos, psicólogos e outros que existem crianças que tem uma forma de aprender diferenciada da maioria, isso não se mostra (e nem pode se mostrar) com uma incapacidade de aprender, apenas é diferente. Outras crianças precisam de tempo maior para associar conceitos, e outras “surpreendentemente” são brilhantes em alguma matéria e apresentam um impasse em outra.

[...] as causas médicas do fracasso escolar não existem! Daí, a contribuição que a Medicina pode oferecer a área educacional é nenhuma! Estas colocações podem parecer exageradas, até radicais, porém, apenas revelam a realidade das relações entre saúde e aprendizagem. Realidade que tem sido escamoteada, deformada através de vários mecanismos. O fato de serem as mesmas crianças que têm problemas de saúde e que vão mal na escola é consequente à determinação comum de ambos os problemas: a política governamental para o setor social, reflexo do modelo de desenvolvimento imposto ao País. É óbvio que não se trata de afirmar, levemente, que não existem doenças que, ao interferirem nas atividades habituais de um indivíduo, e que interfiram também nas atividades intelectuais, incluída aqui a aprendizagem. O que se está afirmando é que antes de prejudicar a aprendizagem, compromete-se a própria frequência à escola (MOYSES, 2012, p.30).

Fatores como os descritos, são por vezes deixados de lado, embora sejam de uma relevância enorme quanto aos possíveis fatores implicados na não aprendizagem. Sabemos que existe uma multicausalidade envolvida, contribuindo para a produção das dificuldades de aprendizagem, os conteúdos ensinados são considerados por muito distantes da realidade do aluno, visto que:

A aprendizagem, como uma incorporação de saberes e fazeres, só faz sentido se a pessoa dispõe dela para operar efeitos sobre si e sobre o mundo. Essa possibilidade de lançar mão de determinados conhecimentos torna-se possível, uma vez que o aprendido faça sentido e seja digerido/transformado como parte daquele que aprende, ou seja, desde que se opere uma “tradução”, desde que se ache um nexo entre o que se pretende ensinar e o que se pode aprender de um assunto num determinado momento (MELO, 2011, p.180).

Os pontos abordados em sala devem fazer parte da vida dos alunos, pois assim:

Para ser ensinado/aprendido, o conhecimento precisa ser interessante; e ser interessante é necessariamente ser articulado, estar sintonizado com o outro, fazer eco nos projetos de vida e nas motivações do outro. Ser simplesmente exato não dá a garantia de um conhecimento interessante. Além de exato, como pretendem ser as verdades científicas, ele pode ser igualmente enfadonho, redundante e, portanto, estéril, porque mal articulado (MELO, 2011, p.184).

É preciso que os docentes aceitem os desafios inerentes a profissão para que assim:

Ensinar/aprender/conhecer possa ser uma empreitada de riscos. Posições preestabelecidas na assimetria devem ser colocadas à prova. O risco pode ser o abandono do privilégio de estar no comando (de quem detém a verdade, de quem sabe), como pode ser abdicar das certezas de um conhecimento que já perdeu sua validade, em prol de um outro, desconhecido, que, por esta condição, é ameaçador (MELO, 2011).

As formas de ensinar e aprender são subjetivas, portanto passíveis de erros, mas o que é preciso é que se tenha a concepção de que não é necessário sempre acertar, mas que é fundamental estar aberto para novas possibilidades, tanto de ensinar como de aprender. “O processo de ensinar/aprender é uma empreitada de riscos e não uma evitação de erros, assim passa a fazer toda a diferença as maneiras como cada sujeito vai se posicionar diante do mundo” (MELO, 2011, p.185).

Essa perspectiva traz um novo modelo de conceber a aprendizagem, e assim, contribui muito para crianças que tenham uma forma diferenciada de aprender, fazendo referência com a realidade, com o cotidiano, para que elas consigam se ver no que fazem e possam construir sua escola democraticamente, uma escola contextualizada e não padronizada.

“Contudo, a escola compreendida enquanto instituição que produz e reproduz as contradições da sociedade na qual se insere, nem sempre vem assegurando o exercício de uma cidadania ativa” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.30).

A instituição escola deve ser pensada dessa forma contextualizada e produtora e produto social. Produtora/reprodutora também da aprendizagem e da não aprendizagem que abarca uma grande complexidade e que deve agir de acordo com sua proposta, lugar de formar cidadãos.

5 A realização da pesquisa

5.1 O contexto da pesquisa: A constituição das escolas do município de Mercês

O município de Mercês é localizado na Mesorregião da Zona da Mata, segundo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), (2014), a população estima para este ano de 2014 é de 10.784 habitantes. O território do município é banhado pelo Rio Pomba e seu afluente Rio Paciência, localiza-se no trecho da Serra da Mantiqueira que é o divisor de duas importantes bacias hidrográficas: a bacia do Rio Paraíba do Sul e a bacia do Rio Doce.

O contexto da pesquisa foi o município supracitado. A pesquisa abrange todas as escolas públicas da rede de ensino básico, estas são: A Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”, Escola Municipal “Dona Chiquinha”, Escola Municipal “José Homem” e a Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”.

O contexto social do surgimento das escolas diz respeito a como elas se situam enquanto lugar social. Entender o processo histórico e de constituição de uma instituição nos permite identificar os atores que contribuíram para a formação da escola, se houve a associação ou não da comunidade, e se instituída por poder público em que período isso aconteceu e com a educação era vista na época.

Ao realizar consulta ao acervo de documentos foi possível localizar dados relevantes que descrevem o surgimento das escolas.

A Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”, foi fundada em primeiro de janeiro de 1998, através de da Lei Municipal nº 1.180/98. Situa-se no centro da cidade e atende a crianças da zona rural e urbana. O prédio é grande e dispõe de boas instalações.

A missão da escola é descrita no projeto político pedagógico, que dispõe que a instituição tem a missão educacional de compreender a realidade, levando em consideração o aluno e seu passado, proporcionando a todas as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem o desenvolvimento pleno. Os professores são concebidos como facilitadores do aprendizado, estimulando os alunos e suas potencialidades.

O nome da escola faz referência à pessoa Maria Eugênia Paixão Maciel, nascida no município. Era descrita como uma criança alegre, engraçada e espirituosa. Coursou o primário no grupo escolar “Sena Figueiredo”, instituição que hoje é uma escola estadual que atende alunos do 6º ano ao ensino médio. Sempre destacou-se como aluna exemplar, formou-se como professora em 1942, sendo escolhida com melhor aluna do colégio “Stella Matutina” em Juiz de Fora.

Em 1943 foi nomeada professora do grupo escolar “Sena Figueiredo”, segundo referência encontrada lecionava com dedicação e amor e a seus alunos chamava “meus meninos”. Foi diretora do grupo de vinte e sete de fevereiro de 1956 a dois de abril de 1956 e em segunda nomeação de dezesseis de julho de 1956 a oito de junho do ano de 1959.

Esteve à disposição da ONU (Organização das Nações Unidas) durante algum tempo. Faleceu em vinte e nove de maio de 1965 em Juiz de Fora, aos trinta e nove anos. Recebeu homenagem póstuma da ONU, pelos trabalhos realizados em prol das crianças e do Brasil.

A Escola Municipal “José Homem” é integrante da rede municipal de ensino, está situada na localidade denominada Ponte do Barão, zona rural. Foi criada pelo Decreto nº 09/77 de 14/03/77 denominada anteriormente “Escola Municipal Ponte do Pereira”, funcionou normalmente desde 1968, em prédio cedido pelo Sr. Antônio Alves Campos.

Devido à precariedade das instalações a prefeitura construiu um novo prédio no ano de 1984, em primeiro de junho em terreno doado por José Homem de Faria Campos. Através da Lei Municipal nº 433 de vinte e oito de agosto de 1984.

A Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio” está situada no lugar denominado Ribeirão de Santo Antônio, zona rural e tem esse nome devido ao padroeiro da localidade que é Santo Antônio. A escola compartilha o terreno obtido por doação com uma igreja, conhecida com a “Igreja do Santo Antônio”.

Foi inaugurada no ano de 1955 pelo Prefeito Municipal Sr. José Homem de Faria Campos. Tinha como patrono o Sr. Firmino Antônio Ferreira, que muito trabalhou para sua fundação, por ser o dono que doou o terreno para a construção. A municipalização da escola ocorreu em oito de janeiro de 1994, até então a escola era estadual.

A Escola “Municipal Dona Chiquinha” foi criada em 1974, na atual Praça Santo Antônio, onde permaneceu por oito anos. Em 1981 foi edificado um novo prédio na Rua Nossa Senhora da Assunção, onde funciona até hoje. O prédio é localizado em zona urbana e dispõe de boas instalações. A municipalização da escola ocorreu em 1988.

O nome é uma homenagem à professora Francisca Gaede de Albuquerque, conhecida pelo apelido “Dona Chiquinha”. Descrita e referendada como eminentemente educadora foi a primeira diretora, sucedida por mais oito até os dias atuais.

O objetivo da escola é possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, atendendo às diferenças. Promover também a aprendizagem e fazer um intercâmbio entre a escola e a comunidade.

Pelas observações e descrições feitas foi possível observar que cada escola teve uma constituição bem diferenciada. Uma com ligação de cunho religioso, outras duas homenageando figuras importantes da cidade na área educacional. Uma com doação de terreno por uma pessoa que posteriormente fundou outra escola, inferindo-se assim que o mesmo se preocupava com educação. Pelos relatos encontrados houve muita participação da sociedade civil na instituição e construção das escolas.

5.2 As escolas em avaliação: O perfil do país e os resultados municipais

A preocupação em criar sistemas de avaliação que tem por finalidade quantificar a qualidade e o quanto as escolas tem melhorado é objetivo dos Estados e dos municípios.

Segundo o Relatório de Avaliação do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), os índices de alfabetização são de 87% de alfabetizados do sexo feminino e de 86% para o sexo masculino. O que chama a atenção é a diferença entre o índice a nível regional, a região nordeste apresenta-se como uma das que concentram maior taxa de analfabetismo.

A responsabilidade sobre a educação é dividida entre os três governos: Os governos federal, estadual e municipal. Cada um em sua esfera deve cumprir suas atribuições.

Diante do apresentado é possível dizer que a educação é responsabilidade de Estado, deve ser tratada na esfera federal e deve ser regionalizada a nível municipal, levando em consideração aspectos peculiares e diferenciados de cada município ou localidade. Dessa forma:

“O sucesso na escola depende não apenas na capacidade de ler, escrever e contar, mas também, e mais importante, da disposição para aprender e da capacidade de se comunicar e se adaptar ao ambiente social da vida escolar” (BRASIL, 2009, p.53).

Um dos principais documentos que teve sua instituição há mais de cinquenta anos atrás é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que traz diretrizes de atuação que devem sempre ser observadas e respeitadas dentro da escola.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), na seção III, que dispõe sobre o Ensino fundamental, que é obrigatório está descrito que tem como preceito:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB,1996)

O Ministério da Educação, principal órgão normativo criou o Ideb que é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi estabelecido em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), diante da demanda de avaliação das práticas educacionais e foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de avaliações, com o qual a sociedade em geral pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. A pontuação vai de uma escala de zero a dez pontos.

O portal do IDEB disponibiliza para consulta o resultado de cada município, com também estes índices separados para cada nível de escolarização. Em Mercês, segundo consulta realizada, relativo ao 4º e 5º anos o índice vem aumentando consideravelmente. Em 2007, o IDEB era de 3.8, em 2009 5.4, o de 2011 foi de 5.5 e o mais recente representando um grande avanço que era esperado como meta para 2019, 6.1.

Os resultados também são divulgados a nível individual para as escolas, os que constam no sistema são: O da Escola Municipal “Dona Chiquinha” que em 2011 obteve para 4º e 5º anos a nota de 5.9 e para avaliação de 2013 a nota 6.3, meta projetada para 2021. A Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel” avaliada também no mesmo ano e referente às mesmas séries obteve a nota de 5.8 em 2009, caiu para 5.0 em 2011 e teve um salto considerável em 6.1 em 2013, meta projetada para meados de 2019. Os índices encontrados são bem parecidos. O município apresenta um dos melhores resultados da região.

Os índices das escolas rurais do município se avaliados não foram divulgados.

5.3 Metodologia

A pesquisa realizada foi de caráter quantitativo, pois essa é a forma como melhor será demonstrado o que se busca com a pesquisa, que é a análise como fonte de dados das dificuldades na rede pública do município supracitado.

O método de pesquisa usado foi o *survey*:

“*Surveys* são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestes, o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas como ela é” (BABBIE, 1999, p.96).

Após os dados serem coletados, foram organizados de acordo com o que se objetivava compreender: Faixa etária e série onde problema é visualizado mais claramente, quantidade de alunos com problemas de aprendizagem do meio rural e do meio urbano, tipos de intervenção realizada para sanar o problema.

Para a realização dessa pesquisa foi utilizado um questionário estruturado que se encontra em anexo. As perguntas foram dirigidas aos professores que as responderam após terem lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário é de autoria própria, que aborda questões desde a formação dos docentes, passando pela atribuição de fatores de não aprendizagem, como isso se encontra na prática diária até chegar a questões chave sobre o desenvolvimento.

Os quadros abaixo representam o número de docentes no município e o número de alunos, respectivamente. Dos professores auxiliares, apenas dois responderam ao questionário.

QUADRO 01 – Número de professores e auxiliares por instituição

Instituição	Nº de professoras	Nº de professoras auxiliares
Escola Municipal Maria Eugênia Paixão Maciel	13	4
Escola Municipal Dona Chiquinha	11	3
Escola Municipal Ribeirão de Santo Antônio	6	0

Escola Municipal José Homem	5	0
--------------------------------	---	---

Fonte: Da autora

QUADRO 02 Número de alunos em cada instituição

Instituição	Nº de alunos da Zona Urbana	Nº de alunos da Zona Rural	Nº total de alunos por instituição (Fundamental)
Escola Municipal Maria Eugênia Paixão Maciel	212	45	257
Escola Municipal Dona Chiquinha	85	156	241
Escola Municipal Ribeirão de Santo Antônio	0	46	46
Escola Municipal José Homem	0	83	83

Fonte: Da autora

O método estatístico que foi usado é descritivo, onde há organização, sintetização e apresentação de dados. Essa apresentação foi feita descritivamente por análise em termos percentuais e através de quadros e gráficos.

As cinco primeiras questões respondidas pelos docentes avaliam um pouco da formação e da carreira. É possível observar:

Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”:

- 1-100% dos professores possui ensino superior.
- 2- 20% leciona entre 1 e 3 anos; 20% leciona a mais de 6 anos e 40% a mais de 15 anos.
- 3- 100% dos professores sempre lecionaram para o ensino fundamental.
- 4- 60% já fizeram pelo menos uma especialização e 20% já fez mais de uma especialização na área educacional.
- 5- 100% lecionam em zona rural e 40% também já lecionou em zona urbana.

Escola Municipal “José Homem”:

- 1-80% dos professores possui ensino superior.
- 2- 20% leciona a mais de 6 anos; 80% a mais de 15 anos.
- 3- 80% dos professores sempre lecionaram para o ensino fundamental.
- 4- 40% já fizeram pelo menos uma especialização e 40% já fez mais de uma especialização na área educacional.
- 5- 100% lecionam em zona rural e 40% também já lecionou em zona urbana.

Escola Municipal “Dona Chiquinha”:

- 1- 90% dos professores possui ensino superior.
- 2- 10% leciona de 1 a 3 anos, 10% de 3 a 6 anos; 30% a mais de 6 anos e 50% a mais de 15 anos.
- 3- 90% dos professores sempre lecionaram para o ensino fundamental.
- 4- 30% já fizeram pelo menos uma especialização e 20% já fez mais de duas especializações e 50% não fizeram especializações na área educacional.
- 5- 90% lecionaram em zona rural e 100% em zona urbana.

Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”:

- 1- 100% dos professores possui ensino superior.
- 2- 25% dos professores lecionam a mais de 6 anos e 75% a mais de 15 anos.
- 3- 100% dos professores sempre lecionaram para o ensino fundamental.
- 4- 37,5% já fizeram pelo menos uma especialização e 25% já fizeram duas e 25% já fez mais de duas especializações e 12,5% não fizeram especializações na área educacional.
- 5- 87,5% lecionaram em zona rural e 100% em zona urbana.

Percebe-se pelas descrições acima que grande parte dos professores tem ensino superior completo, e que pelas respostas dos mesmos existe uma preocupação em uma continuidade nos estudos, grande parte fez especializações e existem programas do Governo Federal que buscam oferecer formação continuada aos professores com o objetivo de potencializar a educação.

As questões de 6 a 11 têm por foco observar a visão dos professores sobre as diferenciações em termos de aprendizagem de alunos de zona rural e urbana, ao que é atribuída essa dificuldade e quando ela é percebida, dessa forma os dados apontam que:

Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”:

- 7- 40% acreditam que a qualidade de estimulação é diferenciada se comparada a da zona urbana.
- 8- 60% têm na sala de aula até 10 alunos e 40% têm mais de 10 e menos de 30.
- 9- 40% dos docentes relatam ter dificuldades e proporcionar aprendizagem para aluno e em contrapartida 60% dizem que não.
- 10- 100% dos profissionais atribuem as dificuldades de aprendizagem a um atraso cognitivo, social ou familiar.

11- 80% dos professores percebem que o aluno tem dificuldade de aprendizado logo que se começa a lecionar para ele e 20% dizem que percebem a dificuldade alguns meses depois ou quando se introduz uma nova matéria.

Escola Municipal “José Homem”:

7- 20% acreditam que a qualidade de estimulação é diferenciada se comparada a da zona urbana.

8- 80% têm na sala de aula mais de 10 alunos e 20% têm mais de 30 alunos.

9- 80% dos docentes relatam ter dificuldades e proporcionar aprendizagem para aluno e em contrapartida 20% dizem que não.

10- 80% dos profissionais atribuem as dificuldades de aprendizagem a um atraso cognitivo, social ou familiar e 20% atribui falta de estrutura.

11- 60% dos professores percebem que o aluno apresenta dificuldade de aprendizado logo que se começa a lecionar para ele e 20% dizem que percebem a dificuldade alguns meses depois ou quando se introduz uma nova matéria.

Escola Municipal “Dona Chiquinha”:

7- 20% acreditam que a qualidade de estimulação é diferenciada se comparada a da zona urbana, 20% acreditam que a diferenciação é devida a condição socioeconômica e 40% acreditam que o contexto social também é responsável.

8- 90% têm na sala de aula mais de 10 alunos e 10% têm mais de 30 alunos.

9- 50% dos docentes relatam ter dificuldades em proporcionar aprendizagem para aluno e em contrapartida 30% dizem que não e ainda 20% dizem que encontram dificuldade algumas vezes.

10- 90% dos profissionais atribuem as dificuldades de aprendizagem a um atraso cognitivo, social ou familiar e 10% não souberam responder.

11- 100% dos professores percebem que o aluno apresenta dificuldade de aprendizado logo que se começa a lecionar.

Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”

7- 37,5% acreditam que a qualidade de estimulação é diferenciada se comparada a da zona urbana, 50% acreditam que a diferenciação é devida a condição socioeconômica e 25% também acreditam que o contexto social é responsável.

8- 100% têm na sala de aula mais de 10 alunos.

9- 62,5% dos docentes relatam ter dificuldades e proporcionar aprendizagem para aluno e em contrapartida 37,5% dizem que encontram dificuldade algumas vezes.

10- 87,5% dos profissionais atribuem as dificuldades de aprendizagem a um atraso cognitivo, social ou familiar e 25% também acredita que falta de estrutura é responsável.

11- 62,5% dos professores percebem que o aluno tem dificuldade de aprendizado logo que se começa a lecionar e 37,5 percebem após alguns meses ou quando se introduz uma nova matéria.

As dificuldades de aprendizagem têm fatores atributivos segundo os professores às questões sociais e diante do somatório geral do estudo existe uma diferenciação na aprendizagem de alunos de zona rural e urbana, embora exista uma parcela considerável de alunos da zona rural descritos oralmente pelos professores como alunos que alcançam um desempenho exemplar, o que demonstra que podem existir fatores de potencialização do aprendizado, pois essa questão não se mostra determinante de aprendizagem.

As questões de 12 a 14 são descritivas do diagnóstico e como é usado como intervenção:

Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”:

12- 60% dos professores relatam que os alunos com D.A já passaram por avaliação psicológica, 20% dizem que não e 20% dizem que não sabem.

13- 100% dos professores consideram o diagnóstico fundamental ou importante.

14- 80% se baseiam no diagnóstico para mudar as estratégias de intervenção.

Escola Municipal “José Homem”:

12- 40% dos professores relatam que os alunos com D.A já passaram por avaliação psicológica, 40% dizem que não sabem e 20% não respondeu a questão.

13- 40% dos professores consideram o diagnóstico fundamental ou importante, 20% acredita que é importante, mas que como professor o diagnóstico ajuda pouco, 20% não respondeu a questão.

14- 60% se baseiam no diagnóstico para mudar as estratégias de intervenção.

Escola Municipal “Dona Chiquinha”:

12- 70% dos professores relatam que os alunos com D.A já passaram por avaliação psicológica, 10% dizem que não sabem e 20% não respondeu a questão.

13- 60% dos professores consideram o diagnóstico fundamental ou importante e 40% acredita que é importante, mas que como professor o diagnóstico ajuda pouco.

14- 90% se baseiam no diagnóstico para mudar as estratégias de intervenção.

Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”:

12- 62,5% dos professores relatam que os alunos com D.A já passaram por avaliação psicológica, 25% dizem que não e 12,5% não sabem.

13- 100% dos professores consideram o diagnóstico fundamental ou importante.

14- 75% se baseiam no diagnóstico para mudar as estratégias de intervenção.

Diante do apresentado percebe-se a importância do diagnóstico contextualizado, grande parte dos professores diz usá-lo para mudar estratégias de ensino e uma parcela considerável relata que como professor ele ajuda pouco, por não saberem o que fazer com ele, com intervir.

As questões de 15 a 20 discorrem sobre o número de alunos com dificuldades de aprendizagem em cada instituição, sobre as intervenções médicas e pedagógicas. Diante disso, encontramos o seguinte:

Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”:

15- O total de alunos com dificuldades de aprendizagem nessa escola é de 7, representando um total de 15,2% dos alunos.

16- 14,2% desses alunos fazem uso de medicação.

17- A descrição obtida foi que após o uso da medicação o aprendizado, raciocínio, concentração e interação melhoraram pouco.

18- 100% acreditam que a intervenção psicológica melhora a dificuldade, associado a 40% que também responderam que a intervenção psicopedagógica é importante e 60% das respostas condizem que a intervenção pedagógica é importante, levando em consideração que esse item consta com mais opções respondidas não apenas uma, por isso a diferenciação em termos de porcentagem.

19- 100% acreditam na melhora e até na superação total da dificuldade.

20- 80% acreditam que as intervenções realizadas por eles conseguem melhorar a condição.

Escola Municipal “José Homem”:

15- O total de alunos com dificuldades de aprendizagem nessa escola é de 19 ou mais, representando um total de 22,8% dos alunos.

16- 42% desses alunos fazem uso de medicação.

17- A descrição obtida foi que após o uso da medicação o aprendizado, raciocínio, concentração e interação melhoraram pouco ou a melhora foi muito discreta.

18- 40% acreditam que a intervenção psicológica melhora a dificuldade, associado a 60% que também responderam que a intervenção psicopedagógica é importante e 40% das respostas dizem que a intervenção pedagógica é importante, 60% acreditam que o apoio familiar é importante levando em consideração que esse item consta com mais opções respondidas não apenas uma, por isso a diferenciação em termos de porcentagem.

19- 80% acreditam na melhora e até na superação total da dificuldade.

20- 80% acreditam que as intervenções realizadas por eles conseguem melhorar a condição.

Escola Municipal “Dona Chiquinha”:

15- O total de alunos com dificuldades de aprendizagem nessa escola é de 36 ou mais, representando um total de 14,9 % dos alunos.

16- 22,2% desses alunos fazem uso de medicação.

17- A descrição obtida representando 20% de quem respondeu foi que após o uso da medicação o aprendizado, raciocínio, concentração e interação melhoraram pouco ou a melhora foi muito discreta.

18- 50% acreditam que a intervenção psicológica melhora a dificuldade, associado a 90% que também respondeu que a intervenção psicopedagógica é importante e 10% responderam que a intervenção pedagógica é importante, e 60% acreditam que o apoio familiar é importante levando em consideração que esse item consta com mais opções respondidas não apenas uma, por isso a diferenciação em termos de porcentagem.

19- 100% acreditam na melhora e até na superação total da dificuldade.

20- 80% acreditam que as intervenções realizadas por eles conseguem melhorar a condição.

Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”:

15- O total de alunos com dificuldades de aprendizagem nessa escola é de 30 ou mais, representando um total de 11,6 % dos alunos.

16- 26,6% desses alunos fazem uso de medicação.

17- A descrição obtida representando 12,5% de quem respondeu foi que após o uso da medicação o aprendizado, raciocínio, concentração e interação melhoraram consideravelmente, 12,5 diz que não houve melhora, 12,5 diz que melhorou pouco e 50% diz que a melhora foi muito discreta.

18- 37,5 acreditam que a intervenção médica é importante, 62,5% acreditam que a intervenção psicológica melhora a dificuldade, associado a 62,5% que também responderam que a intervenção pedagógica é importante, associado a 37,5 que consideram a intervenção psicopedagógica fundamental e 75% acreditam que o apoio familiar é importante levando em consideração que esse item consta com mais opções respondidas não apenas uma, por isso a diferenciação em termos de porcentagem.

19- 100% acreditam na melhora e até na superação total da dificuldade.

20- 87,5% acreditam que as intervenções realizadas por eles conseguem melhorar a condição.

As intervenções realizadas entre outros níveis a não ser o médico têm-se apresentado como relevantes e principalmente a intervenção realizada pelo professor foi descrita como substancial para superação da dificuldade.

As questões de 21 a 23 discorrem faixas etárias de identificação de dificuldades e de potencialização de aprendizado. Assim:

Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”:

A faixa etária descrita pelas professoras onde se observa mais claramente a dificuldade é entre os 6 e 7 anos de idade, o que corresponde ao início da alfabetização, segundo relato.

A faixa etária em que se observa uma melhora e maior alcance no desenvolvimento é entre os 8 e 9 anos.

Quando perguntadas ao que atribuíam a melhora e potencialização da capacidade de aprendizado responderam que as práticas pedagógicas, o atendimento especializado e o acompanhamento diário desses alunos são fatores que muito contribuem.

Pela fala das professoras foi possível observar que elas sentem falta de apoio familiar, principalmente dos alunos com a dificuldade, é um fator que contribui para o insucesso escolar.

O total de alunos da zona rural é de 100%.

Escola Municipal “José Homem”:

A faixa etária descrita pelas professoras onde se observa mais claramente a dificuldade é entre os 6 anos de idade, o que corresponde ao início da alfabetização, segundo relato.

A faixa etária em que se observa uma melhora e maior alcance no desenvolvimento é entre os 7 e 8 anos.

Quando perguntadas ao que atribuíam a melhora e potencialização da capacidade de aprendizado responderam que as prática pedagógicas, o apoio psicológico e familiar e o ensino voltado para as dificuldades são ótimas intervenções e muito contribuem para o desenvolvimento.

O total de alunos da zona rural é de 100%.

Escola Municipal “Dona Chiquinha”:

A faixa etária descrita pelas professoras onde se observa mais claramente a dificuldade aos 6 anos de idade, o que corresponde ao início da alfabetização, segundo relato.

A faixa etária em que se observa uma melhora e maior alcance no desenvolvimento é entre os 7 e 8 anos.

Quando perguntadas ao que atribuíam a melhora e potencialização da capacidade de aprendizado responderam que as prática pedagógicas e ao apoio da equipe, ao empenho do professor e aos profissionais de boa vontade.

O total de alunos da zona urbana é de 35,2% e os da zona urbana representam 64,8%.

Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”:

A faixa etária descrita pelas professoras onde se observa mais claramente a dificuldade aos 6 anos de idade, o que corresponde ao início da alfabetização, segundo relato.

A faixa etária em que se observa uma melhora e maior alcance no desenvolvimento é entre os 6 e 7 anos.

Quando perguntadas ao que atribuíam a melhora e potencialização da capacidade de aprendizado responderam que a convivência com os colegas, família e amigos, ao apoio da equipe e ao estímulo do professor.

O total de alunos da zona urbana é de 18% e os da zona urbana representam 82%.

Dessa forma cada escola (embora os números e faixas sejam parecidos) identificou pontos importantes a serem pensados para melhora das dificuldades.

De toda a rede, computando pelos números de professores atuantes oito não responderam ao questionário, o que pode ter representado um número abaixo do real em diversas questões do estudo. Os números em porcentagem descritos nos gráficos encontram-se arredondados devido ao sistema de construção ao qual foi submetido.

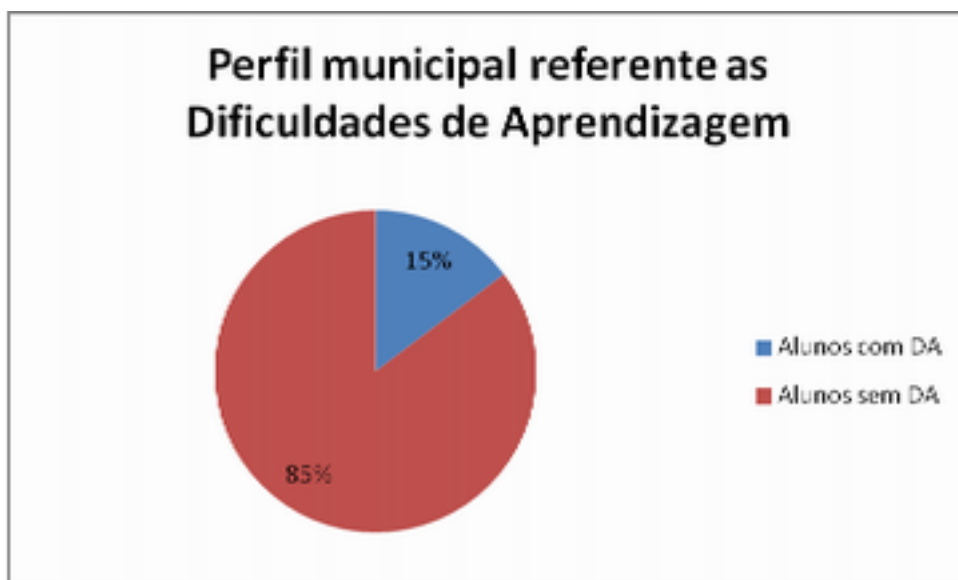
Gráfico 01 – Total de alunos no município



Fonte: Da autora

Como demonstrado no gráfico, à maioria dos alunos da rede municipal é composta por alunos da Zona Rural.

GRÁFICO 02 – Perfil municipal referente às Dificuldades de Aprendizagem



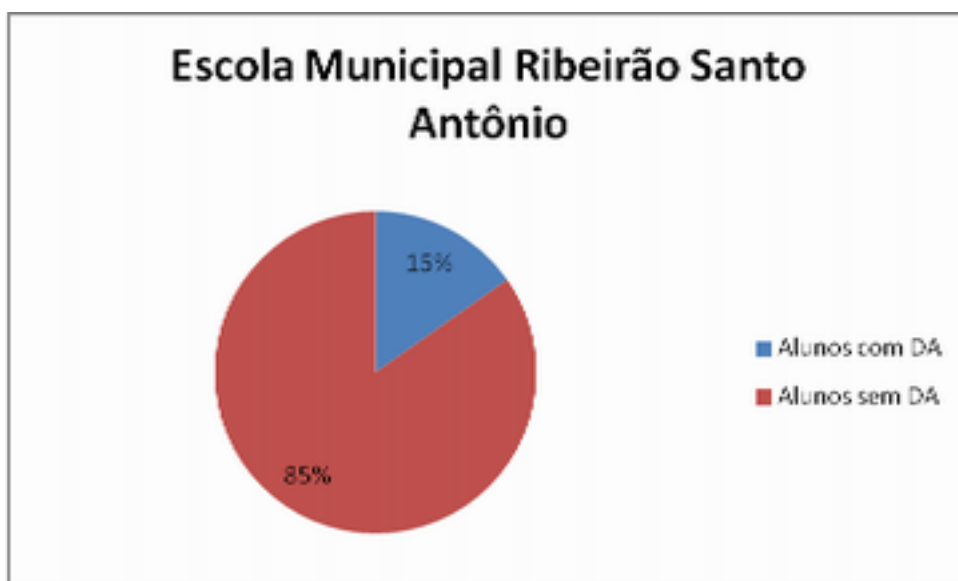
Fonte: Da autora

As taxas acima descrevem o perfil do município, o percentual de crianças que apresentam DA's é considerável, mas não se apresenta como uma alta taxa.

A quantia de crianças com DA's pode ser maior, levando em conta que alguns professores não responderam ao questionário, assim ficou inviabilizada a contagem precisa.

Comparando o resultado individual com o municipal encontramos o seguinte:

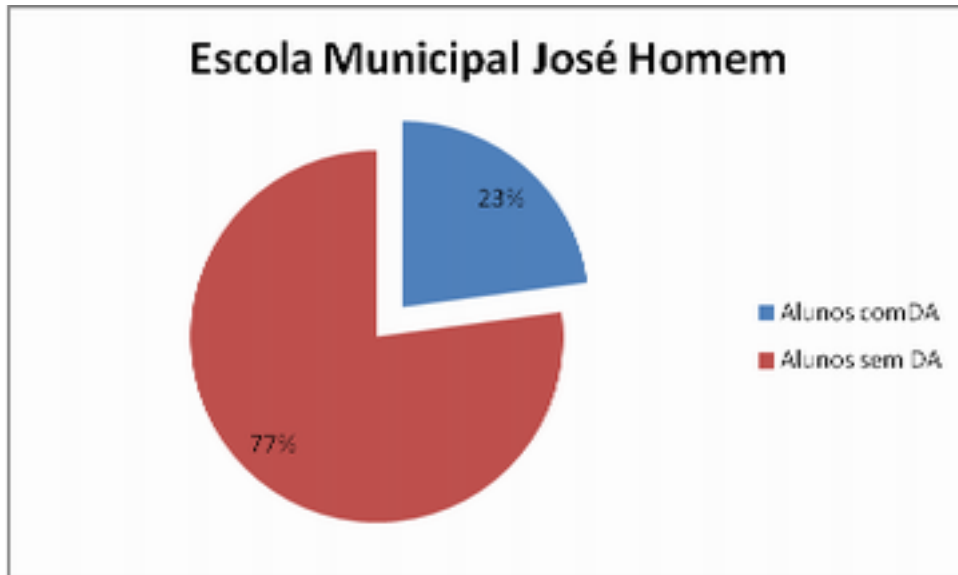
GRÁFICO 03 – Alunos com dificuldade de aprendizagem – Escola Municipal “Ribeirão Santo Antônio”



Fonte: Da Autora

Comparado ao nível municipal a escola se encontra igualmente equiparada relativo à questão das DA's. A amostra dessa escola mostra-se fidedigna, pois todos dos professores responderam ao questionário. Essa escola encontra-se situada em zona rural.

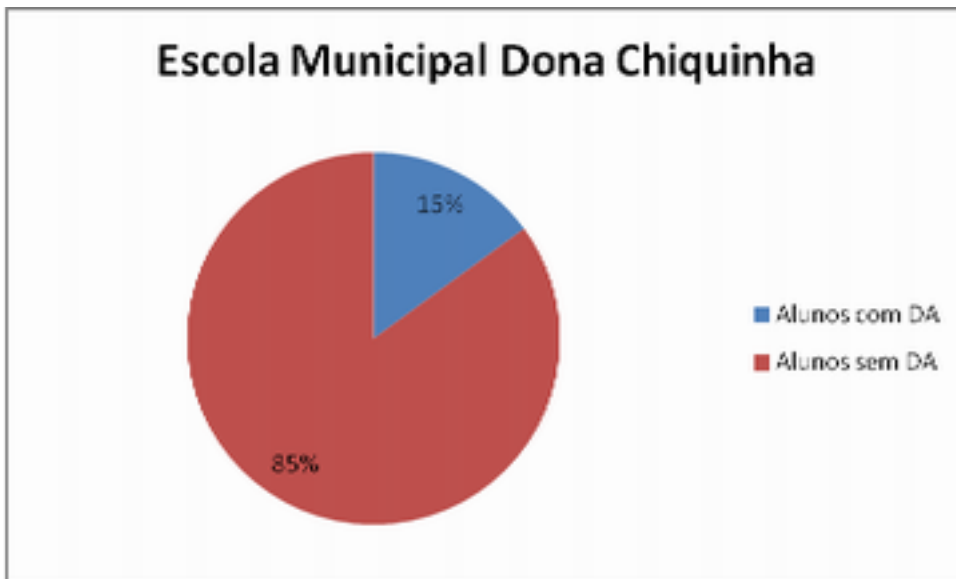
GRÁFICO 04 – Alunos com dificuldade de aprendizagem – Escola Municipal “José Homem”



Fonte: Da autora

Comparado ao nível municipal e aos das outras escolas que também serão apresentadas a seguir, a escola acima descrita apresenta uma quantia considerável de alunos que apresentam dificuldades. A amostra é fidedigna, pois todos os professores responderam ao questionário. Essa escola é situada na zona rural.

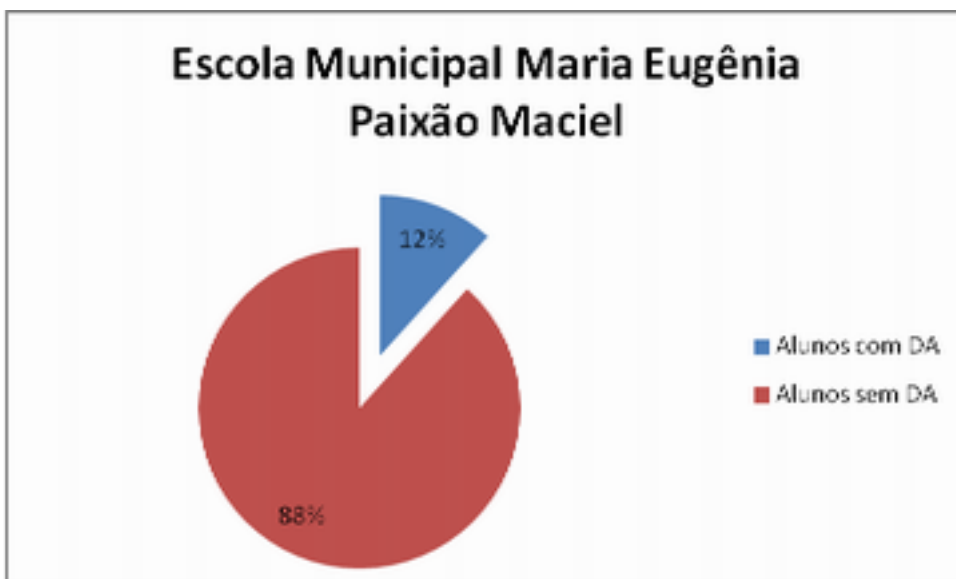
GRÁFICO 05 – Alunos com dificuldade de aprendizagem – Escola Municipal “Dona Chiquinha”



Fonte: Da autora

O índice encontrado é semelhante ao municipal e ao da Escola Municipal “Ribeirão de Santo Antônio”, essa escola é situada em zona urbana, e constituída pela maioria de alunos da zona rural. A amostra não conta com 100% de fidedignidade, pois não foram todos os professores que responderam.

GRÁFICO 06 – Alunos com dificuldade de aprendizagem – Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”

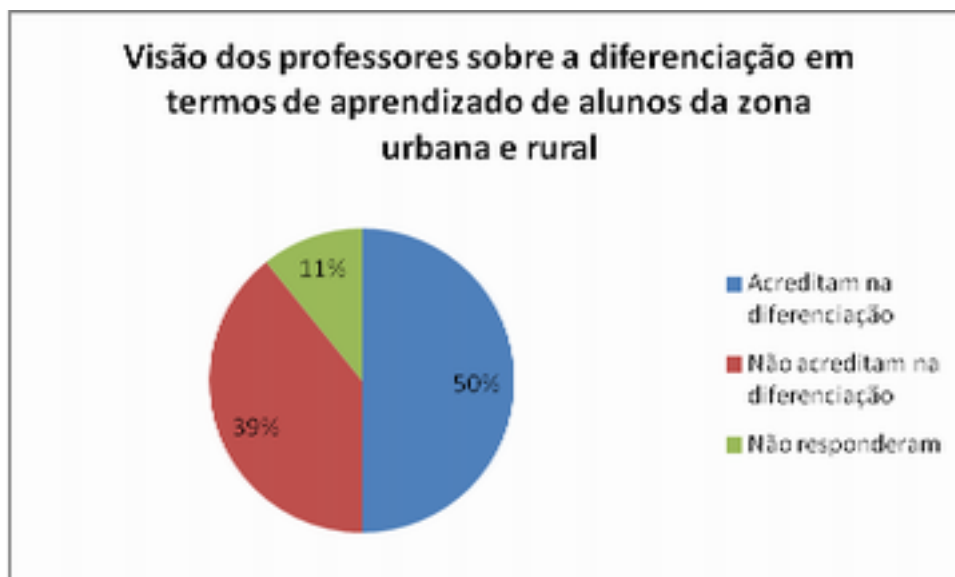


Fonte: Da Autora

A Escola Municipal “Maria Eugênia Paixão Maciel”, apresenta o menor índice de Dificuldades de Aprendizagem se comparado ao nível municipal e aos individuais. A escola é situada em zona urbana e é constituída pela maioria de alunos da zona urbana. A amostragem não se mostra 100% fidedigna pois não foram todos os professores que responderam ao questionário.

A questão número 6 do questionário que se encontra em anexo, se refere à percepção dos professores quanto a diferenciações relativas à aprendizagem de alunos de zona rural e urbana, constitui um ponto fundamental que elucida a realidade do município, pois os professores, detentores da prática dizem que:

GRÁFICO 07 – Visão dos professores sobre a diferenciação em termos de aprendizado de alunos da zona urbana e rural:

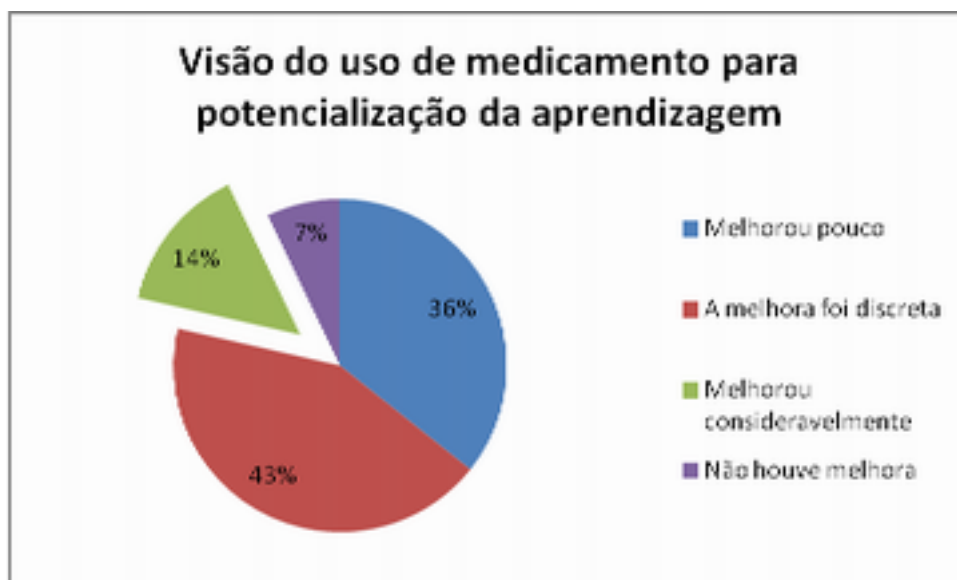


Fonte: Da Autora

Corroborado pelos resultados foi possível dizer que os resultados relativos à zona rural têm demonstrado um desempenho inferior.

Outra questão de grande relevância, que apresentou resultados em relação a uso de medicamentos para que a aprendizagem melhorasse, é descrita a seguir. Os resultados a nível municipal foram:

GRÁFICO 08 – Visão do uso de medicamento para potencialização da aprendizagem



Fonte: Da Autora

Como demonstrado, a questão do uso de medicamentos não tem sido recurso que tem trago onerosidade para a superação das DA's. Esse resultado faz parte também do que se tem hoje muito discutido em todas as áreas que se propõe a estar engajadas as questões do fracasso escolar.

6 O psicólogo escolar e as dificuldades de aprendizado

Pensar o papel do psicólogo no ambiente escolar atuando com as dificuldades de aprendizado não é tarefa fácil, principalmente se é levado em consideração o processo pelo qual a psicologia passou e que ainda deixa marcas fortes na atuação profissional. A instituição escola é um espaço multifacetado. Diante disso:

“O cotidiano da escola se apresenta ao psicólogo(a) povoado de fatos a serem explicados e contradições que permeiam o ensinar e aprender, interferindo na forma como o profissional executa seu trabalho” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.39).

Entender o espaço escolar com essa dinâmica posta no cotidiano e desenvolver um trabalho pertinente às questões institucionais é uma atribuição constante, que deve sempre ser mediada pelos atores sociais presentes no ensinar/aprender.

A psicologia por muitos anos se tornou uma ciência retórica, que tinha uma forte tendência positiva e era portanto muito exata, ou pelo menos se propunha a ser assim. Os testes e as avaliações psicológicas foram por muito tempo talvez não a única, mas a mais forte prática dos psicólogos, era uma tendência muito voltada para a medição, avaliação e categorização dos comportamentos, buscando sempre causas orgânicas, individuais para explicar os problemas. A abordagem clínica e organicista dos problemas de aprendizagem corrobora esse fato.

Hoje temos novas formulações sobre a atuação do psicólogo. Que segundo descrito nas Referências Técnicas para atuação dos Psicólogos na Educação Básica (2013), que é um dos principais documentos criados pelo CREPOP (Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas) e pelo CFP (Conselho Federal de Psicologia) a descrição das principais atividades do psicólogo nesse âmbito são:

- Compor com a equipe escolar, a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola e, a partir dele, construir seu projeto de atuação, como um profissional inserido e implicado no campo educacional.
- Problematicar o cotidiano escolar, colaborando na construção coletiva do projeto de formação em serviço, no qual professores possam planejar e compor ações continuadas.
- Construir, com a equipe da escola, estratégias de ensino-aprendizagem, considerando os desafios da contemporaneidade e as necessidades da comunidade onde a escola está inserida.

- Considerar a dimensão de produção da subjetividade, sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, afastando-se do modelo clínico-assistencial.
- Valorizar e potencializar a construção de saberes, nos diferentes espaços educacionais, considerando a diversidade cultural das instituições e seu entorno para subsidiar a prática profissional.
- Buscar conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, em sua dimensão ética para sustentar uma atuação potencializadora.
- Produzir deslocamento do lugar tradicional da (o) psicóloga (o) no sentido de desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos.
- Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.67 / 68)

Esse lugar de avaliador ainda é muito cobrado na atuação do psicólogo escolar e educacional, existe uma “necessidade” de dar a esse profissional este lugar. Questionar esse posicionamento ético profissional ajuda-nos a entender as possíveis contribuições que podem surgir quando se pensa em uma atuação interdisciplinar.

Segundo Patto (1997) as contribuições das ciências sociais nas últimas décadas foi o desmascaramento da ilusão ideológica de que as desigualdades referentes ao rendimento escolar são explicáveis por desigualdades naturais, de dons. Provando ainda que relação entre sucesso escolar está ligada a classes privilegiadas e que as hierarquias sociais são reproduzidas nas hierarquias escolares.

A avaliação é sem dúvida um auxílio altamente especializado, que pode (embora nem sempre) contribuir para a identificação de fraquezas e pontos fortes no aluno. O problema é quando só se avalia por avaliar, sem nenhuma base para que essa avaliação se torne pelo menos uma diretriz que contribua não só para as intervenções psicológicas, mas também para todas as pessoas que estão na convivência do estudante.

É necessário que a psicologia faça uma constante reflexão e crítica sobre essa questão, sobre o seu papel na escola e qual deve ser o seu olhar e intervenção nas questões referentes a dificuldades de aprendizagem, visto que a área da psicologia escolar e educacional é vasta e as dificuldades de aprendizado são uma das possibilidades de intervenção do psicólogo nesse contexto. A atuação até mesmo para essa problemática deve ser ampla, compreendida na sua totalidade, levando-se em conta todas as possíveis causas envolvidas nesse fenômeno que é complexo e de multicausalidade. O psicólogo deve ampliar

o olhar e assim ter uma concepção de atuação que entenda e busque:

[...] coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.30).

Pela perspectiva atual da psicologia escolar, mais importante que ficar tecendo diagnósticos, buscando rótulos para o problema, é entender suas causas e buscar intervenções reais sobre o problema. O diagnóstico tem sim um papel muito importante, mas que é pontual e o relevante sim é o que se faz com esse diagnóstico de dificuldade de aprendizado. É necessário contextualizar as intervenções que podem ser advindas ou não de avaliação psicológica, fazer nexos com o sistema como um todo, atuar com vários profissionais, escutá-los e também seus pontos de vista das dificuldades de aprendizado, realizar uma abordagem sistêmica, compreendendo o fenômeno através de diferentes causas, que considera o sujeito e todos os contextos por onde ele perpassa.

Segundo Patto (1997), uma das grandes e mais importantes conclusões a que se pode chegar é que diante de pesquisas, muitas vezes importadas de um contexto absolutamente diferenciado do nosso, não conhecemos a fundo a criança brasileira e suas características psicossociais e pedagógicas e muitas ignoramos o conhecimento que ela traz consigo, que é próprio a ela.

Encontraremos com toda certeza uma multiplicidade de alunos com dificuldades significativas, e em contrapartida também serão encontrados uma multiplicidade de formas de aprender. Essa experiência é muito bem descrita na fala dos professores, que também se tornou análise na pesquisa, eles conseguem sem sombra de dúvida localizar esse aspecto essencial para um educador, reconhecer que se pode e deve tentar outras estratégias que permitam ao aluno se apropriar do conhecimento que eles pretendem passar.

Segundo Fávero e Calsa (2013), dos problemas atribuídos às indefinições das DA's e aos critérios de classificação, é preciso que se busque outro olhar. É preciso conceber as dificuldades de aprendizagem na sociedade atual, compreendendo a construção da subjetividade do indivíduo e os processos ocorridos em sua cultura. Então, é necessário focar os sentidos atribuídos a dar aula, as dificuldades atribuídas pelos professores e pelos alunos e aos fatores constitutivos das representações das DA's.

O psicólogo deve ser ativador desses questionamentos, se perguntar rotineiramente e instaurar nos envolvidos no processo de aprendizagem uma autocrítica, que posteriormente se torna um ponto positivo em relação à atuação.

A luta da (o) psicóloga (o) é a de sustentar um campo de indagações que dê tempo para que os educadores possam se deslocar também dos seus lugares marcados na dicotomia ensinar X aprender, na sensação de impotência frente às condições, na desistência de transformações do cotidiano (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p.42).

Construir junto intervenções, ouvir com uma escuta clínica os profissionais, o que eles que dizer e os que os aflige, que pode por muitas vezes esta implícito, é uma escuta muito importante, só conferida aos profissionais da psicologia e o uso dela é um dos pilares da atuação que faz com que a psicologia e a educação sejam um movimento que contribua para que a escola possa cumprir sua missão educacional e o seu papel social.

Existe, de acordo com Patto (1997), no próprio âmbito da psicologia um movimento que busca superar a visão psicologizante que tem caracterizado a predominância de atuação. O caráter histórico de toda realidade social vem se tornando cada vez mais presentes nas considerações teóricas de psicólogos vem contra esse movimento, relatando que existe uma questão social maior e que as relações de poder características dessa forma organização social em que vivemos tem um papel preponderante na constituição do homem.

A articulação das ciências sociais em busca dessa conversa sobre os sujeitos sociais e históricos tem tomado um campo maior, e diga-se promissor, pois considerar as questões subjetivas e constitucionais da identidade que é formada também com influência social nos permite um olhar crítico às teorias muito prontas e então é possível pensar uma nova articulação, que faça nexos ao contexto escolar brasileiro.

Como diz Patto (1997), a psicologia escolar deve captar todas as nuances do fato educacional, ao invés de captar fragmentos da Psicologia diferencial, da Aprendizagem ou do Desenvolvimento emocional, cognitivo e social, deve então, ser uma verdadeira psicologia da escola, ou seja, um estudo do modo como a educação escolar atua.

7 Considerações finais

Esse é o grande desafio da educação no Brasil, pensar práticas que realmente tragam bons resultados, fazer com que todos sejam detentores do direito à educação, não só em termos legais e constitucionais, mas primordialmente em termos de acesso igualitário e de qualidade. Diante da problemática discutida é fundamental que se aceite as diferenças e que se aprenda como trabalhá-las, assim se pode pensar em igualdade de acesso e oportunidade. Erradicar todos os problemas sociais/escolares realmente é algo utópico, mas grandes transformações são possíveis e necessárias.

O mito do fracasso escolar como questão médica atua sobre a realidade distorcendo-a, deformando-a, criando a sua própria realidade; um real artificial e construído que, por sua vez, se transforma na:

[...] comprovação empírica e científica” do próprio mito. Fecha-se, assim, um raciocínio circular, viciado porque cego às suas próprias contradições e às evidências que o enfraquecem, ou mesmo o destroem. Um raciocínio que rapidamente evolui para uma espiral crescente, cada vez mais artificial e, ao mesmo tempo, mais sofisticada (porque necessário para se contrapor ao mundo real), que culmina na criação de uma Ciência (MOÝSES, 2012, p.31).

Estar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos não significa estar atento restritamente ao campo biológico, à inteligência, aos padrões que devem ser mais ou menos seguidos, que cria um padrão de normalidade que contradiz o essencial humano que é o que singulariza, é preciso ver sua história como sujeito, que é única e exclusiva.

Foi possível observar como um dos principais pontos da pesquisa que os professores conseguem localizar muito bem que as intervenções médicas não estão trazendo uma grande contribuição e que em contra partida eles acreditam no seu potencial de contribuir favoravelmente para a superação/melhora das dificuldades de aprendizagem, como é defendido por correntes teóricas sobre como minimizar os efeitos das DA's e do fracasso escolar. Muito se tem feito para estimular e trabalhar essa questão com os profissionais existe uma multiplicidade de alunos presentes nas escolas e não se pode dizer que exista um padrão de aprendiz ou padrão de prática pedagógica. Isso se mostra muito interessante, pois essa posição configura a realidade que vivenciamos muitas vezes difícil e que deixa os profissionais com uma sensação de impotência, mas é um posicionamento importante que permite abrir novos espaços necessários na escola.

O processo do aprender é muito mais do que saber reproduzir conhecimento, é não é ser um aprisionado institucional é estar integrado construindo o aprendizado e se constituindo como sujeito autônomo e capaz.

A pesquisa e os resultados encontrados não tiveram de forma alguma o propósito de localizar o erro/defeito, muito menos fazer atribuições e juízos de valor sobre a visão dos docentes, que seriam julgamentos que não contribuiriam em nada para a problematização da questão. O interesse principal foi trazer apartir das respostas dos professores às concepções que eles trazem enquanto educadores, o que vivem na realidade do dia a dia, como observam a questão e como agem sobre ela.

A pesquisa mesmo que mais quantitativa traz traços de uma análise qualitativa, pois ouvir os relatos de todos os envolvidos na educação permitiu que os professores falassem, discutissem sobre o assunto em algumas escolas e isso por si só já demonstra um caráter de análise mais aprofundado. O interessante do trabalho de pesquisa é que se sabe por onde começar e o que se quer pesquisar, mas nunca é previsível o resultado final, que por muitas vezes nos surpreende. O próprio questionamento que os resultados trazem se transforma em uma intervenção, embora essa não tenha sido a intenção, a própria reflexão do que se encontrou salienta vários pontos que nos permitem criar novas possibilidades de atuação.

A descrição permitiu também que fosse feita um aparato geral da situação no município, assim foram identificados pontos que servirão para intervenções que a médio e longo prazo parecem ser promissoras. A contribuição foi no sentido acima descrito, e o propósito do projeto foi realizado com êxito.

Referências

- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 29 de jul. de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política de educação infantil no Brasil. **Relatório de avaliação**. Brasília: MEC, SEB, Unesco, 2009, 260p.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2014. Disponível em <<http://site.cfp.org.br/noticias/arquivo/>>. Acesso em: 13 de out. de 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%Aancias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em 22 de jun. de 2014.
- COOL, Salvador César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CORREIA, Luís Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de aprendizagem**. Biblioteca digital, 2010. Disponível em: <http://someeducacional.com.br/apz/dificuldade_de_aprendizagem/DificuldadeAprendizagem.pdf>. Acesso em: 05 de maio de 2014
- DANIELS, Harry. **Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- FARIAS, Francisco Ramos de. O fracasso escolar no cenário das patologias da Contemporaneidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, 2007, p.232-244. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180952672007000200012&script=sci_arttext> Acesso em: 23 abr. 2014.
- FÁVERO, Maria Teresa. Dificuldade de aprendizagem? Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/41.pdf> Acesso em: 07 jun. 2014.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 168 p.
- GUERRA, Leila Boni. **A criança com dificuldade de aprendizagem**. Rio de Janeiro, Enelivros, 2002.
- GUZZO, Raquel L. *et al.* Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: teoria e pesquisa**. v.26, 2010, p.131-141. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>>. Acesso em 21 fev.

2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo populacional 2010**. Acesso em: 10 out. 2014.

KOHL, Marta Oliveira. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1977. 111p.

MELO; Maria de Fátima Aranha Queiroz e. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 177-190, jan./abr. 2011.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Fracasso Escolar: Uma Questão Médica?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p029-031_c.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014

OLIVEIRA, Cyntia Bisonoto Evangelista; ARAÚJO, Claise Maria Marinho. **Psicologia escolar: cenários atuais**. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a07.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2014

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (Org.) **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre Artmed, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Introdução à psicologia escolar**. 3.ed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil:(1930/1973)**. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 267 p.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972, 482p.

Anexo A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário (a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu, _____,
tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do
estudo _____, recebi do (a) Sr (a).
_____, do (a)
_____, responsável por sua execução, as
seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes
aspectos:

Que o estudo se destina a _____

Que a importância deste estudo é a de _____

Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: _____

Que esse estudo começará em _____ e terminará em _____

Que o estudo será feito da seguinte maneira: _____

Que eu participarei das seguintes etapas: _____

Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes:

Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: _____

Que deverei contar com a seguinte assistência: _____, sendo
responsável(eis) por ela : _____

Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não
diretamente são: _____

Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: _____

Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que eu deverei ser ressarcido por todas as despesas que venha a ter com a minha participação nesse estudo, sendo-me garantida a existência de recursos. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.

Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para: _____ (descrever instituição que o sujeito da pesquisa poderá ser encaminhado para minimizar ou sanar os danos da pesquisa, caso seja a proposta do pesquisador)

Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do participante: _____

Anexo B – Questionário

Responda as perguntas abaixo levando em consideração as dificuldades de aprendizagem que não tenham causa aparentemente orgânica.

01- Qual a sua formação?

☐ técnico ☐ superior

02- Há quanto tempo leciona?

☐ de 1 a 3 anos ☐ de 3 a 6 anos ☐ mais de 6 anos ☐ mais de 15 anos

03- Sempre lecionou para ensino fundamental?

☐ sim ☐ não

04- Fez alguma especialização na área?

☐ sim, uma ☐ sim, duas ☐ mais de duas ☐ não

05- Já lecionou em zona:

☐ urbana ☐ rural

06- Você percebe diferença em termos de aprendizagem entre alunos da zona urbana e rural?

☐ sim ☐ não

07-Em caso afirmativo, a que você atribui essa diferença?

☐ não sei ☐ A qualidade de estimulação ☐ condição socioeconômica
☐ contexto social ☐ acredita que não há fatores significantes ☐ não sei

08-Atualmente existem quantos alunos na sala?

☐ até 10 ☐ mais de 10 ☐ mais de 30

09-Encontra dificuldades em proporcionar aprendizagem para algum aluno?

☐ sim ☐ não ☐ as vezes

10-A que você atribui as dificuldades de aprendizagem?

☐ práticas educacionais ☐ falta de estrutura ☐ atraso cognitivo
☐ nenhum dos itens ☐ não sei ☐ social/familiar

11-Quando percebeu a dificuldade?

☐ logo que começou a lecionar para ele ☐ alguns meses depois
☐ quando introduzi uma nova matéria

12-Esse aluno(s) já passou (ram) por avaliação psicológica?

☐ sim ☐ não ☐ não sei

13-Qual a importância do diagnóstico?

- () fundamental () importante () importante, mas para
como professor (a), ajuda pouco.
- () não sei () não importa

14-Você se baseia no diagnóstico para mudar as estratégias de intervenção na aprendizagem desse (s) aluno (s)?

- () sim () não

15-Existem quantos alunos com dificuldades de aprendizagem na sala?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ou mais ☐ nenhum

16-Quantos você tem conhecimento que fazem uso de medicação:

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais ☐ nenhum

17-Depois do início do uso da medicação (se você presenciou essa fase) a questão do aprendizado, bem como atenção, concentração, raciocínio, interação:

- () melhorou consideravelmente () melhorou um pouco
() não houve melhora () a melhora foi discreta

18-Qual é a melhor intervenção para crianças com dificuldades de aprendizagem?

- () médica () psicológica () pedagógica
() psicopedagógica () familiar () nenhuma das citadas

19-Do seu ponto de vista, existe solução para as dificuldades de aprendizagem?

- ()sim ()não ()não sei

20- Você acha que existe alguma outra intervenção realizada por você que melhorasse o distúrbio de aprendizado?

- ()sim ()não

21- Qual é faixa de idade em que observa mais claramente a dificuldade?

22- Você percebe alguma melhora no decorrer do desenvolvimento? Em que idade isso acontece?

23- Ao que você atribui à melhora?
