

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: um estudo à luz da educação problematizadora**

Júnia Tuelher Fraga

**UBERABA
2024**

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: um estudo à luz da educação problematizadora

Júnia Tuelher Fraga

Produto 1: Relatório de pesquisa.

Produto 2: Material Instrucional – Trilha Pedagógica

Produtos apresentados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, na linha de pesquisa Práticas docentes na Educação Básica, sob a orientação do professor doutor Tiago Zanquêta de Souza.

UBERABA
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

F842d	<p>Fraga, Júnia Tuelher. Dificuldades de aprendizagem de crianças do 6º ano do ensino fundamental: um estudo à luz da educação problematizadora / Júnia Tuelher Fraga. – Uberaba, 2024. 210 f. : il., color.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica. Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.</p> <p>1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Ensino fundamental. 3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Souza, Tiago Zanquêta. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1523</p>
-------	--

JÚNIA TUELHER FRAGA

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO À LUZ DA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18/06/2024

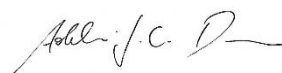
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profª. Drª. Maria Tereza Goudard Tavares
Universidade Estadual do Rio de Janeiro -
UERJ



Prof. Dr. Adelino José de Carvalho Dias
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Aos meus filhos Heitor e Isabela que impulsionam a minha busca pela transformação na perspectiva freireana do “ser mais”. É por vocês e sempre será por vocês!

AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer, aliás, todo tempo é tempo de agradecer! Neste momento em que concludo uma etapa importante e transformadora da minha existência, olho para o caminho percorrido e percebo a generosidade divina que me fez chegar até aqui. Por isso, sempre em primeiro lugar, agradeço a Deus, Senhor da minha vida, que com sua mão forte me amparou em todo o tempo. Se consegui, foi porque o Senhor providenciou todos os detalhes e me sustentou, inclusive nos percalços e adversidades.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Tiago Zanguêta de Souza, pela paciência, dedicação, presteza, determinação, carinho e incentivo em todas as etapas deste processo. O seu entusiasmo, nato de um pesquisador, me inspirou e me inspirará para sempre sendo que, meu olhar nunca mais será o mesmo para a educação popular e para as nossas necessidades de seres “oprimidos”.

Agradeço também aos demais professores que compuseram o corpo docente do curso. Toda experiência, conhecimento e sabedoria muito agregaram em todo o processo. À todos vocês o meu respeito e admiração.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais por ter proporcionado a mim e a tantos outros profissionais a oportunidade de aperfeiçoamento e formação continuada.

Aos amigos que fiz, trilheiros do futuro na busca contínua pela formação e transformação humana. Em especial, minhas companheiras de orientação, Nayhara Lopes de Oliveira e Aline Lucas Barroso Viana, obrigada por dividirem comigo as angústias, saberes e sobretudo, vitórias.

À minha professora Elisabete Tuelher Souza, que com sua prática docente, de forma inconsciente e natural, suscitou em mim o anseio por galgar caminhos que buscassem uma educação igualitária.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional, palavras de incentivo, exemplo de vida e o amor imensurável dedicado ao longo de toda a minha existência. Em especial, agradeço minha mãe Maria Aparecida Tuelher, meu pai João Batista Fraga, minha avó Vanira Tuelher, minha tia Mariza Tuelher, meu irmão Igor Fraga. Vocês sempre tornaram meus caminhos mais fáceis, mesmo diante de todas as dificuldades.

Aos meus filhos, Heitor e Isabela, que são a razão da minha vida e o motivo de todas as minhas lutas. É por vocês que busco sempre ser uma pessoa melhor.

Agradeço também, de forma imensamente especial, meu marido Leandro Carlos Tuler, pela confiança, apoio incondicional, incentivo diário e o carinho e amor demonstrado em cada

gesto. Obrigada por acreditar em mim e auxiliar na concretização dessa realização, afinal, você sabe o quanto almejei essa formação. Sem o seu apoio eu não teria conseguido.

Por fim, nem tudo foram flores, na verdade, percorrer esse caminho foi árduo. Muito mais que o título de mestre, essa formação foi para mim uma transformação no modo de enxergar a educação. Sendo, portanto, o que houve de mais significativo e importante, porque é através dela que me permito buscar a emancipação e libertação das amarras que insistem unificar aquilo que é plural.

Se há um tempo para tudo, é, enfim, tempo de agradecer, e sendo, de forma constante, tempo de lutar!

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam” (Freire, 2005, p.23)

RESUMO

O presente trabalho tem por tema as dificuldades de aprendizagem apresentadas por estudantes do 6º ano de uma escola do interior de Minas Gerais. É vinculado à linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Educação: formação docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional. Conta com auxílio financeiro do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, da SEE/MG; vincula-se ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP; à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE; e ao projeto intitulado “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. O objetivo geral é compreender as origens das dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes as possíveis interferências do contexto social dos discentes e a organização curricular das instituições de ensino frente a essas dificuldades. A metodologia foi calcada no método fenomenológico, com finalidade exploratória, sendo realizada por meio da pesquisa documental e da pesquisa de campo, valendo-se da aplicação de questionários. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico, os planos de aula dos professores, assim como os resultados das avaliações internas e externas dos estudantes. Os questionários foram aplicados através de questões abertas via *Google Forms*, sendo os participantes professores, pedagogos e gestora escolar. Foi realizado o estudo do estado do conhecimento que evidenciou a dificuldade que os docentes têm em lidar com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, revelando uma nova categoria nomeada dificuldades de ensinagem. Através da análise documental foi perceptível que os documentos analisados congregam com a realidade de dominação evidenciadas pelo referencial teórico, que reproduzem o caráter de dominação secular que oprime aqueles que não fazem parte da elite dominante. Para a análise das respostas obtidas na pesquisa de campo foi utilizado o método de Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI) em que buscou-se compreender o fenômeno através das experiências dos participantes com o tema em questão. Através da análise foram estabelecidas três categorias: a opressão existente nas entrelinhas das ações escolares; as dificuldades de ensinagem; e a resistência propositiva popular: um caminho a ser trilhado. Foi possível entender que as dificuldades de aprendizagem são fruto de um processo histórico de colonização do povo brasileiro que vive a divisão de classes em uma relação de opressão, exclusão e segregação, sendo refletido na escola através do currículo, que é utilizado como meio para perpetuação dos interesses da classe dominante. Desta forma, as dificuldades de aprendizagem surgem como reflexo deste contexto social que legitima apenas os saberes que são interessantes ao processo de manutenção das relações hierarquizadas de poder, sendo que, aqueles que não se enquadram nesse grupo, são os protagonistas das dificuldades de aprendizagem porque os seus saberes não são interessantes para a perpetuação da colonização que se desvela atualmente como colonialidade. Desperta, assim, o que foi denominado como dificuldades de ensinagem docentes, uma vez que não estão preparados para conceber e valorizar a diversidade de saberes que não é legitimada pelo currículo, tornando-os agentes dominadores neste processo. Ao final da pesquisa, os resultados obtidos subsidiaram e fundamentaram a criação de um segundo produto, para além deste relatório de pesquisa, no formato de material instrucional, sendo uma trilha pedagógica intitulada “Das dificuldades de aprendizagem às dificuldades de ensinagem: nas trilhas por uma educação emancipadora” criado com o objetivo de contribuir com a reflexão dos docentes da instituição de ensino em que foi desenvolvida a pesquisa, tendo o propósito de refletir sobre as práticas pedagógicas, possibilitando a escola uma mudança de pensamento e mudança da práxis educativa, a fim de construir uma educação que garanta os princípios da alteridade, emancipação e transformação dos estudantes advindos da diversidade que caracteriza o chão da sala de aula.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, estratégias pedagógicas, emancipação social.

ABSTRACT

The subject of this study is the learning difficulties faced by 6th grade students at a school located in the countryside of the state of Minas Gerais, Brazil. Such study is associated to the research area of Teaching Practices for Basic Education, at the Education Graduate Program: teacher training for Basic Education – Professional Master's Degree. The study has financial support by the *Trilhas de Futuro – Educadores* (Trails of the Future – Teachers) Project, as part of the SEE/MG; it is associated to the Research Group on Teacher Training, Right to Learn and Pedagogical Practices – FORDAPP; it is associated to the Cooperative Network for Teaching, Research and Extension in Basic Education Schools – RECEPE; and it is also associated to the project entitled “Education in diversity for citizens: a study of academic and non-academic educational and training processes”. The general objective is to understand the roots of the academic difficulties presented by students associated to possible interferences from the students' social context and the curricular organization of educational institutions in the face of such difficulties. The methodology was based on the phenomenological method, with exploratory purposes, conducted through documentary research and field research, using questionnaires. The Pedagogical Political Project, teachers' lesson plans, as well as the results of internal and external student evaluations were analyzed. The questionnaires were administered through open questions via Google Forms; and teachers, pedagogues and school managers responded to the questionnaires. A study of the state of knowledge was carried out, which highlighted the difficulty that teachers have in dealing with students who have learning difficulties, revealing a new category called teaching difficulties. Through documentary analysis, it was noticeable that the documents analyzed combine with the reality of domination evidenced by the theoretical framework, which reproduce the character of secular domination that oppresses those who are not part of the dominant elite. To analyze the responses obtained in the field research, the Interpretative Phenomenological Analysis (AFI, from *Análise Fenomenológica Interpretativa*) method was used, in which we sought to understand the phenomenon through the participants' experiences with the topic in question. Through the analysis, three categories were established: the oppression that exists between the lines of school actions; teaching difficulties; and popular propositional resistance: a path to be followed. It was possible to understand that learning difficulties are the result of a historical process of colonization of the Brazilian people who experience class division in a relationship of oppression, exclusion and segregation, being reflected in the school through the curriculum, which is used as a means of perpetuation of the interests of the ruling class. Therefore, learning difficulties arise as a reflection of this social context that legitimizes only the knowledge that is interesting to the process of maintaining hierarchical power relations, with those who do not fit into this group being the characters of learning difficulties because their knowledge is not interesting for the perpetuation of colonization, which is currently revealed as coloniality. Thus, what was called teaching difficulties emerges for teachers, as they are not prepared to conceive and value the diversity of knowledge that is not legitimized by the curriculum, making them dominating agents in this process. At the end of the research, the results obtained supported and reasoned the creation of a second product, in addition to this research report, in the format of instructional material, being a pedagogical trail entitled “From the learning difficulties to the teaching difficulties: on the trails of a emancipatory education”, which was created aiming to contribute to the reflection of teachers at the educational institution in which the research was developed; with the purpose of reflecting on pedagogical practices, enabling the school to change thinking and educational praxis, in order to build an education that guarantees the principles of alterity, emancipation and transformation of students arising from the diversity that characterizes the classroom floor.

Keywords: Learning difficulties, pedagogical strategies, social emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1-Critérios, base de dados, descritores, nº de trabalhos recuperados e selecionados	100
Quadro 2-Dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento	100
Quadro 3- Tese selecionada para o Estado do Conhecimento.....	103
Quadro 4- Artigos selecionados para o Estado do Conhecimento	103
Quadro 5-Análise preliminar do projeto Político Pedagógico, à luz das cinco dimensões apontadas por Cellard (2016)	134
Quadro 6-Plano de Ação do PPP da escola em que a pesquisa está sendo desenvolvida	137
Quadro 7-Análise preliminar dos documentos selecionados para análise dos resultados das avaliações externas e internas.....	143
Quadro 8-Interpretação dos resultados das avaliações internas	145
Quadro 9- Análise preliminar dos planos de aula, à luz das cinco dimensões apontadas por Cellard (2016).....	152
Quadro 10-Formação acadêmica e tempo de docência dos professores regentes participantes da pesquisa.....	161
Quadro 11- Temas-chave.....	163
Quadro 12-Categorização dos temas-chave	164
Quadro 13-Pergunta: Que instrumentos você utiliza para identificar a aprendizagem (a que costumeiramente chamamos de "nível de aprendizagem") de cada discente?	167
Quadro 14-Pergunta: Como o professor pode identificar alunos com dificuldade de aprendizagem?.....	167
Quadro 15- Pergunta: Ao diagnosticar o "nível de aprendizagem" dos estudantes, como você prepara suas aulas	169
Quadro 16-Pergunta: Quais são as estratégias que você utiliza para auxiliar o estudante com dificuldade de aprendizagem?	173
Quadro 17-Pergunta: O que você entende por Intervenção Pedagógica? Acredita ser um instrumento válido para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes?.....	174
Quadro 18-Pergunta: A que fatores você atribui as dificuldades apresentadas pelos discentes?	176
Quadro 19-Pergunta: Quais maiores desafios enfrentados por você, perante as dificuldades de aprendizagem dos estudantes?.....	178
Quadro 20-Pergunta: O que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes? ..	179

FIGURAS

Figura 1-Convite para as apresentações do Projeto English Culture Night	121
Figura 2-Resultado das Avaliações Diagnósticas nas turmas do 6º ano	148

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1-Logomarca pintada no saguão de entrada da escola.....	119
Fotografia 2-Registro da 2ª Feira das Ciências promovida em julho de 2023	120
Fotografia 3-Registro do projeto Biblioteca Itinerante.....	120
Fotografia 4-Registro do prédio da Escola Estadual Quinca Franco em reforma.....	122

GRÁFICO

Gráfico 1- Aproveitamento dos estudantes do 6º ano no 1º bimestre	146
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACLTA	Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva
AFI	Análise Fenomenológica Interpretativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRMG	Currículo de Referência de Minas Gerais
DED	Diário Escolar Digital
EEB	Especialista em Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE	Secretaria Estadual de Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
TOD	Transtorno Opositor Desafiador

SUMÁRIO

MEMORIAL	29
INTRODUÇÃO	35
I – REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL EMANCIPADORA	42
1.1 As relações de dominação enraizadas em nossa estrutura social	44
1.2 A dominação dentro do contexto educacional.....	50
1.3 As ações educativas e a necessidade de enfrentamento à prática dominadora	54
1.4 Ser resistência e os ideais de libertação e emancipação.....	65
II – TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM, COMPONENTES SOCIOEMOCIONAIS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	70
2.1 Transtornos de aprendizagem: reflexões.....	71
2.2 Os componentes socioemocionais	77
2.3 A organização curricular	83
2.4 A ação pedagógica frente as relações contextuais que incidem no processo de construção do conhecimento: culpabilizar ou agir?	87
III – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	89
3.1 O que revela o estado do conhecimento	97
3.2 O chão da escola: onde a pesquisa acontece	117
3.3 Método de Análise.....	123
IV – A ANÁLISE DOCUMENTAL	128
4.1 O Projeto Político Pedagógico: da teoria à prática pedagógica.....	132
4.2 O sistema avaliativo – Como os estudantes são avaliados?.....	142
4.3 O que dizem os planos de aula.....	151
4.4 Reflexões sobre a educação bancária: a necessidade urgente de resistir.....	155
V – COM A PALAVRA OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	157
5.1 Os participantes da pesquisa: quem são?	160
5.2 Explorar o fenômeno: análise das categorias	164
5.2.1 A opressão existente nas entrelinhas das ações escolares.	165
5.2.2 As dificuldades de ensinagem.	172
5.2.3 A resistência propositiva popular: um caminho a ser trilhado	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
APÊNDICE I – ENTREVISTA COM A DIRETORA ESCOLAR	189

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM OS PEDAGOGOS (ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA).....	195
APÊNDICE III - ENTREVISTA COM PROFESSORES.....	196
APÊNDICE IV – RESPOSTAS COLETADAS NA PESQUISA DE CAMPO	197
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	218
ANEXO II – CONSOLIDADO DE RESULTADOS DOS ESTUDANTES DO 6º ANO REFERENTE AO 1º BIMESTRE LETIVO DE 2023	225

MEMORIAL

O ato de viver, a experiência humana ao qual estamos inseridos, com seus ciclos, percalços, e renovações tem como sua maior característica o fator surpreendente que cada capítulo de nossa história nos traz. Alguns destes capítulos são frutos de nossas escolhas, outros das situações casuais que eventualmente nos acontecem e outros, fruto da forma como enxergamos o meio que nos cerca e, conseqüentemente, agimos sobre ele.

Rememorando minha trajetória, percebo que o ser pesquisador sempre foi algo latente, uma vez que me classifico como questionadora e entendendo que analisar fatos de forma crítica e reflexiva são características imprescindíveis para um bom pesquisador, me vejo então, pesquisadora desde a minha infância, marcada pela estima pelos estudos e pelo processo fascinante que consiste no ato de aprender.

Estudar sempre foi prazeroso para mim, em que fascinada pelas histórias de Maurício de Souza, os gibis da Turma da Mônica eram os presentes mais almejados de uma menina que, mesmo sem estar alfabetizada, lia as histórias através da fascinante linguagem não verbal, marcada pela expressividade e a ludicidade de imaginar o que as histórias contavam. Através desta curiosidade, meu processo de alfabetização iniciou-se na construção das letras e balões de fala que foram se estruturando e fazendo sentido após cada gibi lido. Ainda na Educação Infantil, aos 5 anos, eu já estava completamente alfabetizada. A partir de então, o mundo ganhava ainda mais sentido, podendo ser lido através dos olhos de uma criança que já entendia o poder que a leitura lhe proporcionava, leitura que ia além de letras, fonemas e palavras, leitura de mundo, do meu mundo.

Neste contexto, faz-se importante ressaltar que, assim como enfatiza Paulo Freire

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 2011, p.121)

Quando discorro sobre as peculiaridades que a existência humana nos traz, dentre tantos ciclos já vividos por mim, me vejo extasiada com a oportunidade vivenciada neste período em que me encontrei. De certo, sempre houve uma distância entre o gosto pelos estudos, ressaltado desde a primeira infância, até a concretização de uma especialização *stricto sensu*, em que o ser pesquisador se concretiza através da experiência vivida profissionalmente. Tal distância é evidenciada pelas escolhas feitas ao longo de nossa experiência humana, em que algumas nos separam ou, no mínimo, nos distanciam de sonhos que almejamos alcançar.

Ao ler a obra *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire, vi minha infância docemente descrita nas memórias do autor quando o mesmo rememora sua infância na cidade de Recife.

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 2011, p. 9)

O trecho citado, entre outros, escritos através do paradoxo de leveza e força em que consiste a obra, me faz rememorar com saudade minha infância. Nasci em um vilarejo muito pequeno, no interior do estado de Minas Gerais, onde pés descalços, brincadeiras de rua e liberdade eram o sinônimo da minha e da infância dos meus tantos amigos, o que nos possibilitou uma memória coletiva imensa, cheia de aventuras, gargalhadas e sim, felicidade. Diante de tantas incertezas que a vida nos traz, afirmar sobre a felicidade do meu tempo de criança é sim, uma afirmação que posso fazer com muita propriedade. Vivi nessa perspectiva durante toda a minha infância, falo não somente da liberdade de viver, de brincar e de estar no meu contexto, falo também, da liberdade de ser. Dentro de minhas vivências familiares eu podia ser quem eu era. Consigo hoje, em minha maturidade ainda incompleta, entender a profundidade desta reflexão, através do reconhecimento e entendimento que fui uma criança muito amada, e esse amor fez com que eu tivesse a liberdade de crescer sendo eu mesma. A esse amor, dedico também minha facilidade nos estudos, pois, sempre tive um grande incentivo dos meus pais, que mesmo tendo pouca escolaridade, característica da época em que viveram, sempre me incentivaram e em muitos aspectos, me fizeram crescer, através da liberdade evidenciada pelo amor e através da condução de caráter evidenciada através da educação que me proporcionaram. Não há como falar de amor sem citar minha avó materna, que auxiliou em minha criação e através do seu amor incondicional, sempre me incentivou diante de minhas escolhas. Sendo assim, ao falar do amor familiar, o vejo como ferramenta básica que subsidiou toda a minha existência, as minhas escolhas, levando e elevando o meu ser naquilo que me forma e me transforma.

A escola foi um capítulo igualmente feliz e prazeroso. Tive excelentes professoras no início da Educação Fundamental, em que conseguiram “aproveitar” as minhas habilidades, sem podá-las. O fato de eu entrar na antiga primeira série já completamente alfabetizada poderia ter sido um problema, pois, de certa forma eu não acompanharia a turma e a cartilha Camila Sonha, com seu método silábico, não fazia sentido para mim. Foi nesse momento, que minha professora sabiamente me deu um grande incentivo e quiçá, o despertar para minha profissão e até mesmo,

para a escolha do tema para a pesquisa que me propus a investigar a fim de produzir o presente relatório de pesquisa.

Compreender a importância da sabedoria da minha professora de primeira série me traz hoje a sensibilidade de buscar elementos e, quem sabe, criar subsídios para amenizar um problema enxergado exatamente durante esse período de experiência.

Para entender esse aspecto volto as minhas reminiscências, em que ao entrar na primeira série alfabetizada me tornei monitora dos demais colegas. Usando sua sabedoria que o magistério instituiu, tia Elisabete, minha professora, utilizou minhas habilidades para auxiliar os colegas que apresentavam mais dificuldade. Todos os dias, um colega era colocado ao meu lado e através de nossa troca, saberes eram construídos: eu aprendia e ajudava o outro, que em uma perspectiva dialógica, também me ensinava e me despertava, mesmo que de forma subjetiva, para que o que possivelmente hoje, foi construído através desta pesquisa para o presente curso.

Ao me propor a pesquisar sobre as origens das dificuldades de aprendizagem e as possíveis relações de tais dificuldades, rememoro meus colegas em que exerci a monitoria e recordo que, mesmo com a inocência característica da infância, já me intrigava os motivos de tantas dificuldades. Porque alguns colegas, da mesma faixa etária, com as mesmas oportunidades de aprendizagem dentro do contexto escolar, apresentavam tantas dificuldades e, conseqüentemente, não apresentavam o mesmo rendimento? Obviamente, essa angústia, que já existia, somente ficou clara após minha experiência como docente, mas, ao pensar sobre minhas lembranças, percebo que tal questão sempre esteve presente, ainda com a leveza do pensar de uma criança.

O tempo, que rege toda nossa vida, passou, eu cresci, sempre boa filha e boa aluna, tendo excelentes rendimentos, fruto do meu recorrente interesse e aplicação nos estudos. A preocupação com o outro foi dando lugar aos interesses advindos da adolescência, em que aliado ao interesse escolar, vivi uma adolescência normal, com namorinhos, alguns eventos com a turma e os altos e baixos provenientes dos hormônios necessários para o adolecer de cada um.

Namorei e casei. Aos 17 anos, finalizando o Ensino Médio, ainda uma adolescente, me tornei uma senhora casada por livre escolha. Meu marido foi sempre meu grande incentivador. Me incentivou a fazer uma graduação, me incentivou a trabalhar, a ter uma profissão e a liberdade de ser que sempre tive durante minha infância e adolescência, também esteve presente em meu casamento, uma vez que meu marido entendeu a minha necessidade de crescer, e impulsionado por este entendimento, me deu asas, sendo meu porto seguro durante a caminhada

pelas graduações e especializações que galgarei na busca de amadurecimento, formação profissional, independência financeira e acima de tudo, crescimento e fortalecimento pessoal.

Ao iniciar minha primeira graduação, sendo um tempo extremamente difícil oriundo da falta de recursos, tive, logo no primeiro ano, a oportunidade de trabalhar como monitora em uma creche municipal. Essa experiência reavivou em mim o saboroso gosto pelo processo de ensinar e aprender advindo do cuidado e zelo que a monitoria exigia, como também, dos prazeres inerentes ao processo de crescimento de cada criança.

Neste trabalho fiquei por pouco mais de um ano, pois, como eu cursava a faculdade de Letras, meu objetivo maior era ser professora de Língua Portuguesa, e, no ano seguinte, consegui meu primeiro contrato na rede estadual de educação. Confesso que o primeiro momento foi assustador. O ideal de ministrar as peculiaridades da nossa língua se esvaiu com tantas dificuldades que a inexperiência docente traz para qualquer iniciante. Ali, no chão de uma escola pública, as diferenças sociais e de aprendizagem gritavam forte, dentro das paredes da instituição de ensino. A angústia sentida na primeira infância sobre os motivos do abismo existente sobre o processo de aprendizagem de cada estudante eram motivo de reflexão e eram cada vez mais percebidos em cada sala de aula que eu entrava no decorrer de minha experiência docente.

Me formei em Letras e posteriormente em Pedagogia, tenho hoje 17 anos de experiência docente. Experiência essa que é variada dentro do contexto educacional. Percebo diversidade no público-alvo, nas escolas em que passei, nos anos de escolaridade que tive a oportunidade de trabalhar, nas gestões, nas funções que ocupei, enfim, minha experiência profissional foi e ainda é diversa. O único fator que não difere em nenhum contexto educacional é a lacuna existente sobre as dificuldades de aprendizagem que é fortemente evidenciada em alguns estudantes em seu processo de escolarização e construção do conhecimento. E, é essa lacuna, observada de forma inocente enquanto criança e de forma angustiante em minha experiência profissional, que me coloca como professora pesquisadora no momento atual.

Gosto muito de evidenciar sobre os ciclos surpreendentes que a vida humana nos proporciona. Iniciar minha experiência docente na mesma escola onde estudei na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental me proporcionaram, quase 30 anos depois, subsídios para construir uma questão de pesquisa de extrema relevância e tendo a experiência vivida na época, como um gatilho, um despertar para uma necessidade existente desde os primórdios da educação quando a mesma se tornou um direito de todos.

Hoje, além de professora regente no Ensino Fundamental I, na rede municipal de ensino, atuo também como Especialista em Educação Básica, na rede estadual. Sou efetiva em ambos

os cargos e a diversidade encontrada nos caminhos que percorri muito me enriqueceu como profissional e me intrigou ainda mais em relação aos aspectos pertinentes a educação.

O anseio pelo mestrado sempre esteve presente. Em algumas fases, final das graduações e especializações, ele vinha forte, estava ali, como uma chama prestes a trabalhar. Em outras, gestações e nascimento dos filhos, ele adormecia. Por vezes pensei até que ele estivesse morto. Mas não, de forma nenhuma, o sonho do mestrado sempre esteve incutido e ansiado, esperando a oportunidade certa e tornando-se realidade na primeira grande chance que se concretizou através de algo que não poderia ser menor ou menos eficaz do que a necessidade de formação de um educador.

Ao ser lançado o Projeto Trilhas do Futuro para educadores enxerguei a oportunidade tão ansiada. Acreditando e desacreditando, fiz minha proposta de pesquisa bem tímida, mas que partia de uma necessidade urgente, pois há a necessidade de pesquisar sobre um dos maiores gargalos da educação, presentes nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes e assim produzir subsídios para minimizar e por que não, em uma visão otimista, lançar estratégias para que cada vez mais os objetivos da educação se efetivem na vida dos sujeitos.

Hoje, professora pesquisadora, sinto-me extremamente viva. A vivacidade de um ciclo que se eternizará através dos frutos colhidos com a realização da pesquisa a que me proponho. Uma pesquisa que tem um viés social, político e, sobretudo, humano. Identificar as relações que repercutem no baixo aproveitamento dos estudantes de escolas públicas e traçar estratégias para que a questão problema seja amenizada, é desafiador diante do contexto político que vivemos, o que faz da questão ainda mais urgente e essencial. Segundo Souza e Novais (2021, p.531) “A acentuação das desigualdades socioeconômicas e culturais se faz cada vez mais evidente e se apresenta como resultado da completa deserção do Estado de suas obrigações constitucionais.” Desta forma, pesquisar e transformar esse objeto de pesquisa em algo que seja concreto, atuando positivamente em nossa realidade educacional, é proporcionar aos estudantes a liberdade de ser que tanto prezo na formação humana. É semear uma semente de esperança e sobretudo, de resistência a um sistema dominante e opressor, que se esconde por detrás de uma legislação que faz alusão a uma falsa educação igualitária e que garante a equidade na formação dos sujeitos. Desta forma

Assumindo a postura de professores/as pesquisadores/as, vinculados ao campo da educação popular, é forçoso pensar a educação como compromisso ético político, de modo a refutar o caráter de neutralidade que tentam atribuir à escola e a educação, uma vez que concebemos a educação como uma forma de intervenção no mundo e, por isto mesmo, não pode ser neutra. (SOUZA; NOVAIS, 2021, p.531).

Lutar pela liberdade de ser, de se transformar e de se reinventar como seres pensantes, e inculcar essa necessidade em nossos discentes, é conscientizá-los de que estão em constante processo de crescimento e renovação.

Contribuir para que seja tocante ao nosso público e que possa ser transformador na vida dos mesmos, poderá ser, talvez, a conclusão ou a eternização de um ciclo, que nunca foi interrompido ou seccionado, iniciado em minha infância, interligado pelas minhas escolhas, podendo ser repassado entre educadores, que assim como eu, veem na educação um elemento potente de transformação.

INTRODUÇÃO

A educação, termo amplo que permeia vários contextos de nossa sociedade, é um vocábulo muito utilizado em vários âmbitos sociais, que, em uma perspectiva do senso comum, se faz presente na vida de um sujeito social desde o seu nascimento, perpassando por vários contextos e adquire diferentes significados no decorrer de sua vida. Em uma perspectiva automática, quando falamos em educação, interligamos o termo ao processo de escolarização ao qual os sujeitos sociais têm o direito de usufruir de acordo com as políticas públicas existentes em nosso país. Políticas essas que, em seus textos legais, pregam que a educação é um direito do cidadão e um dever do estado. Nessa perspectiva, o processo de escolarização se torna comum a todos os sujeitos pertencentes a nossa nação. Uma vez comum, sendo um direito e ao mesmo tempo, um dever, as escolas responsáveis pela educação básica denominadas públicas recebem como interlocutores, crianças e adolescentes de diversas identidades sociais acarretando uma diversidade gigantesca.

Tendo o fator diversidade como uma das principais características da educação pública em nosso país, é observável que há uma parte considerável de estudantes que apresentam dificuldades em relação a construção do conhecimento, desta forma, o rendimento dos mesmos é comprometido acarretando prejuízos para toda a sua formação enquanto sujeito social, e em uma perspectiva futura, afetando direta e indiretamente, todo o contexto social do qual o cidadão fará parte. Entendendo que a vivência humana está no entrelaçamento com suas relações contextuais, vale destacar o que enfatiza Paulo Freire sob as situações sociais as quais somos submetidos

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 2005, p.42.)

Para Pereira *et al* (2021, p.4)

Apesar do empenho das instituições de ensino, em oferecer uma educação de qualidade para todos, ainda existem muitas dificuldades e obstáculos em torno da temática, principalmente quando o aluno possui dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, traz a reflexão de que com intervenções adequadas, pode-se obter êxito no campo da aprendizagem.

Refletir sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes requer um pensar crítico sobre vários aspectos que permeiam o cotidiano escolar. Aspectos estes que

provém de contextos externos e internos e que refletem incisivamente no rendimento escolar de cada discente.

O presente estudo apresenta como objeto de pesquisa Dificuldades de aprendizagem discente apresentadas por alunos do 6º ano da Escola Estadual Quinca Franco, localizada na cidade de Durandé, Minas Gerais.

A relevância de tal objeto ocorre devido a organização da Educação Básica no Brasil, em que temos transições importantes que perpassam a vida estudantil dos discentes e são fundamentais para o crescimento dos mesmos. Uma destas transições é a mudança que acontece quando o estudante finaliza o Ensino Fundamental I e inicia o Ensino Fundamental II. Finalizar o 5º ano e iniciar o 6º ano traz para o estudante uma mudança brusca, que para muitos significa ruptura, acompanhada do crescimento físico e com ele, mudanças socioemocionais impulsionadas pela pré-adolescência. Na escola investigada, é perceptível que todas as mudanças relacionadas a essa transição requer um período de adaptação que deve ser minuciosamente considerado pelos professores regentes, uma vez que o público do 6º ano necessita de um olhar diferenciado, com estratégias de ensino e aprendizagem consistentes, vindo de toda equipe pedagógica a fim de que os discentes se adaptem e consigam obter um aproveitamento exitoso e conseqüentemente, consigam alcançar as habilidades previstas para o ano de escolaridade em questão.

Outro fator perceptível e que fundamenta a presente pesquisa, é o grande número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem neste ano de escolaridade.

Desta forma, partindo da situação elencada, e entendendo a complexidade de análise das inúmeras situações que permeiam o contexto escolar, e especificamente o contexto mencionado no parágrafo anterior, a questão central proposta na presente pesquisa foi: *quais são as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes do 6º ano do ensino fundamental, da escola estadual alvo de investigação?*

Entendendo a complexidade que envolve tal questão, é necessário também refletir sobre outras questões complementares que foram fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa. Sendo elas:

1. Quais as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos discentes?
2. Qual a diferença entre dificuldades de aprendizagem advindas de transtornos e dificuldades de aprendizagem advindas de possíveis relações contextuais?
3. Os componentes socioemocionais incidem sobre a dificuldade de aprendizagem?

4. A forma como o currículo é organizado é um fator determinante para desencadear as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes?

5. Há flexibilização do currículo para sanar as dificuldades apresentadas?

Pensar e refletir sobre essas questões secundárias possibilitou, no âmbito da pesquisa, subsídios para compreender as dificuldades de aprendizagens de crianças do referido contexto de investigação, assim como, compreender as entrelinhas que compõem o processo complexo que envolve o ato de construir conhecimentos, entendendo que as dificuldades de aprendizagem podem não estar somente centralizadas na figura do estudante, envolvendo todos os sujeitos que compõem essa estrutura, que culmina no discente, mas que faz parte de um todo estruturado, através de vários âmbitos sociais, com interesses camuflados por uma garantia inexistente da equidade educacional.

Destarte, o principal objetivo geral de todo movimento inerente a esse processo foi compreender as origens das dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes e, através de uma pesquisa documental, complementada pela pesquisa de campo, compreender as relações de tais dificuldades e a organização curricular das instituições de ensino frente a essas dificuldades o que culminou na produção de uma trilha pedagógica que através do processo de reflexão proposto pelo material, objetiva-se minimizar as deficiências apresentadas visando um processo de construção dos saberes de forma efetiva por todos os estudantes que compõem a rede pública de ensino.

Como objetivos específicos, considerou-se importante: identificar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos discentes; compreender a diferença entre dificuldades de aprendizagem advindas de transtornos e dificuldades de aprendizagem advindas de possíveis relações contextuais; verificar se os componentes socioemocionais incidem sobre a dificuldade de aprendizagem dos discentes; identificar como a organização curricular incide sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para, assim, produzir reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem a fim de despertar nos docentes as necessidades que permeiam as salas de aula com a finalidade de minimizar os efeitos negativos acarretados pelas dificuldades de aprendizagem no decorrer de toda a vida dos estudantes enquanto sujeitos sociais.

A pesquisa desenvolvida em abordagem fenomenológica não parte propriamente de uma hipótese, uma vez que defende uma atitude de abertura diante daquilo que se pretende compreender. Tal atitude, conforme Souza (2015, p. 50) “tem como fundamento permitir ao pesquisador o reconhecimento da compreensão prévia da questão estudada”, que “poderá ou não ser igual àquela que se mostra no final do processo de pesquisar”.

Todavia, entende-se que a aprendizagem dos estudantes é um processo complexo que engloba variantes que podem ou não determinar ações futuras que incidem sobre o desenvolvimento de diversos núcleos sociais dos quais fazem parte. Pensar reflexivamente sobre tal processo faz-se necessário pela importância que o processo educativo ocupa na formação e transformação de identidades que constituirão a sociedade futura em todos os aspectos de sua composição. Esse pensar, leva-nos a uma lacuna existente entre a aprendizagem efetiva e os percalços existentes, as lacunas deixadas por aqueles que apresentam, durante seu percurso educacional, dificuldades em absorver os conteúdos apresentados e utilizá-los de forma efetiva em sua vida enquanto ser social.

Tendo como tema de pesquisa as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e especificamente, como objeto desta investigação, as dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano da escola alvo, é possível, a partir das experiências docentes e educacionais já vivenciadas, tecer algumas hipóteses para as presentes questões apresentadas.

Ciente da complexidade que envolve o processo de ensinar e aprender e dada a principal questão que elenca sobre as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes ao ingressar na segunda etapa do Ensino Fundamental, foi possível pressupor que são dificuldades oriundas da não consolidação das habilidades propostas para os anos anteriores, sendo que, uma vez não consolidadas, o estudante não consegue avançar dentro dos conteúdos propostos para a etapa de escolaridade investigada. Desta forma, dentro das habilidades não consolidadas, pressupõe-se que a defasagem no processo de alfabetização, letramento e alfabetização matemática apresenta o quadro mais grave das dificuldades apresentadas pelos discentes, uma vez que, ao ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental, sem estar alfabetizado, o coloca em uma situação de extrema vulnerabilidade educacional, sendo a aquisição da leitura e escrita um requisito básico e primordial para a absorção e efetivação dos conteúdos ministrados pela instituição de ensino.

A partir desse pressuposto, fez-se necessário e possível pensar sobre as outras questões que também permeiam a questão investigada. A partir do entendimento do principal problema que impede a efetividade do aprendizado na segunda etapa do ensino fundamental, refletimos também sobre os fatores que acarretaram tal dificuldade, sendo que compreender a origem do problema viabiliza uma possível solução a fim de auxiliar os discentes que apresentam vulnerabilidade no processo educacional a romper com os empecilhos e construir um conhecimento eficaz para seu processo de formação e transformação enquanto ser social.

Dentro das variáveis possíveis que podem ser determinantes no processo de aprendizagem, despontou também que a origem das dificuldades demonstradas pelos discentes

podem ser os transtornos de aprendizagem não tratados ou não identificados nas etapas anteriores de escolarização. Essa realidade se faz presente de forma contundente, uma vez que os profissionais da educação, ainda insistem em afirmar que não são preparados para atuar de forma positiva no processo de ensino e aprendizagem de estudantes que apresentam uma necessidade especial na construção do conhecimento. É perceptível que, mesmo com a disseminação de informações sobre os mais variados transtornos existentes no mundo contemporâneo, os discentes, em uma porcentagem acentuada dentro das escolas, afirmam não saber e resistem a aprender aquilo se faz novo e necessário dentro da diversidade que existe no processo de construir o conhecimento.

Outro aspecto necessário para o desenvolvimento da presente pesquisa, são as competências socioemocionais que incidem sobre o complexo processo do qual é objeto a ser pesquisado. Vivemos em uma realidade em que aspectos socioemocionais são determinantes para o desenvolvimento pleno de um ser social, e a fragilidade demonstrada por crianças e adolescentes pode ser um fator decisivo no sucesso ou fracasso escolar. Atualmente, no período pós pandêmico que estamos vivenciando, muitas mazelas vividas no contexto educacional, têm sido justificadas pelo período de pandemia, inclusive os problemas socioemocionais que têm se apresentado de forma numerosa dentro das instituições de ensino. É plausível, dentro do atual contexto, afirmar que tais problemas afetam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante, uma vez que desestabilizado emocionalmente, todo o complexo processo da construção dos variados tipos de conhecimento fica fortemente comprometido e pode ser também um dos fatores que desencadeiam as dificuldades no aprender.

A partir de todas as possíveis afirmações discorridas até o momento, foi possível elencar que o principal desencadeador das dificuldades apresentadas pelos alunos no 6º ano do ensino fundamental é a não consolidação das habilidades propostas no currículo para cada ano de escolaridade, sendo essa não consolidação atrelada a falta de contexto social primário que auxilie no desenvolvimento pleno no processo de aprendizagem, aos transtornos de aprendizagem cada vez mais evidentes e aos problemas socioemocionais oriundos de diversos fatores, inclusive do período de pandemia que vivenciamos. Diante de todas essas relações que esta pesquisa se debruçou, tornou-se possível também pensar pelo viés dominante que está nas entrelinhas das legislações que regem os currículos que dão origem aos conteúdos ministrados nas salas de aula. Pensar no sistema opressor que está incutido no processo de ensino e aprendizagem fez com que refletíssemos sobre o que a escola faz quando se depara com estudantes que não estão aptos a dar continuidade na construção do conhecimento pelo ano de escolaridade evidenciado nesta pesquisa.

Quando um discente não consegue apreender e dominar os determinados conteúdos propostos pelo currículo de determinado ano, este estudante carrega estereótipos culturalmente estruturados que o fazem estar fadados ao fracasso escolar e a escola, ainda hoje, com seu conjunto de estratégias pedagógicas, não consegue lidar, minimizar ou erradicar o problema, seja por falta de interesse, seja por falta de conhecimento, seja pela cultura colonial que ainda está fortemente impregnada em nosso modo de ser e pensar a educação. Como cultura colonial, vemos ainda o sistema opressor e a relação de submissão dos oprimidos frente as ações pedagógicas que não concebem a diversidade dentro de seu currículo.

Apesar do termo flexibilidade curricular ser fortemente disseminado nos cursos de formação de professores, vemos ainda um sistema curricular conteudista ainda pouco flexível diante das necessidades educacionais da diversidade discente que as escolas públicas abrangem. Pensar sobre dificuldade de aprendizagem é, antes de tudo, refletir o que o sistema educacional faz frente aquilo que é o gargalo da educação, que impede que a mesma seja disseminada de forma qualitativa para todos, garantindo a tão almejada equidade educacional, principalmente dentro das escolas públicas de nosso país.

A questão de pesquisa que subsidia todas as ações deste processo, é uma questão comumente vivida dentro das salas de aula, principalmente das escolas públicas, atingindo diretamente o processo de formação e transformação de educandos nos mais diversos contextos educacionais em todo o país.

Elucidar e pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem se fez e faz necessário para que, ao se pensar sobre aspectos que subsidiam o referido tema, fez se possível também pensar sobre possíveis estratégias para minimizar os efeitos que tais dificuldades desencadeiam na vida dos estudantes. Sendo, além das reflexões propostas neste estudo, a Trilha Pedagógica intitulada: Das dificuldades de aprendizagem às dificuldades de ensinagem: nas trilhas por uma educação emancipadora, um instrumento criado para suscitar nos docentes a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica adotada no cotidiano escolar.

Sobre a organização da presente pesquisa, temos uma organização realizada em seções que se complementam e se interligam com o objetivo de enriquecer as produções acadêmicas que se ocupam em compreender os aspectos inerentes às dificuldades de aprendizagem advindas das classes populares e contribuir com a prática pedagógica através da produção do produto final.

A seção I, Reflexões e proposições para uma prática educacional emancipadora, há o diálogo entre teóricos que compreendem e fazem uma forte crítica à incidência dominante presente em toda estrutura organizacional da sociedade, sendo necessário a urgente ação de

resistir a fim de que a educação possa ser emancipadora e libertadora. A seção II, Transtornos de aprendizagem, componentes socioemocionais e organização curricular, ocupa-se de compreender como fatores contextuais incidem dentro da temática dificuldades de aprendizagem. Na seção III, Caminhos metodológicos da pesquisa, há a apresentação da metodologia adotada para que este estudo se desenvolva efetivamente e em seguida, o estado do conhecimento, que apresenta a análise de dissertações, artigos e tese selecionados através da busca de publicações que contribuem com o entendimento do que se tem produzido cientificamente acerca da temática em questão. Ainda nesta seção, há também a caracterização da instituição de ensino em que a pesquisa se desenvolve assim como é apresentado o método de análise dos dados. A seção IV, A análise documental: o que diz a teoria, tem como objetivo analisar documentos importantes que permeiam a instituição escolar sempre refletindo criticamente sobre o que os mesmos revelam. Por fim, a seção V traz os resultados da pesquisa de campo, analisados à luz da Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI) em que buscou-se compreender o fenômeno através das experiências dos profissionais em relação ao tema abordado.

I – REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCACIONAL EMANCIPADORA

A proposta de pesquisar sobre dificuldade de aprendizagem, mesmo sendo um tema bastante estudado dentro da comunidade acadêmica pelo fato de ser uma temática extremamente presente dentro das instituições educacionais, é ainda, nos tempos atuais, desafiador. Este adjetivo pode ser aplicado a esta pesquisa pelo caráter de necessidade que a mesma assume e diante das questões e dos objetivos traçados para seu desenvolvimento.

Diante desse desafio a que a pesquisa se propõe, o embasamento teórico sustenta os pressupostos norteadores da mesma e são os alicerces científicos sobre a temática em questão.

Para o desenvolvimento deste estudo, a obra de Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do mundo, contribui incisivamente sobre o tema dissertado. Para pesquisar sobre dificuldade de aprendizagem atualmente, faz-se necessário pesquisar sobre as raízes da mesma, desta forma, entendendo a diversidade de aprendizes que a escola abrange, faz-se necessário fundamentar este estudo em um viés de pensamento que compreenda a escola como um agente segregador e contribuinte para o fracasso escolar dos estudantes que estavam à margem da sociedade. Sendo toda a obra freiriana uma forte literatura pedagógica, reflexiva e construtiva acerca das mazelas educacionais, as obras *Pedagogia do Oprimido* (2005), *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2004) e *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*¹(2006) são clássicos fundamentais no embasamento teórico deste estudo.

A autora Maria Helena Souza Patto, em sua obra pedagógica intitulada *A produção do fracasso escolar – História de submissão e rebeldia* (2015), através de sua crítica ao sistema escolar, contribui com a fundamentação da presente pesquisa, uma vez que a obra mencionada foi construída através de uma pesquisa de campo buscando respostas para as evasões e reprovações existentes em uma instituição de ensino. Através de entrevistas e observação, Patto (2015) constatou que os estudantes estavam à mercê do favoritismo e do descaso pelas condições sociais que apresentavam e, portanto, estavam sendo rotulados, mesmo que de forma implícita e subjetiva, ao título de fracassados, dando prosseguimento a disseminação do pensamento da hereditariedade classicista e da deficiência cognitiva advinda de sujeitos com baixo índice socioeconômico. Pressupondo que essa rotulação ainda esteja presente no contexto

¹ As obras de Paulo Freire são clássicos pedagógicos importantes para este estudo, uma vez que é uma pedagogia centrada nos seres humanos e na forma de aprender e transformar o contexto social dos sujeitos.

educacional contemporâneo, a obra mencionada embasa categoricamente sobre as reflexões necessárias na construção ou não construção do saber por partes dos estudantes.

Outro autor que muito contribui com o tema abordado neste estudo é Moacir Gadotti. Na obra *Concepção dialética da educação* (1997), Gadotti discorre, principalmente, sobre o pensamento crítico de que a escola é um espaço de reprodução da ideologia dominante, fazendo com que as novas gerações se adaptem ao modelo de sociedade já existente, sendo ela dominadora e excludente. Apesar disso, Gadotti (1997) afirma que esse não é o papel da educação, recorrendo a Freire quando enfatiza no ensino emancipador e libertador. Outra obra imprescindível para fundamentar este estudo, também de Moacir Gadotti, é *História das ideias pedagógicas* (1993), em que o autor rememora as correntes pedagógicas, desde a antiguidade até os dias de hoje. Deste modo, tem-se um valoroso estudo em textos, agrupados por períodos e tendências, sendo importante para que se entenda as vertentes pedagógicas que resultam as concepções que temos nos dias atuais.

Desta forma, na perspectiva de Freire, Patto e Gadotti, infere-se que o fracasso escolar está extremamente ligado a teoria da classe dominante, disseminando, de forma implícita, que o processo de construção da aprendizagem, seu sucesso ou seu fracasso, é fruto exclusivamente do educando, tendo, na maioria das vezes o seu “sucesso” ou a sua “culpa” atribuída as suas condições sociais, legitimando ainda na contemporaneidade o caráter ideológico e dominante originário do processo de colonização que vivemos em nosso contexto histórico.

Neste viés de pensamento, é muito pertinente considerar a obra *Que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar* (2002) escrita por Maria Teresa Esteban, em que a autora enfatiza o caráter excludente e discriminatório das escolas públicas. O livro é um texto político que convida a reflexão e ação frente as ações excludentes consolidadas no fracasso escolar protagonizado pelos estudantes que são da classe popular historicamente segregada em nosso país.

Sobre essa abordagem, o artigo *Colonialismo e Colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular* (2021), escrito por Gercina Santana Novais e pelo orientador da presente pesquisa, Tiago Zanquêta de Souza, enriquece e embasa o pensamento reflexivo sobre o processo de colonização que dá origem a colonialidade vivida ainda nos tempos atuais. Segundo Souza e Novais (2021), os currículos e as legislações que regem a educação são disseminadoras de ideologias dominantes que são segregadoras e não contribuem para a emancipação e liberdade dos sujeitos, baluartes da pedagogia freiriana. Além deste artigo, Souza possui obras que auxiliam na reflexão sobre o processo educacional, suas facetas e interrogações existentes na contemporaneidade e que, portanto, serão referências neste estudo.

Tendo como reflexões importantes as obras citadas neste referencial, objetivou-se encontrar assertivas que elucidam sobre possíveis respostas para as questões que orientam essa pesquisa. Neste contexto, também é importante destacar uma autora contemporânea que tem produzido obras que auxiliam aos profissionais da educação em geral no processo de reflexão e criticidade. Elisa Pereira Gonsalves, tem em seu currículo importantes publicações que estão voltadas ao necessário entendimento sobre as relações contextuais que permeiam a educação levando o leitor à reflexão a respeito das necessidades de modificação, transformação e amplitude no olhar voltado para as necessidades educacionais. Sendo assim, é possível destacar as obras: Currículo e contemporaneidade: questões emergentes (2011), Educação e emoções (2015) e Educação e grupos populares: temas (re)correntes (2002).

Compreendendo que a educação não ocorre somente na escola e que seu sucesso ou fracasso é a junção de uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos aos sujeitos sociais que somos, Carlos Rodrigues Brandão, em sua obra O que é educação (2002) argumenta sobre o processo educacional construído através de variados tempos e espaços, onde tal processo não é exclusivo da educação sistematizada nas instituições de ensino. A educação está presente também onde não existem escolas, o que corrobora com as ideias de Freire sobre a valorização do conhecimento de mundo dos sujeitos. Brandão (2002) enfoca, assim como os demais autores que sustentam teoricamente o presente estudo, que a educação escolar é um espaço em que há interesse econômicos, tornando-se assim, um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Por meio do referencial teórico citado acima, têm-se um embasamento científico rico e proporcional ao que se propõe esse estudo, recorrendo a produções que tem por objetivo pensar de forma crítica e reflexiva as questões implícitas dentro da perspectiva dominante em que o fracasso escolar está atrelado. Fazendo o exercício de pensamento reflexivo, através do embasamento científico selecionado, possibilitou a existência de subsídios para o processo de construção do produto oriundo de todo esse processo a fim de refletir sobre os efeitos da colonialidade² ainda presentes através de uma visão ideológica opressora que subsidia as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar advindo das mesmas.

1.1 As relações de dominação enraizadas em nossa estrutura social

² A palavra colonialidade faz referência ao período de colonização que se deu entre os séculos XVI e XIX, em que vivemos um período de supremacia cultural dos povos europeus.

A educação, em seu aspecto formador e transformador, e atentando-se para a diversidade de faces que abrangem todas as suas peculiaridades, faz-se presente na vida de todos os indivíduos como parte da trajetória humana de cada um. Portanto

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 2002, p. 3).

Educar então, é um fenômeno inerente a vida, é cotidiano, ocorre através da perspectiva dialógica a que somos atrelados enquanto seres sociais que somos. As experiências humanas são processos educativos que são capazes de formar, transformar através do contato com o externo, das relações do eu com o mundo. Desta forma,

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 2002, p.9).

Entendendo que a educação formal pode ser um instrumento potente de transformação humana, possibilita os sujeitos, através de um conhecimento contextual, uma visão de mundo que pode aprimorar seus saberes e o colocar como agente ativo e transformador no meio do qual faz parte. Acreditando nesse potencial educacional, é possível entender as peculiaridades que permeiam seus diversos contextos como sendo fontes de libertação e emancipação humana, características fundamentais para a transformação de sujeitos e conseqüentemente, de meios sociais.

Todas as interfaces educacionais, dentro de seu propósito quase utópico³, mesmo que conscientes das mazelas que permeiam o cotidiano das instituições escolares, se faz necessário, uma vez que atuar na formação humana, objetivando a libertação dos seres e conseqüentemente,

³ Os objetivos educacionais podem ser considerados utópicos uma vez que, com a realidade que temos, estamos distantes de alcançar, de fato, uma educação igualitária e de qualidade para todos, principalmente, para as classes populares.

alterações do meio no qual cada sujeito incide é caminhar para uma sociedade que tenha como essência o caráter igualitário.

Isto posto, refletir sobre o objetivo da educação como possibilidade de transformação é refletir também sobre as adversidades sociais que impedem que a educação cumpra com seus objetivos emancipadores e libertadores dos seres.

Ao realizar as articulações sobre tais adversidades sociais, pode-se valer da relação de opressão entre as classes muito enfatizada por Paulo Freire em sua diversa e extensa obra que alude sobre as interfaces das diversas pedagogias e sua incidência na educação brasileira.

Para Freire (2005) a relação entre opressor e oprimido ocorre nas múltiplas relações sociais, em que ao ressaltar a visão de opressores perante os oprimidos, afirma que

É que para eles, pessoas humanas, são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os opressores existam e sejam “generosos”. (FREIRE, 2005, p. 62).

Freire utiliza o termo “generosos” para ilustrar as ações opressoras, sendo que são justificáveis através de uma falsa generosidade que camufla o verdadeiro interesse de manipulação e solidificação da ideologia da classe dominante perante a sociedade.

Os opressores, falsamente generosos, tem necessidade, para que sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade, que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2005, p.42).

Continuando dentro dessa relação opressor x oprimido, vemos que “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 2005, p. 71). Portanto, entende-se que dentro de nossa estrutura social existem as classes dominantes que atuam a fim de que nunca percam a relação de poder que incide sobre a classe dominada, sendo tal estrutura, justificada por inúmeras razões “criadas” pelos opressores a fim de que suas ações permaneçam como corretas perpetuando a concentração de poder nas mãos de uma parcela (pequena) da população.

Para Brandão

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. (BRANDÃO, 2002, p.4).

Essa estrutura organizacional de nossa sociedade, é aceita e reproduzida automaticamente, em que o caráter de dominação é realizado de forma imperceptível por aqueles que a sofrem e também por vezes, por aqueles que a praticam.

O educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação — nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa — interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. (BRANDÃO, 2002, p. 5).

Esta fraqueza educacional evidenciada por Brandão (2002) pode ser compreendida e subsidiada através do viés histórico que compõe a construção da identidade de nosso povo. A história de nosso país é composta através da relação de dominação e poder, havendo a supremacia de uma cultura que criou a identidade de nossa gente estruturada na “conformidade” entre sujeitos, onde um povo se sobrepôs a outro utilizando justamente do caráter de generosidade evidenciado por Freire (2005). Pensar sobre o viés histórico nos permite analisar a ideia de dominação enraizada que se deu através do processo de invasão das terras de nosso território. Desta forma, dentro das vertentes que constituíram os capítulos da construção da identidade brasileira atualmente, vivenciamos um processo de supremacia de povos que foi se perpetuando e que ocorre ainda na contemporaneidade camuflada por falsas ideias igualitárias que iludem os oprimidos e os convencem de seu lugar na sociedade como ordem natural das “coisas”.

Neste sentido

Esse sistema se sustenta pela exploração, acentuando a desigualdade social e elaborando narrativas divulgadas com o uso de diferentes estratégias com a finalidade de que a maioria das pessoas incorpore a ideia de que é possível aceitar e conviver com teorias e práticas vinculadas à hierarquização das vidas humanas, à negação do direito às condições dignas de vida para todos e todas. As justificativas para as referidas desigualdades ancoram-se na defesa da meritocracia, na ilusão da possibilidade de ascensão social para a maioria da população e naturalização da exploração. Essas justificativas, também, contam com mecanismos de repressão aos movimentos que desnudam essas falácias e propõem outros modos de vida. (SOUZA e NOVAIS, 2021, p.529).

Sobre essa perspectiva, na abordagem freireana

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr riscos. Se os outros

– esses invejosos – não têm, é porque são incapazes e preguiçosos, a que juntam ainda um injustificável mau agradecimento a seus “gestos generosos”. E, porque mau agradecidos e invejosos, são sempre vistos os oprimidos como seus inimigos potenciais a quem devem observar e vigiar. (FREIRE, 2005, p. 64).

Pensar criticamente sobre a relação de hierarquia, mesmo que atualmente, seja camuflada por falsas ideias igualitárias auxiliam no entendimento das relações que permeiam os variados contextos sociais, inclusive no meio educacional. Desta forma, “é forçoso pensar a educação como compromisso ético político, de modo a refutar o caráter de neutralidade que tentam atribuir a escola e a educação, uma vez que concebemos a educação como forma de intervenção no mundo e, por isso mesmo, não pode ser neutra” (SOUZA e NOVAIS, 2018, p. 531).

Dada a afirmação de que as situações de dominação estão enraizadas em nossa história como característica justificável dentro da perspectiva da ideologia dominante, faz-se importante refletir sobre o quanto as condições de opressão incidem dentro dos variados contextos, inclusive no contexto educacional da educação popular.

Vivenciando as condições exigidas pela práxis dominadora, os oprimidos ocupam um lugar de mediocridade dentro da sociedade, sendo convencidos de que o lugar que ocupam lhes é cabível por inúmeras “explicações” advindas das ideias de dominação. Tais explicações os colocam em um lugar de vulnerabilidade sendo facilmente “manobrados” dentro das necessidades elitistas de um grupo que precisa dos oprimidos para serem cada vez mais opressores, sendo a estrutura hierárquica de poder internalizada dentro dos espaços sociais e se fazendo presente nos variados contextos sociais que estruturam o meio em que vivemos.

Tal condição de dominação faz com que os seres vítimas das variadas opressões sofram o que Freire (2005) chama de desumanização. “Constatar essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 2005, p. 40).

Perante a constatação de que os opressores têm a necessidade de oprimir, em que

Os opressores, falsamente generosos tem necessidade de que sua generosidade continue tendo a oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2005, p. 42).

Faz-se necessário que pensemos e façamos o exercício de reflexão inerente ao processo de humanização dos seres. Constantemente, nos vemos esmagados pela opressão advinda de uma falsa ideologia de igualdade disseminada por aqueles que para que mantenham seus status

de poder, reforçam nas ações cotidianas opressões, mesmo que camufladas, fazendo com que a desumanização aconteça, muitas vezes, de forma implícita e outras, de forma discriminadamente escancarada, justificando-se de ideias elitistas e calcadas nos fundamentos de colonialidade, produto histórico da construção das relações de hierarquia que imperam na contemporaneidade.

Destarte, é forçoso pensar no que é cabível às ações populares frente a tais ações. Como recuperar a dignidade que se esvai minuciosamente ao longo da existência de cada um, sendo que os fracassos existenciais, fruto de uma sociedade opressora, torna os sujeitos, seres fadados as mazelas sociais. Freire (2005) afirma que os seres ao entenderem que são dominados passam a ter ideais de liberdade calcados na opressão, ou seja, para que se libertem devem se transformar em seres opressores. O autor cita o exemplo dos camponeses promovidos a capatazes em que para manter o posto são mais duros que o próprio patrão, assim dizendo, ao sair da condição de oprimido se tornam os mais duros opressores porque precisam desta postura para sua falsa liberdade.

Superar as relações de opressor e oprimido ⁴se torna uma ação complexa uma vez que as relações estruturantes que compõem nossa sociedade estão fortemente enraizadas no viés de dominação, relações essas que se mantêm, mesmo implícitas e camufladas em falsos ideais libertários que transcendem as décadas que compõem nossa história. Pensar reflexivamente sobre tais relações e a necessidade de rompimento e libertação verdadeira dos seres humanos pode ser um primeiro passo para que haja um processo de modificação de pensamentos e, conseqüentemente de ações. Os oprimidos precisam lutar para seu processo de libertação junto daqueles que realmente se solidarizam com a causa precisando ganhar a consciência crítica da opressão, na prática desta busca. (FREIRE, 2005, p. 52)

Pensar sobre a educação popular requer uma análise crítica sobre as relações que estão explícitas e implícitas dentro das instituições de ensino, sobre as relações de dominação e opressão convertidas e justificadas por uma falsa formação de sujeitos em busca de sua liberdade. Entendendo a escola como ambiente potente de transformação social, faz-se imprescindível buscar as nuances que se fazem presentes dentro dos atos educativos e o quanto as ações podem solidificar a manutenção e propagação das ações de dominação e perpetuação da relação opressor e oprimido.

Compreender essa relação complexa, em que se percebe uma linha tênue no que vemos na relação das práticas educativas dominadoras, encobertas por ações calcadas em ideais

⁴ Paulo Freire utiliza a nomenclatura opressor e oprimido para argumentar sobre a supremacia de um povo sobre o outro.

libertários, é uma atitude importante quando se deseja agir sobre os abismos que ainda existem entre as ações inerentes ao direito à educação de qualidade e a efetuação do mesmo na vida dos seres que compõem principalmente as classes populares.

1.2 A dominação dentro do contexto educacional

Conceber a educação como práxis libertadora pode ser utópico por razões contextuais advindas das relações de dominação e opressão que estruturam nossa sociedade, mas, ao mesmo tempo, nos é forçoso uma vez que se a entendemos como possibilidade de humanização, é necessário que haja aqueles que, através de suas concepções internas, as externalizam através de suas ações, em suma, na maioria das vezes, manifestadas através de luta, sendo movimento de resistência a um sistema ainda elitista e opressor.

Do outro lado do palco, intelectuais, educadores e estudantes fazem e refazem todos os dias a crítica da prática da educação no Brasil. Eles levantam questões e afirmam que, do Ministério à escolinha, a educação nega no cotidiano o que afirma na Lei. Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais. (BRANDÃO, 2002, p.4)

Nesta perspectiva, Gadotti (1997) explana uma crítica sobre a educação e a perpetuação de ideais dominantes através das ações inerentes a mesma. O autor elucida que atos pedagógicos ocorrem em todos os aspectos da vida dos sujeitos e em suas relações com o meio e não somente nas ações realizadas dentro das instituições de ensino. Para fundamentar seus conceitos, se apoia nas ideias do filósofo italiano Gramsci, que desenvolveu diversas teorias com bases na ideologia Marxista⁵. Desta forma, durante toda a obra, Gadotti (1997) utiliza as ideias de Marx, a partir de uma visão filosófica enfatizando sobre aspectos que compõem a estrutura de nossa sociedade como a divisão social do trabalho, das classes sociais, que, para o autor, estão diretamente ligadas ao ambiente escolar e nas práticas realizadas dentro das instituições de ensino.

Partindo dessa referência ao social é que se compreende o significado da educação na sociedade concreta — hoje, a sociedade dividida em classes antagônicas. Com a divisão social do trabalho nessa sociedade, surge também o homem dividido, alie nado, unilateral. Com o aumento no tempo de trabalho necessário para a sua auto-reprodução e para a criação da mais-valia, o

⁵.

trabalhador não dispõe de tempo livre para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. (GADOTTI, 1997 p. 58).

É perceptível durante toda a obra de Gadotti (1997) que para o autor a escola é um espaço de reprodução das ideologias dominantes, sendo tal percepção extremamente útil para compreender aspectos importantes decorrentes da presente pesquisa. Nesta obra, há uma forte crítica em que os diversos espaços sociais, inclusive a educação, são espaços reprodutores de ideologias advindas das classes dominantes, perpetuando os ideais de opressão duramente criticados por Freire (2005).

O que Marx quer mostrar, finalmente, é que a burguesia tem uma ciência, uma cultura e uma educação que são dominantes, porque ela é a classe economicamente dominante. Dessa forma, ele entende que a ciência, a cultura e a educação só estarão a serviço das classes trabalhadoras quando estas - detiverem o controle dos meios de produção e, conseqüentemente, do Estado e da sociedade. Fora da revolução social não há solução para a questão da educação das classes trabalhadoras. (GADOTTI, 1997, p.63).

O estudo pedagógico feito por Gadotti nesta obra, traz reflexões importantes sobre o papel da educação na vida dos sujeitos, realizando uma forte crítica a toda conjuntura que estrutura a sociedade em que vivemos. Para o autor, a educação é vista como reprodutora das ideologias da classe dominante, sendo utilizadas como aparelho reprodutor de tais concepções, fazendo com que as novas gerações sejam convencidas dessas ideias que potencializam a relação opressor x oprimido descrita por Freire (2005). Tal concepção também é evidenciada por Brandão quando enfatiza

Não há apenas idéias opostas ou idéias diferentes a respeito da Educação, sua essência e seus fins. Há interesses econômicos, políticos que se projetam também sobre a Educação. Não é raro que aqui, como em toda parte, a fala que idealiza a educação esconda, no silêncio do que não diz, os interesses que pessoas e grupos têm para os seus usos. Pois, do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto "a todos", "à Nação", "aos brasileiros". (BRANDÃO, 2002, p.27).

Compreender que a escola pode ser um espaço que contribui para disseminação e perpetuação das ideologias que potencializam a dominação das classes populares torna-se importante para a presente pesquisa uma vez que ao refletir sobre as dificuldades existentes que ilustram o abismo entre a educação transformadora e emancipadora e a sua verdadeira efetivação, é possível, através da conscientização dos principais envolvidos, encontrar subsídios para minimizar os efeitos negativos que a disseminação da relação de poder existente através

de uma perspectiva dominadora acarreta na vida das pessoas que constituem as classes populares de nosso país.

Moacir Gadotti, em sua obra *História das ideias pedagógicas* (2003), através de descrições reflexivas sobre os processos educativos nas civilizações, realiza novamente uma forte crítica ao sistema educacional reprodutor das ideologias da classe dominante. Gadotti enfatiza que as ações educativas são uma forma de controle social.

Para ele, o currículo, a pedagogia e a avaliação constituiriam sistemas de mensagens cujo princípios estruturais subjacentes, representam modos de controle social. A educação moldaria então a identidade e a experiência. Poder e controle se veriam imbricados nos mecanismos estruturadores nas experiências e consciência dos homens, que passam por espaços sociais como família, a escola e o mundo do trabalho. (GADOTTI, 1998, p.194)

Neste viés de pensamento, Freire (2005) também reflete de forma pertinente e importante, uma vez que também critica os espaços escolares como sendo espaços de perpetuação das ideias dominantes objetivando semear a ideia de hierarquia social. Para o autor “o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os esta situação, melhor os dominem.” (FREIRE, 2005, p. 84)

Pensar a educação como reprodutora do discurso ideológico que objetiva afirmar e perpetuar ao longo das gerações a manipulação em massa da classe dominada nos incita a pensar em como as instituições escolares realizam tal reprodução uma vez que a legislação vigente em nosso país garante o direito a uma educação igualitária objetivando equidade no processo de ensino e aprendizagem dos brasileiros. Deste modo, nos é forçoso refletir sobre as ações inerentes aos atos educativos e sobretudo, pensar nas entrelinhas que circundam todas as propostas pedagógicas que estão presentes dentro das escolas e salas de aula.

Souza e Novais (2021) também vão de encontro a perspectiva de Freire e Gadotti em relação a postura da escola na relação opressor x oprimido, em que

A sociedade vem desenvolvendo um sistema educacional orientado pela centralização e regulação dos currículos pelo Estado, para manter o *status* ou o privilégio da elite. Considera o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso, as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites. (SOUZA e NOVAIS, 2021, p.539).

Desta forma, entende-se que a organização curricular feita pelos órgãos educacionais são responsáveis pela disseminação das ideologias elitistas, fazendo com que os estudantes

sejam convencidos de “seu lugar na sociedade”. Para Souza e Novais (2021) os documentos norteadores da educação brasileira são pautados em ideias discriminatórias fazendo com que os mesmos sejam ferramentas de dominação ainda que, de forma implícita, nos textos que compõem a legislação educacional, sendo, portanto, responsáveis por direcionar as ações pedagógicas dentro das instituições de ensino. Desse modo, os autores afirmam que tais documentos, como a Base Nacional Comum Curricular⁶(BNCC), estão alinhados a perspectiva neoliberalista e neoconservadora, onde há um currículo engessado, em que não há lugar para a valorização da diversidade e pluralidade cultural, características tão fortes da identidade de nosso povo. Outro ponto relevante na visão de Souza e Novais (2021) sobre a BNCC é o foco nos resultados, desprezando a diversidade socioeconômico e cultural em que as escolas fazem parte, objetivando um “padrão de referência, seguindo a lógica do mercado capital e colonizador. Podemos considerar que busca legitimar a coisificação das relações, uma vez que os resultados se tornaram mais importantes que o processo de formação humana para a vida e para o trabalho.” (SOUZA e NOVAIS, 2021, p. 541)

Deste modo, faz-se importante para este trabalho, que busca compreender aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem discentes, refletir sobre o que está oculto e se realiza de forma implícita dentro das salas de aula das instituições escolares, em que, os profissionais da educação, sujeitos dominados pelo sistema opressor, tornam-se multiplicadores das ideologias elitistas, onde, ao invés de serem mediadores e facilitadores do processo de transformação de sujeitos através do processo educacional, tornam-se reprodutores de um discurso opressor que despreza as diversidades e valoriza o pensamento ideológico calcado nos ideais neoliberais e neoconservadores. Vemos assim, o exemplo dos apontamentos de Freire (2005) quando afirma que o oprimido pode se tornar um dos maiores opressores quando o mesmo não luta pela sua própria libertação.

O processo de reflexão sobre as ideias elencadas pelos autores que protagonizam este referencial é um exercício intenso de ressignificação de ideias e práticas que estão enraizadas através de uma perspectiva histórica da construção da identidade de nosso povo. A ação reflexiva que tange a postura de pesquisador é uma ação complexa, mas imprescindível para se chegar a um lugar de entendimento e acima de tudo, enfrentamento a uma realidade que se faz dura, perpassando por gerações, multiplicando ideais que intensificam e dão a continuidade secular ao sistema opressor.

⁶ A Base Nacional Comum Curricular é o documento que normatiza as ações da rede pública e privada no Brasil, sendo fonte originária dos currículos que compõem as atividades escolares das instituições de ensino.

Compreender que a escola fortalece, através de suas ações orientadas pela legislação educacional vigente, o sistema de dominação e opressão, faz com que abramos os nossos olhos para a necessidade de ser ou se tornar resistência objetivando a disseminação do potencial transformador que possui atos educativos que objetivam realmente os ideais de libertação e emancipação do ser humano.

É perceptível que professores, também sendo esmagados pelo sistema dominador, sendo os sujeitos citados por Freire (2005) que para saírem da opressão tornam-se opressores, ao aceitar o engessamento curricular que poda a diversidade cultural, são responsáveis pela disseminação das ideologias elitistas com vistas a dar continuidade a perpetuação do poder que as classes dominantes mantêm através de uma continuidade histórica que constrói a desigualdade e destrói a potência educacional libertadora.

Não há como afirmar sobre a consciência ou inconsciência da ação docente dentro do sistema educacional atual. O que se pode afirmar é a consequência de tais atos. Talvez os próprios docentes não compreendam que o não enfrentamento das ações advindas das manifestações de controle implícitas nas legislações educacionais torna-se ferramenta de opressão das classes populares. E essa inconsciência faz com que haja a perpetuação das ideias, o que atua negativamente sobre o processo de formação e transformação de identidades, e consequentemente, a atuação dos indivíduos nos meios sociais dos quais fazem parte.

1.3 As ações educativas e a necessidade de enfrentamento à prática dominadora

O processo reflexivo a qual se propõe uma pesquisa faz com que o pesquisador vá de encontro ao objeto proposto e olhe para o mesmo de forma crítica, analítica e reflexiva objetivando encontrar “respostas” e ao mesmo tempo contribuir para uma possível resolução dos problemas evidenciados através de todo processo inerente a pesquisa.

Como foi constatado, os autores utilizados como referência para este trabalho entendem a sociedade em que vivemos como dominadora e praticante de um sistema dividido em opressor e oprimido, em que há uma relação de supremacia entre uma hierarquia injusta e inquietante para aqueles entendem as necessidades das classes populares dentro da sociedade.

Tendo como objeto da presente pesquisa as dificuldades de aprendizagem discentes, a obra de Maria Helena Souza Patto que enfatiza aspectos relacionados as dificuldades enfrentadas pelos estudantes dentro de uma perspectiva macro e crítico reflexiva, no que tange a uma educação libertadora, muito contribui para as reflexões sobre a temática pautada neste

estudo. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia (2015), é uma obra que traz uma significativa análise contextual da educação, voltada para as mazelas que impedem o sucesso dos aprendentes. Na referida obra, Patto (2015) realiza uma pesquisa que desmistifica rótulos que permeiam o cotidiano escolar geradores de opressão e potencializadores da estrutura hierárquica da sociedade pautada na perpetuação da discriminação e desvalorização das classes populares.

A dificuldade de aprendizagem é uma temática muito abordada nas discussões sobre educação uma vez que a clientela que encontra barreiras na construção do conhecimento protagoniza uma parcela de pessoas que “fracassam” diante das estratégias pedagógicas conduzidas pela equipe gestora e corpo docente. Entender os aspectos que permeiam as dificuldades enfrentadas pelos discentes é uma tarefa complexa, mas extremamente necessária, sobretudo para aqueles que acreditam na educação emancipadora.

Vemos que a rotulação e o diagnóstico construíram sua história dentro do contexto escolar. Patto (2015) faz uma contextualização histórica enfatizando que

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. (PATTO, 2015, p.89).

Desta forma, desde que considerados indivíduos que apresentam dificuldades no ato de aprender, eram protagonistas de estereótipos em que havia e ainda hoje percebemos dentro das salas de aula, a culpabilização de fatores biológicos para o fracasso escolar. Sendo que “as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.” (PATTO, 2015, p. 89)

Patto (2015) também enfoca que “as explicações do rendimento escolar desigual receberam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões.” (PATTO, 2015, p. 92). Em síntese a esse processo histórico que buscou justificar as deficiências apresentadas no ato de aprender, a autora ressalta que após todo esse processo que permeou as décadas de 1920 e 1930 restou a prática de “submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas.” (PATTO, 2015, p. 95)

Sobre as reflexões realizadas até o momento, baseada nas ideias de Freire (2005) Gadotti (1997) e Souza e Novais (2021), em que a escola é responsável pela disseminação das ideias da

hierarquia elitista, Patto (2015) também aborda tal concepção quando enfoca as ideias dos neoliberais norte-americanos da década de 1940, quando afirma sobre os objetivos “democráticos” educacionais.

Para fazer com que a educação escolar trabalhe pela democracia, agora é urgente que, além da criação de mecanismos de avaliação psicológica e de encaminhamento escolar justos, a escola se encarregue de criar uma *nova mentalidade* nas novas gerações, cabendo aos professores destruir algumas *ficções democráticas* e levar os cidadãos à aceitação do que os autores chamam de a “dura realidade dos fatos”, ou seja: 1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado nos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – há lugar apenas para uns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) a ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos; (PATTO, 2015, p. 99).

É perceptível então que para a época, o conceito de meritocracia era evidente e claro, em que deveriam ocupar o topo da pirâmide aqueles que se destacassem com suas “habilidades” pessoais, aos demais, advindos logicamente das classes populares, restaria os lugares mais baixos da pirâmide social em que a satisfação de suas necessidades humanas era o que deveria ser cumprido. Neste formato, “cabe à escola o importante papel de “regular o tráfego” pelas pistas ascendente e descendente da pirâmide social.” (PATTO, 2015, p. 99)

A função da escola, nesta visão, é a de reafirmar que as pessoas assumem seus “devidos lugares” em uma sociedade hierárquica e desigual, em que as ações escolares reforçam e atuam como mais uma entidade que prolifera o discurso ideológico fazendo com que o público-alvo seja convencido de seu lugar no mundo.

Em toda a obra, Patto (2015) ao revisar a literatura existente, encontra uma visão unilateral, sendo reflexo de uma sociedade capitalista carregada de preconceito, que no decorrer das últimas décadas, procura compreender os problemas existentes no processo de aprendizagem, sempre através de uma visão elitista que culpabiliza os estudantes pelo seu próprio fracasso. Através da revisão das teorias que marcaram a Europa nas décadas passadas evidencia estudos que mais serviram para reforçar e naturalizar as desigualdades sociais do que para realmente discutir sobre o tema fracasso escolar. Uma ideologia muito recorrente nesta obra foi a Teoria da Carência Cultural, em que enfoca que a razão das dificuldades no processo de aprendizagem possui origem na carência cultural das crianças provenientes de famílias das classes populares. Consequentemente, em todas as teorias pesquisadas por Patto (1990), a criança pobre centraliza os problemas por serem de contextos marginalizados e,

consequentemente, por carência cultural que não os estimule a construir um bom desenvolvimento educacional.

Exceto algumas poucas obras que Patto (2015) analisou, que são contrárias ao pensamento descrito nos parágrafos acima, a autora conclui que "no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural" (PATTO, 2015, p. 159).

Estando inseridos no contexto educacional atual, ao refletir quem são os estudantes que protagonizam e ocupam o lugar daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, vemos que ainda na atualidade, apresentamos o mesmo viés de pensamento, segundo Patto (2015) "ainda estamos sob a influência da teoria da carência cultural, em sua versão que afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela."

A pesquisa de campo feita pela referida autora concretiza as teorias pesquisadas por ela, em que presença na prática cotidiana, ações de violência simbólica e segregação por parte daqueles que deveriam ser mediadores e facilitadores do processo de construção da aprendizagem. Concluindo assim, que a escola, através de suas ações pedagógicas, reforça incisivamente a discriminação e dificulta o processo de transformação dos sujeitos quando o público-alvo não se enquadra dentro das características aceitas socialmente. Através de observações e entrevistas no chão de uma escola localizada em uma favela, Patto (2015) retratou o que se multiplica dentro dos espaços escolares em todo o país: o discurso elitista sendo reproduzido e sendo aceito por estudantes e famílias que vão sendo convencidos de que o sucesso educacional não condiz com a realidade que estão inseridos, sendo culpabilizados e se culpabilizando por um sistema opressor que é herança do nosso processo de colonização. A colonialidade tão forte e presente, adentra as famílias e as fazem se convencer de que seu fracasso é fruto de seu próprio lugar na sociedade. Souza e Novais (2021), neste contexto, argumentam que a colonialidade se faz presente nas escolas através das ações pedagógicas pautadas nos documentos que subsidiam o trabalho docente, em que

A Base adota o conceito, mas o vincula a uma visão de mundo colonizadora, radicada na visão ocidental de mundo. Trata-se da proposição de diretrizes que não vinculam o trabalho pedagógico à diversidade do "chão da escola", que não assume a conflitividade no cotidiano escolar, que não reconhece e valoriza os sujeitos socioculturais e historicamente silenciados, que não prima pela superação das desigualdades fundantes. Pelo contrário, reforça a homogeneização e a monoculturalidade como indicativo de qualidade da

educação, em detrimento de uma proposta política e educativa para aprofundar a democracia e a descolonização da escola. (SOUZA; NOVAIS, 2021, p. 543).

É importante compreender que mesmo após tantas evoluções inerentes ao mundo moderno e globalizado, ainda é notório que as instituições de ensino não estão preparadas (ou não querem se preparar) para atender as diversidades existentes dentro dos espaços educativos, indo na contramão do verdadeiro objetivo educacional, atrelando sua prática a ações que reproduzem os cenários de desigualdade e exclusão social, fundamentados por legislações que engessam os currículos e não concebem as diversidades como riqueza cultural, e sim alvo de estereótipos e discriminação, sendo vítimas as crianças provenientes das minorias.

Sobre essa temática que Maria Teresa Esteban, em sua obra “O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar” (2002) discorre criticando o sistema educacional vigente, refletindo sobre a necessidade de uma escola pública de qualidade que garanta a seu público a efetivação de suas necessidades enquanto ser social. Dentre suas principais reflexões Esteban (2002) enfatiza o caráter discriminatório que o sistema de avaliação possui uma vez que as avaliações realizadas nas salas de aula reduzem e padronizam um determinado tipo de estudante, aquele que está apto a também a cumprir as demandas da sociedade, e não dá subsídios para que os demais apresentem suas habilidades e conseqüentemente, as desenvolvam construindo seus conhecimentos. A vista disso, não havendo flexibilidade no sistema de avaliação, ocorre uma exclusão daqueles que encontram dificuldades nos moldes adotados pela escola para aferir/medir a aprendizagem dos discentes.

Nesse contexto, Esteban (2002, p.17) afirma que “criar alternativas para o desenvolvimento da sociedade é urgente. Escutar as culturas silenciadas em nossa história é indispensável.” Elucidando assim sobre a necessidade de rever as práticas educativas a fim de que as mesmas sejam contribuintes ao processo de formação e transformação de identidades e seres sociais. Para Esteban “O presente tem as marcas do passado que, mesmo sendo imperceptíveis, precisam ser (re) interpretadas como sinais de possibilidade de luta e de transformação” (ESTEBAN, 2002, p. 17)

A divisão de classes e o sistema de dominação e opressão, tão presentes nas ideias desta seção, através das falas dos autores citados até o momento, também estão presentes nos escritos de Esteban, sendo que

Mesmo um olhar superficial pode pressentir a existência de dois “Brasis”: um rico, legitimado, proprietário dos bens materiais e do conhecimento, consumidor, e outro miserável, excluído, ignorante, silenciado, que nos revela o lado feio do que denominamos realidade mundial globalizada. A existência

desses mundos, que aparentemente não se comunicam, parece importar cada vez menos e vai criando uma ignorância da humanidade do outro. (ESTEBAN, 2002, p. 19).

Vê-se, portanto, a urgência de se pensar diferente, de fazer e construir um espaço escolar pautado nos reais objetivos de formação e transformação, do rompimento com as barreiras que impedem a valorização e entendimento do ser social em sua multiculturalidade podendo se transformar e transformar a sociedade do qual faz parte. Nesta perspectiva, entendemos que a escola assume um lugar essencial, em que é a grande responsável por auxiliar os estudantes nas demandas advindas de seu crescimento enquanto ser social e em seu processo de reconhecimento do ser, de suas necessidades e sobretudo, de suas potencialidades, sendo inúmeras quando se valoriza a pluralidade cultural da qual estamos imersos no emaranhado de culturas que constroem o nosso país.

Para que tais necessidades se efetivem, Esteban (2002) concebe uma reformulação, principalmente na forma de avaliar das instituições de ensino. Desta forma

Refletir sobre avaliação tem nos levado constantemente a abrir novas portas. Encontrando algumas possíveis respostas também nos deparamos com novas perguntas ou com novos modos de organizar antigas questões, ou ainda com outras possibilidades de percepção dos trajetos realizados e dos nós atados e desatados no percurso. (ESTEBAN, 2002, p. 167).

É possível refletir sobre as deficiências do processo de avaliação evidenciados Esteban (2002) na pesquisa de campo realizado por Patto (2015), quando disserta sobre os estudos de casos de crianças reprovadas. A autora ⁷faz um minucioso estudo e detalhamento de quatro situações de estudantes reprovados e evidencia as dificuldades advindas da realidade de cada discente. Desta forma, ao exemplificar a vida de tais crianças, representantes de múltiplas realidades dentro do contexto educacional de nosso país, é perceptível, na prática, que há a culpabilização do contexto e das dificuldades vindas do meio em que cada estudante está inserido, sendo este meio o responsável pelas dificuldades de aprendizagem protagonizadas por aqueles que são vítimas sociais de uma estruturação que os coloca como sujeitos do próprio fracasso. Em contraponto a esse viés reflexivo, Patto aponta que

Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar que dificulta do bom rendimento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com

⁷ Maria Helena Souza Patto realizou, na obra utilizada como referência para esta pesquisa, quatro estudos de caso de estudantes com repetidas reprovações fazendo uma análise minuciosa contextual de cada discente. No caso mencionado, ela realizou a análise de Angela, menina que, por ser a filha mais velha de um casal pobre, teve que assumir responsabilidades precocemente, o que para a escola foi a razão de seu fracasso escolar.

a subjetividade dela. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizoparanóides ou depressivas decorrentes das relações familiares que se estabelecem na pobreza. Mesmo nos casos em que isto for demonstrável, é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola; estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação. (PATTO, 2015, p. 474).

É fato que as instituições escolares se eximem da “culpa” pelas dificuldades de aprendizagem dos estudantes que a apresentam e conseqüentemente, do fracasso escolar que resulta de tais dificuldades. Em sua análise realizada através da pesquisa de campo, Patto (2015), ao realizar um estudo de caso de reprovação de uma menina proveniente de uma família pobre, analisando a conclusão realizada pela escola que aponta os problemas familiares como origem e causa das dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem, conclui

Além do contraste entre as habilidades reveladas nos testes e as reveladas na vida, chama atenção a omissão total, nesse relatório, da experiência escolar como parte integrante das experiências de Ângela. Tudo se passa como se seu comportamento escolar independesse da escola e seu comportamento nos testes independesse das experiências que viveu durante os três anos em que foi reprovada e estigmatizada no ambiente escolar, como se seu mundo se limitasse às experiências familiares. Considerando como causa de seu fracasso escolar “conflitos muito intensos a nível emocional” de origem familiar, o relatório exclui, como convém ao sistema, a dimensão social e política da (re)provação escolar. (PATTO, 2015, p. 488).

Vemos, portanto, através da postura da instituição escolar, um exemplo da manutenção das ideologias dominantes em que, para o dominadores a situação de crianças advindas de situações de vulnerabilidade social são explicadas pelas questões fatalistas como enfatiza Freire (2005, p. 67) “quase sempre esse fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus”, em que através de uma explicação plausível aos interesses das classes dominadoras, os oprimidos se convencem de seu “lugar” na sociedade.

As instituições de ensino possuem suas organizações pedagógicas, com centralidade nos currículos que orientam e junto a essas organizações, professores utilizam ⁸técnicas para seu trabalho que, de forma geral, objetivam auxiliar os estudantes em seu processo de formação e transformação. Essas técnicas são fruto de vários aspectos contextuais que envolvem a experiência docente, sendo subsidiada pelo arcabouço teórico vivido através de seu processo

⁸ A palavra técnica significa, neste contexto, o conjunto de artifícios utilizados pelo docente para ministrar o seu conteúdo a fim de conseguir auxiliar os discentes no processo de construção do conhecimento.

formativo, de suas vivências dentro das salas de aula e de suas relações com o mundo, formando sua identidade profissional e na sua forma de se conceber professor. Embora possa se afirmar que professores buscam, em sua prática docente, um objetivo único que é o de promover a construção do conhecimento por parte dos educandos, ao se pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem infere-se que há uma falha neste processo, pois, é perceptível que uma parcela do público-alvo não alcança aquilo que se é pretendido. Para Esteban (2002, p.8) “O fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre as quais se coloca a negação da legitimidade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos” Desta forma, infere-se que o público-alvo das técnicas utilizadas pelos docentes nas salas de aula não contempla, de fato, todos os estudantes que fazem parte das turmas. Ou seja, a partir de um currículo engessado, vemos uma didática que não legitima os variados saberes, principalmente daqueles que são os oprimidos sociais tão evidenciados durante esta seção.

A inexistência de um processo escolar que possa atender as necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado. (ESTEBAN, 2001, p. 8).

Para Souza e Novais (2021, p. 543) “ainda que a BNCC anuncie nas suas páginas seu possível alinhamento à perspectiva intercultural, ela não se realiza. Todavia, uma leitura desatenta nos levaria a uma compreensão contrária.” Portanto, é possível reafirmar a existência de um currículo que privilegia os interesses das classes dominantes, e que mesmo estando nas entrelinhas, temos um discurso ideológico que objetiva perpetuar as ideias de colonialismo advindos de uma cultura neoliberal.

A Base adota o conceito, mas o vincula a uma visão de mundo colonizadora, radicada na visão ocidental de mundo. Trata-se da proposição de diretrizes que não vinculam o trabalho pedagógico à diversidade do “chão da escola”, que não assume a conflitividade no cotidiano escolar, que não reconhece e valoriza os sujeitos socioculturais e historicamente silenciados, que não prima pela superação das desigualdades fundantes. Pelo contrário, reforça a homogeneização e a monoculturalidade como indicativo de qualidade da educação, em detrimento de uma proposta política e educativa para aprofundar a democracia e a descolonização da escola. (SOUZA; NOVAIS, 2021, p. 543).

Para Esteban (2002) os mecanismos de avaliação utilizados pela escola são práticas que evidenciam a cultura de segregação comumente vividas no chão da escola.⁹ De acordo com a autora, as práticas avaliativas utilizadas como mecanismo de aferição da dicotomia aprendeu/não aprendeu, sabem/não sabem são práticas que também contribuem para uma ação discriminatória que exclui aqueles que não construíram o conhecimento idealizado pelos professores através de suas técnicas segregadoras. “A avaliação, que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola” (ESTEBAN, 2002, p. 16) vê-se então, que os mecanismos utilizados são uma sobreposição de estratégias que desencontram o objetivo legal que garante a educação de qualidade para todos e todas. A realidade escolar, dura para aqueles que são escanteados e marginalizados, provenientes das classes populares, é uma realidade que não contempla a pluralidade de saberes e não concebe os conhecimentos de todos os sujeitos como válidos e importantes para o crescimento de uma sociedade com um todo. Isso porque, não é interessante para as classes dominadoras que as classes populares tenham seus conhecimentos reconhecidos uma vez que esse reconhecimento pode ser ameaçador à pirâmide estrutural que ilustra uma sociedade neoliberal. Para a elite, apenas são aceitos os saberes que fortalecem a supremacia de povos em detrimento as culturas populares, sendo justificável pela necessidade de manutenção do poder e da relação opressor/oprimido que perpassa gerações e estão arraigadas em todos os setores de nossa sociedade.

Na concepção de Esteban (2002, p. 131) “A sala de aula, como espaço plural, deve criar condições para interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários.” Desta forma, é forçoso pensar que há a necessidade de ressignificação de práticas e reestruturação de ideias para que, de fato, iniciem-se as mudanças que farão com que a educação deixe de ser mais um instrumento de exclusão das classes populares e seja um instrumento auxiliador no processo de emancipação e libertação dos seres humanos em sua totalidade.

Com a consciência de necessidade de ruptura com o sistema educacional segregador, têm-se a oportunidade de ressignificação de práticas e objetivos a serem alcançados. Esteban afirma que

A ruptura com uma dinâmica de avaliação baseada na exclusão é importante, sobretudo quando acreditamos que o diálogo cria a possibilidade de um movimento que cada um(a) dos(as) participantes encontra lugar para expor

⁹ A expressão “chão da escola” utilizada por Maria Teresa Esteban faz menção ao cotidiano vivido dentro das instituições escolares, mais precisamente, dentro das de aula.

seus argumentos, afirmando um modo, dentre os vários possíveis, de entender o mundo. (ESTEBAN 2002, p. 167).

Essa perspectiva dialógica atribui um lugar aos sujeitos que os valoriza e dá legitimidade ao processo de formação de cada indivíduo, reconhecendo seus saberes e entendendo o quanto são importantes para a construção do conhecimento. Para Esteban, a importância do diálogo é justamente a associação que o ato dialógico possui com o pensamento crítico, reflexivo, confrontante e questionador, sendo essas, ações necessárias à reestruturação educacional que preconizam a libertação e emancipação dos sujeitos. Sendo “um diálogo que tem como pressupostos fundamentais a superação dos preconceitos e a construção coletiva da vida.” (ESTEBAN, 2002, p.168).

A importância da construção através da ação dialógica também é enfatizada por Freire (2005) quando argumenta sobre a construção dos saberes através do diálogo, como forma de libertação da situação opressora. Para o autor

O diálogo entre liderança revolucionária e as massas oprimidas, para que, em todo o processo de busca de sua libertação reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram, como um dos polos da situação concreta de opressão. Vale dizer que devem se engajar no processo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeitos da transformação” (FREIRE, 2005, p. 170).

O processo de reconstrução educacional a fim de viabilizar para todos uma educação que possibilite o crescimento integral, atingindo inclusive os pertencentes às minorias, é um processo complexo e exige uma postura de conscientização frente a essa necessidade.

É fundamental denunciarmos o projeto educativo colonizador espalhado pelo Brasil e pelo mundo, mas, continuarmos anunciando a necessidade de outro projeto educativo que vem sendo constituído a partir dos movimentos de resistência propositiva popular. (SOUZA; NOVAIS, 2021, p.544).

Os movimentos de resistência propositiva popular são movimentos que objetivam romper com os modelos educacionais dominadores que, através de ações conjuntas, lutam por ideais igualitários e dentro do contexto educacional, lutam por uma educação que seja legitimamente libertadora, sendo um potente instrumento de construção de identidades.

Ao compreender que resistir, em seu significado etimológico significa “não sucumbir”, “não ceder”, “conservar-se firme”, torna-se uma ação tortuosa frente a uma realidade secular de dominação, exploração e exclusão de povos, que com o objetivo de perpetuar por gerações a supremacia elitista conveniente a pequenos grupos que necessitam dessa organização social

para a manutenção de seu poder, reprimem as minorias dificultando o enfrentamento desse sistema excludente e segregador. Desta forma, essa ação se faz propositiva uma vez que exige comprometimento entre os pares através de uma proposta construtiva de uma necessidade emergente diante das mazelas educacionais vivenciadas, sobretudo, pelas classes populares. Sendo assim, vemos que

Nesse contexto a categoria resistência propositiva popular, devido ao seu potencial explicativo e orientador de ações coletivas, no campo da resistência aos efeitos das políticas neoconservadoras e neoliberais, e à necessidade de justificar o acréscimo do adjetivo popular à expressão resistência propositiva, tem nos auxiliado na busca de melhor compreender e interpretar ações de grupos que se colocam em movimento, opondo-se às bases teóricas e metodológicas que constituem um jeito de relacionar com o mundo e o/a outro/a e são partes integrantes e justificadoras do projeto de educação dominante. (NOVAIS; SOUZA, 2022, p.40).

Ser um profissional da educação, pertencendo a classe popular, dentro da relação contextual vivenciada por gerações, é um ato de coragem. Isso porque, ao fazer parte de um sistema opressor, é comum e quase forçoso tornar-se agente que propaga a opressão, mesmo que de forma implícita e talvez, inconsciente, sendo oprimido em outras situações sociais. Corajosos são aqueles que entendem que há a necessidade de rompimento desse sistema, que compreendem que não há outro caminho a não ser resistir frente a toda essa disseminação da supremacia das classes dominantes que exclui, segrega e faz com que os populares não tenham verdadeiro acesso à educação que os eleve a condição de senhores de suas vidas, construtores e transformadores de sociedades que valorizam a pluralidade cultural que existe forte e que é esmagada por ideologias elitistas. Desta forma

Desafiados pela urgência de nos contrapormos à onda neoconservadora, que, destruindo direitos sociais e criando narrativas legitimadoras, dificulta a chegada de uma realidade histórica marcada pela humanização de cada um/a, somos provocados a refletir coletivamente sobre a resistência ao avanço da instalação da barbárie. (NOVAIS; SOUZA, 2022, p. 51).

Compreender a necessidade urgente de resistir ao processo secular de disseminação das ideias de dominação, que como vimos, estão presentes, mesmo que forma implícita dentro das salas de aula, é um avanço na perspectiva de mudança ao qual a educação precisa ser submetida. Tendo a ciência de que existe dentro do chão da escola uma cultura valorizada em detrimento das demais, pode ser o ponto de partida para uma urgência real, pois, a partir da reflexão emana o sentimento de ação.

1.4 Ser resistência e os ideais de libertação e emancipação

A existência humana e todas as implicações que são inerentes a ação de existir exigem que sejam feitos exercícios de reflexão acerca das vivências e das relações que permeiam os contextos sociais do qual estamos inseridos a fim de ressignificar nossas práticas de acordo com as necessidades humanas que podem ou não ser modificadas de acordo com as necessidades que surgem através do tempo.

As reflexões realizadas no capítulo que introduz este estudo objetivam compreender as relações humanas intrínsecas e extrínsecas que são organizadoras de nossa sociedade e que impulsionam as ações em todos os contextos, inclusive no setor educacional, que é o foco desta pesquisa.

Ao buscar entender os problemas que resultam nas dificuldades de aprendizagem e consequentemente, no fracasso escolar tão presente dentro das instituições de ensino das classes populares, vimos que há uma forte influência da organização social que, ainda na contemporaneidade, reflete os aspectos de colonização que marca o nosso passado histórico perpassando por gerações e acarretando a sobreposição de um povo sob o outro. Na atualidade, essa sobreposição de classes existe através do sistema de dominação neoliberalista e neoconservador que incide dentro do contexto social com o objetivo de manter e perpetuar os interesses das elites, onde há a valorização de uma cultura em detrimento de tantas outras que advém das classes populares.

Essa supremacia e disseminação dos interesses de uma determinada classe ocorre nos diversos meios sociais que permeiam a estrutura social existente, inclusive o contexto escolar. Desta forma, a perpetuação dos ideais de dominação acontece quando as instituições escolares supervalorizam um saber e excluem tantos outros, em que, na concepção dominante, há apenas uma forma de aprender, um determinado tipo de conhecimento que deve ser valorizado, sendo estes advindos dos interesses elitistas. Aqueles que não conseguem se apropriar desta forma de aprender e saber únicos são excluídos e protagonizam os fracassados sociais que se multiplicam dentro das classes populares.

A relação de dominação e opressão incide tão forte, que aqueles que são os dominados e oprimidos são convencidos, através de um discurso forte e persuasivo de perpetuação da ideologia elitista, de que eles não “nasceram”¹⁰ para a escola e para o propósito que as instituições de ensino contém dentro de seus objetivos camuflados de interesses e por

¹⁰ As aspas são utilizadas para identificar a linguagem metafórica escolhida para ilustrar a argumentação realizada.

consequência deste discurso, os excluídos e marginalizados aceitam de forma pacífica aquilo que lhes é imposto, e “entendem” que o lugar que ocupam é decorrente da “lei natural das coisas.”

Dentro deste contexto percebe-se a necessidade urgente de resistência frente a disseminação secular dessa verdade opressora. É necessário que as classes populares não “aceitem” seu lugar no mundo porque este lugar não é estanque e não é legitimado, pelo contrário, o lugar de cada um pode e deve ser construído através da resistência e não aceitação de verdades estigmatizadas através interesses advindos de classes que necessitam de que as relações permaneçam em seus lugares para que a supremacia advinda da dominação continue perpetuando e garantindo o “status” necessário.

Os profissionais da educação devem ocupar uma posição importante no enfrentamento ao sistema que vivenciamos. Já foi discutido que, por vezes, professores em sua prática pedagógica, mesmo que de forma inconsciente, são responsáveis por disseminar os ideais da cultura dominante, uma vez que valorizam um tipo de saber em detrimento de tantos outros. Portanto, é importante, neste contexto, que educadores tomem consciência de sua força e de sua responsabilidade frente a necessidade de mudança com o objetivo de que a educação seja emancipadora e libertadora.

Para Freire (1996) a modificação dessa estrutura segregadora e excludente inicia com a postura ética dos professores e professoras, em que, para o autor, a ética, tão necessária na prática educativa, é a ação que luta contra a ideologia dominante.

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. (FREIRE, 2006, p.16).

A essa mudança postural podemos conceber o início de uma luta que vai muito além dos muros da escola, uma luta imensa contra um sistema opressor que, embora seja complexa, é urgente e necessária.

Compreender o educando como agente ativo de seu processo de formação e transformação pode ser a chave que liberta, uma vez que ao oferecer autonomia a um ser, valorizando os seus saberes contextuais, conseqüentemente o coloca em um lugar onde o torna

apto a crescer. Desta forma, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2006, p.59).

Freire enfatiza e condena as ações de professores que se multiplicam dentro das instituições que legitimam as condutas opressoras.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraíza a eticidade. (FREIRE, 2006, p.60).

Valorizar a diversidade de saberes e a pluralidade cultural são atos de resistência frente a legitimação de um saber único imposto pela ideologia de dominação que persiste dentro das escolas. Quando um professor recebe um estudante com dificuldades de aprendizagem, logo atribui os problemas enfrentados a relações contextuais e se exime da culpa do conseqüente fracasso pelo fato do não aprender. Ser resistência é compreender que há diversidade de saberes e que todos são capazes de crescer quando lhes é dado os subsídios para tal.

Uma educação com objetivos de emancipação humana se torna efetiva quando os saberes de cada educando são valorizados e que, através de suas habilidades, são impulsionados ao processo de formação e transformação que liberta e os conduz ao lugar que almejem ocupar uma vez que a predestinação só acontece no anseio da classe opressora a fim de disseminar seu poder. Quando a escola oferece subsídios para que o estudante se reconheça agente ativo de seu processo de construção do conhecimento, dá a ele condições de superação frente as dificuldades que existirem durante a caminhada.

Para Freire (2005) é necessário que a educação vertical, que coloca o professor como detentor de todo saber, dê lugar a educação horizontal onde a construção do conhecimento aconteça através de um processo dialógico em que educador e educando assumam um papel de reciprocidade durante todo o processo educacional. Desta forma “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais o educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2005, p. 95) Destarte, vemos os ideais da pedagogia que liberta, que rompe com a figura de detenção e transmissão de um conhecimento único, que legitima apenas um determinado saber em

detrimento de tantos outros que se configura e pluraliza diante da diversidade cultural de nossa gente. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2005, p. 96)

Crer no ser humano, acreditar no potencial de cada estudante é o início de um processo complexo de rompimento com um sistema que perpetua por gerações. É lutar contra a opressão em favor da liberdade de cada ser.

Entender o lugar que cada um ocupa no mundo e entender o lugar que cada um pode ocupar de acordo com seus anseios pessoais é uma tarefa complexa em meio a uma sociedade dominante. A escola atualmente tem legitimado essa dominação, mas pode ocupar também, ao contrário do que tem acontecido, um lugar de resistência. A mesma torna-se resistente quando oferece a seus educandos a possibilidade de crescimento, valorizando seus saberes e os impulsionando a construção do conhecimento de acordo com suas necessidades.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão. (FREIRE, 2006, p. 6).

O papel da escola, dentro desta necessária luta é crucial frente a necessidade de rompimento com os ideais dominantes. A resistência propositiva popular ocupa um espaço necessário e urgente dentro de um contexto que objetiva mudança com vistas a emancipação e libertação dos seres.

A resistência propositiva popular é aquela que cria outra hegemonia, ou seja, um saber popular que emerge das classes populares. É também uma forma de constituir um trabalho de empoderamento, de modo a produzir uma cultura orgânica de classe, de promover a participação de educadores/as na tarefa de formar política e economicamente para a cidadania, no contexto da diversidade, comprometidos com transformação da realidade, em busca da humanização e do ser mais. (SOUZA; NOVAIS, 2021, p.547).

As discussões sobre os anseios, necessidades e urgências presentes neste estudo não são revolucionárias e nem pioneiras. Muito já se tem discutido sobre a temática abordada e grandes contribuições literárias já foram realizadas e que impulsionam novos trabalhos, novas pesquisas e reacendem uma discussão tão necessária. Acreditar que a educação tem potencial

transformador suscita o sentimento de necessidade. Necessidade de conscientização, necessidade de reflexão e necessidade de ação.

Refletir sobre as raízes das dificuldades de aprendizagem é um processo árduo, complexo porque vai além da centralização no aprendiz. Vê-se que muito além da culpabilização de seres que até hoje assumem a culpa pelos seus próprios fracassos, faz-se importante refletir sobre toda uma organização social que forma uma espécie de “teia” estrutural ao se fazer presente nos variados setores sociais.

Conscientes da urgente necessidade de rompimento, educadores atuantes na educação popular precisam compreender a força de suas ações para agirem em favor das presas dessa “teia” estrutural que esmaga e reforça a cultura de dominação presente em nossa sociedade.

E é bem possível que até mesmo neste "outro mundo", um reino de liberdade e igualdade buscado pelo educador, a educação continue sendo movimento e ordem, sistema e contestação. O saber que existe solto e a tentativa escolar de prendê-lo num tempo e num lugar. A necessidade de preservar na consciência dos "imatuross" o que os "mais velhos" consagraram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho. (BRANDÃO, 2002, p 50).

Refletir sobre dificuldades de aprendizagem é aprender a olhar além, é tomar consciência de todo o entorno, de todo o contexto que incide sobre o ato de aprender. É legitimar a diversidade cultural, é enxergar nos “excluídos do mundo” o potencial para crescer. É ir além e substituir as verdades colonizadoras semeadas no chão da escola por ações que veem no outro, através de uma construção dialógica, o potencial para ser educando-educador de seu processo formativo transformador.

II – TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM, COMPONENTES SOCIOEMOCIONAIS E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A realidade educacional das instituições de ensino se configura, atualmente, na dicotomia sucesso e fracasso, em que, há estudantes que percorrem a trajetória escolar de forma positiva, obtendo êxito em sua caminhada, sendo aqueles que na visão elitista, “nasceram para estudar”. São os que ocupam os primeiros lugares nas fileiras, que tem a melhor oralidade, que interagem bem com os professores, ou seja, tem “facilidade” no ato de aprender. No outro lado, temos os estudantes que, em sua trajetória escolar, encontram percalços, não assimilam da forma que lhes é proposta, que sentam nas últimas carteiras, que tiram notas medianas e baixas, ou seja, “não nasceram para escola, não nasceram para estudar”. Essa dicotomia pode ser explicada pela visão dominante que o sistema educacional tem perpetuado. Para Gadotti (1997) a escola, em suas relações pedagógicas, é um instrumento responsável por manter os ideais necessários para que sejam mantidas as ideologias presentes na estruturação da sociedade. Consequentemente, de acordo com a visão de Gadotti (1997) a sensação de não pertencimento é proveniente da relação da educação como aparelho ideológico de dominação, em que, estudantes que não fazem parte de grupos sociais culturalmente legitimados pela educação dominante, comumente encontram dificuldades em seu processo de construção do conhecimento.

Atuar na educação popular possui suas imensas facetas em que impulsiona os profissionais da educação a assumirem um determinado lugar diante das características inerentes a mesma. Neste contexto, o educador pode assumir o lugar de reforçador da cultura dominante em que culpabiliza estudantes pelas suas dificuldades, ou também, pode assumir um lugar de resistência, e quando se resiste busca compreender as razões para as dificuldades entendendo que é papel da escola auxiliar a todos os discentes no seu processo de formação, entendendo que cada ser é único e que na diversidade de saberes, todos podem crescer e se transformar.

O presente estudo surgiu através da concepção da necessidade de resistir. Para Souza e Novais (2021) a Resistência Propositiva Popular acontece através da perspectiva de modificação dessa estrutura dominante. Vemos então que

A resistência propositiva se liga ao campo popular e pressupõe diversidade de *práxis* e diferentes sujeitos do campo democrático social. Por conseguinte, essa resistência se constitui de diferentes forças, saberes e experiências locais, nacionais e internacionais, colaborando para a construção de frentes democráticas e populares, cujas pautas podem ser observadas nas narrativas

das experiências de diversos sujeitos e movimentos sociais. (SOUZA e NOVAIS, 2021, p. 545).

Resistir frente a um sistema que legitima um saber e descarta imensos e vários outros para fortalecimento de uma estrutura social que privilegia as classes elitistas e segrega as classes populares. Como vimos na segunda seção deste trabalho, há uma forte ação excludente que adentra as instituições escolares para dar continuidade a legitimação da cultura dominante que iniciou desde nosso período de colonização. Para isso, vê-se a necessidade de resistir, de ser profissionais que adotem a resistência propositiva popular como forma de um possível combate a estrutura elitista que caracteriza nossa sociedade.

Esse projeto é orientado pela solidariedade, amorosidade, recusa do individualismo, da violência, da desumanização, do autoritarismo, da exploração de pessoas, da priorização dos interesses do mercado em detrimento das condições dignas de vida para a maioria da população, da política de controle e centralização dos currículos e da redução do financiamento público da educação. (SOUZA e NOVAIS, 2021, p.544).

Compreender a amplitude dessa estrutura social e suas implicações dentro do sistema educacional embasa a concepção de que as dificuldades de aprendizagem acontecem, justamente, pela valorização de um tipo de saber que advém das classes dominantes. Aqueles que não pertencem a essa cultura elitista são aqueles que protagonizam o papel de estudantes com dificuldades de aprendizagem e posteriormente, aqueles que são os fracassados, os que não conseguem aprender, ou seja, como popularmente vemos e ouvimos, a escola não é para eles.

Apesar de se ter embasamento teórico para essa concepção, como o processo de construção do conhecimento é complexo diante de suas várias vertentes, faz-se importante para essa pesquisa, discorrer sobre as variadas possibilidades que incidem sobre a aprendizagem e sobre as variáveis que podem subsidiar o entendimento sobre as causas das dificuldades de aprendizagem tão frequente no chão das escolas de educação pública em nosso país.

Desta forma, nesta seção será discutido sobre tais possibilidades que podem ser também desencadeadoras das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no processo de construção do conhecimento.

2.1- Transtornos de aprendizagem: reflexões

O processo de construção do conhecimento é complexo e amplo diante das variáveis que implicam o cenário educacional e suas concepções e métodos. As dificuldades de

aprendizagem dos estudantes ocorrem no decorrer da trajetória escolar dos discentes desencadeando diversas situações que podem ocasionar o que denominamos como fracasso escolar.

Para Lima e Pessoa

Lidar com o insucesso escolar constitui-se em tarefa complexa e desafiadora para qual não se tem ainda uma resposta acabada, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação. Apesar disso, a identificação de dificuldades de aprendizagem apresentadas por escolares, vem crescendo e, conseqüentemente novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem surgem, valorizando variáveis internas. (LIMA e PESSOA, 2007, P.469).

Os percalços que permeiam as escolas, em que as situações de estudantes que apresentam rendimento insatisfatório, de acordo com a visão escolar, tem se repetido de forma cada vez mais frequente, em que

No Brasil, presenciam-se muitos problemas na Educação da rede pública de ensino, como abandono escolar, crianças que passam pela escola sem mesmo conseguirem se alfabetizar, queixa dos professores em relação a falta de concentração dos alunos, desinteresse, violência e indisciplina que corroboram com a cronicidade dos problemas de aprendizagem. (BAZON, BELLO, MAZER, 2009, p. 2)

Entendendo que as dificuldades de aprendizagem estão presentes dentro das instituições de ensino de forma frequente e cotidiana, há uma extensa literatura que aborda essa temática a fim de oferecer conhecimentos que subsidiem possíveis intervenções através do esclarecimento acerca desta temática. Desta forma, concebendo que não há um significado para o termo dificuldades de aprendizagem, entende-se que

Numa perspectiva orgânica, as dificuldades de aprendizagem são consideradas como desordens neurológicas que interferem na recepção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição da e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais. (BAZON, BELLO, MAZER, 2009, p. 3).

Para Chiaramont e Capellini, (2022, p.316) “as dificuldades de aprendizagem podem ser quaisquer dificuldades apresentadas pelo aluno para acompanhar a aprendizagem juntamente aos seus pares”.

Dada a afirmação que “a aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento” (FERREIRA, 2008,

p.189) é comum que para estudantes que apresentam problemas para construir o conhecimento, sejam apresentadas pela equipe pedagógica e corpo docente suposições para justificarem o fato do “não aprender”.

Diante de todas as suposições acerca das razões das dificuldades de aprendizagem dos educandos, os transtornos vem ganhando, no decorrer dos últimos anos, um espaço notório dentro do espaço escolar, em que, quando é percebido que um discente apresenta dificuldades na construção do conhecimento, tendo rendimento aquém do esperado, logo é deduzido e conseqüentemente, encaminhado para atendimento médico, uma vez que supostamente, na visão escolar, o estudante apresenta alguma condição neurobiológica que o impeça de alcançar os resultados esperados pela instituição escolar.

Neste contexto, é comum que os termos dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem sejam confundidos, em que

Apresentam como sinônimo as terminologias “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbio de aprendizagem¹¹”, porém existem diferenças entre elas. A primeira refere-se a um déficit específico da atividade escolar, enquanto a segunda refere-se a uma disfunção intrínseca à criança, em geral neurológica ou neuropsicológica.” (LIMA e PESSOA, 2007, p. 474).

Atualmente, através da disseminação de informações que circulam pelas mídias sociais, os transtornos de aprendizagem vêm adquirindo espaço diante das possibilidades que justificam as dificuldades no processo do aprender. Termos como dislexia¹², discalculia¹³, disortografia¹⁴ e siglas como TDAH¹⁵, TEA¹⁶, e TOD¹⁷ tem conquistado um espaço cada vez maior dentro das escolas, e tem se tornado o centro de discussões acerca das possibilidades que justificam os problemas de aprendizagem muito comuns no dia a dia escolar.

O foco principal deste estudo não se configura nas interferências causadas pelos transtornos neurobiológicos, uma vez que cientificamente, é comprovado que há sim interferências dos mesmos no processo de construção do conhecimento. Sendo que, os indivíduos que são diagnosticados com qualquer transtorno de aprendizagem estão mais suscetíveis a apresentar dificuldades no complexo processo que envolve os seres aprendentes e sua relação com a construção do saber.

¹¹ O termo distúrbio de aprendizagem é sinônimo de transtorno de aprendizagem, neste contexto.

¹² Transtorno de aprendizagem que afeta as habilidades básicas de leitura e escrita.

¹³ Transtorno de aprendizagem que afeta as habilidades básicas matemáticas.

¹⁴ Transtorno de aprendizagem que afeta as habilidades de escrita, principalmente de escrita gramatical.

¹⁵ Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade.

¹⁶ Transtorno do Espectro Autista

¹⁷ Transtorno Opositivo Desafiador

Para Chiaramonte e Capellini (2022) estudantes com transtornos de aprendizagem apresentam baixa memória operacional, dificuldades no processo de construção da escrita e leitura, déficits nas habilidades matemáticas, sendo esses, percalços importantes vivenciados pelos aprendizes e que podem dificultar o sucesso escolar adquirido através da construção da aprendizagem de forma efetiva com vistas a emancipação dos sujeitos.

O que é interessante para esta pesquisa é compreender o que a escola faz frente as barreiras encontradas pelos estudantes, sejam elas advindas de transtornos ou não. Como são percebidas essas dificuldades e qual a concepção de dificuldades de aprendizagem adotadas pelas instituições de ensino. É notório que essa temática é conflitante e desafiadora, uma vez que engloba fatores internos e externos ao contexto escolar.

Acerca desta abordagem, vê-se uma dificuldade encontrada pelas instituições de ensino ao atendimento da demanda que exige das instituições escolares novas formas de construção do conhecimento em que a adoção da metodologia tradicional não alcança. Torna-se mais fácil justificar que um aprendiz não tem o desenvolvimento esperado por consequência de um diagnóstico, do que desenvolver estratégias pedagógicas que o auxiliem a superar as barreiras que suas condições neurobiológicas impõem.

Voltamos assim aos interesses de dominação camuflados por falsas ações de educação inclusiva, em que as minorias não são importantes e que pouco interessam o seu desenvolvimento para uma sociedade com concepções neoliberais e neoconservadoras.

Para Osti (2004, p.9) “um dado que vêm chamando a atenção para o sistema educacional das séries iniciais, é o crescente encaminhamento de crianças para atendimento especializado com queixa de dificuldades de aprendizagem.” Segundo a autora, grande parte das crianças que são encaminhadas para avaliação médica por consequência de apresentar dificuldades de aprendizagem não apresentam qualquer transtorno de aprendizagem. Desta forma, “talvez isso demonstre a impossibilidade do professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, sendo impelido a encaminhar crianças que eles mesmos pré-diagnosticam” (OSTI, 2004, p. 10)

É válido ressaltar neste estudo que apesar de estar se tornando cada vez mais habitual encaminhar crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem para uma análise clínica, faz-se necessário que professores tenham a consciência da necessidade avaliar os educandos em variados aspectos.

A dificuldade de aprendizagem não é uma doença e não envolve comprometimento orgânico ou neurológico, podendo ser trabalhada na escola pois decorre de problemas como falta de estimulação e/ou inadaptação, não sendo, portanto, um problema exclusivo do aluno nem tendo como causa única

sua família. É preciso ter claro que participam da dificuldade de aprendizagem um conjunto de fatores como a escola, a prática pedagógica, a metodologia de ensino, a relação professor e aluno, o clima da sala de aula, o interesse e o emocional do aluno, assim como sua família. Ressaltamos que ao se apontar ou diagnosticar um aluno com dificuldade de aprendizagem, é imprescindível que todos esses fatores tenham sido considerados, caso contrário estaremos sempre limitando o problema à uma única causa e certamente acarretando no futuro, sérios problemas ao aluno, talvez até determinando seu insucesso. (OSTI, 2004, p.136).

Quando a dificuldade de aprendizagem é colocada como um problema que a escola tem que lidar, não é negada a existência de transtornos de aprendizagem, pois, é notório que com o desenvolvimento da ciência há sim a presença de distúrbios que afetam o desenvolvimento dos discentes. O que está sendo discutido nesses parágrafos é que nem todas as dificuldades apresentadas podem ser desencadeadas por transtornos. Há a necessidade de averiguação de todo o contexto, inclusive e principalmente, do contexto escolar, das ações pedagógicas, das metodologias utilizadas, da relação em sala de aula para que possa, enfim, ser constatado onde está a origem desta dificuldade, que nem sempre é uma condição clínica conforme tem sido comumente apontado por professores, se eximindo de suas responsabilidades em todo o processo.

De acordo com a pedagogia libertadora de Freire (2005), o educador-educando assume uma postura horizontal diante do educando, em que se coloca como igual construindo, através de uma relação dialógica, a construção do saber, valorizando as experiências sociais de cada estudante e transformando-as de forma conjunta em conhecimento e aprendizado efetivo. Essa relação é pertinente e necessária no possível rompimento com as barreiras encontradas pelos estudantes que são concebidas como dificuldades no ato de aprender.

Percebemos uma contradição nos discursos pois, quando se questiona sobre a que o professor atribui o aparecimento da dificuldade de aprendizagem, foram apontados a incapacidade do aluno em assimilar informações e problemas emocionais e psicológicos. No entanto, ao perguntarmos que outros fatores são considerados importantes para o sucesso na aprendizagem, aí sim a relação professor aluno é apontada como quinto fator mais importante, ficando atrás da família, do ambiente escolar, dos recursos pedagógicos e do interesse do aluno. Observa-se portanto, que quando se trata da relação professor x aluno relacionada à dificuldade de aprendizagem, esse aspecto é praticamente inexistente, contudo ele é citado como importante para o sucesso na aprendizagem, ou seja, a relação implica no sucesso não no fracasso ou na dificuldade. Sentimos com isso que a importância da relação entre professor e aluno, da prática docente e das interações construídas dentro do contexto educacional são desconsideradas, havendo uma visão unilateral do problema em que apenas um lado é reconhecido na maioria das vezes. (OSTI, 2004, p. 129).

Vemos então, reflexos da educação bancária de Freire (2005) na concepção dos professores em relação aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, em que os professores são transmissores do conhecimento em que os mesmos são “depositados” nos estudantes. Geralmente atribuem as dificuldades apresentadas pelos discentes a fatores externos sendo essa concepção atrelada ao que foi discutido sobre aspectos de dominação enraizadas e estruturadas através uma visão social elitista e segregadora.

Em uma pesquisa publicada no artigo “Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade”, foram avaliados aspectos ortográficos em grupos de criança sem nenhuma queixa de aprendizagem, em crianças com dislexia e em crianças com TDAH. Alves e col. (2016) chegaram ao resultado de que as crianças do grupo sem nenhuma queixa de aprendizagem tiveram rendimento melhor que os demais grupos avaliados, levando ao entendimento que crianças que apresentam algum tipo de transtorno necessitam de uma metodologia diferenciada para que consigam construir o conhecimento de forma efetiva.

Retornamos então a histórica relação de exclusão que vivenciamos em nosso país, sendo que “Historicamente, o processo de educação no Brasil está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade. Desde o início do processo de colonização, o saber, matéria-prima do trabalho escolar, é mantido como privilégio dos grupos economicamente privilegiados.” (BÍSCARO, 2001, p. 4). Entendendo que os estudantes que possuem algum transtorno são ainda minorias, pode-se afirmar que estes compõem o público diminuído e, conseqüentemente, excluído nesse processo de valorização de uma determinada cultura em detrimento das outras.

Assim, os estudantes que apresentam algum tipo de transtorno de aprendizagem podem sim apresentar dificuldades de aprendizagem em relação aos demais que não apresentam. Mas também, é importante ressaltar que nem todos os estudantes que apresentam dificuldades na construção do saber possuem algum tipo de transtorno, sendo que há a necessidade de que sejam avaliados variados aspectos que podem influenciar na complexidade que permeia o processo de aprendizagem.

O fracasso escolar só será menos ameaçador quando as pessoas que fazem parte desta instituição se convencerem de que podem cooperar e lutar, junto com o professor, com paciência e esperança. Por um lado, porque a reprodução das desigualdades se dá de forma contínua e inexorável e romper esse ciclo é infernal, é um empreendimento coletivo, de longo prazo e cheio de incertezas, e, por outro lado, porque a luta contra o fracasso nos confronta com as contradições e complexidades de nossa sociedade. (BÍSCARO, 2001, p. 103).

Vê-se, portanto, mais uma vez, a necessidade de enfrentamento à educação bancária, a necessidade da resistência propositiva popular a fim de romper com essa estrutura social ameaçadora e impositora de ideais dominantes.

Sendo assim, entende-se que, apesar dos transtornos de aprendizagem influenciarem no processo de aprendizagem, temos que resistir ao ponto de que estes não sejam determinantes para o fracasso. O ato de resistência neste contexto é compreender que a escola precisa passar por um processo de transformação frente as necessidades com o objetivo de atender todos os aprendizes, tenham eles transtornos ou tenham apenas dificuldades que devem ser analisadas a fim de minimizar ou sanar os problemas detectados.

É necessário, então, enxergar cada discente como único, em que a metodologia adotada pela educação bancária¹⁸, onde apenas um determinado grupo tem condições de usufruir, dê lugar a educação libertadora, em que o conhecimento é crescente através de uma relação dialógica que valoriza as particularidades de cada sujeito.

2.2 Os componentes socioemocionais

A identidade de cada ser humano é formada por um conjunto multifatorial que vai desde fatores biológicos e intrínsecos a reflexos do meio social e sua estrutura organizacional, em que, como vimos neste estudo, é composto por uma série de interesses que perpassa por gerações e reflete na construção da identidade de cada ser humano, como ser social que é.

O processo de escolarização tendo a incumbência de formar os seres sociais para auxiliá-los em suas vivências contextuais é complexo e desafiador, uma vez que a construção do conhecimento engloba diversos fatores que influenciam incisivamente neste processo.

O ser humano, imerso no meio do qual faz parte, segundo Silva (2009) utiliza estratégias pessoais para alcançar os resultados almejados, desta forma

As estratégias de aprendizagem, por sua vez, consistem num conjunto de procedimentos capazes de promover o aprender a aprender, ou seja, são processos de execução (planejamento e regulação das atividades) e de conhecimento metacognitivo essenciais à aprendizagem, que se aplicam de modo controlado e consciente. (SILVA, 2009, p.15).

¹⁸ São retomados neste parágrafo, o conceito de educação bancária e libertadora evidenciadas por Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido.

Compreendendo que o processo de aprendizagem sofre influências multifatoriais e como o foco deste estudo é compreender os fundamentos que dão origem às dificuldades de aprendizagem, Silva (2009) ressalta que

Os significados atribuídos à aprendizagem variam de acordo com as expectativas e experiências de aprendizagem do próprio aprendente e com as características psicossociais presentes nos contextos de desenvolvimento nos quais o aprendente está inserido. Estes significados influenciam o modo como as tarefas de aprendizagem são abordadas e a qualidade dos resultados obtidos (SILVA, 2009, p. 34).

Na segunda seção desta pesquisa foi apresentada a concepção de que as dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente, o fracasso escolar, são o reflexo de uma estrutura social excludente, em que há a valorização de um determinado saber, o que segrega aqueles que são provenientes de classes sociais diferentes.

Em contrapartida, devido à complexidade que envolve o ato de construir conhecimento faz-se interessante também verificar outros aspectos que podem influenciar nesta construção a fim de alcançar o objetivo final deste estudo.

Atualmente, é muito comum no interior das escolas, a queixa vinda por parte de estudantes sobre as dificuldades que encontram em suas relações sociais, em que tem se tornado corriqueiros problemas como crises de ansiedade em que vem se acentuando e aumentando cada vez mais o número de crianças, adolescentes e jovens que utilizam medicamentos como ansiolíticos para que consigam minimizar os malefícios que tais patologias tem causado, sobretudo em suas relações sociais. Desta forma, temos então a seguinte questão: os fatores socioemocionais incidem também sobre as dificuldades de aprendizagem?

Para Silva (2009)

Diante da queixa escolar, muitos questionamentos emergem sobre o (não) aprender e requerem reflexões sobre a multiplicidade de fatores que podem estar aí imbricados. A trama escolar envolve múltiplos atores – o aprendente, o professor, a família, a instituição escolar, os demais profissionais em educação e em saúde, e múltiplas perspectivas e expectativas sobre o (não) aprender. (SILVA, 2009, p.73).

Sobre as perspectivas sobre o não aprender, Silva (2009) disserta também sobre as concepções dos estudantes acerca de suas próprias dificuldades. Desta forma, podemos compreender fatores que incidem sobre as competências socioemocionais, em que, uma vez que os discentes encontram barreiras para progredir no processo de aprendizagem é disseminada uma série de questões, inclusive de caráter emocional que pode dificultar ainda

mais este processo, ou então, quando o aprendiz apresenta quaisquer problemas advindos de fatores emocionais é notado que pode influenciar em seu aproveitamento escolar. Neste contexto, é muito comum, no chão das escolas, estudantes que apresentam problemas externos, como separação familiar, situação de luto, problemas com os diversos tipos de vício entre integrantes da família, assim como os diversos percalços sofridos dentro dos variados contextos sociais, tenham comprometimento ao construir seu aprendizado.

É possível afirmar que a dificuldade de aprendizagem está inserida em uma cadeia de causas e consequências de problemas psicossociais na infância, que precisam receber a atenção necessária, pois ora funcionam como causa, ora como consequência de problemas comuns na idade escolar. (BAZON, BELLO, MAZER, 2009, p. 8).

Portanto, para Bazon, Bello e Mazer, (2009), através da análise feita para a produção do artigo, concluíram que, na maioria dos estudos analisados, nem sempre as dificuldades de aprendizagem aparecem como fator de risco isolado, aparecendo associada com problemas socioemocionais e também problemas comportamentais.

Em contrapartida, Silva (2009) elenca que

A tentativa de refletir sobre o drama e as tramas do (não) aprender em queixas relacionadas com as DA¹⁹ requer a investigação minuciosa de fatores intrínsecos à interação entre o aprendente e a aprendizagem e com situações escolares mais do que dos fatores intrínsecos ao aprendente relacionados com aspectos biopsíquicos como se tem observado nas pesquisas no âmbito médico e educacional. (SILVA, 2009, p. 82).

Neste viés de pensamento, retornamos à concepção de que é mais importante refletir sobre o que a escola faz frente as dificuldades apresentadas do que refletir sobre os fatores que podem ser os fundamentos sobre as mesmas, uma vez que o ser humano é um conjunto de elementos multifatoriais em que é dever da escola lidar com esta pluralidade, o que, de fato, não acontece. Sendo talvez, o grande problema dentro de todas as possíveis relações que afetam as barreiras encontradas pelos educandos - educadores.

Dentro desta temática, o conceito de educação emocional vem ganhando espaço dentro das discussões e construções científicas. Segundo Bisquerra (*apud* POSSEBON, E. e POSSEBON, F. 2020, p. 164) “A educação emocional pode ser definida como um processo de formação inespecífico orientado “para maximizar as tendências construtivas e minimizar as destrutivas””. Sendo assim, para os autores

¹⁹ A autora utiliza a sigla DA para o termo dificuldades de aprendizagem.

Considerar a educação emocional inespecífica significa, primeiramente, admitir a impossibilidade de precisar seus impactos no indivíduo. Estabelecendo uma metáfora podemos afirmar que, ao contrário de um remédio que tem um único princípio ativo para agir em determinada doença, a educação emocional operaria com múltiplos princípios ativos que atuariam de forma complexa, no ser como um todo. (POSSEBON e POSSEBON, 2020, p. 164)

Sendo o processo educacional complexo e compreendendo as inúmeras variáveis que podem incidir no processo de construção do conhecimento, os aspectos que envolvem a perspectiva da educação emocional podem ser aliados ao rompimento das barreiras que impedem o crescimento transformador dos educandos – educadores. Tendo a ciência de que, segundo Gadotti (1997) a educação é um processo contínuo, sendo construído ao longo da vida dos sujeitos, para Bisquerra (*apud* POSSEBON, E. e POSSEBON, F. 2020, p. 165) “a educação emocional se realiza de forma contínua e permanente ao longo da vida do indivíduo – a educação emocional tem um enfoque do ciclo vital”.

Desse modo, é importante ressaltar que

A educação emocional é uma atividade preventiva que objetiva desenvolver a capacidade do indivíduo de evitar o desencadeamento de problemas advindos de pensamentos autodestrutivos, de comportamentos problemáticos (que envolvem consumo de drogas e violência) e de estados patológicos (anorexia, depressão). Nesse sentido, atua na melhoria dos vínculos, das relações entre os indivíduos a partir do autoconhecimento. Tal melhoria “somente pode se efetivar no desenvolvimento de habilidades sociais, o qual pode ter uma incidência sobre a vida familiar, o companheiro, os amigos, os colegas de trabalho, as relações sociais em geral. Todos são fontes importantes de bem-estar”. (*apud* POSSEBON, E. e POSSEBON, F. 2020, p. 165).

O conceito de educação emocional passa por um processo de construção, sendo relativamente novo em relação as questões que englobam a educação popular. Poderia ser elencada como uma possibilidade, um instrumento para minimizar os efeitos negativos que os estudantes com dificuldades de aprendizagem encontram dentro do seu processo de formação/transformação?

Atualmente, existe a consciência dos problemas enfrentados pela educação, e sobretudo, a consciência do quanto a mesma é importante no processo de construção individual e coletiva de uma sociedade. Inúmeras são as barreiras encontradas pelas classes populares em que o conhecimento prévio não é valorizado e suas necessidades não são reconhecidas por aqueles que possuem a incumbência de formação e transformação. Gatti (2020) aponta que

A educação tem tudo a ver com a preservação da vida em todos os seus aspectos, sejam sociais, ambientais, científicos, sejam culturais ou outros. É ela que pode propiciar a formação de valores de vida com base em conhecimentos, para as novas gerações. É nela que o sentido das aprendizagens é garantido e estamos diante da possibilidade de criação de nova consciência e posturas diante da vida, nas relações, na sociedade, na educação das futuras gerações. (GATTI, 2020, p. 38)

Compreendendo a importância que a educação apresenta para a construção da identidade, é mais relevante pensar nas ações pedagógicas realizadas frente a necessidade de superação dos desafios de cada estudante no que nos motivos que desencadeiam tais dificuldades. Compreender os aspectos que são os fundamentos que subsidiam a dificuldades apresentadas pelo discente pode ser relevante para auxiliar no planejamento de ações para minimizar ou sanar a dificuldade apresentada. Desta forma, o problema encontrado, seja problemas socioemocionais, seja transtornos de aprendizagem não pode simplesmente assumir o protagonismo e a justificativa das dificuldades apresentadas e assim camuflar falsas intenções pedagógicas que não surtem efeito por conta dessas patologias.

Mais uma vez retornamos ao processo de interesses dominadores, uma vez que estudantes que apresentam problemas de cunho socioemocional também fazem parte das minorias que são oprimidas. Ter a ciência de que os problemas psicológicos são de fato mais uma das raízes dos problemas que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem pode ser importante no entendimento sobre o conteúdo, mas torna-se mais importante refletir sobre o enfrentamento deste percalço pelas instituições escolares. Retornando ao conceito de educação bancária, aqueles que não se enquadram no interesse das classes dominantes são escanteados e colocados à margem da centralização das atenções no ato de aprender.

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajam na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso, foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-la, no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-la. (FREIRE, 2005, p.16)

Os ideais de uma educação que objetiva a emancipação dos sujeitos, seu crescimento enquanto cidadãos e sua consequente ação positiva no meio do qual faz parte, visa ações que enxerguem o estudante em sua totalidade e em sua individualidade enquanto ser social. Destarte, ao fazer esses exercício, ao encontrar as possíveis causas que ocasionam as

dificuldades de aprendizagem, a escola, as ações pedagógicas e o professor podem traçar ações para o enfrentamento dos problemas e não justificar o fracasso através das dificuldades percebidas.

Freire (2006) afirma que o professor deve sempre enxergar no educando-educador um ser carregado de conhecimento proveniente de suas vivências sociais, em que

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 2006, p. 15)

Portanto, a importância desta pesquisa se revela na conscientização de que as dificuldades de aprendizagem são fruto das relações com o mundo e podem surgir por diferentes facetas, sendo papel da escola traçar ações que objetivam sanar os problemas, sejam eles advindos de quaisquer motivos ou razões. Sabe-se, por conseguinte, que os problemas socioemocionais também são fatores de risco para as dificuldades de aprendizagem, mas não podem ser fatores justificadores de fracasso escolar.

Novamente, chegamos à conclusão de que é necessário enfrentar. Enfrentar os problemas causadores das dificuldades de aprendizagem objetivando sempre a educação como fonte de transformação, emancipação e libertação dos aprendizes. Transformação de identidades, emancipação humana e libertação das amarras de dominação enraizadas em nossa sociedade desde o início da construção de nossa identidade brasileira. Ou seja, é necessário enfrentar, é necessário resistir.

Conhecer mais sobre a educação emocional pode ser uma forma de resistência, uma vez que a mesma

Parte do pressuposto de que os sistemas educacionais existentes parecem não atender satisfatoriamente às necessidades nem dos alunos, nem dos docentes, nem dos familiares, nem da escola como um todo. A insatisfação e o descontentamento são assim o primeiro movimento de busca de uma solução. (POSSEBON, E. e POSSEBON, F. 2020, p. 184).

Aliado a esse sentimento de insatisfação e descontentamento deve estar a consciência de opressão e dominação existente nas entrelinhas que permeiam o campo educacional. Para resistir é fundamental conhecer, pois, para lutar contra a opressão é necessário compreender as possibilidades que surgem como aliadas ao enfrentamento das dificuldades tão comuns dentro das instituições escolares. Neste contexto

Podemos afirmar que a vivência emocional-VE se constitui como uma possibilidade de intervenção metodológica no campo da educação emocional e que o diálogo estabelecido com as Práticas Integrativas e Complementares apresenta-se como um caminho importante e gerador de resultados significativos, merecendo novos estudos sobre sua relação com a aprendizagem. (POSSEBON, E. e POSSEBON, F. 2020, p. 184).

Vê-se, portanto, a oferta científica de novos caminhos, novos rumos que podem levar a educação popular ao lugar que, atualmente, de forma utópica almeja-se: educação de qualidade para todos. Para que a mesma saia da qualidade de utópica e passe para a qualidade de concreta há um tortuoso caminho necessário, que inicia com a consciência e concretiza com a ação daqueles que oprimidos buscam a liberdade para si e para aqueles nos quais educandos – educadores constroem saberes através da ação dialética e horizontal.

2.3 A organização curricular

O currículo é uma palavra comum dentro do contexto escolar e que nos torna familiar pelo fato de que é o objeto que orienta as ações pedagógicas. Para Sacristán (2013) o currículo por ser algo constante e cotidiano na vida escolar “sentimos a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda.” (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

A organização curricular utilizada por uma instituição de ensino engloba os saberes considerados necessários para que o estudante alcance no ano de escolaridade em que está inserido, sendo uma importante ferramenta para direcionar o trabalho de pedagogos e professores, tendo a função de subsidiar o trabalho docente na condução das ações pedagógicas frente ao objetivo geral da educação, que deve ser o auxílio no processo de construção do conhecimento por parte dos discentes. Sacristán (2013) elenca que

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de

educação deveriam cobrir, ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e, em tese, pode ser ensinado e aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Entende-se, portanto, o caráter regulador do currículo uma vez que determina os conteúdos a serem ensinados com vistas a organizar o ensino proporcionando uma espécie de “igualdade” a todos os estudantes no acesso aos conteúdos, sendo que

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

O que problematiza a questão curricular é que ao propor um currículo unificado com o suposto objetivo de garantir que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo é que o público a ser atendido não é unificado, pelo contrário, é um público plural e diverso, tendo, portanto, necessidades educacionais que atendam a essa diversidade que caracteriza a educação popular em nosso país. Outra questão problematizadora e que muito é relevante para este estudo, são os aspectos que estão nas entrelinhas das propostas curriculares. Sabe-se que vivemos em uma estrutura social dominadora, em que a propagação da ideologia elitista é fundamental para a manutenção das relações de poder de determinados grupos sociais. Desta forma, é possível afirmar que a organização curricular contribui para essa propagação apesar de, aparentemente, objetivar a garantia aos discentes da igualdade ao acesso dos conteúdos.

É necessário que professores e profissionais da educação tenham um olhar em relação àquilo que está implícito nas grades curriculares impostas por aqueles que são responsáveis pela construção dessa organização. Souza e Novais (2021, p.539) apontam que

A sociedade vem desenvolvendo um sistema educacional orientado pela centralização e regulação dos currículos pelo Estado, para manter o *status* ou o privilégio da elite. Considera o trabalho manual degradante; os intelectuais são dignos e os que trabalham com as mãos são indignos. Por isso, as escolas técnicas se enchem de filhos das classes populares e não das elites.

Neste viés de pensamento e imprescindível que profissionais da educação tenham comprometimento com o que vem sendo disseminado através das propostas curriculares impostas através do currículo, pois

Comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitam as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Tendo como proposta a investigação sobre dificuldades de aprendizagem em educandos público da educação popular, analisar de forma reflexiva as intenções implícitas através da imposição de um determinado currículo se faz importante uma vez que o mesmo faz parte do cotidiano escolar estando presente dentro das salas de aula através das práticas docentes que apesar de pregarem um currículo flexível de acordo com as necessidades dos discentes, tem-se na realidade, um currículo engessado que privilegia um determinado tipo de conhecimento em detrimento da diversidade que verdadeiramente atende no chão das instituições escolares. Neste viés de pensamento, Santomé (2013) enfatiza que a prática docente

Exige questionar se as interações pessoais nas salas de aula e na escola, assim como os modelos de participação estão condicionados por preconceitos e falsas expectativas; se as estratégias de avaliação servem para diagnosticar o quanto antes os problemas e nos manter alertas perante as dificuldades que cada estudante tem, mas em especial nos deixar cientes das dificuldades daqueles que pertencem a grupos sociais em situações de risco ou às minorias que sofrem todo tipo de discriminação. Da mesma maneira, é preciso julgar o grau em que as teorias educativas que embasam as propostas curriculares com as quais se trabalha são o resultado de levar em conta as vozes dos “outros”, suas necessidades, perspectivas e esperanças. (SANTOMÉ, 2013. p. 10).

Vê-se assim que tanto professores e estudantes são direcionados por agentes externos e esse direcionamento pode ser determinante para a manutenção da relação de poder existente em nossa sociedade.

Sobre a organização curricular, Sacristán (2013, p.18) aponta que “junto com a ordenação do currículo é regulado o currículo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos.” Vê-se, portanto, o caráter engessado e homogêneo dos documentos que orientam as práticas pedagógicas escolares. “Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz.” (SACRISTÁN, 2013, p.18)

Destarte, tendo o currículo características de homogeneidade, pode-se inferir que não estando aberto para a flexibilidade que a pluralidade cultural engloba, os estudantes das classes

populares podem ficar excluídos do conhecimento priorizado pelo mesmo, uma vez que, como Freire ²⁰(2005) enfatiza sobre a importância de valorizar as vivências externas do estudante, um currículo que tem como característica ideias de dominação, segrega conhecimentos vindos dos saberes populares e valoriza os conhecimentos elitistas e neoliberais.

Neste viés de compreensão e reflexão, é possível entender que a organização curricular é um fator que pode contribuir para que aprendizes encontrem barreiras na construção do conhecimento. Souza e Novais (2021) apontam para o caráter dominador dos documentos que regem a educação brasileira em que, através das regulações implícitas dentro dos textos que legislam e norteiam as ações educativas dentro das instituições escolares, vê-se a perpetuação das ideologias elitistas reforçando a estrutura social segregadora e excludente.

Objetivando uma educação popular que tenha como finalidade a conscientização política de um povo, com ideias de emancipação humana e libertação das amarras dominadoras faz-se necessário um olhar crítico para os aspectos que compõem as vertentes curriculares educacionais.

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida. Esta meta, é lógico, preocupa os professores comprometidos com a atribuição de poderes aos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo (SANTOMÉ, 2013, p.10).

Discorrer sobre dificuldades de aprendizagem requer, então, uma análise reflexiva sobre todos os aspectos que compõem as ações pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar. Neste estudo, há a disposição de compreender fatores que interferem no complexo processo que envolve a construção do conhecimento com vistas a estabelecer reflexões que possam auxiliar profissionais da educação que objetivam direcionar educandos que encontram dificuldades em todo esse processo. Compreender as entrelinhas que compõem os currículos escolares, analisando criticamente o que nele vem predisposto, subsidia a ação pedagógica nas ações que se concretizam no chão das escolas.

²⁰ Paulo Freire destaca a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Na obra *A importância do ato de ler*, Freire destaca seu processo de alfabetização que ocorreu cotidianamente utilizando gravetos e escrevendo no chão.

2.4 A ação pedagógica frente as relações contextuais que incidem no processo de construção do conhecimento: culpabilizar ou agir?

O objetivo desta seção é discorrer sobre aspectos que influenciam no processo de construção do conhecimento pelos educandos público da educação popular a fim de compreender o quanto tais aspectos são preponderantes para as barreiras que estudantes encontram em seu percurso escolar e que os fazem apresentar dificuldades de aprendizagem.

Entendendo a importância que o processo escolar apresenta no desenvolvimento dos seres humanos, pesquisar sobre as barreiras que impedem a efetivação da construção contínua do processo inerente ao ato de aprender pode ser transformador para aqueles que possuem ideais de luta e resistência para fins de igualdade e emancipação humana.

Quando um aprendiz apresenta dificuldades de aprendizagem, é comum que os profissionais da educação encontrem meios para justificar o insucesso das ações escolares frente ao estudante que “não aprende”, em que quase sempre é culpabilizado pela sua condição. Entende-se que o processo de construção do conhecimento é complexo e envolve diferentes variáveis, em que

A complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo. Qualquer definição está, invariavelmente, impregnada de pressupostos políticos-ideológicos, relacionados com a visão de homem, de sociedade e de conhecimento. Entender as características da aprendizagem humana, como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecer, tratar e prevenir as dificuldades que podem ocorrer relacionadas a esse processo constitui-se em um grande desafio. (ANTUNES, 2010, p. 15).

Compreendendo, portanto, que as dificuldades que permeiam o universo da aprendizagem devem ser refletidas de forma crítica, buscou-se entender as relações que os transtornos de aprendizagem, os componentes socioemocionais e a organização curricular apresentam com as queixas de dificuldades apresentadas pelos discentes.

Os transtornos de aprendizagem assumem, cada vez mais, uma posição importante no âmbito escolar, pois, com o desenvolvimento da ciência e com a disseminação de informações cada vez mais facilitada pelas mídias sociais, profissionais da educação e famílias tem cada vez mais conhecimento sobre tais transtornos o que concretiza na busca por diagnósticos. Através de artigos científicos que buscam compreender sobre essa temática conclui-se que crianças que apresentam transtornos de aprendizagem podem apresentar dificuldades de aprendizagem em relação ao desenvolvimento de sujeitos que não apresentam tais transtornos. São inúmeros

estudos de caso, análises em grupo que refletem e embasam essa afirmação uma vez que há crescente interesse científico acerca desta temática.

Em relação aos componentes socioemocionais também é possível concluir que sujeitos que apresentam transtornos relacionados a habilidades sociais podem apresentar barreiras no processo de construção do conhecimento, uma vez que o ato de aprender envolve variáveis internas e externas que incidem sobre todo o processo. Tem-se então, mais um fator que pode interferir no sucesso em relação ao seu processo de formação e transformação.

Outro fator elencado nesta seção é a organização curricular, em que entendendo a importância dos documentos orientados, infere-se que temos documentos fechados e que impossibilitam as flexibilidades que estudantes provenientes de variadas culturas necessitam para que concretizem seus conhecimentos vindos de seu meio cultural.

Desta forma, tendo como objetivo principal compreender as raízes que subsidiam as dificuldades de aprendizagem, para que assim seja possível agir positivamente sobre elas, a fim de que os efeitos negativos sejam minimizados, chega-se à conclusão de que, através da consciência que a ação de aprender é complexa e desafiadora e que apresenta inúmeras variáveis, os fatores percorridos nesta seção são fatores preponderantes na temática em questão.

O grande problema e desafio encontrado é sobre a ação escolar frente aos fatores que incidem sobre todo o ato que objetiva a aprendizagem. Atualmente, vemos que os transtornos de aprendizagem e os componentes socioemocionais são fatores que aumentam a predisposição a obter dificuldades de aprendizagem em estudantes que apresentam tais condições e que acabam sendo utilizados pela escola para justificar o fracasso dos estudantes, sempre os culpabilizando pelos seus resultados.

Neste estudo, o foco principal é compreender o que a escola realiza frente a demanda que apresenta necessidades específicas para que o processo educacional seja realizado de forma efetiva do estudante.

Temos um currículo que privilegia determinados saberes e aqueles que não fazem parte desse público privilegiado podem também encontrar dificuldades em seu percurso educacional. Como já foi explicitado, o currículo é carregado de ações que visam a perpetuação de ideias dominadoras e através desta característica, encontramos nele um percalço educacional que dificulta as ações de uma educação libertadora para todo o público que compõe a educação popular.

Neste contexto, é importante destacar que

A educação não pode ser um instrumento que gere ódio e, portanto, que sirva para romper os laços tanto com a própria família como com a comunidade de origem. Devemos estar conscientes de que em muitos momentos a educação gerou – e isso ainda acontece – confusão e estranhamento, além de uma assimilação não consentida, ou mais claramente, de uma desculturalização. Educar é totalmente o contrário de formar seres desvinculados socialmente, pessoas sem raízes ou tradições culturais.

Uma situação semelhante é a melhor prova de um sistema educativo alienante, mas dado que na mente dos professores não existe nenhuma intenção de causar tal mal estar, prefiro chamá-lo de sistema desorientado. Tratamos de educar e nos esforçamos para isso, mas no fim não temos o sucesso que gostaríamos. O problema pode estar no fato de que nossos enfoques não sejam realmente adequados. Procuramos atender muitas coisas ao mesmo tempo, mas parece que restam zonas nas quais nossos olhos não se detêm com a devida atenção. (SANTOMÉ, 2013, p. 10).

Sendo assim, ao concluir essa seção, mesmo diante do desafio de se pensar sobre dificuldades de aprendizagem sofridas pelos estudantes provenientes da educação popular, conclui-se que os fatores geradores podem ser importantes para orientar a escola no melhor caminho a ser traçado para amenizar ou sanar as barreiras encontradas pelos estudantes, no entanto, não podem ser fatores justificadores de fracasso escolar. Portanto, esse processo de conscientização do papel da escola deve ser contínuo a fim de que profissionais da educação percebam que o sucesso ou fracasso escolar depende muito mais das ações didáticas realizadas dentro das instituições de ensino do que fatores externos advindos de inúmeras situações vivenciadas pelos discentes.

III – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia da presente pesquisa constitui o caminho a ser percorrido, as abordagens sistematizadas para coleta e análise de dados que tem como objetivo responder as questões que subsidiam este estudo.

Ludke e André (1986, p.1) enfatizam que

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir de um estudo do problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem é, como em toda pesquisa, complexo e desafiador, uma vez que exige do pesquisador um olhar crítico e reflexivo sobre todas as interfaces que compõem o espaço escolar e conseqüentemente, incidem no processo realizado para a construção do conhecimento. “Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.” (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 2) Como característica inerente ao processo, é possível afirmar que

Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência, e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.3).

A importância do processo de pesquisa se dá através do caráter de relevância social da mesma, em que a contribuição da produção científica se faz importante uma vez que todo o processo objetiva responder a questões de interesse não somente de cunho acadêmico, mas também de ordem social, uma vez que o movimento realizado em uma pesquisa surge através de uma questão que intriga o pesquisador que objetiva encontrar possíveis respostas. Ludke e André (1986, p.2) enfatizam que “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência.” Entende-se, portanto, que pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem faz-se necessário pelo impacto que o processo de construção da aprendizagem apresenta na vida dos sujeitos. Tendo a ciência um potencial importante e de relevância social em que “esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade

absoluta.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3) compreende-se a importância desse processo para a questão que embasa o presente estudo.

O mestrado profissional propõe ao pesquisador a oportunidade de estudo de um determinado questionamento que surge através de suas vivências profissionais, sendo que

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão, e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 3).

Os fenômenos que envolvem os aspectos educacionais são inúmeros dentro da perspectiva que permeia as relações educacionais e o contexto social dos sujeitos, em que não há como distinguir ou tentar compreender a educação como atividade isolada. Pelo contrário, ao pesquisar sobre qualquer viés relacionado aos processos educativos formais, faz-se necessário ter um olhar amplo e contextual, pois, “é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo que ele conhece do assunto – portanto em toda teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 4)

As dificuldades que estudantes tem apresentado inerentes ao ato de construir o conhecimento com vistas ao crescimento individual e conseqüentemente, em suas relações com o contexto social do qual faz parte, podem ser consideradas complexas por consequência da heterogeneidade que envolve todo o processo elencado. Destarte, pesquisar sobre os fatores que são intrínsecos a este processo adentra-se as características que pesquisadores precisam estar atentos quando se submetem a produzir conhecimento científico relacionado a questões de cunho educacional. Ludke e André (1986, p.7) apontam que “para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, começaram a surgir métodos de investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente.” Sendo assim, a presente pesquisa é calcada no método fenomenológico, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, a se realizar por meio da pesquisa documental e da pesquisa de campo, valendo-se da aplicação de questionários com professores/as do 6º ano de uma escola estadual do estado de Minas Gerais.

Como método, elegeu-se a fenomenologia²¹ de base husserliana pois, os problemas, a questão de pesquisa são apontados de forma ampla, em que segundo Bicudo (2020, p.31)

A fenomenologia husserliana busca compreender sempre o modo pelo qual o conhecimento do mundo é constituído. Não se trata de explicitar a constituição do mundo, mas tão somente do conhecimento que nós, seres humanos, produzimos ao habitá-lo. É entendida como uma corrente filosófica.

Ainda para Bicudo (2020, p.31)

Como tal, seu modo de proceder é filosófico, estando voltada para os assuntos recorrentes à filosofia ocidental desde seu nascimento, na Grécia, no século VIII a.C. Busca investigar o real e a realidade; o conhecimento da “verdade”, o valor e, ao caminhar por essas investigações, levanta o questionamento maior: quem é esse ser que pergunta pelo real, pela verdade, pelo valor, por si mesmo; portanto, quem é o homem? Nesses vinte e oito séculos de história, muitos pensadores e respectivas escolas focaram essas perguntas e as responderam diferentemente

Ao buscar compreender a complexidade que envolve o processo de aprendizagem e conseqüentemente, as barreiras encontradas pelos estudantes no processo de construção do conhecimento, do ponto de vista fenomenológico husserliano “exige que o estudioso se decida escavar o terreno complexo em que a articulação das noções entrelaçadas se aprofunda” (BICUDO, 2020, p. 37) Desta forma, entende-se que ao pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente, sobre fracasso escolar, é pertinente que haja a imersão do pesquisador no processo complexo de descobertas obtidas através da percepção do fenômeno humano que ocorre nas interfaces de seu desenvolvimento enquanto aprendente. Para Bicudo

A educação se dá no momento presente e traz consigo o futuro. Não é uma questão de “formar para o futuro”, mas sim de estar-se formando e formando no agora com o outro, na intersubjetividade que caracteriza o “nós” do mundo vida entendido como cultural e histórico. Assumir essa postura – fenomenológica nas ações educadoras traz consigo a responsabilidade ética para com a própria vida, com a vida do outro, seres humanos ou não, pois o mundo-vida é harmônico e as ações dos viventes geram forças e nutrem-se mutuamente. (BICUDO, 2020, p.49).

²¹ O conceito de fenomenologia como método de pesquisa pode ser entendido como um método de apreensão e compreensão de fenômenos inerentes a atividade humana dentro de sua complexidade.

Desta forma, o presente estudo é calcado na fenomenologia husserliana ²²uma vez que busca, através de todo movimento que abrange o ato inerente a pesquisa, descrever e interpretar os fenômenos perceptíveis através da experiência humana que se faz viva no processo de crescimento dos estudantes. Tendo a fenomenologia como método de pesquisa, no processo de compreensão dos fenômenos humanos, pretende-se refletir os resultados encontrados uma vez que são frutos das vivências cotidianas, da troca relacional que caracteriza os seres sociais que somos. Pesquisar fenomenologicamente as dificuldades de aprendizagem no contexto que abrange os estudantes do 6º ano de uma escola pública em Minas Gerais é refletir sobre os aspectos que envolvem todo o contexto, compreendendo que não há uma verdade absoluta, uma vez que como sujeitos humanos somos fruto de variadas experiências sociais que podem transformar e modificar as realidades em que estamos inseridos.

Entende-se, portanto, que a fenomenologia não é um método com um fim em si mesmo, sendo algo definido, estanque, imutável. Por ser fruto de uma investigação em que o objeto principal é constituído de sujeitos humanos, a fenomenologia consiste na investigação sistematizada que promoverá resultados momentâneos, que podem ser modificados por consequência da flexibilidade que rege a existência humana e as peculiaridades que caracterizam as relações contextuais que incidem sobre nossas vivências. Deve-se, portanto, considerar as modificações que ocorrem devido a interação sujeito x meio, existentes dentro dos variados contextos em que estamos inseridos, inclusive no meio educacional, campo deste processo investigativo.

A abordagem desta pesquisa se faz qualitativa uma vez que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11) Entendendo que a pesquisa acontecerá dentro da instituição de ensino em questão, tendo como objeto principal o processo de construção do conhecimento e as barreiras encontradas pelos estudantes, concretizando-se nas dificuldades de aprendizagem, compreende-se o viés qualitativo a que se propõe este estudo. Desta forma, a abordagem qualitativa justifica-se pois

(..) para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas

²² Edmund Husserl é um filósofo alemão que apresenta a fenomenologia como método de investigação que possui como propósito apreender um determinado fenômeno.

devem ser sempre referenciados ao contexto onde aparecem. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

Embora esteja sendo escolhidas variadas abordagens para realizar pesquisas em questões voltadas para área educacional, ainda permeiam muitas dúvidas ²³em relação as mesmas e, principalmente, em relação à pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986, p. 11) apontam que “A pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.”. Ainda para os autores

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas, devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Sendo a abordagem qualitativa uma característica da metodologia para concretização desta pesquisa, vale ressaltar que tal abordagem tem finalidade exploratória, uma vez que a questão inicial direcionadora deste estudo vem das experiências do sujeito pesquisador atreladas aos resultados observados dentro do contexto da instituição escolar que é objeto desta pesquisa, mas que tal questão poderá ser mutável a partir dos desdobramentos que ocorrerão através da execução dos processos necessários a este estudo. Segundo Ludke e André (1986, p. 21) “Podem existir inicialmente, algumas questões ou pontos críticos que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados, na medida em que se mostrem mais ou menos relevantes na situação estudada”. Desta forma, acrescenta-se ainda que

Dentro da própria concepção que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.22).

A primeira ação inerente a essa pesquisa foi a construção do Estado do Conhecimento sobre o tema em questão. Para Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 126)

²³ Para Ludke e André (1986) as dúvidas são centralizadas, principalmente por causa da nomenclatura utilizada, muitas vezes de forma indevida, como pesquisa etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo que podem gerar dúvidas na realização da mesma.

O Estado do Conhecimento um tipo de metodologia bibliográfica, este está sendo cada vez mais utilizado para analisar e estabelecer o estado corrente das pesquisas em determinada área do conhecimento. Em educação, percebe-se, ao longo dos últimos anos, a incidência de pesquisas do tipo Estado do Conhecimento, não somente para integrar os textos de teses e dissertações, mas também como iniciativas de grupos de pesquisa, escrita de artigos científicos, dentre outras.

Compreendendo a importância deste estudo, Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125) afirmam que “a pesquisa científica é uma atividade de suma importância para o desenvolvimento, não só da ciência, mas dos países ao redor do mundo e este desenvolvimento passa necessariamente pela construção do pensamento científico.” Desta forma, como parte importante da metodologia de pesquisa, pretendeu-se realizar uma análise documental a fim de enriquecer e complementar os dados obtidos. Mesmo que, segundo Ludke e André (1986, p.38) constitui “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Para Cellard (2012, p 295) “trata-se de um método de coleta de dados que elimina, pelo menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador” Desta forma, os autores enfatizam os benefícios desta técnica durante o processo de pesquisa em que pontuam que os documentos são uma fonte estável e rica, uma fonte que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador, tem um custo baixo, são uma fonte não-reativa, e “como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem através de outros métodos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Cellard (2012, p. 296) enfatiza sobre a necessidade de precaução ao analisar documentos uma vez que, para o autor “a informação, aqui, circula em sentido único, pois embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares”. O cuidado no processo de análise documental deve ser criteriosamente analisado, pois, ainda para Cellard (2012), faz-se importante localizar textos pertinentes, avaliando a credibilidade dos mesmos, assim como sua representatividade. Durante esta análise, é importante observar se o autor dos documentos conseguiu reportar fielmente os fatos evidenciados, sendo que o pesquisador deve compreender adequadamente qual é o sentido das informações que o documento contém.

Compreendendo que “é impossível transformar um documento, é preciso aceita-lo tal como ele se apresenta” (CELLARD, 2012, p. 299) em que é necessário “usar de prudência e avaliar adequadamente com um olhar crítico a documentação que se pretende analisar “(CELLARD, 2012, p.299), entende-se a importância do olhar criterioso do pesquisador sobre

o documento analisado a fim de o mesmo contribua efetivamente com o estudo que está sendo construído e que o processo de análise traga a contribuição esperada para os resultados finais pretendidos.

Valendo-se dos cuidados necessários ao realizar o processo de análise dos documentos Cellard (2012) aponta que tal processo deve ser realizado em cinco dimensões, sendo elas o contexto, o autor, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos chaves e a lógica interna do texto, sendo que

A qualidade e a validade de uma pesquisa resultam, por sua vez, em boa parte, das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. De modo mais geral, é a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise. (CELLARD, 2012, p. 305).

Os documentos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa serão o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão e os planos de aula. Serão utilizados também os resultados das avaliações internas e os resultados das avaliações externas dos estudantes que compõem as turmas do 6º ano do ensino fundamental desta instituição de ensino.

O PPP da escola é o documento que rege pedagogicamente todas as ações inerentes ao processo de construção do conhecimento pelos educandos. Sendo este um documento cujo a construção é realizada coletivamente, analisando-o torna-se possível compreender a visão de mundo da escola, seus anseios, objetivos, particularidades e ações realizadas em prol do desenvolvimento de seu público-alvo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP sistematiza, organiza e integra - de forma contínua e, portanto, nunca definitiva - o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar.

Os planos de aula dos professores abordam a metodologia utilizada pelos docentes, os conteúdos selecionados, a prática pedagógica e os resultados alcançados.

Outra fonte documental, serão os resultados obtidos pelos estudantes, tanto das avaliações externas, como das avaliações internas, em que os mesmos apontam o aproveitamento dos discentes e através de uma análise reflexiva, torna-se possível compreender quais as habilidades não foram consolidadas pelos mesmos. Como fontes de análise das

avaliações externas serão utilizados os resultados expostos na Plataforma SIMAVE ²⁴e para análise das avaliações internas serão utilizados os resultados dos estudantes de acordo com a forma de avaliar dos professores regentes.

Todos os documentos acima citados contribuirão efetivamente no desenvolvimento desta pesquisa uma vez que, como enfatizam Ludke e André (1986, p. 38) “enriquecem valiosamente complementando os dados obtidos através de outras técnicas utilizadas para o presente e estudo”.

A pesquisa de campo, sendo também parte importante deste método investigativo, consistiu na aplicação de questionários aos professores, pedagogos e gestora que atuam na instituição de ensino na qual será realizado todo o processo. Para Ludke e André (1986, p. 33) o questionário é um instrumento básico para coleta de dados. Para o desenvolvimento deste estudo, objetivando a coleta de dados em campo, foram realizados questionários utilizando a ferramenta *google forms*, ²⁵a fim de obter as informações julgadas necessárias para que se obtenha os resultados almejados. Foram oferecidas 8 questões dissertativas a fim de que professores, pedagogos e gestora dissertassem sobre suas concepções e experiências advindas de sua vivência educacional relacionadas as dificuldades de aprendizagem dos educandos.

A proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sendo aprovada no dia 13 de julho de 2023, tendo como número do CAAE 70805123.5.0000.5145 e Número do Parecer 6.179.746. O parecer consubstanciado completo consta no anexo I deste relatório de pesquisa.

3.1 O que revela o estado do conhecimento

Para que seja dada sequência nos atos inerentes ao processo de pesquisa, é necessário que haja uma análise criteriosa, sobre quais são as discussões acadêmicas realizadas até o presente momento sobre a temática abordada, quais contribuições sobre o tema em estudo existem na literatura em questão a fim de subsidiar as ações futuras referentes ao processo de pesquisa proposto. Desta forma, a elaboração desta análise se dá, pois

[...] a construção da pesquisa não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de

²⁴ O Portal SIMAVE é uma plataforma de lançamento e monitoramento de dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais que tem como objetivo apoiar gestores e professores na ação de verificar o desenvolvimento da aprendizagem da rede pública de ensino do estado.

²⁵ O *google forms* é uma ferramenta gratuita que proporciona a criação de formulários com perguntas e respostas que podem ser de múltipla escolha ou dissertativas.

busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado do conhecimento em sua área de interesse (ALVES, 1992, p.54).

Entendendo a importância desta sistematização, para Morosini e Fernandes (2014, p.155) a construção do estado do conhecimento é a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Desta forma, o pesquisador consegue compreender as discussões atuais acerca da temática pesquisada e, conseguirá, através do processo que embasa sua pesquisa, agregar seus resultados às discussões já existentes.

Vê-se, portanto, que

Para conhecer e planejar esse percurso global como uma reinvenção, é necessário que o pesquisador se aproprie do conhecimento anterior, em outras palavras, o que vem sendo estudado por determinada área ou campo científico, para poder viabilizar e inovar na reinvenção de seu trabalho científico. Para tal, uma das alternativas para conhecer sistematicamente a realidade da construção do conhecimento científico de um determinado campo, em um determinado espaço e tempo, é a partir da realização de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (EC).(KOHLS-SANTOS e MOROSINI, 2021, p.125)

Entendendo a amplitude do tema dificuldades de aprendizagem e, por consequência, o grande número de discussões existentes, a produção do estado de conhecimento é essencial para que haja uma sistematização que auxilie na construção e no embasamento das ações necessárias para que as mesmas sejam realizadas de forma a contribuir efetivamente agregando aos conhecimentos já existentes nesta área. O entendimento da propriedade e importância dessa sistematização torna-se clara uma vez que

O Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. Ainda assim, pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. (KOHLS-SANTOS e MOROSINI, 2021, p. 125)

Objetivando a construção deste texto, a fim de sistematizar o estado de conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem, foram utilizados dissertações, tese e artigos selecionados através de um refinamento realizado com critérios específicos que serão descritos nos próximos parágrafos.

Ao iniciar o levantamento de pesquisas sobre dificuldade de aprendizagem foi perceptível que há um número elevado de trabalhos relacionados a essa temática, sendo possível, através de uma conclusão prévia, conceber que é um tema popular e constante dentro do setor educacional, o que explica o grande número de estudos em torno da temática.

Desta forma, para eleger os trabalhos relevantes para a construção do estado de conhecimento, obtendo um elevado número de trabalhos, foi necessário refinar o processo exploratório. Tendo como palavras chave “dificuldade de aprendizagem” e “ensino fundamental”, ao encontrar um número extenso de trabalhos, houve a análise, primeiramente dos títulos das pesquisas, seguindo da leitura dos elementos pré-textuais, como palavras-chave e resumo. Sendo selecionados após a análise descrita, os textos foram ainda mais refinados com a leitura de tais estudos. Sendo possível, após essa revisão, selecionar aqueles que realmente contribuem para o viés que direciona a presente pesquisa.

As dissertações e a tese selecionada foram encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que, ao utilizar as palavras-chave “dificuldade de aprendizagem” e “ensino fundamental” foram encontrados 2.360 trabalhos, porém, refinando a busca, foram encontrados 56 trabalhos. Destes, 12 atenderam os critérios descritos anteriormente, sendo 11 dissertações e 1 tese.

Os artigos científicos publicados em periódicos foram encontrados junto a *Scientific Electronic Library On-Line* (SciELO). Nesta base, foram obtidos 217 artigos, sendo que em uma busca mais refinada, foram encontrados 23 trabalhos, e desses, 5 atendiam aos critérios utilizados.

Sendo assim, para a sistematização deste estado de conhecimento, foram utilizados 17 estudos, sendo 11 dissertações, 1 tese e 5 artigos que atenderam aos critérios de busca e contribuem de forma efetiva para a organização dos estudos acadêmicos existentes até o presente momento. Apesar do tema que consiste esta pesquisa ser amplo, foi possível realizar o refinamento dos estudos realizados na comunidade acadêmica contemporânea, através da definição objetiva das questões que dão origem as inquietações e necessidades averiguadas dentro do contexto educacional que permeia o ensino público nos dias atuais.

A seguir, estão apresentados dois quadros que foram confeccionados a fim de didatizar a busca. O quadro 1 apresenta os critérios utilizados na seleção, a base de dados, os descritores para busca, o número de trabalhos recuperados antes do refinamento e o número de trabalhos recuperados. Os quadros 2, 3 e 4 apresentam as dissertações, tese e artigos selecionados, seus respectivos autores, o link e a data de acesso.

Quadro 1-Critérios, base de dados, descritores, nº de trabalhos recuperados e selecionados

Critérios de seleção	Base de Dados	Descritores utilizados	Nº de Trabalhos recuperados	Nº de trabalhos selecionados
Os textos foram selecionados primeiramente, pelo título, em seguida pelo resumo e palavras-chave.	BDTD	Dificuldade de aprendizagem e ensino fundamental	2.360 trabalhos	12 trabalhos
Os textos foram selecionados primeiramente, pelo título, em seguida pelo resumo e palavras-chave.	Scielo	Dificuldade de aprendizagem e ensino fundamental	217 artigos científicos	5 artigos científicos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 2-Dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento

Título	Link	Autor	Natureza	Data
Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem? um estudo de caso	http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/82089	Iára Castagnaro Bispo	Dissertação	04/01/2023
Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4884	Maria dos Milgares Fernandes Diniz	Dissertação	04/01/2023

A invenção da dificuldade de aprendizagem em pela escola	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3847	Júlio César da Silva	Dissertação	04/01/2023
A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?	http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1025	Paula Fernandes Correa de Araújo	Dissertação	10/01/2023
As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor	https://hdl.handle.net/20.500.12733/1597300	Andreia Osti	Dissertação	20/02/2023
O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem em na escrita	https://hdl.handle.net/20.500.12733/1592387	Gabriel Raeder da Silva carneiro	Dissertação	21/02/2023
Dificuldades de aprendizagem	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3715	Márcia Elisa da	Dissertação	01/03/2023

em: implicações da família e da escola		Silva Antunes		
Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10768	Zuleide Blaco Rodrigues	Dissertação	01/03/2023
O Aprender na Perspectiva de Crianças Com Queixa de Dificuldade e de Aprendizagem	http://repositorio.ufes.br/handle/10/2985	Keli Prata Silva	Dissertação	01/03/2023
A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita	https://hdl.handle.net/20.500.12733/1591461	Karla Aparecida Zulocoto	Dissertação	01/03/2023

Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas	http://repositorio.unb.br/handle/10482/9331	Kátia Regina do Carmo Pereira	Dissertação	02/03/2023
---	---	-------------------------------	-------------	------------

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 3- Tese selecionada para o Estado do Conhecimento

Título	Link	Autor	Natureza	Data
Sujeitos com dificuldades de aprendizagem X sistema escolar com dificuldades de ensino	https://hdl.handle.net/20.500.12733/1581928	Dayse Maria Borges Keiralla	Tese	20/02/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 4- Artigos selecionados para o Estado do Conhecimento

Título	Link	Autor	Natureza	Data
Desempenho de crianças com risco para dificuldade de leitura submetidas a um programa de intervenção	https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020042	Nathane Sanches Marques Silva Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte	Artigo científico	05/03/23
Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em	https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216632	Roselaine Pontes de Almeida Carolina Julien Mattar de Toledo Piza	Artigo científico	05/03/2023

uma amostra brasileira		Thiago da Silva Gusmão Cardoso Mônica Carolina Miranda		
Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem	https://doi.org/10.1590/1982-0216201618420915	Janaína Borba Garbo Santos Thaís dos Santos Gonçalves Ricardo Franco de Lima Patrícia de Abreu Pinheiro Crenitte	Artigo científico	06/03/2023
Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade	https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015068	Débora Cristina Alves Erasm Barbante Casella Alexandre Arcanjo Ferraro	Artigo científico	06/03/2023
Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental	https://doi.org/10.1590/1982-0216201424912	Bárbara Niegia Garcia de Goulart Brasília M. Chiari	Artigo científico	07/03/23

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a leitura e análise dos estudos selecionados foi possível organizar as contribuições advindas dos trabalhos em questão em eixos que se inter-relacionam dentro do contexto que embasa esta pesquisa, sendo eles: como a escola concebe as dificuldades de aprendizagem, as

dificuldades de aprendizagem pela ótica dos professores, as relações entre família e escola de crianças com dificuldade de aprendizagem, as dificuldade de aprendizagem na visão dos educandos, os possíveis transtornos que desencadeiam tais dificuldades, as possíveis soluções para amenizar os problemas evidenciados e por fim, como é construído o conceito de dificuldade de aprendizagem dentro das instituições de ensino.

Vale ressaltar que tais eixos auxiliam na organização e sistematização da análise dos estudos selecionados a fim de que contribuam no melhor entendimento e didatização da busca exploratória feita com a finalidade organizacional das pesquisas.

Analisando em uma ótica temporal os conteúdos produzidos nos estudos selecionados, é perceptível que as pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem em geral, seja pela ótica dos professores, seja enfocando a visão dos estudantes e familiares, seja peculiaridades envolvendo o autoconceito dos estudantes sobre suas próprias dificuldades, são textos produzidos entre os anos 2001 a 2011, o que evidencia que, nesta década, houve uma preocupação em discutir aspectos inerentes ao tema, obtendo resultados relevantes para a temática em questão.

Analisando os estudos produzidos, principalmente pelos artigos que enfocam os transtornos de aprendizagem e as pesquisas realizadas com o objetivo de minimizar os problemas advindos dos mesmos, são trabalhos mais recentes, produzidos na última década, evidenciando a preocupação em relação aos problemas no processo de aprendizagem dos educandos, suas possíveis procedências e quais medidas adotar a fim de solucionar ou diminuir os malefícios causados na vida dos estudantes advindo das dificuldades no processo de construção do conhecimento. Um ponto importante, cabível de reflexão, é relacionado à tese de doutorado selecionada, sendo a mesma a produção mais antiga entre os estudos escolhidos, mas, em contraponto, o assunto abordado pela autora, se faz extremamente atual dentro da perspectiva de se pensar que as dificuldades apresentadas pelos educandos, podem ser, por sua vez, dificuldades das instituições de ensino em lidar com os educandos que apresentam dificuldades no processo de aprender.

Iniciando as considerações sobre os estudos selecionados, analisando sobre como a escola concebe as dificuldades de aprendizagem é possível destacar a dissertação de Diniz (2007) onde a autora elenca que

Para o ser humano nada é estático, tudo se caracteriza pela mobilidade e pelo dinamismo. A aprendizagem é também um processo vital e sua vitalidade é mutacional, transformadora, evolutiva. A aprendizagem é tão difícil e multidimensional quanto a própria vida. (DINIZ, 2007, p.19).

Neste estudo, a autora faz considerações importantes a respeito do processo de aprendizagem, e sobre as dificuldades que surgem no decorrer da vida escolar. Elucida sobre como os estudantes com dificuldades de aprendizagem são taxados ao não corresponderem as expectativas dos professores e responsáveis e o quanto isso afeta os aspectos socioemocionais dos discentes.

Embora o texto esteja voltado a compreensão do transtorno da dislexia, Diniz (2007) realiza em sua dissertação, explanações pertinentes a respeito das várias facetas que o processo de ensino e aprendizagem abrange e o quanto as dificuldades de aprendizagem estão presentes e como elas afetam a vida dos estudantes. Através de uma escrita didática, a autora define alguns conceitos básicos da temática abordada, utilizando alguns referenciais teóricos como Vygotsky, realizando sempre análises complementares importantes sobre o assunto.

Um eixo importante ao se falar de dificuldades de aprendizagem é considerar a visão dos professores em relação a tais estudantes. Para essa análise, foram escolhidos dois estudos, sendo eles “As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor”, de Andrea Osti (2004) e também o texto “Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares? Um estudo sobre a visão dos professores”, escrito por Iara Castegnaro Biscaro (2001).

Na dissertação escrita por Osti (2004) foi realizado um estudo com a participação de 30 professores com o objetivo de caracterizar o que é dificuldade de aprendizagem para o docente. A autora justifica a pesquisa pelo “crescente número de encaminhamentos de alunos efetuado por seus professores solicitando que estes recebam atendimento especializado.” (OSTI, 2004) Para coletar os dados a autora realizou uma entrevista contendo 8 questões, seguido de um parecer redigido pelo professor sobre um aluno com dificuldade de aprendizagem. Através de uma pesquisa direcionada e objetiva, obteve-se dados importantes a respeito da concepção dos professores sobre o tema em questão, em que

Os resultados obtidos demonstraram que os professores apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem pois, para 40% ela surge em decorrência de problemas emocionais, para 27% ela é consequência de problemas familiares, 7% consideraram a prática docente como fator importante para a aprendizagem e apenas 3% identificaram que a postura do professor pode contribuir para o aparecimento da dificuldade no aluno. Nossos dados mostram que os professores não consideraram uma rede de fatores que envolvem a temática da dificuldade de aprendizagem, depositando a maior responsabilidade à família e ao próprio aluno, não considerando a correspondência entre a metodologia, a relação do professor e sua prática com a dificuldade do aluno. (OSTI, 2004, p.s/p.)

Através dos resultados feitos nesta dissertação, é perceptível que para os professores participantes desta pesquisa, as dificuldades não estão relacionadas a uma rede multifatorial e tão pouco relacionam as dificuldades a sua prática docente.

Na dissertação de Biscaro (2001), também foi realizada uma pesquisa com perguntas semiestruturadas direcionadas a professores e a direção da escola. Assim como foi realizada uma análise dos documentos como o Regimento Escolar, Diário de Classe, Planos de Aula e também, realizadas observações em sala de aula com o intuito de investigar o desenvolvimento dos professores frente as dificuldades escolares.

Foi constatado que o ideário presente nos documentos e a prática dos docentes eram distantes em muitos momentos, em que os professores encontravam dificuldades em aliar a teoria e a prática, ficando muitas vezes, a sua prática pedagógica, alienada das intenções proclamadas. Para Biscaro (2001), há a necessidade de apropriação de conceitos de propostas ativistas, principalmente da teoria da “Pedagogia das diferenças” no sentido de compreender e adotar com maior propriedade seus principais efeitos no encaminhamento de uma prática pedagógica, na perspectiva do sucesso escolar.

No âmbito das relações entre família e escola, a dissertação intitulada Dificuldades de aprendizagem: implicações da família e da escola, escrita por Márcia Elisa da Silva Antunes (2010) deu voz a diferentes personagens envolvidos no contexto familiar e escolar dos adolescentes.

As dificuldades de aprendizagem constituem-se em um fenômeno complexo que se revela no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. Na etapa da adolescência costuma ser agravado pelas características típicas desta fase da vida, repercutindo não só no desenvolvimento acadêmico do estudante, mas também em aspectos da sua vida pessoal e social. Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem surgem como um sintoma que o adolescente manifesta relacionado ao ambiente familiar e social no qual ele está inserido. (ANTUNES, 2010, s/p).

Neste estudo, a autora faz uma interessante revisão da literatura existente sobre o tema abordado, em seguida é apresentado um estudo qualitativo sobre a percepção das mães e dos adolescentes sobre as dificuldades apresentadas. E na última seção da dissertação há uma importante reflexão que enfoca a isenção dos entrevistados em relação a suas responsabilidades quanto as dificuldades de aprendizagem, sendo que segundo a autora, “procuram culpados”. Somente quando questionados diretamente do seu papel percebem algumas possibilidades de atuação para favorecer o aprendizado dos adolescentes. Sendo assim, esse estudo disserta e tem como conclusão “a necessidade de um olhar mais abrangente sobre o fenômeno da dificuldade

de aprendizagem possibilitando novas forma de atuação dos profissionais envolvidos.”
(ANTUNES, 2010, p. s/p.)

Sobre a autopercepção de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, foram escolhidas três dissertações que elucidam sobre esse viés presente e de grande importância nesta temática. Sendo elas, O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita, cujo a autora é Gabriela Raeder da Silva Carneiro (2002), O Aprender na Perspectiva de Crianças Com Queixa de Dificuldade de Aprendizagem, da autora Keli Prata Silva (2009), A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita, escrita por Karla Aparecida Zulocoto (2001) e também um artigo intitulado Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem, dos autores Janaína Borba Garbo Santos, Thaís dos Santos Gonçalves, Ricardo Franco de Lima e Patrícia de Abreu Pinheiro Crenitte (2016).

A dissertação de Carneiro (2002)

(...) tem como foco de preocupação a problemática do fracasso em situações de aprendizagem que podem ocorrer durante o processo de escolarização da criança. Os problemas experienciados pelas crianças são, na maioria das vezes, vivenciados como situação de fracasso pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam por se sentir incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadaptados, entre outros. Em última instância, o fracasso vivenciado em situações específicas pode se traduzir num fracasso geral, culminando com o próprio abandono da escola. (CARNEIRO, 2002, p.1)

A autora disserta sobre o autoconceito, sendo que

Na literatura, o autoconceito vem sendo apontado como um dos aspectos afetivos que mais repercutem sobre o desempenho acadêmico. Sabe-se que o autoconceito é formado a partir das interações que a criança estabelece com as pessoas que são importantes ou influentes em sua vida, em geral, pais, professores e colegas. E as apreciações boas ou ruins que estes fazem sobre o comportamento e personalidade da criança determinarão, em grande parte, o tipo de autoconceito que a criança irá desenvolver. Este, por sua vez, influenciará os comportamentos e as escolhas da criança. (CARNEIRO, 2002, p.81).

Portanto, conclui-se que

Na idade escolar, os professores irão ter uma grande influência na formação e manutenção do autoconceito das crianças, pois os sentimentos que a criança tem sobre si mesma, como aluno, dependem muito dos comportamentos que percebe que o professor mantém em relação a ela. (CARNEIRO, 2010,p.81)

Dada essa afirmação, é perceptível o quanto o trabalho docente é imprescindível no sucesso ou fracasso escolar. Ainda nesta perspectiva,

Uma atitude em que os sucessos acadêmicos sejam enfatizados, comentários apreciativos ou depreciativos sejam feitos em relação à tarefa e não à pessoa, e se valorizem sentimentos que favoreçam a confiança em si mesmo, podem contribuir para que a criança não tema um erro, não tema um desempenho acadêmico ruim, procure aprender mais e superar seus erros, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento de um autoconceito escolar mais positivo. Por outro lado, situações em que o professor tende a ridicularizar e humilhar a criança sempre que esta erra, enfatiza os seus fracassos e passa a idéia de que a criança nunca conseguirá atingir sucessos, podem contribuir para a configuração de um autoconceito escolar mais negativo. (CARNEIRO, 2010, p.81).

Carneiro (2010) é incisiva em seus escritos e ressalta duramente o trabalho de professores que dividem suas salas de aula em fortes e fracos e dão maior atenção aos que intitulam “melhores”.

Outro apontamento muito interessante feito pela autora é que o autoconceito negativo pode ser influenciado indiretamente pelo autoconceito do professor, em que

(..) professores que possuem sentimentos positivos em relação a si mesmos tendem a aceitar os outros e seus fracassos, com mais facilidade. O professor, quando nutre um sentimento de eficácia, de segurança em suas realizações profissionais, tende a ser pouco ansioso e a instigar em seus alunos o desenvolvimento de percepções positivas a respeito de si e dos colegas, motiva-os a aprender a lidar com os erros de uma forma construtiva, favorecendo o desenvolvimento de um autoconceito positivo. (CARNEIRO, 2010, p.83).

Por fim, é possível elencar que, segundo a autora “A partir dessas considerações, pode-se inferir que uma criança que desenvolve um autoconceito positivo, principalmente o escolar, terá mais chances de se tornar uma pessoa adulta realizada.” (CARNEIRO, 2010, p.83) Sendo que, para que isso aconteça, a postura do professor é essencial.

Na dissertação intitulada “O Aprender na Perspectiva de Crianças Com Queixa de Dificuldade de Aprendizagem”, escrito por Keli Prata Silva (2009), a autora, instigada pelo auto índice de queixas de crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem, realizou uma pesquisa em que objetivou

(...)compreender as relações entre as crenças sobre o ato de aprender, o senso de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem por crianças com queixa de dificuldades de aprendizagem, e suas repercussões no

comportamento manifesto orientado para aprendizagem. (SILVA, 2009, p.61).

Participaram desta pesquisa doze crianças, com idade entre 6 e 12 anos, de ambos os sexos, cursando escolas da rede particular de ensino fundamental, em que foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e observação comportamental. Desta forma, nesta pesquisa concluiu-se que

Os dados foram submetidos à análise a partir dos referenciais da Fenomenologia Semiótica e os resultados mostraram que a conceituação sobre o aprender construída pela criança com queixa de DA afeta diretamente sua abordagem à aprendizagem, sua autoeficácia e o uso assertivo de estratégias de aprendizagem, inviabilizando a aprendizagem de modo bastante significativo. Estes achados atentaram ainda para influência de fatores afetivos e motivacionais no desenvolvimento da (não) aprendizagem e permitiram o reconhecimento dos fatores investigados como critérios norteadores da avaliação clínica da aprendizagem e da intervenção psicopedagógica. Nota-se ainda que o melhoramento da capacidade adaptativa e de enfrentamento das situações de aprendizagem das crianças com queixa de DA está fortemente vinculado ao entendimento minucioso das relações entre metacognição, autoregulação e abordagem à aprendizagem. (SILVA, 2009, p.63).

Neste estudo, um apontamento muito interessante oriundo da pesquisa realizada é a autopercepção das crianças, em que, segundo a autora “as crianças denotaram perceber quando não conseguem executar tarefas consideradas importantes na aprendizagem de um determinado conteúdo, mas não correlacionaram isso com o ato de aprender necessariamente.” (SILVA, 2009, p.70) Desta forma, entende-se que os estudantes percebem que não conseguem realizar alguma atividade, mas não entendem esse fato como uma dificuldade propriamente. Sendo essa autopercepção relevante para que seja possível compreender como os discentes percebem suas relações com o ato de aprender.

Silva considera que refletir sobre dificuldades de aprendizagem “requer a investigação minuciosa de fatores intrínsecos à interação entre o aprendiz e a aprendizagem.” (SILVA, 2009, p.82). Deste modo, segundo a autora a pesquisa atentou-se para

(...) reflexão crítica sobre a maneira equivocada de atendimento a que os aprendentes com queixa de DA vêm sendo alvo, para que se possa transformar o discurso e as ações desses "culpados pelo seu próprio fracasso escolar" numa atitude de confiança e credibilidade em sua competência para "aprender a aprender" e se tornar um aprendiz motivado e autorregulado (SILVA, 2009, p.84).

Diante desta afirmação, vemos o equívoco cometido ao culpar os estudantes por suas próprias dificuldades e vê-se a necessidade de fazer uma reestruturação neste processo em que transforma -se essa culpa em atitudes de credibilidade aos discentes para que os mesmos se sintam capazes, sujeitos de seu processo de aprendizagem. Desta forma

Aprender a visão do aprendente sobre sua queixa de DA permitiu, entre outros aspectos, considerar e compreender o seu potencial para a aprendizagem ao abranger como ele se percebe diante das situações de aprendizagem, que estratégias constroem para lidar com as frustrações ou dificuldades aí vivenciadas, que representações fazem a respeito de si como (não) aprendiz, e como concebem o cotidiano escolar e as práticas que ali se processam. (SILVA, 2009, p 82).

Um outro estudo escolhido para a sistematização do conhecimento construído acerca das dificuldades de aprendizagem foi “A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita”, da autora Karla Aparecida Zulocoto (2001) em que teve como objetivo elucidar sobre as dificuldades de aprendizagem, sua relação com a escrita, a compreensão da leitura e o fracasso escolar. Através de um processo de pesquisa minucioso com resultados detalhados e criteriosos, que auxiliam bastante no processo de construção do processo de leitura e escrita, é importante ressaltar que

Pôde-se perceber que para a maioria dos alunos a dificuldade nas atividades foi um grande obstáculo. Alguns sequer tentaram vencer a perturbação, iniciaram as atividades, sentiram a dificuldade e não prosseguiram e entregaram suas atividades em branco. Esse fato retrata como esses alunos estão lidando com suas dificuldades: eles se perceberam incapazes até de tentar executar a atividade. Outros ignoraram a perturbação e deixaram de escrever uma palavra, ou escreveram somente parte da palavra; ao ler somente decodificaram, pois não conseguiram completar as lacunas de modo a reestruturar o texto. Um pequeno grupo conseguiu vencer as dificuldades e executou as tarefas com poucos erros. (ZULOCOTO, 2001, p. 80).

É perceptível então o quanto as dificuldades de aprendizagem podem incapacitar os aprendentes, sendo que, de acordo com essa pesquisa, os estudantes, ao se depararem com situações de difícil resolução não conseguem lidar com suas limitações. Outro dado importante é que apenas um pequeno grupo conseguiu executar com êxito, sendo que, é necessário nos atentar a esse fato uma vez que essa pesquisa foi realizada com 193 estudantes, um número bastante expressivo e que nos traz uma denotação importante acerca desta temática.

Ainda sobre a autopercepção dos estudantes, no artigo Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem (2015), foi realizado um estudo que objetivou

verificar os sinais sugestivos de estresse em crianças com e sem transtornos de aprendizagem. Após um estudo sistematizado com um grupo de aprendentes, os autores do artigo concluíram que

Neste estudo não foram verificadas diferenças estatisticamente significantes para os sinais de estresse entre crianças com e sem transtorno de aprendizagem, porém foi observada alta frequência de sinais de alerta em todos os grupos estudados. Tal diferença também não foi observada entre meninos e meninas na amostra estudada. Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de novas pesquisas com amostras maiores, para se determinar se os fatores emocionais, como o estresse, realmente possuem influência no desempenho escolar de crianças com transtorno de aprendizagem. (SANTOS *et al.*, 2016, p.862).

Direcionando para as questões referentes aos transtornos de aprendizagem que podem ser desencadeadores das dificuldades de aprendizagem, foram selecionados três estudos que dissertam especificamente sobre a incidência dos mesmos nesse processo reflexivo, sendo eles: Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas, escrito por Kátia Regina do Carmo Pereira (2011), Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, dos autores Débora Cristina Alves, Erasmo Barbante Casella e Alexandre Arcanjo Ferraro (2015) e Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental, escritos pelos autores Bárbara Niegia Garcia de Goulart, Brasília M. Chiari (2014).

Nos estudos descritos no parágrafo anterior foi possível aferir que os transtornos de aprendizagem como dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade incidem de forma significativa sobre o processo de aprender. Na pesquisa realizada no artigo Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, foi constatado que as crianças sem transtornos de aprendizagem tiveram melhores resultados, do que as crianças que possuem um transtorno. Participaram da pesquisa 70 crianças, estudantes do 3º ao 5º distribuídas em três grupos: 32 escolares sem queixa de dificuldade de aprendizagem (GI), média de idade de 9,5 anos; 22 escolares com dislexia do desenvolvimento (GII), média de idade de 10 anos; e 16 escolares com dislexia do desenvolvimento e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (GIII), média de idade de 9,9. A habilidade de ortografia das crianças foi avaliada por meio de um ditado de palavras padronizado. A partir da pesquisa, os dados indicaram que os escolares do GII e do GIII apresentaram um pior desempenho quando comparados ao GI. Não houve diferença estatística entre o desempenho dos escolares do GII e do GIII quanto ao número de acertos na ortografia, embora o desempenho do GIII tenha sido pior. Os escolares do GII e do GIII diferiram apenas quanto ao tipo de erro ortográfico produzido por cada grupo.

Neste artigo, é importante destacar que

É sabido que as dificuldades ortográficas provocam um impacto negativo para o desempenho acadêmico geral e para a vida profissional. O sistema ortográfico, por ser convencionalmente estabelecido, não se desenvolve apenas com a maturidade mas necessita ser ensinado. Dessa maneira, a competência ortográfica da criança vai depender das estratégias a ela ensinadas. Pelo desempenho mostrado pelos escolares deste estudo, pode-se inferir a existência de uma falha muito grande no ensino formal da relação fonema-grafema e, posteriormente, das regras ortográficas, tanto para os escolares sem queixa de aprendizagem quanto, principalmente, para os escolares com transtornos de aprendizagem. (ALVES *et al*, 2015, p130.).

Sendo assim, é possível, mais uma vez, ressaltar a importância do processo de ensino dos conteúdos, pois as estratégias utilizadas são decisivas para que o aprendiz construa o conhecimento.

Sobre os transtornos, através deste processo de análise de estudos foi perceptível também as consequências que os portadores de distúrbios de fala apresentam no ato de aprender. No artigo *Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental*, os autores ressaltam que

Observa-se uma relação diretamente proporcional entre os distúrbios de fala e a repetência escolar e inversamente proporcional da ocorrência de distúrbios de fala à medida que a idade da criança aumenta. Ou seja, as crianças mais jovens têm mais chances de apresentar distúrbios de fala e as crianças com distúrbio de fala têm mais chance de apresentar dificuldade escolar que resulta em repetência. (GOULART *et al*, 2014, p.814).

Portanto, analisando tais estudos, vemos através dos resultados obtidos nas pesquisas, o quanto os estudantes que possuem algum transtorno do desenvolvimento são sujeitos a apresentarem dificuldades de aprendizagem durante o seu processo de escolarização.

Na dissertação feita por Pereira (2011), há uma importante contribuição em que a autora afirma que a escola parece desconsiderar as peculiaridades dos aprendizes, sendo esta afirmação uma afirmação que traz um peso considerável quando se fala em dificuldades de aprendizagem. Como já vimos neste texto, os estudantes que apresentam quaisquer dificuldades são culpabilizados, sendo que, no decorrer dessa sistematização é, cada vez mais perceptível que a “culpa” está no formato como estão sendo construídos os conhecimentos com os discentes.

Após elucidar sobre aspectos extremamente importantes para a proposta da presente pesquisa, faz-se necessário direcionar tal sistematização para as possíveis soluções a fim de amenizar os problemas evidenciados. Para isso, foram selecionados três estudos que trazem ao

público experimentos importantes para se refletir sobre possíveis soluções que possam amenizar o problema em questão.

Os textos *Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira*, (2016) *Desempenho de crianças com risco para dificuldade de leitura submetidas a um programa de intervenção* (2020) e *A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?* (2014) dissertam sobre algumas possibilidades de intervenção que objetivam minimizar os efeitos negativos que um estudante com dificuldade de aprendizagem enfrenta durante sua jornada escolar. Dentre eles, um estudo muito relevante para o andamento da pesquisa proposta neste projeto. Araújo (2014) disserta sobre as contribuições que a psicopedagogia apresenta para enfrentar as dificuldades de aprendizagem que surgem no cotidiano escolar. Para a autora

A área da Psicopedagogia é compreendida como um campo de possibilidades para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, dando subsídios para que os professores possam criar estratégias significativas para o avanço de seus alunos. (ARAÚJO, 2014, p.47).

Por este viés de pensamento, é perceptível que os conhecimentos psicopedagógicos são importantes para o enfrentamento das dificuldades, em contraponto, a pesquisa realizada na dissertação em questão evidencia que, embora as professoras que possuem especialização em psicopedagogia tenham mais segurança em lidar com estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, as práticas interventivas são as mesmas das professoras que possuem apenas a graduação em pedagogia. Sendo assim, chega-se a uma grande questão que se faz presente e é o último eixo dessa sistematização.

Pensar sobre como é construído o conceito de dificuldade de aprendizagem dentro das instituições de ensino, juntamente com toda a sistematização feita neste texto, é norteador para a condução desta pesquisa.

Para isso, os estudos selecionados foram *A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola*, sendo uma dissertação escrita por Júlio Cesar da Silva (2017) e uma tese de doutorado intitulada *Sujeitos com dificuldades de aprendizagem X sistema escolar com dificuldades de ensino*, escrita por Dayse Maria Borges Keiralla (1994).

Sendo a reflexão sobre a construção do conceito de dificuldade de aprendizagem pela escola pertinente e necessária, Silva (2017) realizou em seu trabalho uma pesquisa de campo que “se estabeleceu a partir de questionamentos referentes ao sentido atribuído ao conceito de dificuldade de aprendizagem e do modo em que a escola concebe, lida e/ou encaminha crianças com dificuldades.” (SILVA, 2017, p.s/p.)

Para a pesquisa mencionada no parágrafo anterior, foi utilizada a pesquisa de campo em três escolas do município de Goianira-GO, sendo duas públicas e uma privada. Foram adotados procedimentos como entrevista, encaminhamentos, questionários e levantamento do tipo etnográfico das características das escolas. Utilizou-se também da avaliação pedagógica da aprendizagem e avaliação de conteúdos, com as crianças encaminhadas pelas escolas como detentoras de dificuldades de aprendizagem significativas, que impedem o acompanhamento dos conteúdos escolares.

O estudo em questão foi direcionado a partir de questões fundamentais quando se investiga dificuldade de aprendizagem.

Assim sendo, este trabalho teve como objetivo explicitar como se configura e como se encaminha a dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização, a partir de questões como: qual a relação que os professores estabelecem com a dificuldade de aprendizagem da criança? Qual a relação da própria criança com a sua dificuldade de aprendizagem? Como se configura e se encaminha a dificuldade de aprendizagem diagnosticada nos processos escolares? (SILVA, 2017, p. 80).

Sendo assim, a partir de tais questões direcionadoras, através dos instrumentos utilizados, Silva afirma que obteve respostas significativas. Dentre tantas assertivas específicas que, de certa forma, respondem as questões instigadoras de todo o processo, a conclusão realizada traz uma importante contribuição para este estudo. Para SILVA (2017, p.81)

Por meio da pesquisa, da sistematização e análise dos dados obtidos, explicitamos a relação do professor e da criança com a dificuldade de aprendizagem. Os resultados obtidos indicaram que as crianças investigadas não possuem dificuldades que impedem o aprendizado, mas encontram-se estagnadas em determinados e diferentes momentos de aprendizagem que, desconsiderados pela escola no processo de ensino aprendizagem, acabam por permitir a manutenção de situações de fracasso escolar.

Dando continuidade na temática, a tese Dificuldades de aprendizagem X sistema escolar com dificuldades de ensino, KEIRALLA (1994) publica um estudo que elenca, de forma geral, os casos de estudantes que são encaminhados para tratamentos médicos após terem o diagnóstico de dificuldades no ato de aprender. É pertinente ressaltar que, para Keiralla (1994, p.7), a escola “na sua postural tradicional de sede do saber e que se outorga a legitimidade de moldar ou excluir os alunos segundo seus critérios de competência”. O autor complementa ainda que “os critérios de competência, ideológicos afirmam que todos devem trilhá-la, porém, os critérios sociais capacitam os que podem fazê-lo” (KEIRALLA, 1994, p.8)

Portanto, ao concluir a construção do presente texto, em que o objetivo consistiu em organizar os estudos considerados relevantes para esta pesquisa, é possível elencar pontos importantes concluídos através da análise das dissertações, artigos e tese ressaltados no decorrer desta produção.

É perceptível que, para as instituições de ensino e corpo docente, os aprendentes são os responsáveis por apresentarem as dificuldades no processo de construção do conhecimento, sendo que, nesta visão, a escola não é a responsável pelos fracassos escolares existentes. Nos estudos revisados, pode-se compreender que há uma delegação de responsabilidades que, os atores do processo se eximem das mesmas, enquanto os estudantes se sentem incapazes e complexados pelo peso que carregam sendo convencidos de seu “fracasso”. Dentro destas concepções, os estudos analisados também afirmam, através das pesquisas realizadas para a produção de cada trabalho, que é necessário rever as práticas pedagógicas, pois as mesmas não atendem as necessidades dos estudantes. É possível destacar que, essa assertiva, dentro de uma análise temporal das produções, já estava presente desde a produção da tese de doutorado que é o estudo mais antigo dentro dos trabalhos selecionados. Keiralla (1994) afirma que

O professor não tem formação profissional para tais avaliações e passa a fazer uso de critérios do senso comum para fazer suas classificações e discriminações, além de acreditar em doença eliminando a própria responsabilidade do processo de ensino, transferindo-o para o processo de aprendizagem como se este fosse independente daquele. (KEIRALLA, 1994, p.191).

Percebe-se que a sistematização da isenção da culpa pelo fracasso escolar está presente há quase 30 anos atrás e mesmo após tantas pesquisas essa transferência de responsabilidade continua presente dentro do contexto escolar.

Para Keiralla (1994) “os papéis dos sujeitos são sociais pois eles se transformam em vários níveis de integração podendo até reproduzir ou transformar relações sociais.” Portanto, vemos o quanto os estudantes devem ser colocados como protagonistas do seu processo de construção do conhecimento, afinal “ser um protagonista tem implícito o caráter de heterogeneidade das relações e papéis sociais.” (KEIRALLA, 1994, p. 195).

Entender que o sistema educacional, principalmente o sistema público de ensino, recebe educandos que possui a heterogeneidade como característica principal é fundamental para que a prática educativa deixe de se eximir de suas responsabilidades com os aprendentes e transforme seu currículo, que mesmo após tantos estudos e pesquisas que afirmam a

necessidade de adaptação às realidades, ainda seja um currículo engessado e estanque, em um currículo que atenda as diversidades existentes.

Refletir sobre os motivos que fazem com que ainda exista essa culpabilização dos estudantes por suas dificuldades e a resistência em adaptar os currículos e diversificar a prática pedagógica a fim de atender as necessidades dos aprendentes é um desafio pertinente e constante para que seja possível pensar em estratégias para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem acarretam ao processo de formação dos estudantes. Pensar no que talvez seja a “raiz” do problema, pode levar a perceber o que de fato necessita ser modificado.

3.2 O chão da escola: onde a pesquisa acontece

O contexto em que a metodologia descrita se desenvolverá será em uma escola de esfera estadual, com foco nos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. É uma escola localizada em uma cidade do interior de Minas Gerais, com cerca de 9 (nove) mil habitantes. Para Tavares (2007, p.16)

No lugar onde se estabelecem as relações, onde se reúnem numa mesma lógica homens, empresas, instituições, formas sociais, jurídicas e formas espaciais. Assim, cada lugar contém elementos de uma razão global que busca impor a todos os lugares uma única racionalidade, contendo também uma razão local com características e movimento próprios. Nesse sentido, os lugares responderiam ao movimento do mundo segundo as suas diversas possibilidades associadas à própria racionalidade.

Entendendo o lugar como espaço social importante e percebendo a inserção da instituição de ensino em questão em uma cidade do interior, há, portanto, a possibilidade de conhecer melhor o contexto social de cada estudante, seus familiares, o modo como estão inseridos no meio em que o cercam, sendo tais possibilidades favoráveis ao processo investigativo. A Escola Estadual Quinca Franco conta com 38 docentes, sendo 3 atuantes na biblioteca, 3 como regentes de aula de reforço, 1 professor de Sala de recursos e 5 como ACLTA. Desse quantitativo, 24 atuam no Ensino Fundamental e 27 atuam no Ensino Médio, sendo que há professores que lecionam para as duas modalidades de ensino.

Através do Decreto nº 8.392 de 24 de junho de 1965, as Escolas Combinadas de Durandé, município de Manhumirim, foram transformadas em Grupo Escolar, com a denominação “Quinca Franco”, tendo como primeira Diretora a professora Essi Lopes Pêgas. Essa denominação se justifica pelo fato de o Sr. José Prudente Franco ter doado o terreno, onde

se construiu no ano de 1969 o prédio para funcionar o então “Grupo Escolar Quinca Franco”. Em agradecimento pela doação do referido terreno, foi dado ao Grupo Escolar a denominação “Quinca Franco”, nome pelo qual o Sr. Joaquim Prudente Franco, pai do doador, era conhecido.

No ano de 1966 a escola já contava com onze turmas, divididas em três turnos, que funcionavam em salas separadas do galpão. Neste ano também foi criada uma turma de quinta série noturna, tendo como professor Padre Geraldo Magalhães e no dia oito de agosto do mesmo ano (08/08/1966), foi realizada a primeira reunião pedagógica desta escola.

Como as condições de funcionamento da escola eram precárias, após muita luta a comunidade conseguiu realizar o grande sonho da época e no dia treze de setembro de 1969, inaugurou o Prédio para funcionar o Grupo escolar Quinca Franco. Neste ano também houve o primeiro Desfile Cívico de nossa Escola.

A escola crescia e devido às novas necessidades da época, outro sonho mobilizou a comunidade de Durandé, a extensão de séries, que após muito empenho e luta se tornou realidade no dia cinco de março de 1976, através da Resolução nº 1796/76, publicada no Diário Oficial de Minas Gerais do dia doze de março do corrente ano (12/03/1976). Foi a partir deste dia que o estabelecimento foi classificado como “ESCOLA ESTADUAL QUINCA FRANCO”, passando a oferecer de 1ª à 8ª série, ou seja, todas as séries do Ensino Fundamental.

No ano de 1987 através do Decreto nº 26659, publicado no Minas Gerais do dia 13 de março de 1987, a comunidade conseguiu a realização de mais um sonho, a criação do 2º Grau, autorizado a funcionar pela Portaria nº 1207/87, publicado no MG do dia 14 de março de 1987. A partir deste ano a Escola Estadual Quinca Franco passou a oferecer o Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) e o Ensino Médio, com o curso de Magistério, que, na época, dava habilitação para ministrar aulas de 1ª à 4ª série.

Desde seu início, é uma instituição de ensino que tem como lema “educando para a vida”, como está exposto na fotografia 1, que é o registro da entrada da escola em que está pintada a logomarca contendo essa frase que revela muito sobre o objetivo ao qual a instituição de ensino se dispõe, sendo ele a formação global dos estudantes, em que há a preocupação com cada indivíduo em suas necessidades e peculiaridades.

Fotografia 1-Logomarca pintada no saguão de entrada da escola



Fonte: Acervo da autora – 2023

Outro ponto importante é que a instituição em questão produz muitos projetos interdisciplinares que visam a construção do conhecimento de forma gradual e efetiva, fazendo com que os estudantes sejam sujeitos ativos em todo processo. Há uma relação positiva com a comunidade escolar em que de forma geral, as ações escolares são apoiadas pela mesma. Na fotografia 2, há o registro da 2ª Feira das Ciências, projeto interdisciplinar que objetiva desenvolver nos educandos habilidades relacionadas à iniciação científica, em que os estudantes, orientados pelos professores, desenvolvem projetos e como culminância, apresentam para a comunidade. Na fotografia 3, há o registro de outro projeto importante, que é a Biblioteca Itinerante, em que a biblioteca da escola foi levada para a praça da cidade apresentando atividades relacionadas à leitura para todos os munícipes.

Fotografia 2-Registro da 2ª Feira das Ciências promovida em julho de 2023



Fonte: Instagram oficial da Escola Estadual Quinca Franco - 2023

Fotografia 3-Registro do projeto Biblioteca Itinerante



Fonte: Instagram oficial da Escola Estadual Quinca Franco – 2023.

A Escola Estadual Quinca Franco é uma escola acolhedora, e tem como característica eminente o acolhimento aos estudantes. O acolhimento acontece através do reconhecimento da importância de cada um. Funcionários do quadro administrativo e pedagógico buscam conhecer

surtem, mas em sua maioria, há instalações antigas e em ruim estado de conservação. Não há sala de professores, laboratório de informática ou qualquer outro tipo de estrutura que dê conforto aos servidores e estudantes. Há apenas salas de aulas bem rústicas para suprir as necessidades básicas propostas por uma escola. O prédio que é propriedade do estado passa, no momento em que a pesquisa está sendo desenvolvida, por uma reforma em que a direção anseia pela inauguração no ano de 2024. Junto com a escola nova, está o sonho de proporcionar aos estudantes uma educação cada vez melhor. O prédio a ser reformado, tem em seu projeto uma engenharia moderna, ambientes agradáveis e amplos, e uma estrutura física que proporciona conforto e possibilidades de ações pedagógicas diferenciadas que não ficam apenas dentro das salas de aula. Há nesse prédio salas de multimídia, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de professores, cozinha moderna, salas de aula amplas e ventiladas, ou seja, há o anseio por uma escola que ofereça aos educandos um local que possibilite melhores condições estruturais, sendo um ambiente propício para que as questões relacionadas a construção do conhecimento aconteçam.

Na figura 4, há o registro do prédio em reforma.

Fotografia 4-Registro do prédio da Escola Estadual Quinca Franco em reforma



Fonte: Acervo da autora – 2023

Em contrapartida, o espírito de envolvimento dos profissionais que atuam nesta instituição de ensino incide fortemente nas ações promovidas e conseqüentemente, no processo de formação e transformação dos estudantes. Sendo assim

É preciso levar em conta que a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, nos seus modos de vida, nas suas práticas culturais, nas relações sociais, no modo pelo qual vivem e dão sentido ao local, ao município, ao bairro, à escola, enfim, à cidade e seus territórios praticados. (TAVARES, 2007, p. 18)

Apesar de ser uma instituição com muitos projetos e tendo como objetivo principal educar para a vida, percebe-se ainda que há muitos estudantes que apresentam dificuldades no processo de construção da aprendizagem e conseqüentemente, em seu desenvolvimento pleno.

Realizar essa pesquisa objetivando compreender as barreiras que tem impedido os discentes de se desenvolver amplamente tendo a educação como aliada em seu processo individual de emancipação e libertação se faz importante pelo fato de que para que haja ações com o objetivo de minimizar os problemas é preciso compreender as interfaces que permeiam o cotidiano escolar, as correntes de pensamento de cada docente, analisando como as atividades educacionais ocorrem efetivamente no chão da escola.

Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisa no formato de questionário aconteceu nas turmas dos 6º anos do ensino fundamental, nas 3 (três) turmas em que estão divididos os 60 alunos que são atendidos nesta etapa de escolaridade. A pesquisa foi realizada com os professores regentes dos componentes curriculares ministrados para turma e com a equipe pedagógica. Quantificando, foram 13 professores, 2 especialistas em educação básica e 1 diretora que responderam os questionários, sendo os mesmos preparados com perguntas diferentes para cada setor mencionado.

A função social dessa escola é imensa dentro contexto que a mesma está inserida. Durandé é uma cidade interiorana e carente de programações culturais, desta forma, as atividades escolares, são, para a maioria de seu público, as únicas oportunidades de contato com o novo. A Escola Estadual Quinca Franco compreende essa dimensão e busca, mesmo com suas dificuldades, oferecer aos estudantes uma educação de qualidade que propicie o crescimento global dos discentes.

3.3 Método de Análise

Ao traçar os caminhos utilizados para o desenvolvimento deste estudo faz-se necessário estabelecer os métodos de análise dos dados obtidos através dos procedimentos inerentes ao processo investigativo proposto.

Para Ludke e André (1986, p. 45) “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Além dessa afirmação, os autores enfatizam que “a tarefa de análise implica, em um primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Desta forma, após todo o processo investigativo, com todo material coletado foram realizados os processos de análise dos achados encontrados durante os procedimentos.

Bogdan e Bilklen (1982) recomendam que o pesquisador iniciante lance mão de uma série de estratégias, para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes. Portanto, seguindo as orientações dadas pelos autores citados, após todo trabalho de coleta, foram adotados procedimentos a fim de significar as informações obtidas em todo o processo de pesquisa e conseguir relacionar a prática da pesquisa de campo e documental realizada, aos estudos teóricos que subsidiam o referencial utilizado para este estudo e assim, teorizar os achados a fim de contribuir efetivamente com a comunidade acadêmica e com o público a que esta pesquisa se direciona.

Para Bogdan e Biklen (1982) é necessário que o pesquisador, ao final de seu processo coleta, delimite o foco de estudo; que a formulação de questões seja analítica; aprofundamento da revisão literária; testagem de ideias junto aos sujeitos e registro não somente de descrições detalhadas do que observa, mas também, registro de sentimentos e especulações ao longo de todo processo de coleta.

Após a classificação e organização de dados foi necessário realizar um processo de refinamento complexo que ocorre quando o pesquisador vai reportar aquilo que encontrou durante o processo investigativo. Sendo pertinente apresentar os dados de forma clara e coerente, como também “rever suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias então podem surgir nesse processo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

O pesquisador deve, em uma etapa complexa, ultrapassar a mera descrição dos fatos e acrescentar algo ao já conhecido, sejam elas novas percepções e afirmações que podem ser feitas através dos resultados obtidos ou também questões pertinentes a um estudo futuro. Neste estudo, através do levantamento dos dados colhidos em todo o processo investigativo, acrescentou-se com base no referencial teórico, assertivas sobre a situação pesquisada e a

proposta contida no produto, tendo como objetivo, através do processo de reflexão, minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem geram nos estudantes que protagonizam os sujeitos do fracasso escolar.

Fez-se necessário, portanto, estar atento aos problemas éticos, metodológicos e políticos inerentes a pesquisa qualitativa. Ludke e André (1986, p. 50) apontam que é importante que o pesquisador tenha atenção em relação a esses problemas. Desta forma, para evitar problemas éticos, Ludke e André (1986, p.50) enfatizam que para contornar esse problema “é o pedido de consentimento aos informantes para a realização da pesquisa” Fazendo esse pedido, evitou-se que os sujeitos se sintam com a sua privacidade invadida, segundo os autores. Outra condição importante para Ludke e André (1986, p. 50) é a necessidade de manter o anonimato dos respondentes, sendo uma ferramenta, até o momento, eficaz para esse fim, é a utilização de nomes fictícios que não tenham qualquer relação com a identidade real dos participantes da pesquisa.

Além dos cuidados éticos, Ludke e André (1986, p. 51) enfatizam a necessidade de encontrar uma temperança nas relações da subjetividade do pesquisador e a objetividade da pesquisa. Desta forma, para as autoras, uma postura mais equilibrada, parece ser a daqueles que, reconhecendo a impossibilidade de separar os valores pessoais do processo de pesquisa, sugerem alguns cuidados especiais no sentido de controlar os efeitos da subjetividade.

Uma das formas de controle é a revelação, pelo pesquisador de seus preconceitos, valores, pressupostos, de modo que as pessoas possam julgar o seu peso relativo no desenvolvimento do estudo. Na medida do possível, o pesquisador deve também revelar ao leitor em que medida ele foi afetado pelo estudo, explicitando as mudanças porventura havidas nos seus pressupostos, valores e julgamentos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.51).

Os benefícios decorrentes desta ação investigativa se deram através da associação entre a teoria fundamentada pelo referencial teórico aos resultados obtidos pelos dados coletados. Desta forma, analisando criteriosamente os dados obtidos e relacionando-os ao embasamento teórico, houve a possibilidade de compreender os problemas e agir sobre eles, através da produção da Trilha Pedagógica objetivando beneficiar profissionais da educação e estudantes, possibilitando, através do processo de reflexão sobre a prática, ações para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem acarretam a vida dos discentes.

Ao final deste estudo, através da metodologia utilizada, obteve-se como resultado, a consolidação da hipótese de que a situação das barreiras encontradas no processo de construção do conhecimento se agrava quando os estudantes chegam no 6º ano do ensino fundamental pelo

fato de que as habilidades propostas nos anos de escolaridade antecessores não foram devidamente consolidadas, gerando um acúmulo de dificuldades durante o percurso escolar. Desta forma, pressupõe-se que a raiz do problema esteja fortemente ligada ao currículo e a não didatização devida, de acordo com as necessidades de cada estudante.

Ao pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem houve a maior compreensão sobre os artefatos que desencadeiam tais barreiras, como fatores socioemocionais, transtornos de aprendizagem, relações contextuais, mas que, apesar de todas essas condições serem relevantes e fatores justificadores da origem das dificuldades, não podem ser determinantes e condutoras ao fracasso escolar. Cabe as instituições de ensino e todos os agentes pertencentes a esse contexto, identificar as dificuldades e “tratá-las” através da adaptação curricular que atenda às necessidades de cada educando em suas peculiaridades.

Através deste estudo, obteve-se subsídios teóricos para que professores, especialistas e equipe gestora compreendam que o fracasso escolar deve ser atribuído, não às condições do aprendiz, mas sim em como a escola conduziu as dificuldades escolares que levaram ao fracasso. A Trilha Pedagógica formulada através da conclusão deste processo investigativo, será, sobretudo, uma ferramenta de resistência frente a um sistema discriminatório, segregador e reprodutor das desigualdades sociais.

Pensar sobre dificuldades de aprendizagem vai muito além de centralizar e culpabilizar estudantes. Pensar nas barreiras que impedem o desenvolvimento pleno é pensar nas condições que as instituições oferecem (ou não) para que os discentes consigam se desenvolver plenamente.

O método de análise consistiu no apuramento dos dados obtidos no processo investigativo de coleta, tendo, como direcionamento, estratégias que objetivaram verificar o que realmente contribuiu efetivamente para os resultados. Feita essa apuração, foi realizada a relação com as bases teóricas que subsidiaram a presente pesquisa a fim de contribuir com a comunidade acadêmica embasando a produção de um instrumento de reflexão, fruto deste estudo.

Concluindo, “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”(LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.1), sendo portanto, a intencionalidade do método em questão, confrontar conhecimentos teóricos ao processo investigativo documental e de campo, calcado na fenomenologia, realizando uma investigação qualitativa com finalidade exploratória, em que as observações, questionários e a análise dos

documentos citados, subsidiaram os resultados que auxiliaram na produção da Trilha Pedagógica, fruto de todo este processo

IV – A ANÁLISE DOCUMENTAL

O caminho metodológico deste estudo objetiva contribuir com todos aqueles que acreditam na educação como forma de transformação humana, tendo como ideais a emancipação dos seres e a libertação das amarras de um sistema neoliberalista que segrega e exclui, sobretudo os indivíduos provenientes das classes populares.

A análise documental é uma parte importante de todo este processo uma vez que a mesma demonstra os registros feitos das ações praticadas dentro do contexto escolar. Para Ludke e André (1986, p. 39)

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Cellard (2016, p. 299) enfatiza que “é impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja.” É cabível, portanto, que haja uma análise criteriosa, cuidadosa e que exploração dos documentos selecionados observe as características inerentes a essa fonte de pesquisa que, mesmo tendo suas restrições, se faz rica e importante para o resultado final deste estudo.

A vigorosidade oferecida pela análise dos documentos pode também ser evidenciada uma vez que “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p.7) Portanto, os documentos devem ser analisados observando os aspectos que o compõem em sua totalidade e a intencionalidade em que foram produzidos.

Entendendo a necessidade de realizar uma análise criteriosa dos documentos selecionados faz-se pertinente destacar as cinco dimensões apontadas por Cellard (2016) ao se realizar uma pesquisa documental. A primeira delas é o contexto. Para o autor

O exame do contexto social global no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício é o de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, contudo, cabe admitir que a falta de distância pode complicar a tarefa do pesquisador. (CELLARD, 2016, p.299).

As relações contextuais se aplicam no conhecimento de todo entorno que envolve os documentos analisados. Desta forma, é necessário compreender o espaço social, os sujeitos, a conjuntura política, os fatos, o objetivo para a construção do documento, o espaço temporal assim como todos os outros aspectos que permeiam uma análise de contexto que seja corroborativa à compreensão ampla das intenções inerentes ao documento e ao que se pretende através da análise do mesmo. Cellard (2016, p. 300) enfatiza que “Uma boa compreensão do contexto, é, pois, crucial em todas as etapas de uma pesquisa documental” sendo que para o autor “para produzir uma análise, por menos que seja rica e crível, o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade, cujos depoimentos ele interpreta.” (CELLARD, 2016, p. 300) Percebe-se, portanto, a importância da abordagem qualitativa também na fase da análise documental, uma vez que “pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Neste viés de pensamento, compreender as relações contextuais dos documentos analisados é uma dimensão importante para que o objetivo seja alcançado.

A segunda dimensão que deve ser analisada de forma crítica e reflexiva de acordo com as ideias de Cellard (2016) é a análise do autor ou autores do documento em questão. Cellard (2016) enfatiza que “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever.” (CELLARD, 2016, p. 300). Compreender, portanto, o sujeito ou os sujeitos que redigiram o documento analisado se faz importante e necessário para que se constitua uma análise que compreenda as intenções daquele ou daqueles que escreveram. Desta forma, “elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento.” (CELLARD, 2016, p. 300). Destarte, analisar o documento consiste em um complexo processo que exige a leitura das entrelinhas do que está escrito a fim de que as informações interpretadas não sejam erroneamente falseadas por uma análise rasa. Ludke e André (1986, p. 26) enfatizam que “A introspecção e a reflexão pessoal tem papel importante na pesquisa” sendo, por consequência, pertinente que haja o olhar aprofundado sobre os documentos analisados, assim como, um olhar criterioso para com aqueles responsáveis pela redação do objeto escrito. Cellard aponta que é importante compreender se

Esse indivíduo fala em nome próprio ou em nome de um grupo social, ou de uma instituição? Parece efetivamente bem difícil compreender os interesses

(confessos ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. (CELLARD, 2016, p. 300).

Essa visão de Cellard (2016) é valorosa para as questões intrínsecas que se revelam neste estudo. Como foi evidenciado no referencial teórico, existe um aspecto dominador advindo de várias questões que incidem diretamente no chão da escola, sobretudo, na questão das dificuldades de aprendizagem, objeto principal deste estudo. Desta forma, considerar quem escreve é de fundamental importância para analisar criticamente o documento em questão.

A próxima dimensão apontada por Cellard (2016) é a autenticidade e a confiabilidade do texto, em que, “não basta, entretanto, informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento. É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida.” (CELLARD, 2016, p. 301) Ao analisar um determinado documento, o autor aponta a necessidade de observação da procedência do objeto em questão, em que é importante estar sempre atento às relações entre o autor e o que é escrito, voltando a perspectiva das intenções implícitas no ato inerente ao escrever.

Sobre a dimensão que elucida sobre a natureza do texto, Cellard (2016, p. 302) aponta que

Não é possível exprimir-se com a mesma liberdade em um relatório destinado aos seus superiores, e em seu diário íntimo. Consequentemente, deve se levar em consideração a natureza de um texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões. Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido.

Nesta dimensão, faz-se importante, ao analisar o documento, refletir sobre a confiabilidade do mesmo, a prudência, as questões relacionadas à objetividade, fazendo do exercício de análise um momento de reflexão crítica sobre o objeto a ser analisado.

E por fim, a última dimensão, diz respeito aos conceitos chave e a lógica interna do texto, em que, para Cellard (2016) é fundamental que o pesquisador tenha conhecimento e apropriação do sentido dos termos que foram empregados nos documentos. Desta forma, é fundamental

Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos e, aliás, e uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um jargão profissional específico ou nos que contém regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular, etc. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes

em um texto a avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. (CELLARD, 2016, p. 303).

As dimensões apontadas pelo autor são relevantes para o processo de análise no qual se propõe esse estudo. É perceptível que há uma interligação entre as mesmas sendo necessário, para uma análise crítica e reflexiva, que seja realizada uma análise global contemplando as dimensões evidenciadas por Cellard (2016), sendo que, “a qualidade da informação, a diversidade das fontes utilizadas, das corroborações, das intersecções, que dão sua profundidade, sua riqueza e seu refinamento a uma análise.” (CELLARD, 2016, p. 305).

Ludke e André (1986) afirmam que os documentos são uma fonte natural de informação em que podem ser analisados aspectos a serem confirmados por outras fontes de pesquisa. “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39)

Compreendendo que

São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Para o presente estudo foram escolhidos documentos que auxiliarão na compreensão do objeto pesquisado complementado as outras fontes utilizadas nesta pesquisa. Sendo assim, como já foi evidenciado, serão utilizados o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, os planos de aula dos professores e os resultados das avaliações externas e internas. Como procedimento de análise, foram consideradas as dimensões descritas por Cellard (2016) através de uma análise que tenha como fundamento básico a criticidade, através de uma interpretação coerente, levando em consideração o tema e a questão inicial que norteia esta pesquisa.

A etapa de análise documental enriquece o presente estudo uma vez que os documentos são fontes importantes de registro das ações realizadas dentro do espaço escolar, em que, demonstram, através da particularidade que os envolve, a colaboração com a pesquisa no âmbito de fornecer informações que corroboram com o produto final almejado.

Pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem requer um olhar criterioso, específico, crítico e reflexivo em todas as estratégias e métodos utilizados a fim de desvencilhar os impasses que permeiam o processo de formação e transformação, assim como na busca da compreensão das barreiras impeditivas do crescimento para fins emancipatórios e com ideias de liberdade dos sujeitos sociais. Os documentos em questão, são fontes ricas que possibilitam

o aprofundamento da questão pesquisada e trazem, dentro das especificidades que os envolvem, importantes contribuições para alcançar o objetivo principal proposto por este estudo.

4.1 O Projeto Político Pedagógico: da teoria à prática pedagógica

O Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁶ é o documento orientador da prática pedagógica da instituição escolar que contempla diversas áreas a fim de que sejam planejadas ações que tenham como objetivo o desenvolvimento pleno dos discentes. Para Vasconcellos (2010, p. 169)

O projeto político-pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Vê-se, portanto, que o documento em questão tem se tornado um importante instrumento do cotidiano escolar e que ocupa um lugar de destaque dentro do contexto pedagógico das escolas em todas as esferas educacionais. Entende-se que

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA; FONSECA, 2008 p. 56).

Por ser um termo que tem conquistado bastante espaço nas discussões pedagógicas, a conceituação do PPP permeia as equipes gestoras e pedagógicas a fim de compreender o papel do mesmo dentro das instituições de ensino. Entendendo que a palavra projeto significa em sua essência a ação de preparar as ações a serem realizadas, pode-se destacar que

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2002, p. 1)

²⁶ Será utilizada a sigla PPP para mencionar o documento Projeto Político Pedagógico

Á luz desta visão, infere-se uma característica do referido documento sendo ele um arquivo que deve ser vivo dentro do espaço escolar, servindo como base para as ações, de acordo com as necessidades que vão surgindo no cotidiano escolar.

Refletindo sobre o caráter político que define também a nomenclatura deste instrumento pedagógico, Veiga, (2002, p. 3) enfoca que

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Compreendendo, portanto, a dimensão pedagógica e a importância de um documento comprometido com uma educação com vistas a emancipação e libertação humana é que a análise crítica e reflexiva do PPP da escola em que a pesquisa acontece se justifica e se faz importante para o resultado almejado com a concretização deste estudo.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Quinca Franco é um documento denso e que contempla várias dimensões do âmbito educacional. Nas 136 páginas que compõem a versão atual do documento, temos conceitos teóricos, histórico da escola, diagnóstico da situação em que a mesma se encontra e um plano de ação com projetos a serem desenvolvidos. Tendo a percepção de que “se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis á efetivação de sua intencionalidade, que "não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (VEIGA, 2002, p. 2) e, desta forma, é um documento que deve estar sempre atualizado, foi perceptível em uma análise inicial de que não houve alterações no documento no ano de 2023, pois, a versão entregue para a análise teve como data final o ano de 2022.

De acordo com a visão de Cellard (2016), no quadro 5, está exposta a análise preliminar, contemplando as cinco dimensões apontadas pelo autor como dimensões importantes a serem analisadas em uma análise documental crítica e reflexiva.

Quadro 5 - Análise preliminar do projeto Político Pedagógico, à luz das cinco dimensões apontadas por Cellard (2016)

CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO TEXTO	PALAVRAS-CHAVE E LÓGICA INTERNA
E. E. Quinca Franco, sendo produzido em reuniões de reuniões de módulo durante o ano letivo	Professores, especialistas em educação básica e gestores.	Documento produzido de forma coletiva enviado e protocolado na Secretaria Regional de Educação de Manhuaçu.	Documento de natureza legal orientador das práticas pedagógicas da escola.	Utilização de vocábulos do âmbito educacional, redigido no formato de textos descritivos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após os elementos pré-textuais, o documento traz em sua introdução algumas reflexões sobre o significado do PPP e sua importância dentro do contexto escolar.

O documento traz a unidade em relação à intencionalidade educativa da escola, alinhada às diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), fortalecendo a identidade da escola, esclarecendo sua organização, apontando os objetivos para a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, definindo como a escola irá trabalhar para atingi-los. Traduz o que temos como proposta em relação ao currículo, à forma de gestão, à organização das práticas de ensino, às formas de avaliação e, principalmente, ao diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde queremos chegar. Pretendemos, ainda, com o nosso PPP, ampliar o senso de pertencimento e o engajamento de toda a comunidade escolar (gestores, professores, demais profissionais da escola, pais, alunos e comunidade) em torno de um projeto educativo comum: a aprendizagem de nossos estudantes. Este PPP foi elaborado com a participação de todos os segmentos da Comunidade Escolar, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitaram a acolhida de todas as contribuições pedagógicas. (PPP, 2022, p. 4)

Na perspectiva crítico-reflexiva em que este estudo está pautado, cabe discutir sobre aspectos ressaltados no PPP da escola em questão quando há afirmativa sobre o processo coletivo que caracteriza a sua construção. Compreendendo que a escola é envolvida por um contexto social dominante, Streck (2017) aponta sobre as necessidades de descolonizar a participação imposta justamente pelas ações colonizadoras nas quais a sociedade atual ainda vive. Para Streck (2017, p. 2)

As elites não têm interesse em verdadeira participação democrática porque esta pode representar sérios riscos para a continuidade de seus privilégios, de

seu controle e de seu poder. Já as classes subalternas desconfiam, com uma boa dose de razão, dos discursos de participação uma vez que raramente se sentem de fato representados em seus interesses, visto que os resultados concretos em termos de melhoria das condições de vida são escassos.

Desta forma, o autor aponta que embora o termo participação esteja comumente presente, assim como exemplificado no PPP do local em que esta pesquisa se realiza, há a constante necessidade de desconfiar desta prática como sendo uma prática que realmente tenha o interesse em acolher a todos os envolvidos valorizando seus pensamentos e possíveis apontamentos para uma proposta concreta de ações que favoreça a todos os envolvidos. Cabe, por consequência, refletir se a participação elencada no PPP desta instituição de ensino realmente “significa a possibilidade de expressar-se junto aos demais; o direito de ser ouvido e, respectivamente, de ouvir os outros; ter condições de acesso aos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela sociedade na qual se vive; exercer o potencial produtivo e criativo” (STRECK, 2017, p.4) ou se é apenas mais uma falácia camuflada nos interesses neoliberais e dominantes de uma sociedade que não possui interesse em ouvir e atender aqueles que não fazem parte do pequeno grupo que apresenta interesses advindos da elite.

Sobre essa “desconfiança” Brandão e Assumpção (2009) ressaltam sobre as também falácias provenientes da falsa participação a que são submetidos os sujeitos das classes populares, em que

Esta participação – palavra-chave – quase sempre implica a aparência de um poder decisório de representantes populares em momentos secundários de um trabalho de mediação, cujas pautas e metas são antecedentemente traçadas e, não raro, estão fora do controle até mesmo dos técnicos intermediários do programa. (BRANDÃO e ASSUMPÇÃO, 2009, p. 43)

Vê-se que os objetivos do PPP da escola, aparentemente, têm em seu formato de construção a ênfase na coletividade, trazendo propostas para a prática pedagógica no que tange às necessidades dos estudantes, cabendo a esta afirmativa a reflexão crítica sobre os aspectos que permeiam uma concepção de participação de uma sociedade com características colonizadoras.

Após a introdução, o Projeto Político Pedagógico traz as sessões Histórico da Instituição, com um texto que conta a história da escola desde sua fundação, as características da escola, em relação ao número de estudantes, quadro de funcionários e outras informações importantes e em seguida, é apresentada a sessão Marco Referencial que contempla a visão que os autores possuem em relação aos objetivos que pretendem alcançar com as práticas evidenciadas no projeto. Para os autores

A utilização do espaço escolar deve sempre buscar articular ações que vão além dos muros da escola como: jogos, palestras, feira, desfile cívico, excursões com o objetivo de ampliação da educação, assim como debates que promovam a elevação de conhecimento dos mesmos. Ansiamos que a organização da escola contemple uma gestão democrática e participativa, fornecendo um ambiente seguro e acolhedor, que seja agradável e atraente para o educando, sempre com o objetivo maior de oferecer aos estudantes mecanismos para uma educação de qualidade e que o auxilie na descoberta de suas potencialidades. Hoje possuímos uma Base Nacional Comum Curricular, que tem como competências gerais o “Conhecimento, o Pensamento Científico, Crítico e Criativo, o Repertório Cultural, a Comunicação, a Cultura Digital, o Trabalho e Projeto de Vida, a Argumentação, o Autoconhecimento e Autocuidado, Empatia e Cooperação e a Responsabilidade e Cidadania” conceitos essenciais para o crescimento de um cidadão ativo e transformador no meio do qual faz parte.” Desta forma, a escola objetiva articular o planejamento aproveitando ao máximo o tempo e o espaço para que possamos oferecer práticas incentivadoras, instigadoras, contemporâneas, colocando a frente nosso público alvo e ofertando aquilo que se faz necessário para que nosso principal objetivo seja realmente cumprido de forma eficaz. (PPP, 2022, p. 23)

Percebe-se, nesta perspectiva, a visão de mundo que corrobora com as perspectivas de uma educação emancipatória, mas, em contraponto, vê-se a BNCC como norteadora das ações. De acordo com as reflexões feitas no capítulo teórico deste relatório de pesquisa, faz-se importante salientar a necessidade de compreensão das entrelinhas dos documentos que baseiam a educação brasileira, em que há uma forte ação dominadora disfarçada em ideais de igualdade no acesso à educação de qualidade.

Nas próximas sessões é realizado um diagnóstico de situações importantes dentro do contexto escolar que foram discutidas através dos chamados “itinerários”²⁷ sendo assuntos propostos pela Secretaria Estadual de Educação e que, para os autores do documento, merecem reflexão. São analisadas questões como o entorno que envolve a instituição de ensino, as ações de violência, a participação dos responsáveis, a formação docente, ações da educação especial, resultados de avaliação externas com ênfase na análise de descritores, enfim temas considerados importantes para o desenvolvimento de práticas que incidem diretamente nas relações intrínsecas ao processo de construção do conhecimento. Neste diagnóstico, há o encontro da perspectiva adotada por Veiga (2002, p. 2) que enfatiza que

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto

²⁷ Os Itinerários foram assuntos propostos pela Secretaria Estadual de Educação em que tinham como proposta discutir assuntos considerados importantes pela rede de ensino e que mereciam atenção por parte da equipe pedagógica e corpo docente. Os Itinerários foram discutidos durante as reuniões pedagógicas no decorrer do ano letivo que culminaram na elaboração do PPP.

social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

A última parte do PPP é o plano de ação nos pontos que foram identificados, através do diagnóstico, passíveis de melhoria. Através das reflexões dos temas propostos para estudos foi montado um projeto de intervenção a fim de minimizar ou erradicar os problemas encontrados nos assuntos discutidos. O quadro 6 apresenta uma parte deste plano de ação construído pela equipe elaboradora do documento.

Quadro 6-Plano de Ação do PPP da escola em que a pesquisa está sendo desenvolvida

Plano de Ação

Itinerário Avaliativo	5
Ponto de melhoria 1	Enfraquecimento do estímulo em relação às avaliações externas
Nome da ação	O despertar da Consciência. - Apropriação dos resultados das avaliações externas
Objetivo e resultados	Maior conscientização de todos os envolvidos nas avaliações sobre a importância dessas avaliações tanto para o aluno, quanto para a escola. Valorizar a escola pública, elevando o nível de conhecimento.
Como podemos medir esse resultado?	Comparecimento dos alunos na data marcada para realizar as avaliações. Através de análise dos gráficos com os resultados obtidos.

<p>O que será feito?</p>	<p>Motivar os alunos, orientar os pais, envolver o corpo docente como um todo. Trabalhar com os alunos no dia a dia levando habilidades exigidas nas avaliações externas.</p>
<p>Como será feito?</p>	<p>Montar estratégias visando alcançar os objetivos.</p>
<p>Quando será feito?</p>	<p>A partir do início do ano letivo de 2022, até a realização das avaliações.</p>
<p>Por quem será feito?</p>	<p>Todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, família, professores, especialistas, gestores, secretários, bibliotecários, etc.</p>
<p>Principais riscos para o sucesso dessa ação</p>	<p>Período chuvoso. Transporte escolar. Falta de confiança na melhoria do ensino, ocasionando falta voluntária dos alunos.</p>

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Quinca Franco (2022, p. 87).

Todo o plano de ação do PPP é feito neste formato contemplando os itens descritos. Para cada ponto passível de melhoria diagnosticado através das discussões realizadas, foi planejada uma ação a fim de minimizar o problema. Vê-se, portanto, uma forte preocupação em intervir nas situações que são consideradas problemas.

Ao analisar o documento, um ponto que merece reflexão é que o diagnóstico, e consequentemente, o plano de ação, não contempla os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. O baixo rendimento não foi um item discutido na construção do PPP fazendo com que haja a inferência de que os problemas relacionados a aprendizagem não são uma questão que mereça reflexão e ação por parte de professores, equipe pedagógica e gestão. Destarte, apesar de toda a preocupação com a formação integral, em que o lema da escola consiste em educar para a vida, não há reflexões e ações que objetivam minimizar os malefícios que as barreiras existentes no ato de aprender causam na formação plena e social dos educandos. Conforme a reflexão construída no referencial teórico, é possível inferir que a falta de interesse pelos problemas causados pelas dificuldades de aprendizagem demonstrados através da não contemplação do mesmos como um problema que merece intervenção, pode ser fruto do processo de colonização que perpassa por gerações, enraizado em nossa sociedade através da colonialidade e que institui a exclusão de classes populares como sendo um fato natural que não merece a atenção em um documento de extrema relevância, condutor das práticas pedagógicas da instituição de ensino em questão. Vê-se, portanto que

A análise dos documentos revela a necessidade de incorporar a ideia do compromisso com a defesa da vida humana para todos e todas e ações que viabilizam a materialização do referido compromisso, uma vez que as ações até agora colocadas em movimento pelo Estado expressam as escolhas sobre quem cabe no conjunto de humanos e a quem se destina o direito de aprender. (SOUZA e NOVAIS, 2021, p. 543)

Os reflexos do processo de colonização que resultam na afirmação dos aspectos de dominação, a fim de manter a pirâmide que ilustra a divisão de classes sociais, incidem fortemente dentro do chão da escola, mesmo que de forma implícita e imperceptível talvez, aos olhos daqueles que são responsáveis pela garantia da educação de qualidade a todos e todas. A estrutura educacional que segrega aqueles que, pela política neoliberal e colonial, advém das classes populares, se mantém camuflada por ideais de igualdade e equidade que se configuram cotidianamente através de ações excludentes.

O fato de um documento que embasa as ações pedagógicas não contemplar, como um problema que deve ser minimizado, as dificuldades de aprendizagem apresentadas por estudantes, revela e vai de encontro a perspectiva de que a escola, mesmo que de forma implícita e quiçá, inconsciente, é reprodutora das desigualdades sociais, reforçadora do sistema opressor, uma vez que não considera aqueles que apresentam barreiras em seu processo de formação e transformação social. Freire (1997, p.42) aponta que

Uma das diferenças substantivas, porém, entre mim e os autores dessas críticas a mim feitas é que, para mim, o caminho da superação daquelas práticas está na superação da ideologia autoritariamente elitista; está no exercício difícil da virtude da humildade, da coerência, da tolerância, por parte do ou da intelectual progressista. Da coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Nas palavras de Freire infere-se a importância da mudança de pensamento que culmina na transformação de uma prática essencialmente excludente em uma prática que enxerga em todos os educandos as possibilidades de crescimento através da troca dialógica que o faz educando-educador. A tomada de consciência por parte dos sujeitos responsáveis pelas ações educativas deve contemplar uma visão crítica das propostas governamentais, como está exemplificado na análise do documento em questão, em que foram sugeridos temas a serem discutidos em detrimento de outros que se fazem igualmente importantes e necessários, ou seja, currículo é poder.

Analisar criticamente ações tão cotidianas e aparentemente tão inofensivas coloca professores e equipe pedagógica em um lugar que pode ser um elemento transformador dessa realidade dominante enraizada em nossa sociedade, pois, quem está no chão da escola é que é o responsável pelo que é disseminado. Se há algo que o sistema não pode dominar é o pensamento daqueles que acreditam que a educação é transformadora, que uma realidade pode ser mudada através de um olhar crítico perante as falsas ideologias que apregoam falsas liberdades. Havendo mudança de pensamento há mudança de ação, afinal, a relação entre educador e educando é uma relação de autonomia, e sobretudo, pode e deve ser uma ação de resistência.

Sendo o PPP um documento construído coletivamente percebe-se a possibilidade e a flexibilidade inerente a tomada de consciência da necessidade de modificar. Embora a escola seja gerida por uma rede maior, a autonomia nas discussões e ações é uma característica que deve ser explorada quando há ideais de resistência a um sistema que segrega, exclui com objetivo de manter o poder de pequenos grupos.

O documento analisado revela em seus escritos que a visão ampla que a escola prega é uma visão que contempla o oferecimento de uma educação de qualidade. Observa-se que há uma preocupação com a formação integral através do marco referencial, das reflexões feitas no diagnóstico e das ações demarcadas no plano de ação. Falta, talvez a tomada de consciência crítica daquilo que é imposto, da forma que as ações são conduzidas pelos órgãos competentes e pela necessidade de aprender a resistir propositivamente (SOUZA; NOVAIS, 2022) através da autonomia tão valiosa e fundamental neste processo. Tendo, portanto, a Resistência

Propositiva Popular como uma ação inerente a contrariedade ao que é proposto (imposto) pelos órgãos responsáveis. Órgãos esses que possuem interesses neoliberais que legitima a divisão de classes e a manutenção da relação de poder entre elas.

Assim, os movimentos de resistência propositiva popular são crivados de ações que educam, mas com propósito diferente do estabelecido para o projeto educativo desenvolvido para os países periféricos, submetidos aos processos relativos ao colonialismo e à colonialidade, como o Brasil. (SOUZA e NOVAIS, 2021, p. 546).

O atual Projeto Político Pedagógico teve como ano inicial de construção o ano de 2019 em que o documento foi estruturado através de “itinerários” que foram temas de relevância propostos pela SEE. Tais temas foram discutidos através de roteiros também propostos pela SEE e ao final do corrente ano, o PPP foi elaborado com base nas discussões realizadas. Tinha-se, no eventual momento, um documento atual, de acordo com o que havia sido proposto à escola, mesmo que a sua elaboração não tivesse o viés crítico e reflexivo daquilo que foi imposto. No ano de 2020 houve a suspensão das aulas por consequência da pandemia que assolou o contexto mundial. Como evidenciam Souza e Novais (2021) as portarias e legislações construídas no contexto pandêmico acentuaram as desigualdades sociais em vários setores, assim como no setor educacional, em que o formato de aulas online foi excludente e segregador diante da realidade que os estudantes da educação popular apresentam, sobretudo naquele momento de extrema fragilidade em vários sentidos. Havendo, portanto, a vivência de uma pandemia, o formato das aulas na instituição escolar em questão, obedeceu ao modelo imposto pela SEE. As aulas online configuraram um cenário extremamente voltado para os princípios colonizadores, em que a diversidade foi ainda mais rejeitada e um determinado tipo de conhecimento foi ainda mais priorizado no sistema remoto de “ensino”. No PPP há uma descrição das ações realizadas neste momento, em que não houve a construção coletiva de estratégias, apenas há um quadro em que foram descritas as ações que foram realizadas, sendo estas propostas pela SEE.

Em 2022, com a retomada das aulas presenciais, a construção do PPP foi retomada, tendo como base os itinerários discutidos em 2019 e a retomada do plano de ação que, por causa da pandemia, não foi colocado em prática no ano de 2020. As datas foram alteradas, alguns projetos também foram modificados. Sendo essas alterações realizadas pela equipe gestora e pedagógica e com algumas participações do corpo docente. No ano de 2023, o PPP não foi reescrito até o momento em que se deu esta pesquisa.

Desta forma, vê-se, portanto, a necessidade reflexiva sobre a construção deste documento que tem como objetivo subsidiar as ações pedagógicas, tendo em sua essência, teoricamente, o caráter coletivo, na construção e consolidação efetiva, ou seja, construído por todos e para todos. Refletir no âmbito desta essência requer ter a conscientização, por parte daqueles que fazem parte da educação popular, do que está nas entrelinhas do que é proposto por órgãos que possuem interesses de dominação.

Na construção do PPP da escola em que a pesquisa ocorre, há um discurso de construção coletiva, quando, na verdade, essa participação se resume na discussão superficial de metas e aprovação de ações que já vem predeterminadas. Para Streck (2017, p. 193)

As observações também revelam que a linha divisória entre participação e manipulação, participação e controle, participação e cooptação, geralmente, é muito tênue e que, no mundo real das relações sociais, a participação democrática se coloca como um processo sob permanente vigilância e autocrítica.

A perspectiva que sustenta este trabalho é a perspectiva da descolonização que gera a liberdade daqueles que vivem sob a dominação e o interesse de uma classe social. Desta forma, “Descolonizar a participação significa estar atento para as condições objetivas e subjetivas que prendem a participação aos padrões de dominação”. (STRECK, 2017, p. 195). Destarte, ao analisar o PPP desta instituição de ensino, percebe-se, mesmo com ideais de coletividade, a necessidade de um movimento de construção que reflita criticamente sobre o que é imposto e realize a construção de um documento que atenda a realidade de todos os envolvidos de forma plural e heterogênea.

4.2 O sistema avaliativo – Como os estudantes são avaliados?

O processo de avaliação está presente no sistema escolar desde o início da história da sistematização do ensino até a contemporaneidade. A averiguação se o estudante compreendeu ou não os conteúdos trabalhados e se está apto ou não a prosseguir é um mecanismo utilizado pelas instituições de ensino que ultrapassa gerações e vem sendo motivo de constantes reflexões e discussões na comunidade acadêmica sobre as características que permeiam esse instrumento e as intenções do mesmo quando se trata de educação popular.

Esteban enfatiza que

É importante continuar discutindo a avaliação como parte de um processo mais amplo de discussão do fracasso escolar, dos mecanismos que o constituem e possibilidades de reversão desse quadro com a construção do sucesso escolar de todas as crianças, especialmente das crianças de classes populares, as que, cotidianamente, vivem o fracasso. Portanto, para mim, a reflexão sobre avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social. (ESTEBAN, 2001, p. 7).

À luz das concepções adotadas por Esteban (2001) será realizada a análise dos documentos relacionados às avaliações externas e internas, fazendo a correlação dos métodos adotados com os interesses e a perspectiva de ensino e aprendizagem da instituição escolar em questão. Tendo em vista que este estudo objetiva compreender as raízes e interrelações que culminam nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os documentos selecionados serão analisados através da visão de uma educação com fins emancipadores.

Em conformidade com as ideias apontadas por Cellard (2016) a análise preliminar acontecerá através da análise das cinco dimensões evidenciadas pelo autor.

Quadro 7-Análise preliminar dos documentos selecionados para análise dos resultados das avaliações externas e internas

DOCUMENTO	Consolidado do aproveitamento dos estudantes no 1º e 3º bimestre	Quadro contendo informações sobre os resultados das avaliações externas diagnóstica e intermediária.	Regimento Escolar da Escola Estadual Quinca Franco
CONTEXTO	Lançamento dos resultados no Diário escolar Digital (DED) após o término dos bimestres	Lançamento no Portal Simave do consolidado dos resultados das avaliações externas.	Regulamentação das ações cotidianas da escola
AUTORIA	Professores regentes das disciplinas	Administradores do Portal Simave, responsáveis pela construção do consolidado.	Equipe gestora da Instituição Escolar em conformidade com as diretrizes legais da SEE
AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	O DED é a ferramenta utilizada pela SEE para verificação do trabalho do professor e o registro da vida escolar do estudante	O Portal Simave é uma plataforma oficial da SEE e objetiva oferecer informações e subsídios para	É um documento redigido pela gestão da escola e validado pela Secretaria Regional de Educação em conformidade com

		auxiliar as ações pedagógicas.	as diretrizes da SEE
NATUREZA DO TEXTO	Aferição do aproveitamento dos estudantes no decorrer do bimestre	Aferição do aproveitamento dos estudantes nas avaliações diagnósticas e intermediárias.	Natureza legal com o objetivo de regulamentar as ações cotidianas da escola em questão
PALAVRAS CHAVE E LÓGICA INTERNA	Palavras oriundas do contexto escolar sendo organizado através de um quadro contendo o aproveitamento de cada estudante.	Palavras oriundas do contexto escolar apresentado na forma de quadro contendo gráficos com os resultados globais.	Palavras oriundas do contexto escolar, organizado em parágrafos e artigos.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na Escola Estadual Quinca Franco, assim como nas demais escolas da rede estadual de educação de Minas Gerais o sistema de avaliação consiste na divisão de 100 pontos durante o ano letivo, divididos em quatro bimestres de 25 pontos cada. No Regimento Escolar da instituição de ensino consta a regulamentação da distribuição de pontos durante o ano letivo, em que, como está disposto no Art. 135 “A avaliação será expressa em pontos cumulativos, numa escala de 0 (zero) a 100 (cem), por conteúdos curriculares, distribuídos pelo Conselho de Classe em cada disciplina.” (REGIMENTO ESCOLAR, 2023 p. 62). Sobre a divisão de pontos por bimestre, o documento dispõe, no Art. 136, que “Os pontos em cada disciplina poderão ser distribuídos em 4 etapas letivas: 1ª etapa letiva: (25,0) pontos. 2ª etapa letiva: (25,0) pontos. 3ª etapa letiva: (25,0) pontos. 4ª etapa letiva: (25,0) pontos.” (REGIMENTO ESCOLAR, 2023, p.63) O Regimento regulamenta ainda sobre os quesitos para aprovação do estudante, em que, no Art. 137, consta que “Na aprovação do aluno serão considerados: avaliação do aproveitamento e apuração da assiduidade. (REGIMENTO ESCOLAR, 2023, p. 64) sendo que, segundo o Art. 138 “Será considerado aprovado o aluno que alcançar: frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) no período letivo e aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento) pontos em cada conteúdo curricular.” (REGIMENTO ESCOLAR, 2023, p. 64)

Após a averiguação do sistema de avaliação disposto pelo Regimento Escolar da Instituição de Ensino, outro documento analisado são relatórios extraídos do DED que oferecem um consolidado do aproveitamento de cada estudante, contendo o aproveitamento de todos os

componentes curriculares ofertados pela grade. A análise feita consistiu nas referências que os docentes utilizam nas reuniões pedagógicas e Conselho de Classe em relação aos estudantes. O quadro 8 evidencia como foram interpretados os dados.

Quadro 8-Interpretação dos resultados das avaliações internas

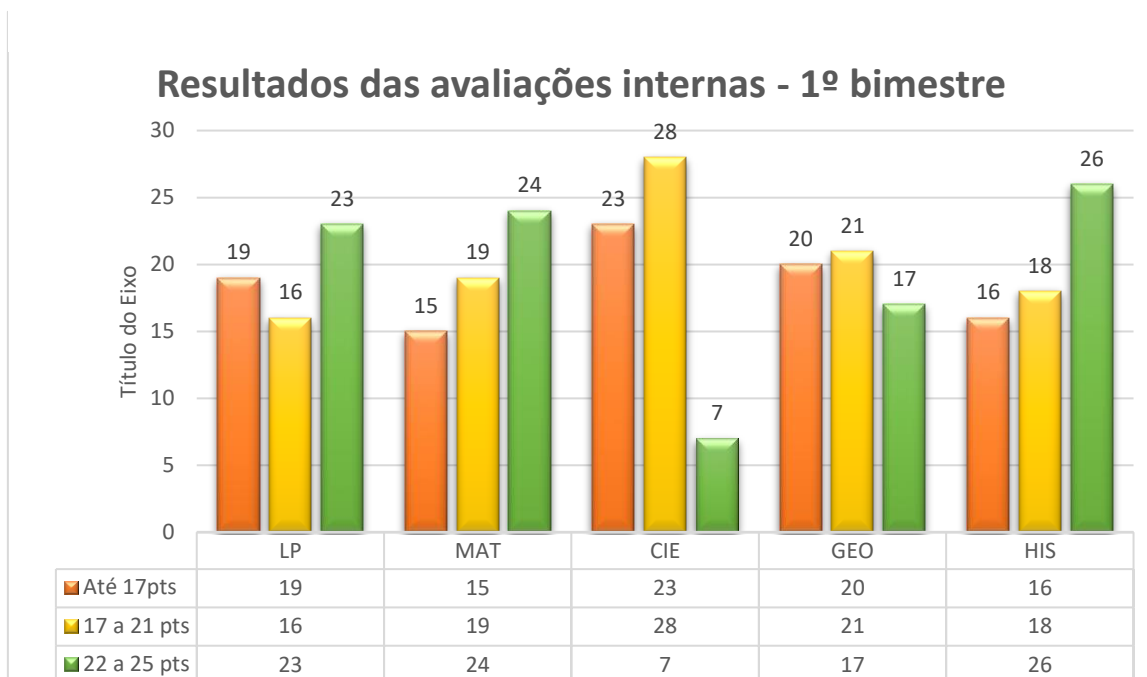
Até 17 pontos durante no bimestre	Estudantes que conseguiram a média, mas são considerados estudantes que necessitam de intervenção pedagógica, ou seja, apresentam defasagem de aprendizagem.
18 pontos a 21 pontos no bimestre	Estudantes que estão no nível recomendado, que conseguiram alcançar os objetivos propostos para o bimestre de forma parcial, estando no nível intermediário.
22 pontos a 25 pontos no bimestre	Estudantes considerados no nível avançado, ou seja, compreenderam integralmente os conteúdos estando, portanto, no nível adequado.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da interpretação dos resultados a análise foi realizada através da quantificação das notas dos discentes, em que em posse do relatório de consolidado do aproveitamento, foi quantificado o número de alunos que apresentaram médias dentro da quantidade de pontos exposta no quadro 8. Foram consideradas os componentes curriculares Língua Portuguesa (LP), Matemática (MAT), Ciências (CI), Geografia (GEO) e História (HIS).

O gráfico 1 ²⁸apresenta o resultado, a partir da interpretação acima descrita, dos 58 alunos que compõem as três turmas de 6º ano da Escola Estadual Quinca Franco.

²⁸ O consolidado de aproveitamento utilizado para a construção do gráfico 1 consta no Anexo II desta dissertação.

Gráfico 1 - Aproveitamento dos estudantes do 6º ano no 1º bimestre

Fonte: Gráfico produzido pela autora a partir de análise de relatório extraído do DED (2023).

A partir do gráfico é possível inferir que uma parte considerável dos estudantes, de acordo com a concepção dos docentes da instituição de ensino, levando em consideração todos os componentes curriculares, necessita de intervenção pedagógica nos próximos bimestres. Em relação a interpretação feita pelas docentes, pode-se destacar que 1/3 dos estudantes matriculados no ano de escolaridade pesquisado precisam de práticas pedagógicas voltadas para suprir as necessidades apresentadas através dos resultados expostos.

A presente pesquisa tem como questão principal, a necessidade de reflexão sobre resultados como os expostos no gráfico, em que as dificuldades de aprendizagem aparecem em um número expressivo de estudantes. Cabe, portanto, pensar sobre uma conjuntura que culmina nesse número expressivo de estudantes que não conseguiram alcançar um padrão que deve ser atingido para que haja o “sucesso escolar”.

Vemos a concretização da educação bancária de Freire (2005) dentro da forma arbitrária em que são classificados os estudantes, pois, o educador “será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 2005, p. 81) e através da análise dos resultados, percebe-se que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educadores são os depositários, e o educador, o depositante.” (FREIRE, 2005, p. 80). Sendo o termo defasagem um paradigma da educação bancária, infere-se que no sistema de avaliação não há o respeito a

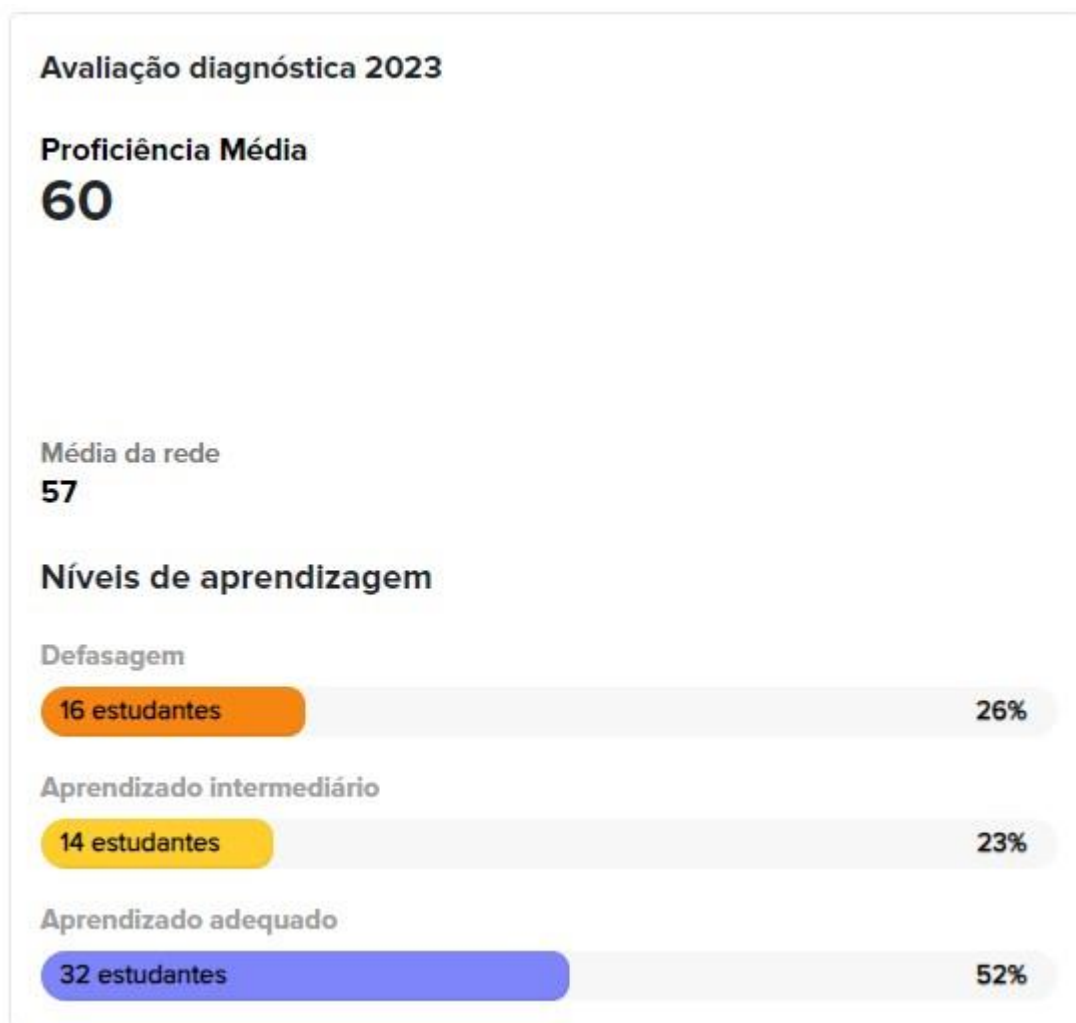
pluralidade cultural, sendo os discentes nivelados a um só tipo de saber, em que para obter êxito devem alcançar um determinado nível de aprendizado. Aqueles que não o alcançam são considerados estudantes que necessitam de “intervenção” para que consigam chegar ao patamar legitimado pelo grupo dominante, em detrimento dos saberes construídos através de suas experiências como seres socioculturais que são.

Durante o 1º bimestre a SEE oferece uma avaliação intitulada Avaliação Diagnóstica para todos os anos de escolaridade. O objetivo desta avaliação, teoricamente, é oferecer subsídios para professores e equipe pedagógica para que, a partir dos resultados, sejam traçadas ações para minimizar as defasagens apresentadas através dos resultados propostos nesta avaliação. O formato são questões de múltipla escolha contemplando habilidades do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) do ano anterior de escolaridade. Neste caso, as habilidades contempladas na Avaliação Diagnóstica do 6º ano são habilidades do 5º ano do Ensino Fundamental. Vê-se novamente a concretização da educação bancária, em que os estudantes são avaliados através de um nivelamento do conhecimento, que privilegia o currículo, que é excludente, diante dos variados saberes existentes na cultura social plural e dinâmica. A avaliação ocorre através da aferição de um saber único, legitimado pelos interesses da classe dominante. Saberes esses que são típicos dos discentes que provém das elites em contrariedade aqueles discentes que provém das classes populares.

Para que essas avaliações sejam realizadas há um trabalho, que é chamado pela equipe pedagógica de preparação para as avaliações externas, que consiste na aplicação de simulados, que como o próprio nome enfatiza, simulam a ação de fazer as provas, ou seja, um processo de treinamento técnico, sendo “os homens vistos como seres da adaptação, do ajustamento.” (FREIRE, 2005, p. 83)

A figura 2 foi extraída do Portal Simave e apresenta o consolidado dos resultados das Avaliações Diagnósticas das turmas do 6º ano da Escola Estadual Quinca Franco.

Figura 2- Resultado das Avaliações Diagnósticas nas turmas do 6º ano



Fonte: Portal Simave (2023).

É perceptível, portanto, que os resultados apresentados no consolidado geral das Avaliações Diagnósticas corroboram com a percepção obtida através da análise dos resultados das avaliações internas. Há um número de alunos, de acordo com a visão bancária da educação claramente exposta pelo sistema adotado pela rede de ensino, que apresentam defasagem na aprendizagem.

Como já foi mencionado, os resultados expostos na figura 2 foram mensurados através da aplicação de avaliações que tem como base as habilidades do currículo. Entendendo que

O currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações

perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16)

É importante o posicionamento crítico contra o que está nas entrelinhas das propostas baseadas no currículo, como são as avaliações externas da rede. Com o discurso falacioso de que os resultados têm o objetivo de direcionar o trabalho pedagógico, percebe-se na verdade, a ação segregadora uma vez que se valoriza apenas um tipo de saber, sendo este, com interesses neoliberais.

Compreendendo que, além de posicionar-se criticamente em relação aos conteúdos curriculares, há a necessidade de refletir sobre o formato das avaliações, em que, segundo Esteban (2001)

Apesar de ser quase unânime a ideia de que avaliação é uma prática indispensável ao processo de escolarização, a ação avaliativa continua sendo um tema polêmico. Há uma intensa crítica aos procedimentos e instrumentos de avaliação frequentemente utilizados em sala de aula, que muitas vezes se fazem acompanhar da sinalização de novas diretrizes ou de novas propostas de ação. (ESTEBAN, 2001, p. 10).

O viés proposto por esta pesquisa aborda a necessidade de reflexão sobre os aspectos que envolvem a construção da aprendizagem. Sendo o aspecto avaliação um eixo importante dentro do contexto educacional, faz-se necessário refletir sobre a forma com que o aprendizado dos educandos é mensurado, e se para uma educação com princípios libertadores e emancipadores há a necessidade de mensurar. Tendo também como ponto de reflexão se as avaliações oferecidas são meros instrumentos de classificação ou se cumprem um caráter reflexivo a partir dos resultados encontrados. Reflexivo no âmbito de reflexão de prática, de redirecionamento de ações e de reformulação de estratégias a fim de que todos alcancem os objetivos, tendo como princípios básicos “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação” (FREIRE, 2005, p.99) diante das peculiaridades que envolvem cada discente.

Inicialmente pode-se considerar que o método utilizado para avaliar é excludente propiciando resultados como os apresentados. Esteban (2001) elenca que

Frequentemente, a avaliação feita pelo professor se fundamenta na fragmentação do processo ensino/aprendizagem e na classificação das respostas de seus alunos e alunas, a partir de um padrão predeterminado, redirecionando a diferença ao erro e a semelhança ao acerto. É a quantidade de erros e acertos que também incorpora o “comportamento”, os “hábitos” e as “atitudes” dos alunos e alunas que orienta a avaliação do professor. (ESTEBAN, 2001, p. 14).

A partir deste pensamento infere-se que, comumente, o aprendizado é colocado em um determinado padrão, ignorando a multiplicidade de saberes advindos da pluralidade cultural que os estudantes, sobretudo das classes populares, apresentam em seu contexto social. Essa padronização segrega e exclui uma vez que não considera o conhecimento proveniente da experiência peculiar de cada discente, em que, se as vivências são diferentes não há como padronizar o conhecimento, pois o mesmo é flexível, particular e múltiplo. Como enfatiza Freire (2004, p.15) “educar exige respeito aos saberes dos educandos”, onde para uma prática libertadora, a construção do conhecimento deve partir das vivências cotidianas de cada educando, sendo tais vivências enriquecedoras e ferramentas importantes para o crescimento e pelo processo constante de evolução que é inerente aos seres humanos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2004, p.15).

Outro ponto passível de reflexão é o formato das avaliações externas que também padroniza e limita através das questões de múltipla escolha. Neste tipo de avaliação o estudante tem somente as opções do erro ou do acerto, não há como considerar o processo, os caminhos que o levou a optar determinada resposta, sendo estes caminhos extremamente relevantes para a compreensão do saber construído pelo sujeito enquanto ser pensante e em constante evolução. Tendo a ciência da evolução humana, em que, segundo Freire (2005) enfatiza o inacabamento inerente à espécie, que “os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em, e com uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2005, p. 102) fazendo assim, a constante busca humanizante do “ser mais”.

Diante de todos os apontamentos e reflexões percebe-se, mais uma vez, a importância de mudança de pensamento, da consciência crítica.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-

me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2004, 18).

Faz-se importante também entender a necessidade da compreensão que existe todo um sistema que corrobora com a educação de qualidade para aqueles que nasceram para estudar, em detrimento daqueles em que a escola não é para eles, sendo a educação utilizada como mais um aparelho ideológico da sociedade, em que, através de suas ações tem o objetivo de fazer com que as novas gerações, os estudantes, se convençam e se adaptem ao modelo de sociedade que já existe, sendo este, fruto de todo o processo de colonização, priorizando uma determinada cultura, um determinado saber mantendo assim, as relações de poder entre os seres sociais, como evidencia Gadotti (1997).

Essa tomada de consciência eleva professores e equipe pedagógica a interpretação das ações impostas pelo sistema e colabora com a consciência da necessidade de enxergar em todos os grupos sociais a potencialidade advinda de seus saberes os tornando educandos-educadores em um processo de aprendizagem mútua, coletiva, colaborativa e talvez, potente para resistir propositivamente (SOUZA; NOVAIS, 2021) a um processo dominante que está enraizado também no chão das escolas, em que o fracasso escolar se naturaliza através da concepção de que cada grupo tem seu lugar.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educando se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo agora já não é algo sobre o que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, que resulte a sua humanização. (FREIRE, 2005, p. 105)

4.3 O que dizem os planos de aula

O plano de aula feito por professores é uma ação corriqueira e cotidiana na vida de um docente, uma vez que não há como agir sem antes haver um planejamento que contemple o que será trabalhado, os recursos utilizados e a forma como será feito. O plano de aula assume um lugar importante dentro do contexto escolar uma vez que é o registro daquilo que é realizado dentro das salas de aula, é o antes, se configurando no pensar docente acerca do que é necessário ser trabalhado.

Dentro de um emaranhado de ações que culminam dentro das aulas que são ministradas pelos professores, o plano de aula é orientado por uma série de documentos que embasam a sua

construção, tendo como base a BNCC, em seguida o CRMG que dá origem ao Planejamento Anual Bimestral e que por fim, subsidiados pelos referidos documentos, tem-se o plano de aula dos professores regentes. Diante da análise dos demais documentos, percebe-se também na construção do plano de aula evidências de uma educação bancária, baseada em currículo construído com a intenção de perpetuação dos interesses da classe dominante.

Com base na análise preliminar orientada por Cellard (2012) o quadro 9 apresenta a ótica acerca dos planos de aula embasada pelo que elucida o referido autor.

Quadro 9- Análise preliminar dos planos de aula, à luz das cinco dimensões apontadas por Cellard (2016)

CONTEXTO	AUTORIA	AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	NATUREZA DO TEXTO	PALAVRAS- CHAVE E LÓGICA INTERNA
Preparação de aulas produzidas pelos professores regentes para que as mesmas sejam ministradas para os estudantes a que se destinam.	Professores regentes	Documento produzido pelos professores regentes e validado pela equipe pedagógica.	Documento que planeja as aulas que serão ministradas para os discentes.	Utilização de vocábulos do âmbito educacional, redigido contemplando os itens necessários para um plano de aula

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Compreendendo a importância do ato de planejar, a Escola Estadual Quinca Franco oferece aos professores um modelo de plano de aula a ser seguido, sendo que tal modelo não é uma imposição, tendo o docente a “liberdade” de construir seu planejamento desde que contemplem as orientações pela equipe pedagógica da escola. Ou seja, a liberdade se resume na escolha em utilizar o modelo oferecido ou não, mas não há liberdade de optar por um plano que não tenha como base um currículo cujo o objetivo seja de perpetuar os interesses elitistas.

Analisando os planos de aula feitos pelos professores regentes do 6º ano desta escola, foi possível observar que o modelo oferecido é adotado pela maioria dos docentes, sendo que aqueles que não adotam o modelo exatamente da forma como foi sugerido, utilizam um modelo

com algumas variações contendo basicamente as mesmas informações. Durante o processo de análise, foi possível inferir também que, na maioria dos conteúdos, são planejadas aulas semanais, sendo que o professor que ministra aulas para mais de uma turma de sexto ano, utiliza o mesmo planejamento para todas. Infere-se que o trabalho do professor é “o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de encher os educandos de conteúdo. É o de fazer depósitos de comunicados – falso saber- que ele o considera como verdadeiro saber.” (FREIRE, 2005, p. 87)

Em alguns planos são anexadas as atividades oferecidas, ou, quando é uma atividade do livro didático, a maioria dos professores descreve a página que será trabalhada. Outra característica perceptível é que, quando a aula preparada não pode ser ministrada, há sempre uma observação e a descrição da atividade realizada. Vê-se através desta característica que é um plano fidedigno à realidade do cotidiano escolar. Realidade essa que está embasada em um modelo de educação que não privilegia a construção do conhecimento legitimando os saberes populares, o conhecimento de mundo. As aulas são preparadas com base nas orientações propostas/impostas pelo currículo. A forma como o plano de aula é construída elucida uma prática secular e comum.

Estamos acostumados, nas escolas, a trabalhar no contexto das chamadas “grades curriculares”. Em geral, elas são compostas por disciplinas, cada uma delas representando uma área do conhecimento humano. Acostumamo-nos com esta realidade, pensamos que seja “natural” que aconteça assim e, raramente, nos perguntamos qual a razão disto. (GALLO, 2009, p. 15)

Em conformidade com o que foi construído neste estudo é possível destacar a necessidade de legitimar os diferentes saberes oriundos da diversidade de classes que compõem e caracterizam a escola popular, dando, assim, origem a uma pluralidade de saberes dentro das salas de aula. Também nesta pesquisa, é enfatizado o caráter ideológico da dominação que contém nos currículos que subsidiam as práticas docentes, caráter esse que faz com que haja a perpetuação de interesses da classe dominadora.

Desta forma, é possível realizar a análise de pontos importantes para que haja o entendimento das raízes das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes, objeto principal desta pesquisa. Partindo do entendimento que a escola abriga uma diversidade de culturas que se materializa na heterogeneidade no processo de construção do conhecimento, em que

É inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.20).

Nesta perspectiva, é necessário que as aulas sejam preparadas para contemplar tal diversidade, em que, ao planejá-las, o professor precisa pensar em ações que supram as necessidades de todos e todas, entendendo a diversidade como fator enriquecedor. É importante ressaltar, portanto, que

A nosso ver, uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21).

Quando há apenas o planejamento de uma aula contendo uma determinada habilidade e um tipo de desenvolvimento, subentende-se que a aula foi preparada para apenas um determinado grupo em detrimento dos demais. Neste viés de pensamento, compreende-se que, mesmo de forma inconsciente, há uma prática que corrobora com ações excludentes.

Tendo como base as habilidades do currículo, partindo das reflexões nas seções que dissertam sobre a característica dominante do mesmo, é possível destacar que, o plano de aula que se baseia apenas em habilidades de um currículo dominador e fortalecedor dos interesses da classe dominante, concretiza no chão da sala de aula aquilo que a teoria pautada na dominação descreve com falsos ideais de garantia da equidade na educação. É a educação bancária de Freire (2005) se concretizando e materializando em aulas que se pautam no conteudismo.

Entendendo que a prática educativa deve estar em constante reflexão, há a necessidade de refletir, avaliar, em todas as aulas, como os estudantes construíram ou não os conhecimentos acerca do conteúdo proposto. Portanto, a avaliação reflexiva da prática pedagógica deve acontecer constantemente com vistas a orientar a preparação e planejamento das próximas aulas.

O termo “conhecimento escolar” tem sido disseminado entre aqueles que reconhecem no sujeito a capacidade de construção do conhecimento e a escola como potencializadora desse processo. Para Moreira e Candau (2007, p. 21)

Que devemos entender por conhecimento escolar? Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos.

À luz desse novo termo, tem-se novas possibilidades que vão em contrariedade ao que está proposto na educação bancária. A necessidade de incorporar os conhecimentos socialmente produzidos como ferramentas potentes para a construção efetiva do conhecimento no chão da escola.

4.4 Reflexões sobre a educação bancária: a necessidade urgente de resistir

O processo de análise de documentos é um processo que enriquece o presente estudo uma vez que os documentos em questão são documentos que ilustram o cotidiano escolar e apontam para as concepções, ações e resultados escolares. Como evidenciam Ludke e André (1986) a análise documental é rica sendo uma fonte importante e valiosa para os resultados que se objetiva alcançar, sendo complementada por outras fontes de pesquisa, que neste estudo, será a pesquisa de campo realizada na seção seguinte.

Cellard (2016) evidencia sobre a importância de o pesquisador conhecer sobre a realidade dos documentos analisados para que se possa ter uma análise densa sobre os registros escolhidos.

No artigo *A maquinaria escolar*, os autores Varela e Alvarez-Uria (1992) apontam o caráter ideológico presente na escola em que, para os autores, foi uma instituição criada com o objetivo de condução da massa popular de acordo com as necessidades elitistas. “A educação do menino trabalhador não tem pois como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer, não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima.” (VARELA, ALVAREZ-URIA, 1992, p.13)

Diante de todo o processo realizado nesta seção, vemos a concretização desse intuito de escola como reprodução da estrutura organizacional da sociedade. Constata-se que as ações excludentes e de dominação concretizam-se no chão da escola, mesmo sendo enfatizada uma ação pedagógica com vistas a garantir a educação de qualidade para todos.

Vê-se ações excludentes quando em um documento como o PPP, que tem a função de direcionar as ações pedagógicas, não são evidenciadas as dificuldades de aprendizagem como sendo um ponto passível de melhoria, necessitando de intervenção. Vê-se ações excludentes quando os resultados dos estudantes são mensurados por processos avaliativos que se resumem basicamente em avaliações de formato único para todos os estudantes. Vê-se ações excludentes, quando o plano de aula é único para todos e todas.

É necessário enfatizar que, muito comumente, as ações excludentes ocorrem de forma inconsciente, em que, como a instituição escolar faz parte de uma rede de ensino, são acatadas as diretrizes que norteiam as ações, sem desconfiar, sem questionar, sem analisar criticamente o que está por detrás daquilo que é oferecido.

Entendendo que a dominação é secular na história da identidade do povo brasileiro e está enraizada nas vertentes que regem essa existência, o movimento de resistência propositiva popular (SOUZA; NOVAIS, 2021) não é um movimento que tem a facilidade como característica. Observar a exclusão e a segregação que se concretiza através das ações cotidianas no contexto escolar traz, de forma contundente, a necessidade de resistir, pois, não há como não associar as dificuldades de aprendizagem a uma sociedade que é organizada em classes sociais em que o saber legitimado não é o que é construído através das experiências das classes populares.

Através desta seção, há o fortalecimento da necessidade de reflexão. Refletir sobre o que é imposto, sobre o que é proposto, sobre as verdadeiras intenções. Refletir é uma ação de resistência. Pois quando há o exercício da reflexão há o início da ação inerente à mudança. Ao processo de reflexão surgem novas possibilidades, outros horizontes, perspectivas que são contrárias a prática já existente e recorrente.

V – COM A PALAVRA OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O presente estudo, através de todas as ações inerentes a seu desenvolvimento, possibilitou enxergar de forma ampla a realidade que cerceia a instituição de ensino em evidência. O método escolhido elucidou a importância de compreender que os fenômenos educacionais são mutáveis uma vez que o principal material é o humano e através dele temos uma relação diversa e variante de acordo com a relação multifatorial intrínsecos a essa condição. Desta forma

Para a fenomenologia, sempre compreendemos de modo original, isto é, na imediaticidade do ato perceptivo, o que nos é dado no ato de perceber. O entendimento do que diz esse modo de compreender é importante, pois expressa a atitude fenomenológica. (BICUDO, 2020, p.36)

O processo de análise dos dados obtidos é um processo exigente que requer do pesquisador uma postura ética e sagaz a fim de que todo o material coletado contribua para um resultado que seja relevante para a questão proposta. Ludke e André (1986, p.45) enfatizam que “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa” sendo que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.45)

Após ter sido feita a construção do estado de conhecimento acerca das dificuldades de aprendizagem e de analisar documentos importantes para este estudo, nesta seção está a análise das respostas obtidas através da pesquisa de campo²⁹.

Para Mattar e Ramos (2021, p.185) “O campo, que compreende uma delimitação espacial, é o lugar do vivido, no qual os acontecimentos, os fatos, os eventos e os comportamentos se manifestam. Na pesquisa, o campo se revela dinâmico, contraditório e vivo.” Desta forma, através dos atos que envolvem o ato de pesquisar “o pesquisador coleta dados procurando explorar, examinar, compreender, entender, descrever e surpreender-se.” (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 185).

Ouvir as vozes dos participantes desta pesquisa foi uma experiência densa e enriquecedora, pois, o processo de análise das respostas aconteceu após o desenvolvimento de

²⁹ A pesquisa de campo ocorreu através da aplicação de questionários enviados pelo *Google Forms* a professores regentes, especialistas da educação básica e diretora da escola em questão. As questões e as respostas estão transcritas integralmente nos apêndices ao final deste trabalho.

uma série de etapas que subsidiaram a compreensão das mesmas de forma qualitativa e contextualizada. Entende-se, portanto, que enquanto pesquisa fenomenológica a mesma está voltada

Para o estudo da experiência vivida de seres humanos, procurando descrever e interpretar os fenômenos como se apresentam à consciência, e, assim, chegar à sua essência, ou seja, à estrutura subjacente desses fenômenos. (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 207).

Logo, as respostas obtidas demonstram a experiência dos profissionais da educação da instituição de ensino pesquisada, assim como suas dificuldades e anseios perante as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

Entendendo que “o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de itens (perguntas e/ou afirmações) que são apresentados a um respondente.” (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 329), as perguntas que compuseram o mesmo foram questões voltadas para o tema dificuldades de aprendizagem com o intuito de compreender quais são as percepções dos profissionais que lidam diretamente com o público investigado. Desta forma, entendendo que “os questionários podem ser combinados com outros instrumentos de coleta de dados, podendo ser empregados, assim, em diferentes tipos de pesquisa.” (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 330) as respostas obtidas somam-se positivamente aos outros instrumentos utilizados neste estudo a fim de contribuir com o resultado de todo este processo.

Tomando o método fenomenológico, trazemos as etapas que seguem, de modo a permitir as análises, a saber: reduzir as experiências individuais; identificar um fenômeno; explorar o fenômeno com um grupo de indivíduos que vivenciaram ou vivenciam a temática do presente estudo.

Para Tombolato e Santos (2020, p. 296) “A fenomenologia se define como ciência dos fenômenos, isto é, um campo científico que almeja investigar aquilo que aparece (ou se revela) a uma dada consciência e como aparece, bem como as estruturas subjacentes a esse aparecer.” Desta forma, à luz das perspectivas fundamentadas por esta escola filosófica, analisar o objeto desta pesquisa através dos relatos dados pelos sujeitos que estão imersos ao contexto em que o fenômeno ocorre, direciona este estudo à interpretação do mundo e da realidade que cerca aquilo que fomenta e vivifica a temática em questão. Portanto, entende-se a fenomenologia como

Uma postura singular, mas também com um alcance pluralista: há muitas e diferentes ênfases e interesses entre os(as) fenomenólogos(as), porém todos(as) eles(as) tendem a compartilhar a trajetória do pensamento sobre como é a experiência do ser humano) em todos os seus variados aspectos, especialmente em termos das coisas que nos importam e constituem o nosso

mundo vivido. A AFI é fenomenológica no que se refere à investigação da experiência em seus próprios termos. Experiência também pode ser compreendida como sinônimo de vivência. (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p. 297)

A Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI) leva o pesquisador a ação interpretativa compreendendo que a mesma “compartilha a visão de que os seres humanos são criaturas “produtoras de sentido”, portanto, os relatos que os(as) participantes apresentam vão refletir as suas tentativas de dar sentido às suas experiências.” (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p.297) Vê-se, então, a ação do pesquisador em interpretar a experiência relatada pelo participante a fim de compreender o que foi exposto. Sendo assim

Ao eleger a AFI como o referencial teórico-metodológico que poderá nortear uma pesquisa, o(a) pesquisador(a) tem em mente que pretende investigar, descrever, contextualizar e interpretar os significados que os(as) participantes atribuem às suas vivências. (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p. 298)

Para Tombolato e Santos (2020) a AFI está ligada a dois campos importantes para que a análise seja realizada, sendo o campo hermenêutico e o campo ideográfico. Entende-se que a hermenêutica está ligada a interpretação dos fenômenos e, portanto

Nas pesquisas fundamentadas na AFI, a tentativa do(a) participante de dar sentido ao que está acontecendo consigo leva o(a) pesquisador(a) a uma perspectiva interpretativa, portanto, orientada pela hermenêutica. (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p. 297)

Já a idiografia está associada a AFI uma vez que este tipo de análise “compromete-se com a investigação detalhada de um caso em particular. Almeja conhecer em detalhe como é a experiência e o sentido que uma pessoa, em particular, atribui ao que está acontecendo com ela.” (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p. 297) sendo nesta perspectiva interligando-se ao campo ideográfico.

Portanto, a AFI foi utilizada para a análise da pesquisa de campo presente neste estudo uma vez que busca compreender o fenômeno em questão de forma a interpretar as vivências dos participantes levando em consideração a singularidade presente nas experiências relatadas pelos sujeitos.

Dando sequência aos atos que configuram o processo de análise, nas próximas subseções serão explicitadas as ações intrínsecas a este estudo.

5.1 – Os participantes da pesquisa: quem são?

Sendo o objeto deste estudo as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes de uma escola da rede pública de Minas Gerais, analisar as vivências do corpo docente e da gestão pedagógica, à luz da perspectiva fenomenológica faz-se importante pois

A AFI está comprometida com o particular em dois níveis: o particular em detalhes com análise em profundidade, e o conhecer como determinado fenômeno foi compreendido da perspectiva particular de uma pessoa, em um contexto específico. (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p. 298).

Para isso, foram realizadas entrevistas com 16 participantes, sendo eles o corpo docente responsável pelas turmas do 6º ano da Escola Estadual Quinca Franco, além da gestão pedagógica composta por especialistas da educação básica e diretora da instituição de ensino na qual a pesquisa foi desenvolvida. As entrevistas foram realizadas através de um questionário enviado pelo *Google Forms*, contendo 8 questões abertas, em que os participantes puderam expressar suas percepções acerca do objeto de estudo, fornecendo subsídios para que pudesse ser realizada a AFI com vistas a compreender, através dos relatos, o fenômeno intrínseco a temática que fundamenta esta pesquisa.

Nesta perspectiva, tem se

Um grupo razoavelmente homogêneo em determinada característica, de forma que seja possível avaliar a convergência e divergência entre certos aspectos na experiência vivida pelos(as) participantes da pesquisa. Portanto, as conclusões são limitadas ao grupo estudado, mas uma certa extensão pode ser considerada por meio de uma generalização teórica, na qual o leitor pode ser capaz de avaliar a evidência em relação ao seu conhecimento profissional e experiencial.(TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p. 298)

O exercício da docência se constrói através de relações intrínsecas interligadas a práticas que se renovam e se multiplicam através da complexidade que envolve essa ação. Para Freire (2004, p.13)

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Acreditando nos saberes advindos dessa “experiência total” é que se viu a potencialidade existente em ouvir o que professores e gestão pedagógica tem a contribuir através de sua experiência-ação com o tema em estudo. Durante todo o desenvolvimento do

mesmo, é perceptível que se acredita na relação horizontal existente entre educadores-educandos e educandos-educadores, e acreditando no potencial desta relação é que a pesquisa de campo se desenvolveu e sua análise se dará nos parágrafos que sucedem esta seção tendo como subsídios todas as ações que envolveram a construção deste estudo até o momento.

Reiterando, participaram como respondentes ao questionário solicitado, a gestora da Escola Estadual Quinca Franco, as especialistas em educação básica³⁰ responsáveis pelas turmas do 6º ano e os professores regentes. Quantificando, obteve-se as respostas de uma gestora, duas especialistas e treze professores regentes.

A gestora desta instituição de ensino está na gestão há 3 anos, sendo professora efetiva da escola no componente curricular de Geografia, com 20 anos de magistério. A Especialista 1, tem formação em Pedagogia, atuando na educação há 15 anos. É especialista na Escola Estadual Quinca Franco há 6 anos. A Especialista 2 também tem formação em Pedagogia e atua na educação há 25 anos. Como especialista nesta escola possui 2 anos de atuação. A formação e o tempo de docência dos professores regentes estão apresentados no quadro abaixo.

Quadro 10- Formação acadêmica e tempo de docência dos professores regentes participantes da pesquisa

Professor	Formação acadêmica	Tempo de docência
Professor 1	Graduação em Letras e pós graduação em Língua Portuguesa e docência	23 anos
Professor 2	Graduação em Letras e pós graduação em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas	22 anos
Professor 3	Graduação em Matemática e pós graduação em Educação Financeira	17 anos
Professor 4	Graduação em Matemática e pós graduação em Tecnologia da Informação	15 anos
Professor 5	Graduação em História	11 anos

³⁰ No estado de Minas Gerais o cargo de Especialista em Educação Básica corresponde ao cargo de supervisor, pedagogo ou coordenador escolar nos demais estados brasileiros.

Professor 6	Graduação em História e pós graduação em História do Brasil	23 anos
Professor 7	Graduação em Geografia e pós graduação em Geografia Escolar	24 anos
Professor 8	Graduação em Ciências da Natureza	26 anos
Professor 9	Graduação em Arte	10 anos
Professor 10	Graduação em Letras	18 anos
Professor 11	Graduação em Ciências da Natureza	11 anos
Professor 12	Graduação em Educação Física	16 anos
Professor 13	Graduação em Educação Física e complementação em Arte	8 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Tem-se, portanto, 16 participantes em uma quantidade total, em que suas contribuições com a pesquisa foram analisadas através da perspectiva de educação como instrumento de libertação e emancipação humana, compreendendo a importância que a construção do conhecimento exerce na vida social dos sujeitos.

Entendendo que o objetivo da participação de professores e gestão pedagógica foi analisar as experiências vividas pelo grupo pesquisado no âmbito do objeto de estudo que embasa esta pesquisa, pois “a AFI é fenomenológica no que se refere à investigação da experiência em seus próprios termos” (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p.297), no quadro 12, há apresentação dos temas-chave encontrados nas respostas dadas pelos participantes ao questionário aplicado.

Quadro 11- Temas-chave

Temas-chave	P ³¹	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	E ³²	E	D ³³
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	1	2	
Nivelação da aprendizagem de forma homogênea	x	x	x	X	X	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x
Currículo como principal referência	x	x	x	X	X	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x
Instrumentos que não consideram a diversidade	x	x	x	X	X	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x
Relação vertical entre professor e estudante	x	x	x	X	X	x	x	X	x	X	x	x	x	x		x
Isenção de responsabilidade	x	x	x	X	x	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x
Culpabilização de fatores externos	x	x	x	X	x	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x
A impotência docente	x	x	x		x		x	X					x	x		
Intervenção Pedagógica	x	x	x	x	X	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x
Sistema de ensino defasado	x	x	x	x	X	x	x	X	x	X	x	x	x	x	x	x

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir dos temas-chave elencados com base nas experiências dos participantes, foram construídas categorias através da condensação e interligação dos temas afins sendo que o processo de análise aconteceu à luz dos pressupostos que regem a AFI.

³¹ A letra P significa participante e o número foi utilizado para manter a não identificação do participante de acordo com as orientações do Comitê de Ética.

³² A letra E significa Especialista em Educação Básica.

³³ A letra D significa diretora.

Quadro 12-Categorização dos temas-chave

Temas-chave	Categorias	Conteúdo a ser explorado
Nivelação da aprendizagem de forma homogênea	A opressão existente nas entrelinhas das ações escolares.	Nesta categoria foi discutido como se configuram os aspectos opressores dentro do contexto das salas de aula, que ocorrem de forma implícita através de ações cotidianas na prática pedagógica.
Currículo como principal referência		
Relação vertical entre professor e estudante		
Culpabilização de fatores externos	As dificuldades de ensinagem.	Discute-se aspectos relacionados as dificuldades encontradas pelos docentes em atender a pluralidade cultural existente dentro da instituição de ensino em questão
Intervenção Pedagógica		
Instrumentos que não consideram a diversidade		
A impotência docente	A resistência propositiva popular: um caminho a ser trilhado	Nesta categoria foram discutidos aspectos relacionados a situação de impotência docente em um sistema de ensino com defasagens, assim como a importância da resistência como ferramenta de luta contra um sistema elitista e opressor
Sistema de ensino defasado		

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

5.3 Explorar o fenômeno: análise das categorias

A Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI) pretende analisar de forma interpretativa as experiências relatadas. Desta forma, para Tombolato e Santos (2020, p.298) “tem por finalidade conduzir a avaliação de forma que permita que a experiência seja expressa em seus próprios termos, em vez de apelar para a construção de sistemas de categorizações pré-definidas.” Entende-se, portanto, que analisar neste formato possibilita a compreensão do fenômeno fruto da relação dos sujeitos com o mundo e neste caso, buscou-se compreender as percepções dos sujeitos participantes acerca do objeto deste estudo que se configura nas

dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, “ao eleger a AFI como o referencial teórico-metodológico que poderá nortear uma pesquisa, o(a) pesquisador(a) tem em mente que pretende investigar, descrever, contextualizar e interpretar os significados que os(as) participantes atribuem às suas vivências.” (TOMBOLATO e SANTOS, 2020, p.298)

A partir do método elencado, ao iniciar o processo de análise foram relacionados os temas-chave que permearam as respostas dos docentes. Compreendendo que o grupo participante apresenta homogeneidade dentro da perspectiva da temática abordada, vê-se que os temas chave confirmam o caráter homogêneo do grupo, uma vez que aparecem em praticamente todas as respostas. Desta forma, percebe-se que o fenômeno em questão é vivido pelos mesmos de forma comum.

Nas subseções que sucedem foram analisadas as categorias encontradas a partir da leitura realizada do fenômeno em estudo, compreendendo o caráter interpretativo originário da hermenêutica e o caráter idiográfico, que particulariza as experiências relatadas, buscando assim, realizar uma análise fenomenológica que contribua para o entendimento do objeto de estudo e visando o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa.

5.3.1 A opressão existente nas entrelinhas das ações escolares.

Pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem foi, desde a proposição para discussão e reflexão do tema, um desafio constante uma vez que para compreender o fenômeno foi necessária uma visão ampla das relações contextuais e as interligações existentes que culminam no desenvolvimento do estudante dentro da sala de aula.

Considerar que o aluno das classes populares não aprende porque é deficiente provoca consequências no currículo. Em nome de sua dificuldade para aprender, os conteúdos são esvaziados. E este aluno, que tem na escola a única possibilidade de se apropriar do conhecimento, que sabe ser importante, é privado deste direito. (GARCIA, 1984, p.49)

A discussão sobre o sistema de dominação secular que está enraizado em nossa sociedade, sendo fruto do processo de colonização que se faz presente através da colonialidade, onde “trata-se de uma forma desterritorializada, desenraizada e atual da relação de dependência e subalternidade.” (SOUZA e NOVAIS, 2021, p.535), foi densa e protagonizou muitas reflexões sobre o tema em questão. Desta forma, viu-se que a discussão sobre opressão dentro do contexto escolar é urgente e necessária, pois a mesma está implícita dentro dos currículos e

documentos que regem as ações pedagógicas dentro das instituições de ensino. Souza e Novais (2021, p.536) ao analisar leis e documentos que regem a educação brasileira afirmam que os mesmos “fazem eco à manutenção do *status* colonizador, desumanizador e excludente.”

Na seção IV “A análise documental: o que diz a teoria” foi perceptível a confirmação de que há uma opressão implícita dentro dos documentos que regem as ações pedagógicas da instituição de ensino em questão. Viu-se um PPP que não considera as dificuldades de aprendizagem dos estudantes como um ponto que mereça uma ação interventiva e um sistema avaliativo e planejamento de aulas pautados em um currículo que não contempla a diversidade como um fator preponderante. Sendo possível concluir que a escola considera um tipo de público em detrimento de tantos outros que protagonizam os portadores das dificuldades de aprendizagem. Obviamente, a opressão legitimada não se apresenta claramente, apresenta-se disfarçada, em que “os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça” (FREIRE, 2005, p.41) Se configurando, portanto, em uma opressão nas entrelinhas, disfarçada, segregadora e excludente.

O processo de pesquisa de campo buscou enriquecer e compreender o fenômeno em questão através da ótica de professores e gestão pedagógica complementada pelas análises feitas no referencial teórico e na análise documental.

Ao estabelecer a categoria “A opressão existente nas entrelinhas das ações escolares” foram levados em consideração os temas-chave “Nivelação da aprendizagem de forma homogênea”, “Currículo como principal referência” e “Relação vertical entre professor e estudante”, temas esses que através do processo de Análise Fenomenológica Interpretativa foi possível inferir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa ao questionário que instrumentalizou a pesquisa de campo.

O senso comum existente em nossa realidade cotidiana, no que tange ao saber sobre a educação, coloca a figura do professor como um dos protagonistas no processo inerente à educação secundária que é concretizada dentro das instituições de ensino. Como afirma Brandão (2009, p.4) “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” E nesse cenário, o docente culturalmente assume uma posição importante, em que já foi considerado detentor de todo o conhecimento, em que sua relação com o “aprendiz” se realizava de forma vertical, e atualmente, tem assumido o papel de mediador, facilitador em uma relação horizontal, em que os saberes são construídos através da ação dialógica evidenciada por Freire (2005), mesmo que nas entrelinhas a verticalidade ainda seja muito comum dentro das escolas.

Compreendendo a importância da ação docente, ouvir a percepção dos professores e da gestão pedagógica como elo que tem função de interligar as ações sobre o tema deste estudo, tornou-se relevante, dentro da perspectiva de compreender a questão-problema e como objetivo de todo este processo, subsidiar uma análise consistente a fim de que através do movimento de compreensão possa surgir um movimento de ação frente a resolução da questão mobilizadora para a concretização desta pesquisa.

Na primeira pergunta dos questionários oferecidos aos participantes buscou-se compreender quais são os instrumentos utilizados para que os profissionais entendam cada estudante e quais são as suas necessidades, sendo esta pergunta complementada pela terceira questão que teve como objetivo compreender como os profissionais diagnosticam um estudante com dificuldades de aprendizagem.

Quadro 13-Pergunta: Que instrumentos você utiliza para identificar a aprendizagem (a que costumemente chamamos de "nível de aprendizagem") de cada discente?

Principais respostas
Observação
Atividades que demonstrem as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática
Avaliações diagnósticas
Avaliação entre pares
Atividades orais
Atividades orais
Sondagem do nível de conhecimento prévio

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 14-Pergunta: Como o professor pode identificar alunos com dificuldade de aprendizagem?

Principais respostas
Atividades diagnósticas
Avaliação qualitativa e quantitativa
Observação
Forma como o estudante age em sala de aula

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentre as respostas obtidas viu-se que há uma variedade de instrumentos utilizadas pelos docentes, instrumentos estes, que se repetem para diagnosticar estudantes com dificuldades de aprendizagem, sendo que os mesmos objetivam averiguar o conhecimento que o estudante apresenta no momento das atividades diagnósticas. Tais atividades perpassam desde observação às avaliações sistematizadas.

Compreendendo que essa averiguação assume, dentro do contexto escolar, uma espécie de avaliação feita pelos docentes, observa-se, de acordo com a incidência das respostas, que os métodos tradicionais como “avaliações entre pares”, averiguação das habilidades referentes à Língua Portuguesa e Matemática e avaliações diagnósticas são os métodos mais utilizados para realizar esse diagnóstico inicial. Ao refletir sobre a importância da escola no processo de transformação humana e o quanto a mesma se faz segregadora e excludente é pertinente refletir que “o processo de avaliação do resultado escolar de alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.” (ESTEBAN, 2002, p. 8)

Nesta perspectiva, embora perceba-se uma variedade de instrumentos utilizados, todos culminam na averiguação da aprendizagem tendo como base as habilidades do currículo determinadas para o ano de escolaridade em questão. Compreendendo que, “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. (SACRISTÁN, 2013, p. 17), no decorrer desta pesquisa discutiu-se sobre a intencionalidade que está nas entrelinhas do currículo proposto, em que, as ações presentes neste documento, que deve ser orientador das ações cotidianas escolares, são dotadas da intencionalidade opressora e segregadora, disseminando o interesse da classe dominante, sendo a concretização da relação opressor x oprimido evidenciada por Freire (2005).

Desta forma, utilizar as habilidades do currículo como parâmetro para averiguar os conhecimentos dos estudantes é uma ação niveladora que desconsidera a diversidade que abarca as realidades culturais que cada discente está inserido. Daí, configura-se a necessidade de reflexão e reformulação dos instrumentos avaliativos evidenciada por Esteban (2002, p.14) em que “a polissemia surge como um traço marcante das interações estabelecidas e entra em confronto com uma estrutura pedagógica que prevê e propõe o pensamento unívoco”

Neste processo de análise, em todas as respostas, apenas uma evidenciou a valorização do conhecimento prévio dos discentes. À luz dos apontamentos de Freire (2004), quando enfoca que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” infere-se que

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2004, p.15).

Na perspectiva de valorizar o conhecimento que o estudante adquiriu através de suas vivências, valorizando aquilo que é construído através suas relações com o mundo, há a pertinência da reflexão que se configura em que se fazer um diagnóstico tendo como base habilidades curriculares e utilizando avaliações sistematizadas e unificadas é realmente preponderante para uma educação que objetiva o desenvolvimento global e pleno dos discentes. Desta forma, entende-se como prática educativa

Um complexo processo em que dois sujeitos interagem: um que ensina e outro que aprende. Assim, rompendo a unidade dialética ensino/ aprendizagem e dando à parte (o que aprende) valor de totalidade, além de obviamente responsabilizar aquele que aprende por um processo em que o sujeito que aprende está em situação dialógica dialética com o que ensina. Este, que por sua posição na relação, deveria saber como ensinar de modo que aquele que está no lugar de quem aprende, efetivamente aprenda. Se avançarmos na reflexão chegaremos inevitavelmente ao que hoje todos e todas sabemos - que aquele que ensina aprende ... ou não será mestre; e que aquele que aprende também ensina, ainda que disto possa não ter consciência, pois ao aprender ou não conseguir aprender estará ensinando a quem ensina o que poderia ser o melhor caminho a ser seguido (ao que chamamos metodologia) para ter sucesso ao ensinar, ou seja, que quem ensina possa contribuir para que o aprendiz efetivamente aprenda. (GARCIA, 1999, p.33).

A segunda pergunta proposta pelo questionário teve como intenção analisar a ação docente perante o diagnóstico de um estudante com dificuldade de aprendizagem. A expressão “nível de aprendizagem” foi utilizada porque é uma expressão comumente utilizada dentro do contexto escolar e de certa forma, explicita que há a concepção elitista e excludente que existam níveis de aprendizagem, separando os discentes de acordo com seu aproveitamento diário.

Quadro 15- Pergunta: Ao diagnosticar o "nível de aprendizagem" dos estudantes, como você prepara suas aulas

Principais respostas
Adaptação de conteúdos

Atividades com monitoria de colegas
Aulas de reforço
Aulas com recursos didáticos diversificados
Repetição da explicação de forma clara e objetiva
Planejamento diferenciado, que englobem diferentes formas de aprendizagem.
Atividades com correção comentada
Atendimento individualizado
Atividades de rotina

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Vê-se novamente uma variedade de ações pedagógicas utilizadas para auxiliar os estudantes considerados com o “nível de aprendizagem” em defasagem. A maioria das respostas contempla a adaptação das atividades como sendo a forma mais eficaz para subsidiar uma prática que almeje superar as dificuldades apresentadas pelos discentes.

Além de adaptar atividades, observa-se o privilégio de métodos tradicionais que enfatizam a relação vertical entre professor e estudante, em que há um conteúdo determinado pelo currículo a ser “ensinado”, sendo o docente responsável por ensinar e o discente, aprender, relação típica de opressor e oprimido evidenciada por Freire (2005), mesmo sendo uma forma de opressão implícita através das entrelinhas do currículo, sendo que para Souza e Novais (2021, p. 540) “a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revelou a desfaçatez dos interesses de mercado, uma vez que se coloca vinculada aos pressupostos do neoliberalismo e do neoconservadorismo.”

Nas respostas dadas para a 2ª pergunta é possível, portanto, verificar novamente que todas ações pedagógicas são embasadas pelo que propõe currículo hegemônico-opressor vigente. Currículo esse que deve ser constantemente problematizado, uma vez que as intenções que subsidiam o mesmo emitem uma proposta secular de divisão de classes e supremacia de um determinado grupo social, sendo, portanto,

Mais uma maneira de legitimar o colonialismo e a colonialidade, que atende aos interesses dos empresários da educação, especialmente aqueles que produzem *softwares* e materiais didáticos, em detrimento do real interesse das

classes populares que dependem fundamentalmente da escola pública, de qualidade, democrática, laica, gratuita, para todos e todas. (SOUZA e NOVAIS, 2021, P.540).

Em nenhuma resposta foi possível identificar ações que evidenciem a construção do conhecimento a partir da troca entre os sujeitos envolvidos no processo. Entende-se como sujeitos, os discentes e docentes, que por meio de uma relação dialógica podem compartilhar diversos saberes, construí-los através da relação de respeito mútuo e valorização das distintas culturas que compõem o chão da sala de aula.

Foi perceptível que os instrumentos utilizados pelos professores regentes são validados na ótica da gestão pedagógica, em que nas respostas obtidas, viu-se que os estudantes são nivelados de acordo com as habilidades propostas pelo currículo, reforçando a análise de exclusão realizada implicitamente nas ações pedagógicas.

Diante do que foi exposto percebe-se, portanto, a real necessidade de fazer com que as reflexões acerca da opressão nas entrelinhas se concretizem na prática cotidiana. Como já foi evidenciado na sessão em que foram realizadas discussões acerca do referencial teórico escolhido para embasar este estudo, à luz das concepções de Freire (2005), o sonho do oprimido é o de se tornar opressor, mesmo que de forma inconsciente.

Desta forma, foi possível inferir através das respostas dadas pelos professores e gestão pedagógica, que a prática opressora está presente através da valorização curricular como único parâmetro utilizado para compreender as necessidades dos discentes. Desta forma, a valorização de um currículo, como afirmado por Sacristán (2013), usado como uma ferramenta de afirmação e consolidação da elite, faz com que todo o público que não tenha sua cultura legitimada pelos interesses da classe social valorizada seja excluído e colocado à margem, sendo este o real interesse da cultura dominante que se faz presente de forma secular em nossa sociedade e utiliza dos mais diversos meios, como o currículo educacional, para manutenção de seus objetivos.

Freire (2004, p.17) enfatiza que “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, desta forma, infere-se a responsabilidade dos profissionais da educação em relação a observância das práticas pedagógicas como forma de exclusão e manutenção da opressão advinda de nossa história social. Para Freire (2004, p.17) “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.”

Compreender que as dificuldades de aprendizagem podem ser fruto de uma não legitimidade dos saberes advindos das classes populares, eleva os sujeitos a um outro lugar, um lugar de entendimento de que os saberes provenientes da diversidade e cultura também são saberes legítimos e importantes para o desenvolvimento de um ser social. Nesta perspectiva, pode-se, portanto, levar o estudante, de forma dialógica e construtiva, o entendimento de que suas experiências são geradoras de conhecimento, sendo que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante. (FREIRE, 2004, p. 18).

O caminho é árduo, pesado, difícil, pois, a compreensão daquilo que nos faz opressor passa por uma gigantesca teia que envolve uma construção social com interesses bem formados e com mecanismos ativos de opressão e disseminação de uma cultura excludente. Freire (2004, p.19) afirma que “A experiência histórica, política, cultural e social os homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre 'as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela *assunção*”. Embora não seja algo simples, torna-se possível através de uma visão crítica que objetiva a ruptura com amarras realizadas desde o início da história do povo brasileiro.

5.3.2 As dificuldades de ensinagem.

“Ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2004, p. 21). Com as aparentes modificações no sistema educacional que vem surgindo ano após ano, essa uma das frases mais utilizadas por aqueles que defendem que o conhecimento não é algo transferível, e sim algo a ser construído pelos indivíduos. Desta forma

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2004, p. 21).

Pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem exigiu trilhar um caminho denso e contínuo em favor da análise que o processo propôs de refletir sobre o tema de forma problematizadora, crítica e reflexiva. A ação de analisar e compreender as produções científicas

realizadas sobre o tema proporcionou o entendimento de algo que inverte a temática quando se trata da dualidade existente na relação entre professor x estudante. Neste viés, o estado do conhecimento construído para este estudo enfatizou que as dificuldades, na verdade, são dificuldades inerentes ao ato de ensinar e, portanto, o termo dificuldades de ensinagem.

Para Bíscaro (2001, p. 3)

Os procedimentos pedagógicos adotados pelas professoras são algo vivo, que faz parte do cotidiano da sala de aula, mas, também, revelam o grande desafio que as docentes enfrentam nas escolas para tentar minimizar as dificuldades de aprendizagem, levando em conta o desempenho diferenciado dos seus alunos.

No processo de AFI das respostas obtidas no campo, elencou-se uma categoria que nomeia tais dificuldades enfatizadas no estado de conhecimento e confirmadas pela análise feitas das respostas dadas pelos professores e gestão pedagógica como “Dificuldades de Ensinagem”. Tendo como temas-chave a “Culpabilização de fatores externos”, “Intervenção Pedagógica” e “Instrumentos que não consideram a diversidade”, tem-se, portanto, a reflexão sobre as dificuldades encontradas pelos sujeitos da pesquisa em lidar com os estudantes que apresentam dificuldades em construir um conhecimento valorizado pela cultura hegemônica.

Viu-se que quando perguntados sobre os instrumentos utilizados para verificar a aprendizagem dos estudantes as respostas foram unificadas em instrumentos que utilizam o currículo como parâmetro em detrimento de outras ações pedagógicas que tem como objetivo valorizar o conhecimento prévio e a construção dos mesmos através das experiências cotidianas. A utilização das habilidades curriculares também foi perceptível ao analisar as respostas das perguntas sobre as estratégias utilizadas para auxiliar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, de acordo com os parâmetros de averiguação docente, já discutidos nesta seção.

Quadro 16-Pergunta: Quais são as estratégias que você utiliza para auxiliar o estudante com dificuldade de aprendizagem?

Principais respostas
Explicações claras
Variedade nos instrumentos utilizados
Diferentes tipos de abordagem
Monitorias entre estudantes

Adaptação de atividades
Revisão dos conteúdos
Acompanhamento individual

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A dificuldade de ensinagem relacionada à prática de instrumentos pedagógicos que não consideram a diversidade pode ser oriunda do modelo opressor existente em nossa estrutura social, que valoriza apenas um saber de forma a dar continuidade a hegemonia que subalterna os demais saberes à condição de “não saberes”.

Quadro 17-Pergunta: O que você entende por Intervenção Pedagógica? Acredita ser um instrumento válido para minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes?

Principais respostas
Instrumento capaz de minimizar as dificuldades de aprendizagem
Atividade que fortalece a aprendizagem
Excelente ferramenta
Instrumento que possibilita o avanço dos educandos
Reconhece as fragilidades de cada discente
Auxilia também os professores
Interferência no sistema de ensino e aprendizagem quando necessário

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No quadro acima, viu-se que quando perguntados sobre a Intervenção Pedagógica, termo utilizado pelas instituições para nomear as ações de cunho pedagógico que visam auxiliar os estudantes que não compreenderam um determinado conteúdo, conteúdo este baseado no currículo proposto e tudo que vem por detrás dessa valorização de saberes, professores e gestão pedagógica, apesar de em suas respostas, entenderem que é um instrumento válido para auxiliar estudantes que, com base no conteúdo curricular, ainda não o compreenderam de forma satisfatória, não conseguem, de fato, refletir sobre a ação opressora existente. Pode-se então configurar essa não reflexão como uma dificuldade de ensinagem, pois, se os mesmos

entendessem que a intervenção é mais uma forma de reforçar a importância dos saberes curriculares e que estes saberes foram construídos para fortalecer e perpassar a supremacia de um povo sobre o outro, professores e gestão buscariam outros instrumentos para auxiliar os discentes, instrumentos estes que contemplassem o que Freire (2004) elenca sobre valorização do conhecimento prévio advindo da diversidade existente na realidade social de nosso país.

Para Esteban

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas, e porque não, de professores e professoras, portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. (ESTEBAN, 2002, p. 15)

Portanto, a intervenção pedagógica, apesar de concebida positivamente pelos participantes da pesquisa, configura-se como mais um dos instrumentos utilizados que objetivam a valorização de um saber sobre o outro, caracterizado, portanto, como não saber. Para Esteban (2002, p.15) “As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento”. Neste contexto, da não valorização daquilo que não é contemplado no currículo Freire (2004, p. 18) afirma que “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” em que enfatiza a necessidade de assumir-se como seres fruto de uma heterogenia social.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2004, p. 19)

Outro tema chave encontrado no processo de análise das respostas dos participantes é a culpabilização de fatores externos, em que, ao serem indagados sobre os fatores que influenciam nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes, obteve-se respostas unânimes que culpabilizam fatores extraescolares eximindo a prática pedagógica da não construção efetiva do conhecimento esperado.

Quadro 18-Pergunta: A que fatores você atribui as dificuldades apresentadas pelos discentes?

Principais respostas
Falta de assistência familiar
Carência afetiva
Transtornos de aprendizagem
Situação de vulnerabilidade socioeconômica
Período pandêmico
Uso excessivo e errôneo de celulares
Falta de interesse discente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dentro das respostas, há atribuição da falta de apoio familiar, uso excessivo de tecnologias, carência afetiva, ausência de diagnóstico clínico de transtornos, falta de perspectiva do estudante, fatores socioeconômicos, pandemia, problemas emocionais, enfim, em nenhuma resposta foi atribuído as práticas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Desta forma “este pressuposto, bem como várias afirmações derivadas, encontra-se em plena circulação no pensamento educacional, o que mostra que ainda estamos sob a influência da teoria da carência cultural.” (PATTO, 2015, p.216) Infere-se, portanto, que para os respondentes há a culpabilização de fatores externos em que se eximem da responsabilidade em relação a não construção dos saberes dos estudantes.

Para Osti (2004, p.128)

É preciso ter claro que participam da dificuldade de aprendizagem um conjunto de fatores como a escola, a prática pedagógica, a metodologia de ensino, a relação professor e aluno, o clima da sala de aula, o interesse e o emocional do aluno, assim como sua família. Ressaltamos que ao se apontar ou diagnosticar um aluno com dificuldade de aprendizagem, é imprescindível que todos esses fatores tenham sido considerados, caso contrário estaremos sempre limitando o problema à uma única causa e certamente acarretando no futuro, sérios problemas ao aluno, talvez até determinando seu insucesso.

Destarte, culpabilizar apenas fatores externos configura-se como uma dificuldade de ensinagem, uma vez que para Freire (2004, p. 17) “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” em que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se

pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2004, p.17). Desta forma, percebe-se a necessidade de repensar o que se tem feito a fim de analisar se as ações pedagógicas são coerentes com as necessidades dos educandos. Reflexão crítica deve ser um exercício constante em que

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2004, p.18).

A mudança proveniente do pensar crítico e reflexivo é um passo importante para romper com as dificuldades de ensinagem que emergem das amarras que o sistema educacional ainda apresenta através de sua secular história de colonização que aprisiona e limita a amplitude de saberes e conhecimentos emergentes da pluralidade cultural, que embora suprimida, ecoa através da diversidade, marca estrutural da identidade do povo brasileiro.

5.3.3 A resistência propositiva popular: um caminho a ser trilhado

O percurso feito para a concretização do presente estudo apontou para um lugar onde há a necessidade de ação reflexiva diante das constatações realizadas sobre o tema desta pesquisa, sendo que, esse lugar constata que analisar e refletir sobre as dificuldades de aprendizagem ultrapassa as barreiras exclusivamente educacionais indo para uma condição estrutural de uma sociedade marcada pela hierarquia entre classes.

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto "especialista competente", ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (VARELA e URIA, 1999, p.9).

Diante de tudo que foi exposto, viu-se que as instituições escolares foram criadas para atender a interesses de uma sociedade que necessita manter a divisão de classes reforçando a relação de poder de um grupo em relação a outro, ou seja, a relação opressor x oprimido, tão enfatizada por Freire (2005). Sendo perceptível, portanto, que

A educação do menino trabalhador não tem pois como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer, não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima. Mas além disso, e como no século XIX as intenções ocultam-se menos que no presente, pode-se ler com frequência que "custam menos as escolas do que as rebeliões" com o que ficam suficientemente explicitados os benefícios que as instituições educativas de pobres trazem às classes no poder. (VARELA e URIA, 199, p. 13).

Através desta concepção de escola como reprodutora das desigualdades sociais, foi possível inferir através da análise documental, que mesmo tendo uma instituição de ensino que se diz acolhedora com vistas a preparar os estudantes para a vida social, objetivando seu crescimento global, os documentos que subsidiam a prática docente estão enraizados na prática de opressão, mesmo que nas entrelinhas de suas intenções. O caráter opressor tem se confirmado através da análise da pesquisa de campo, em que, assim como nos documentos, a ação docente é baseada no que vem determinado pelo currículo, sendo este um instrumento implícito de manipulação, em que “ professores e alunos, tronaram-se mais orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada” (SACRISTAN, 2013, p. 18). Ordem essa que busca manter as relações de poder existente em nossa sociedade.

Quando perguntados sobre os desafios enfrentados, os participantes deram respostas que demonstram problemas relacionados a estrutura social, problemas de ensinagem e problemas que demonstram as dificuldades relacionadas ao currículo.

Quadro 19-Pergunta: Quais maiores desafios enfrentados por você, perante as dificuldades de aprendizagem dos estudantes?

Principais respostas
Dificuldade de adaptar conteúdos
Cumprir todas as exigências do currículo
Precariedade das condições de trabalho
Turmas numerosas
Alto índice de estudantes com dificuldades de aprendizagem
Escassez de contato com familiares
Falta de tratamento quando o estudante apresenta algum transtorno

Desinteresse dos estudantes
Falta de criatividade

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Buscando amarrar as questões oferecidas aos participantes, objetivando compreender através da ótica daqueles que lidam diretamente com a questão que levou ao desenvolvimento dessa pesquisa, foi perguntado sobre o que fazer para minimizar os efeitos que as dificuldades de aprendizagem acarretam a vida dos estudantes.

Quadro 20-Pergunta: O que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes?

Principais respostas
Colaboração e parceria entre redes
Apoio individualizado
Valorização da leitura e da escrita
Melhoria na formação de professores
Ações que minimizem a evasão escolar
Melhoria das ações sociais
Parceria entre escola e família

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Percebe-se, então, respostas condicionadas a aceitação da estrutura social e a aceitação das ações escolares, sendo necessário, na maioria das respostas, melhorias que vão além das questões escolares. Isso demonstra que, para os participantes, a escola tem cumprido seu papel, configurando-se na ação de eximir-se da responsabilidade, delegando culpados, o que revela a escassez de consciência crítica e comportamento reflexivo frente às fragilidades que compõem o núcleo escolar. Desta forma, cabe ressaltar que

Nosso objetivo não foi o de culpabilizar apenas a escola pelas situações de fracasso. Este continua sendo um problema social. Contudo, no que se refere as dificuldades de aprendizagem, nascedouro desse problema maior, somos otimistas em crer que, na escola, muito ainda pode e deve ser feito com vistas a possibilitar um processo de ensino de qualidade, que leve em consideração

as dificuldades como propulsoras para a aprendizagem. E, nesse sentido, faz-se necessário que se reestruturem as formas de relação entre os sujeitos envolvidos no processo e às dificuldades de aprendizagem. (SILVA, 2017, p.81).

Partindo deste pressuposto de não culpabilização da escola e dos profissionais que nela atuam, surge a importância de ação frente a uma necessidade que emerge da concepção de que para amenizar a questão que impulsionou esta pesquisa faz-se necessário iniciar ou dar continuidade a um processo que visa o pensar reflexivo para agir sobre o problema.

A estagnação a que foi verificada na análise da pesquisa de campo, subsidiada por uma estrutura social fortemente construída, e as ações decorrentes dela, sejam configuradas de forma explícita ou implícita, devem ser o primeiro passo de reflexão. Pois, o currículo como sendo o pilar principal vem fazendo o papel de controle social dentro das ações escolares. A não contestação do mesmo configura uma estagnação de pensamento e ações que fazem com que os interesses da classe dominante se perpetuem de forma controladora cumprindo a necessidade de manutenção da hierarquia existente desde o início de nossa história.

Como afirma Streck (2017), é necessário passar pelo processo de descolonização, ou seja, compreender que vivemos em uma sociedade controladora o que faz com que, mesmo de forma inconsciente, sejamos sujeitos opressores dentro de um sistema sedutor que nos condiciona impedindo, por vezes, de refletir criticamente sobre a realidade que nos cerceia. Desta forma “é preciso vigiar, resistir e propor, pois saltam aos olhos as evidências da onda neoconservadora, capaz de destruir conquistas sociais e direitos humanos e ampliar a regulação das várias dimensões da vida das pessoas.” (NOVAIS e SOUZA, 2022, p. 39).

Como forma de resistir frente as ações de dominação que incidem de forma imperativa sobre a vida dos sujeitos, a Resistência Propositiva Popular, já anunciada neste estudo, ocupa um lugar de enfrentamento ao que vem sendo perpassado de gerações e gerações. É fato que a categoria resistência não é simples, uma vez que exige uma consciência ampla e uma visão macro do que impede a prosperidade de todos. Para Novais e Souza (2022, p. 46)

A insegurança, a incerteza, a dúvida, o nervosismo e a ansiedade representam o medo que pode configurar alienação, ou seja, o medo que paralisa diante do futuro. Um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. Um medo que estimula o formalismo, que limita a vontade de transformar, de primar pela liberdade.

É esse medo que impede que professores e gestão pedagógica busquem outras alternativas que vão além do currículo para auxiliar estudantes que apresentam dificuldades em compreender o que é proposto porque o que é proposto não foi pensado para eles. Apesar da

dificuldade de pensar diferente, faz-se urgente a ação de adequar o sistema de escolarização. “É, por isso, adequado falar de pedagogias como reconhecimento da pluralidade e diversidade de práticas educativas. Isso representa uma necessária crítica e tentativa de superação de interpretações totalizantes da realidade e das práticas às quais sempre somos seduzidos.” (STRECK, 2017, p. 190).

Destarte, a Resistência Propositiva Popular protagoniza uma ação importante e necessária diante das incertezas que as classes populares vivem diante de uma sociedade que massifica e oprime toda forma de pensar e ser diferente daquilo e daqueles que são privilegiados. “Dessa forma, é necessária a ousadia, intimamente ligada à coragem de arriscar, de passar pela experiência da resistência propositiva popular, o que permitirá que o sonho se torne realidade: a realização da libertação, da alteridade, da emancipação e da autonomia.” (NOVAIS e SOUZA, 2022, p. 46).

É necessário, portanto, pensar nesta possibilidade como forma de combate, de enfrentamento e de avivamento da pluralidade cultural e então, reformulação de práticas educativas que busquem a relação horizontal educando/educador e educador/educando (FREIRE, 2005) onde a hegemonia de saberes se desconfigura dando lugar a troca advinda da valorização do outro. Vê-se então que

Em contraposição a esse modo de organizar, estruturar a economia e o estado e de regular a conduta dos sujeitos, configurando as relações sociais, os modos de perceber e relacionar com o outro, definindo elementos das subjetividades e colocando-os em escalas de valoração do sujeito e seus feitos, fortalecendo a responsabilização individual pelo denominado “sucesso” e “fracasso”, há necessidade de opor-se e propor mudanças contemplando diferentes esferas da vida. Todavia, essa oposição e proposição requerem teorias e práticas ancoradas na recusa do individualismo, da violência, da desumanização, do autoritarismo e de qualquer outro tipo de opressão. (NOVAIS e SOUZA, 2022, p.47)

A Educação Popular vem resistindo através de ações de um público que enxerga a necessidade de romper com as ideias neoconservadores e neoliberalistas. Vê-se que há obras, como as usadas para a construção do embasamento teórico desta pesquisa, que denunciam o sistema educacional como sendo um instrumento de opressão das classes populares. No entanto, através da análise feita durante a realização deste estudo, inferiu-se que a escola em questão, embora tenha ideais superficiais de educação para a vida, é mais uma escola, que embasada pelas ações propostas pelo currículo, não considera a diversidade, e não legitima os saberes diferentes advindos da cultura popular. E como já foi refletido, tais ações configuram atos opressores e, portanto, há a necessidade de resistir.

Compreendendo que “a resistência propositiva popular é materializada, por exemplo, nos movimentos marcados por diversidade temática, ações coletivas e, unicidade quanto ao compromisso com o fim da barbárie.” (NOVAIS e SOUZA, 2022, p. 47) faz se necessário que os docentes e gestão pedagógica reflitam sobre a forma de conceber as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e percebam que a questão fundamental concerne a uma estruturação social secular que necessita de instrumentos para que as relações de poder se mantenham. Ao refletir tendo essa visão macro, provavelmente perceberão que as ações praticadas, mesmo que de forma inconsciente, se materializam em opressão. Sendo assim

Esperamos que as nossas singelas contribuições possam servir para impulsionar o debate coletivo voltado à identificação de estratégias de enfrentamento da perversa realidade educacional brasileira, visando a superação das desigualdades sociais no campo e na cidade. Desigualdades históricas que, em pleno século XXI, teimosamente se dilatam e se complexificam, delegando, especialmente ao campo político-epistemológico da Educação Popular desafios novos, complexos, exigindo não apenas outras estratégias de enfrentamento, mas, sobretudo, outras configurações teóricas e políticas, outros sistemas de pensamento, mais transversais, vigorosos e criativos. (TAVARES, 2015, p.57)

Conforme Novais e Souza, (2022, p. 50) “Felizmente, o ser humano pode reagir às imposições de padrões de comportamento e, ao utilizar dinâmicas, incorporar valores e pautas da resistência propositiva popular, pode promover transformações.” Para isso é preciso dar o primeiro passo rumo um caminho que precisa ser trilhado pelos profissionais da educação popular, em que

A resistência, nesse sentido, é a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que vai chegar porque tem que chegar. É também uma prática que contraria alguns aspectos da visão de mundo dominante e, desse modo, faz-se necessário uma luta contra ela e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema, a ponto de fazer com que as pessoas compreendam que não há o que fazer nessa realidade, que é assim mesmo como se apresenta. (NOVAIS SOUZA, 2022, p.50).

Ao assumir a oposição em relação ao sistema dominante, educadores estarão oportunizando aos estudantes a construção de suas identidades de forma libertadora, através do diálogo e da práxis emancipadora, conforme afirma Freire (2005). Assim, temos a ideia da resistência propositiva popular como projeto político pedagógico ampliado, vinculado ao desenvolvimento social, econômico, ambiental.” (NOVAIS e SOUZA, 2022, p. 50). Para

Tavares (2015, p.53) é necessário “discutir as profundas desigualdades sociais brasileiras e incluir os excluídos da sociedade num processo educacional, cultural e político.”

De certo, resistir a um sistema fortemente estruturado é uma incumbência exigente, uma vez que o que é vivenciado pela classe popular é uma opressão que conforma e, por vezes, transforma os oprimidos em opressores, como foi aferido através da análise documental e pesquisa de campo deste estudo. Essa transformação acontece de forma natural e quase imperceptível sendo consequência dessa estrutura fortemente enraizada que vem sendo construída e perpassada, rotulada como organização social. Destarte, vê-se que

Aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e a seus opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação de seus oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos.” (FREIRE, 2005, p. 41).

A busca pela educação libertadora e emancipadora, na perspectiva da transformação do “ser menos” ao “ser mais” é um movimento árduo e que exige transformação. É um desafio que amedronta, mas ao mesmo tempo o “processo de libertação não pode ficar passivo diante da violência do dominador” (FREIRE, 2005, p. 34), desta forma

Desafiados pela urgência de nos contrapormos à onda neoconservadora, que, destruindo direitos sociais e criando narrativas legitimadoras, dificulta a chegada de uma realidade histórica marcada pela humanização de cada um/a, somos provocados a refletir coletivamente sobre a resistência ao avanço da instalação da barbárie. (NOVAIS e SOUZA, 2022, p. 51).

A perspectiva do ser mais de Freire (2005) deve suscitar, no contexto desta pesquisa, uma aspiração à luta diante do abismo existente entre os saberes advindos da pluralidade cultural e os saberes priorizados pelo currículo. Na busca por uma educação humanizadora, deve-se compreender a diversidade como um instrumento positivo de emancipação. Há a ciência de que esta luta corresponde a resistência em que

Esse tipo de resistência instiga a produção coletiva de respostas para questões complexas, estimula o fim de discursos exclusivistas e legitima outras histórias elaboradas ou em construção por determinados grupos sociais compromissados com a superação das “situações-limites” e a escuta de “Marias, Mahins, Marielles e malês”. (NOVAIS e SOUZA, 2022, p.52).

É pela consciência das situações limite, que a necessidade de resistência tem se tornado cada vez mais urgente. A violência que ocorre dentro das salas de aula, mascarada por falsos

ideais de equidade educacional, deve ser combatida através da consciência de que pequenos atos podem se tornar gigantes na perspectiva de uma educação realmente transformadora de sujeitos, que fortalecidos por seus saberes, se tornem também resistência contra toda forma de opressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do 6º ano da Escola Estadual Quinca Franco em um viés problematizador e crítico sobre os aspectos que permeiam o contexto escolar da instituição de ensino em questão.

A busca por uma educação de qualidade para todos e todas impulsionou este estudo que teve como questão principal a compreensão das lacunas existentes entre a construção efetiva do conhecimento uma vez que há a premissa de equidade educacional como forma de garantia dos direitos adquiridos pela constituição cidadã. Questão essa, surgida através das vivências sociais e fruto de uma construção histórica que vem sendo disseminada e reproduzida naturalmente dentro dos espaços escolares.

Apesar do direcionamento feito, contemplando o determinado ano de escolaridade, as discussões realizadas ganharam uma perspectiva ampla, devido à discussão construída em torno da ação histórica que contextualiza o cenário atual da educação pública brasileira. Observa-se a reprodução sistematizada de um currículo, que embora seja denominado flexível, se faz presente de forma engessada, privilegiando os saberes considerados importantes para a manutenção de poder e hierarquização de classes, o que se repete dentro das instituições de ensino ao longo do território de uma nação que se diz democrática, mas que na concretização das ações se faz manipuladora e dominante.

Entendendo que a busca pela compreensão da temática foi originada nas experiências de vida e nos vários papéis sociais assumidos, viu-se no memorial que as diversas experiências, fruto das relações com outro, foram um fator preponderante para a escolha do tema desta dissertação. Desta forma, a escolha dos métodos utilizados, que envolveram a construção do estado do conhecimento, análise documental e pesquisa de campo, alicerçados à base teórica, propiciou a construção de considerações e reflexões plausíveis sobre as questões que subsidiaram o presente estudo.

A construção do estado do conhecimento, tendo como referência estudos acadêmicos sobre o tema em questão, revelou a dificuldade em flexibilizar o currículo de acordo com as necessidades inerentes à diversidade existente dentro das escolas públicas. Foi perceptível que há a culpabilização de fatores externos como fatores preponderantes para as dificuldades encontradas pelos discentes, em que a prática pedagógica se exime das responsabilidades em relação à não concretização efetiva da construção do conhecimento. Esta percepção vai de encontro ao que foi aferido na construção do referencial teórico, em que viu-se a perspectiva da

ideologia dominante como ação que impulsiona ações docentes consequentemente dominadoras.

Ao refletir, encadeando os métodos utilizados para realização deste relatório de pesquisa, sobre a questão principal “Quais as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem”, foi possível oferecer considerações sobre as demais questões relacionadas. Desta forma, ao refletir sobre as causas das dificuldades de aprendizagem viu-se sobre a relação entre tais dificuldades e os transtornos oriundos do neurodesenvolvimento, sobre aspectos socioemocionais, sobre a organização curricular e sobre as dificuldades encontradas pelos professores na ação de “ensinar”.

Na discussão referente aos transtornos de aprendizagem e aspectos socioemocionais foi perceptível que ambos incidem sim sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes, em que tanto estudantes com transtornos de aprendizagem como os estudantes que apresentam algum problema de ordem socioemocional apresentam demandas específicas no processo de construção do conhecimento, em contraponto, o que foi constatado é que todos os agentes que envolvem o quadro responsável por auxiliar neste processo de construção, sendo eles gestão pedagógica e corpo docente, não conseguem lidar com essa demanda, justificando as dificuldades apresentadas no transtorno clinicamente constatado ou pela necessidade socioemocional apresentada pelo discente.

Visto essa constatação, nas discussões relacionadas ao currículo foi possível aferir que a falta de manejo e preparo para lidar com a diversidade, seja ela de ordem clínica, socioemocional ou contextual advém do engessamento curricular presente dentro da instituição de ensino, em que há a presença dominante de um currículo que não concebe as diferenças.

Destarte, inferiu-se que as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, questão norteadora deste estudo, vão muito além de ações pedagógicas falhas, desinteresse dos estudantes, problemas de ordem clínica ou desestrutura familiar.

O que foi constatado é que as dificuldades de aprendizagem são fruto de um processo de colonização que está presente na contemporaneidade que origina a dominação de uma determinada classe social sob diversas outras conhecidas como classes populares. Desta forma, há uma organização social de privilégios a uma determinada cultura, a um determinado saber que descaracteriza como ilegítimos todos os outros provenientes da vasta pluralidade cultural advinda da grande massa popular existente no país. Para cumprimento desse interesse dominador há a presença de um currículo não flexível, que concretiza dentro da instituição de ensino, a sobreposição da cultura elitista como forma de perpetuação do sistema opressor.

Compreender que as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes são, na verdade, a concretização da cultura hegemônica dentro das salas de aula foi uma compreensão árdua, resultado de análises e reflexões de todos os instrumentos utilizados e das vivências que possibilitaram a materialização deste estudo. Embora tenha sido árduo, a característica que mais sobressai neste processo é a característica de libertação. Compreender que os sujeitos agem, na maioria das vezes, por estarem envolvidos em uma teia dominadora, é emancipador no sentido da consciência que é necessário encontrar formas de resistir.

Como já foi exposto, tendo o currículo o aspecto de dominação de uma classe sob todas as outras, sendo formulado para garantir que os saberes escolares sejam aqueles voltados para uma classe restrita, os professores sendo direcionados por essa ferramenta excludente tornam-se, automaticamente, agentes opressores, sendo essa, uma ação inconsciente, pois, estando imersos em um sistema excludente e segregador, ao agir de forma que contribua para a perpetuação do sistema, é para eles a ordem natural das coisas.

O principal objetivo deste estudo consistiu em compreender a origem das dificuldades de aprendizagem para assim, oferecer estratégias para minimizar os efeitos negativos na vida dos discentes advindos de tais dificuldades. Juntamente com este objetivo principal, os objetivos específicos consistiram em compreender se transtornos de aprendizagem, componentes socioemocionais e organização curricular incidem no processo de construção do conhecimento de forma a afetar a concretização positiva na vida dos estudantes.

É possível conceber, após todo o processo de pesquisa, que a origem das dificuldades de aprendizagem está na organização secular da estrutura social que divide as classes de forma opressora, com princípios do neoliberalismo e neocolonialismo. Sendo a escola um espaço social, essa divisão também ocorre na instituição de ensino, em que a organização curricular congrega para a continuação dos princípios de dominação e opressão. Portanto, as dificuldades de aprendizagem são decorrentes da não valorização da diversidade de saberes e por consequência disso, observou-se que, na verdade, as dificuldades são de ensinagem, uma vez que professores e equipe pedagógica não conseguem lidar com a diversidade que caracteriza a educação popular. Considera-se diversidade todo o tipo de público que diverge daquele que é o socialmente prestigiado dentro da perspectiva dominante.

É na/pela libertação e emancipação humana que a resistência propositiva popular surge. Parte do objetivo geral deste estudo foi buscar alternativas para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem, que se tornaram dificuldades de ensinagem, acarretam a vida dos sujeitos. Entendendo que as dificuldades são fruto de uma relação secular de poder, foi possível inferir que para minimizar tais efeitos é preciso que haja a resistência frente ao

sistema. Lutar contra as “situações limite” eleva os sujeitos a um posicionamento reflexivo, crítico e prático diante das injustiças que são cometidas todos os dias por uma prática que busca, a todo custo, a manutenção do poder. Injustiças essas, que dentro da sala de aula, se configuram através da nivelção da aprendizagem a um só saber, e todos aqueles que se encontram abaixo desse nivelamento são rotulados, desacreditados e fadados a um fracasso não só escolar, mas a um fracasso social, pois estar abaixo desse nivelamento o reduz a um futuro na condição oprimida de “ser menos”.

As análises dos documentos e dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa revelaram uma prática pedagógica perpetuadora de ações opressoras. Tendo como base o currículo, viu-se ações segregadoras e excludentes, mesmo que de forma implícita e inconsciente. E é sobre essa inconsciência de prática dominadora que este estudo objetiva suscitar a necessidade do despertar para a importância da resistência como forma de combate a todos os atos que descaracterizam os saberes construídos através da experiência social que todos os grupos possuem, em sua essência como seres humanos diversos.

Por fim, é possível considerar que o objetivo proposto foi alcançado, afinal foram compreendidas as raízes das dificuldades de aprendizagem, raízes essas que estão firmadas em uma estrutura forte, opressora, excludente. Foi cumprido também o objetivo de encontrar caminhos para enfrentar o que, hegemonicamente, é considerado como dificuldade de aprendizagem, especialmente por considerar que as dificuldades são de ensinagem, pelos/as professores, o que suscita uma outra possibilidade de formação inicial e continuada, que se dê por meio de um currículo não universalista e contra hegemônico. Afinal, resistir é luta, é conscientização, é práxis emancipadora.

A finalização desta pesquisa é só o início de um caminho necessário. Já trilhado por muitos, que também enxergaram a importância da educação na vida dos sujeitos, e deixaram seus vestígios de resistência para que, os próximos possam chegar a um lugar que eleve o ser humano a sua própria prática libertadora, sempre na perspectiva do “ser mais”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Roselaine Pontes de. et al. Prevenção e remediação das dificuldades de aprendizagem: adaptação do modelo de resposta à intervenção em uma amostra brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 611-630, 2016.
- ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, p. 53-60, n. 81, 1992.
- ALVES, Débora Cristina; CASELLA, Erasmo Barbante; FERRARO, Alexandre Arcanjo. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia do desenvolvimento e com dislexia do desenvolvimento associado ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **CoDAS**, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, p. 123-131, 2016.
- ANTUNES, M. **Dificuldades de aprendizagem: Implicações da família e da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. 91 p.
- ARAÚJO, p. **A psicopedagogia seria uma possibilidade para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem?** 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. 70 p.
- BASSÔA, et al. Escala para rastreio de dislexia do desenvolvimento: evidências de validade e fidedignidade. **CoDAS**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 1-10, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020042>. Acesso em: 20 de agosto.2023
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. In: BICUDO, M. A. V., et al. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 41-52.
- BÍSCARO, I. **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades no processo ensino-aprendizagem?: um estudo de caso**. 2001. Dissertação. (Mestrado) - Centro das Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. 124 p.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CARNEIRO, G. **O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. 100 p.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; GONSALVES, Elisa Pereira; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Orgs.). **Currículo e Contemporaneidade: questões emergentes**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2011.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHIARAMONTE, T. C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 17, n. 1, p. 0314-0327, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14610>. Acesso em: 05 de março.2023

DINIZ, M. Um olhar direcionado às dificuldades de aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007. 79 p.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 77, p. 139-145, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000200006. Acesso em: 05 de março.2023

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1998.

GALLO, Silvio. Salto para o Futuro. **Currículo Conhecimento e Cultura.** Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 25 de setembro.2023

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. **Cadernos CEDES**, v. 13, p. 45-52, 1984.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos, v. 5, p. 25-42, 1999.

GATTI, Bernadete. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 37, n. 109, p. 29-41, set./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 30 de outubro.2023

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Emoções.** Campinas: Alínea, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira (Org.). **Educação e Grupos Populares: temas (re)correntes**. Campinas: Alínea, 2002.

GOULART, B.; CHIARI, B. Distúrbios de fala e dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 25, n. 6, p. 810-816, maio/jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201424912>. Acesso em: 07 de março. 2023

KOHL-SANTOS, p. ; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

KEIRALLA, D. **Sujeitos com dificuldades de aprendizagem x sistema escolar com dificuldades de ensino**. 1994. Tese (Doutorado - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. 416 p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão... [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Tereza; PESSOA, Ana. Dificuldade de Aprendizagem: Principais abordagens terapêuticas discutidas em artigos publicados nas principais revistas indexadas no LILACS de fonoaudiologia no período de 2001 a 2005. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 9, n. 4, p. 469-476, out./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462007000400006>. Acesso em: 07 de março.2023

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MAZER, Sheila; BELLO, Alessandra; BAZON, Marina. Dificuldade de Aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 28, p. 7-21, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7253/s0104-40602009000100001>. Acesso em: 06 de março. 2023

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NOVAIS, Gercina Santana; SOUZA, Tiago Zanquêta de. **Resistência propositiva popular: em tempos de marco de referência e disputas por outra educação**. Reflexão e Ação, v. 30, n. 1, p. 38-56, 2022.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. 2004. 157 p. Dissertação (Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, K. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas**. 2011. Dissertação (Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 186 p.

PEREIRA, V. A.; JESUS, D. S. DE; CATARINO, E. M.; PEREIRA, T. C. B. Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar: possibilidades e desafios. **Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais**, Luziânia, v.2, n.2, p. 27-36, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Quinca Franco. Durandé: 2022.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual Quinca Franco. Durandé: 2023

RODRIGUES, Z. **Dificuldades de aprendizagem ou dificuldades escolares?** Um estudo sobre a visão dos professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. 84 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: O cavalo de Tróia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS et al. Sinais sugestivos de estresse infantil em escolares com transtorno de aprendizagem. Rev. CEFAC. São Paulo, v. 25, n.6, p. 854-863, jul-ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618420915>. Acesso em: 15 de junho. 2024

SILVA, J. A. **A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. 139 p.

SILVA, K. **O aprender na perspectiva de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009. 118 p.

SOUZA, Debora Elianne Rodrigues de. **Uma compreensão da representatividade de famílias no contexto escolar: um estudo fenomenológico**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. 127 f.

SOUZA, Tiago Zanquêta de; NOVAIS, Gercina Santana. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 527–550, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p527-550. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 02 de fevereiro.2023

STRECK, D. R. Descolonizar a participação: Pautas Para a Pedagogia latino-americana. **Educar Em Revista**, p. 189–202, 1 set. 2017.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 24, n. 43, p. 49-61, 2015.

TEREZA, Maria. Os “Pequenos” E a Cidade: O Papel Da Escola Na Construção Do Direito À Cidade. **Revista Contexto & Educação**, v. 22, n. 78, p. 69–92, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1066>>. Acesso em: 03 de março. 2024

TOMBOLATO, Mário Augusto; SANTOS, Manoel Antônio dos. Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): Fundamentos Básicos e Aplicações na Pesquisa em Psicologia. **Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 26, n. 3, p. 293–304, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672020000300006. Acesso em: 15 de março. 2024

VARELA, Julia., ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização. 21. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VEIGA, I. p. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Papirus, 2002.

ZULOCOTO, K. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldade de aprendizagem na escrita**. 2001. Dissertação (Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. 99 p.

APÊNDICE I – ENTREVISTA COM A DIRETORA ESCOLAR

1. O lema da escola em que a senhora é gestora é “Educar para a vida”. O que isso significa para você e como impulsiona seu trabalho no dia a dia escolar?
2. Como os resultados das avaliações internas e externas são trabalhados dentro da instituição escolar que a senhora dirige?
3. Como diretora, a senhora poderia dizer quais seriam as causas das dificuldades de aprendizagem dos/as discentes da escola?
4. Como a senhora coordena a equipe pedagógica quando percebe que há alunos apresentando baixo rendimento no resultado das avaliações?
5. O que é realizado pela gestão para auxiliar a equipe pedagógica e corpo docente nos desafios impostos pelos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem?
6. Em sua opinião, o que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes?

APÊNDICE II – ENTREVISTA COM OS PEDAGOGOS (ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO BÁSICA)

1. Como a Equipe Pedagógica da escola realiza o diagnóstico de aprendizagem dos estudantes quando entram para o 6º ano do Ensino Fundamental?
2. Na sua visão, quais fatores contribuem para que os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem?
3. O que é feito pela equipe pedagógica quando os estudantes são identificados com algum tipo de dificuldade de aprendizagem?
4. Existe algum processo de intervenção pedagógica? Se sim, como ele é construído?
5. Como os resultados das avaliações internas e externas são trabalhados dentro da instituição escolar?
6. Há interação entre professores e especialistas para tentar minimizar os efeitos negativos das dificuldades de aprendizagem? Se sim, o que é realizado?
7. Em sua opinião, o que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes?

APÊNDICE III - ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1) As salas de aula são espaços heterogêneos em que há uma diversidade em relação à aprendizagem dos estudantes. Que instrumentos você utiliza para identificar a aprendizagem (a que costumeiramente chamamos de “nível de aprendizagem”) de cada discente?
- 2) Ao diagnosticar o “nível de aprendizagem” dos estudantes, como você prepara suas aulas?
- 3) Como o professor pode identificar alunos com dificuldade de aprendizagem?
- 4) A que fatores você atribui as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes?
- 5) Quais os maiores desafios enfrentados por você, como docente, perante a dificuldade de aprendizagem do aluno?
- 6) Quais são as estratégias que você utiliza para auxiliar o estudante com dificuldade de aprendizagem?
- 7) O que você entende por Intervenção pedagógica? Acredita ser um instrumento válido para minimizar as defasagens de aprendizagem apresentadas pelos estudantes?
- 8) Em sua opinião, o que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes?

APÊNDICE IV – RESPOSTAS COLETADAS NA PESQUISA DE CAMPO

Respostas dadas pela diretora escolar

1) O lema da escola em que a senhora é gestora é “Educar para a vida”. O que isso significa para você e como impulsiona seu trabalho no dia a dia escolar?

Para mim, educar para a vida consiste em preparar o estudante para viver em sociedade, de acordo com os limites que ela impõe a cada um de nós. Isso impulsiona meu trabalho uma vez que luto todos os dias para que isso aconteça na vida dos alunos.

2) Como os resultados das avaliações internas e externas são trabalhados dentro da instituição escolar que a senhora dirige?

As avaliações internas são o nosso norte. O resultado delas é essencial para traçar metas e objetivos para nosso trabalho no dia a dia escolar.

3) Como diretora, a senhora poderia dizer quais seriam as causas das dificuldades de aprendizagem dos/as discentes da escola?

As causas são diversas: falta de apoio familiar, uso excessivo do celular, falta de interesse dos estudantes, condições socioeconômicas, carência cultural, enfim fatores externos que culminam nas dificuldades de aprendizagem.

4) Como a senhora coordena a equipe pedagógica quando percebe que há alunos apresentando baixo rendimento no resultado das avaliações?

Propondo estratégias para melhorar o rendimento dos mesmos, sempre pautados no currículo de referência.

5) O que é realizado pela gestão para auxiliar a equipe pedagógica e corpo docente nos desafios impostos pelos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem?

Escuta das dificuldades apresentadas no dia a dia, participação coletiva na tomada de decisões, atividades de recuperação, enfim, gerir a escola de forma participativa e coletiva.

6) Em sua opinião, o que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes?

A principal dificuldade é que por muitas vezes não conseguimos estender a escola para dentro das famílias, sendo lá a origem das dificuldades. O que está em nossa alçada é promover práticas educativas que tentem minimizar os malefícios causados pelas dificuldades de aprendizagem.

Respostas dadas pelos especialistas em educação básica

1. Como a Equipe Pedagógica da escola realiza o diagnóstico de aprendizagem dos estudantes quando entram para o 6º ano do Ensino Fundamental?

ESPECIALISTA 1

Juntamente com os professores, realizamos uma sondagem inicial afim de identificar os alunos que apresentam defasagem na aprendizagem.

ESPECIALISTA 2

Consulta ao histórico escolar; Atividades de leitura, escrita, interpretação de textos e domínio matemático; Simulações; Avaliação diagnóstica; Entrevista com estudante e/ou responsáveis; Análise dos resultados das avaliações externas.

2. Na sua visão, quais fatores contribuem para que os alunos apresentem dificuldades de aprendizagem?

ESPECIALISTA 1

Um dos fatores que, acredito eu, tem um grande peso quando se fala em dificuldade de aprendizagem da atual clientela de nossa escola, é o fato de termos enfrentado a Pandemia da COVID-19. Os alunos ficaram 2 anos afastados da escola e isso impactou negativamente em seu rendimento escolar. Outro fator é a falta de interesse dos alunos.

Eles estão muito envolvidos com as redes sociais e a utilização de aparelhos eletrônicos, e não demonstram interesse nas atividades ofertadas/desenvolvidas pela escola.

ESPECIALISTA 2

Ambiente familiar desestruturado; Problemas de saúde, emocionais, sociais; Condições precárias de vida (alimentação, moradia e outros).

3. O que é feito pela equipe pedagógica quando os estudantes são identificados com algum tipo de dificuldade de aprendizagem?

ESPECIALISTA 1

Orientamos os professores a realizarem um trabalho de intervenção pedagógica em sala de aula, utilizando monitoria individual ou em grupo, entre os pares. Encaminhamos para o reforço escolar, quando possível.

ESPECIALISTA 2

Um bom planejamento. São elaboradas estratégias, atividades e outros instrumentos de intervenção pedagógica para atender esses estudantes afim de minimizar e/ou sanar dificuldades apresentadas.

4. Existe algum processo de intervenção pedagógica? Se sim, como ele é construído?

ESPECIALISTA 1

Sim. Após analisarmos os resultados das avaliações internas e externas, identificamos os alunos que apresentam baixo rendimento e direcionamos a intervenção pedagógica para eles. São ofertadas atividades diferenciadas, jogos, vídeos explicativos, atividades de monitoria, etc.

ESPECIALISTA 2

Sim. Construído com o corpo docente, planejando aulas e atividades diferenciadas, atrativas que incentivem os estudantes, facilitando o aprendizado e superando dificuldades.

5. Como os resultados das avaliações internas e externas são trabalhados dentro da instituição escolar?

ESPECIALISTA 1

Analisamos os resultados das avaliações internas e externas afim de identificar as maiores dificuldades dos educandos para realizarmos as intervenções pedagógicas necessárias. Focamos nas habilidades com o menor número de acerto e ofertamos atividades relacionadas às essas habilidades com intuito de sanar as defasagens.

ESPECIALISTA 2

Os resultados são analisados e elaboradas ações, planejamento, metodologias para recompor a aprendizagem.

6. Há interação entre professores e especialistas para tentar minimizar os efeitos negativos das dificuldades de aprendizagem? Se sim, o que é realizado?

ESPECIALISTA 1

Sim. Professores e especialistas dialogam, trocando experiências e informações, visando consolidar a melhor maneira de realizar as intervenções pedagógicas.

ESPECIALISTA 2

Sim. De forma colaborativa, mantendo uma comunicação clara e constante, a fim de compartilhar informações, tirar dúvidas e discutir estratégias pedagógicas visando um objetivo em comum, estimulando de forma coletiva a construção de propostas e ações para atender as necessidades diagnosticadas.

7. Em sua opinião, o que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes?

ESPECIALISTA 1

Precisamos pensar e idealizar uma educação voltada para o desenvolvimento humano/cognitivo dos educandos, preparando-os para enfrentar as adversidades da melhor maneira possível.

ESPECIALISTA 2

Participação efetiva da família; Maior interesse dos estudantes.

Respostas dadas pelos professores regentes

1) As salas de aula são espaços heterogêneos em que há uma diversidade em relação à aprendizagem dos estudantes. Que instrumentos você utiliza para identificar a aprendizagem (a que costumeiramente chamamos de “nível de aprendizagem”) de cada discente?

PROFESSOR 1

Acompanhando, desde os primeiros momentos, quando o aluno chega na sala de aula, quando consigo perceber o seu envolvimento com as aulas, a sua participação oral, quando peço para ler um trecho de um texto, responder uma questão, indo até à carteira do aluno para provocar a sua participação, permitindo-me entender o caminho percorrido e como devemos prosseguir. É possível também a aplicação de uma avaliação para diagnóstico inicial.

PROFESSOR 2

Nas primeiras aulas do ano, consigo estabelecer um diagnóstico da turma a partir de atividades e dinâmicas simples que envolvem a interação dos alunos (socialização); a leitura, compreensão e produção de textos menos complexos, como fábulas, por exemplo (autonomia intelectual em relação à leitura e produção textual).

PROFESSOR 3

Utilizo teste diagnóstico; avaliação por pares, em que os alunos avaliam os trabalhos uns dos outros, a fim de promover a colaboração e a autorreflexão; observação e apreciação de todo o trabalho em sala de aula; avaliações formativas e somativas.

PROFESSOR 4

Faço um diagnóstico detalhado sobre o nível atual do rendimento dos estudantes para que, a partir disso, atividades, metodologias e práticas possam ser implementadas de acordo com as principais necessidades apresentadas pelos discentes.

PROFESSOR 5

Leitura, escrita, cópia de textos no quadro, ditado para ver quais as palavras tem mais dificuldade. Conversa indicá-lo com cada aluno.

PROFESSOR 6

Faço uma sondagem das dificuldades dos conteúdos e o nível de conhecimento prévio dos alunos para a partir daí começar o meu trabalho.

PROFESSOR 7

Diversos tipos de avaliações qualitativas, levando em consideração a realidade do aluno, suas capacidades e dificuldades.

PROFESSOR 8

Observação como instrumento mais informal e trabalhos Avaliativos e provas objetivas como instrumentos mais formais.

PROFESSOR 9

Leitura, interpretação, escrita, oralidade, além de provas, simulados, trabalhos individuais e em grupo.

PROFESSOR 10

Avaliações diagnósticas, rodas de conversas e atividades em grupo.

PROFESSOR 11

Observação, atividades individuais e coletivas, avaliação escrita.

PROFESSOR 12

Avaliação diagnóstica e avaliação processual da aprendizagem.

PROFESSOR 13

Avaliação diagnóstica para medir os níveis de aprendizagem

- 1) Ao diagnosticar o “nível de aprendizagem” dos estudantes, como você prepara suas aulas?

PROFESSOR 1

Após o teste diagnóstico para a coleta de dados, analiso os dados coletados para identificar os pontos fortes e fracos dos alunos, bem como lacunas de conhecimento e áreas que precisam de melhoria, estabeleço as metas e objetivos a serem alcançados, adapto o conteúdo com variadas estratégias de ensino e, em pouquíssimos casos, devido ao grande número de alunos por turma, forneço apoio individualizado.

PROFESSOR 2

Ao preparar as aulas, preciso levar em conta a equidade, uma vez que aqueles que estão no nível adequado de conhecimento do ano/série precisam continuar avançando e que aqueles que apresentam defasagem precisam ser atendidos, dentro do possível, através de

atividades orais (quanto não escrevem), atividades adaptadas, atividades monitoradas por colegas e um atendimento meu mais pessoal.

PROFESSOR 3

Através de atividades de rotina. Em Língua Portuguesa, por exemplo, os estudantes já vêm de casa sabendo qual atividade irão realizar. Exemplo: Segunda-feira (Atividades de separação de sílabas); Terça-feira (Texto cursivo no quadro); Quarta-feira (Ditado)...

PROFESSOR 4

Escolhendo metodologias acessíveis ao grupo e individualmente. Preparo também aulas de reforço. ATIVIDADES em grupos. Minhas aulas são pensadas para atender os discentes de forma diversificada e sempre com muita motivação para o conteúdo.

PROFESSOR 5

Utilizo vários meios para passar o conteúdo, como vídeos, dinâmicas, temas passados de forma curta, com doses pequenas, a fim de que o aluno(s) consiga absorver mais o conteúdo, não o sobrecarregando com muita informação.

PROFESSOR 6

Preparo pensando nas dificuldades encontradas em minha sondagem, seguindo uma rotina, explicando quantas vezes forem necessárias para que haja entendimento e sempre procuro usar uma linguagem clara e acessível ao discente.

PROFESSOR 7

De acordo com as necessidades. Por exemplo, tem aluno que consegue entender através da oralidade, outro se falar só para ele.

PROFESSOR 8

Aulas objetivas, com conteúdo bem explicado e de forma clara. Atividades avaliativas adequadas à realidade da turma.

PROFESSOR 9

Planejamento diferenciado, atividades práticas e mais atrativas que englobem as diferentes formas de aprendizagem.

PROFESSOR 10

Diversificando os níveis de habilidades diagnosticados com olhar diferenciado a cada aluno

PROFESSOR 11

Lista de atividades com correção comentada e interativa/ revisão constante/ monitoria.

PROFESSOR 12

Procuo elaborar atividades niveladas com o grau de dificuldade do aluno.

PROFESSOR 13

Adaptando o conteúdo da aula, a metodologia e até mesmo a avaliação.

2) Como o professor pode identificar alunos com dificuldade de aprendizagem?

PROFESSOR 1

A forma de identificar os alunos com dificuldade de aprendizagem é através de atividades diagnósticas, de um olhar atento e da aproximação afetuosa, pois na maioria dos casos são alunos que apresentam problemas de indisciplina como forma de mascarar e de tirar o foco da dificuldade ou são alunos que se isolam dos demais, devido ao constrangimento trazido pela dificuldade.

PROFESSOR 2

Através de uma análise individual, observando o comportamento do aluno em sala e seus resultados nas mais diversas formas de avaliação(qualitativa e quantitativa)

PROFESSOR 3

Por meio da observação em sala de aula, da aplicação de avaliações e testes padronizados e de todo o acompanhamento do aluno durante as aulas.

PROFESSOR 4

Se ele conversa muito, se não conversa ,se não interage com os colegas durante as aulas, pergunta muito, pede muita ajuda .

PROFESSOR 5

Observando e acompanhando atentamente a capacidade de interação nas aulas, seja na oralidade, leitura e escrita.

PROFESSOR 6

Através da avaliação processual diária em sala de aula (observação do professor, rendimento nas tarefas, etc...)

PROFESSOR 7

No cotidiano escolar: observando a execução das atividades proposta e tendo uma relação bem próxima do educando.

PROFESSOR 8

A leitura, interpretação e escrita são fundamentais para diagnosticar o grau de dificuldade do aluno.

PROFESSOR 9

Observando a forma como eles se comportam fazendo as atividades propostas pelo professor.

PROFESSOR 10

Atividades diárias dentro da sala de aula, avaliações diagnósticas e trabalhos em grupo.

PROFESSOR 11

Quando eles não conseguem realizar as atividades propostas para a turma.

PROFESSOR 12

Através da observação no desenvolvimento das atividades propostas.

PROFESSOR 13

Nos anos iniciais do ensino fundamental, através da observação.

3) A que fatores você atribui as dificuldades apresentadas pelos discentes?

PROFESSOR 1

Ao longo dos anos, tenho percebido o agravamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e atribuo à diversos fatores: à falta de assistência e de comprometimento da família, à falta de interação dos anos iniciais e dos anos finais do fundamental, ao sistema educacional que dificulta a reprovação e agora, ao uso excessivo das tecnologias de informação.

PROFESSOR 2

Falta de acompanhamento familiar, estruturas familiares problemáticas: carências afetivas, nutricionais, emocionais; uso excessivo de telas; ausência de diagnóstico e acompanhamento médico em algumas situações; Falta de perspectiva e sonhos para o futuro.

PROFESSOR 3

Essas dificuldades podem ser atribuídas a uma variedade de fatores, como, por exemplo: ambiente familiar e social, barreiras socioeconômicas, fatores emocionais, fatores neurológicos e de desenvolvimento, além das grandes falhas no sistema educacional.

PROFESSOR 4

Fatores cognitivo, ambiental, social e cultural. De certa forma, uma criança pobre tem menor desenvoltura no processo de aprendizagem, pois problemas como a desnutrição e a pobreza, são fatores que contribuem para o fracasso escolar.

PROFESSOR 5

Período de pandemia, uso excessivo de celulares, pouco incentivo à leitura, situação econômica vulnerável, acesso limitado às informações, carência de boas referências culturais, etc...

PROFESSOR 6

Podem ser resultado de ambientes familiares que não estimulam a criança estudar, o ambiente social em que convive, comportamentos como: agressão, baixa- estima, baixa renda, entre outros.

PROFESSOR 7

Fatores que muitas vezes são inerentes ao aluno como problemas neurológicos, cognitivos, além de fatores sociais, econômicos associados à falta de incentivo e acompanhamento da família

PROFESSOR 8

São inúmeros os fatores que podem interferir na aprendizagem do aluno, como o ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, problemas emocionais e condições de saúde.

PROFESSOR 9

Talvez por falta de interesse do próprio aluno, seja ela cultural ou não, em compreender a importância de concluir os estudos e valorizar o mesmo.

PROFESSOR 10

Talvez falta de uma boa alimentação e atenção médica durante a gravidez da mãe e até mesmo depois nos primeiros meses/anos de nascimento.

PROFESSOR 11

Sala multisseriada, ausência familiar na escola e déficit de atenção do estudante.

PROFESSOR 12

O uso de forma errônea das novas tecnologia e falta de controle das famílias.

PROFESSOR 13

Desarranjo familiar e falta de acompanhamento dos pais.

- 4) Quais os maiores desafios enfrentados por você, como docente, perante a dificuldade de aprendizagem do aluno?

PROFESSOR 1

Há inúmeros desafios enfrentados por mim, especificamente, como a identificação precisa da causa das dificuldades de aprendizagem, dificuldade em adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, em cumprir o currículo, em manter a motivação dos alunos, o contato com os responsáveis, além da precariedade do sistema e da falta de recursos.

PROFESSOR 2

O maior desafio é não conseguir atender os alunos com dificuldade na aprendizagem como precisam pelo fato de as turmas serem muito grandes e pelo fato de a maioria dos alunos chegarem ao ano/série sem autonomia intelectual, o que faz com que eu tenha de atendê-los durante todo o período da aula.

PROFESSOR 3

Contato efetivo com a família, falta de acompanhamento médico adequada em casos relacionados à problemas clínicos; estrutura de ensino que exige muitas burocracias e acaba prejudicando o andamento de uma aula realmente bem preparada e de qualidade.

PROFESSOR 4

Quando um aluno necessita de tratamento e a família não tem condições financeiras para arcar com as despesas e necessitam acionar o poder público. Outro desafio é o desinteresse dos familiares em relação a aprendizagem dos filhos.

PROFESSOR 5

Falta de interesse do discente, indisciplina, pouca comunicação da família com a escola e ainda a minha falta de tempo para planejamento de aulas mais interessantes. Associo tudo isso à falta de recursos financeiros tecnológicos.

PROFESSOR 6

Falta de apoio da família, um sistema de ensino falho, burocrático e pouco eficiente. Indisciplina, uso indevido da internet e aparelho telefônicos e estrutura precária das instituições de ensino.

PROFESSOR 7

Falta de recursos materiais, tempo limitado para acompanhar efetivamente os alunos em seu pleno desenvolvimento, falta de apoio da família e da sociedade.

PROFESSOR 8

Ter ideias de como ajudá-lo e não conseguir concretizar. Pois como são muitos alunos com depararem, e pouco tempo, não dou às vezes a devida atenção.

PROFESSOR 9

É perceptível que as novas gerações e o desinteresse por causa dos aparelhos celulares e a não participação da família tem acontecido a cada ano.

PROFESSOR 10

Desinteresse dos educandos, falta de respeito e uma cultura sem perspectiva educacional em nosso país.

PROFESSOR 11

Espaço precário para a aprendizagem, falta de materiais, falta de interesse dos alunos, indisciplina.

PROFESSOR 12

Infraestrutura para desenvolver as aulas, pois nossa escola passa por um processo de reforma.

PROFESSOR 13

Destinar um tempo em sala de aula para auxiliar o estudante individualmente.

5) Quais são as estratégias que você utiliza para auxiliar o estudante com dificuldade de aprendizagem?

PROFESSOR 1

Aulas bem preparadas, com base oral clara, explicações de acordo com o nível intelectual da turma, trazendo exemplos do dia a dia de forma interessante e objetiva; mapas mentais que auxiliam na organização do pensamento; vídeos explicativos; etc

PROFESSOR 2

Embora difícil, devido à grande demanda, tento personalizar o ensino para atender às necessidades do aluno, envolvendo a adaptação de materiais, a abordagem do conteúdo de maneira diferente e a definição de metas de aprendizagem específicas.

PROFESSOR 3

Exploro vários métodos de alternativos de ensino, por exemplo, o aluno que não consegue entender um conceito apresentado por meio da leitura e exercícios talvez consiga assimilá-lo por meio de jogos educativos.

PROFESSOR 4

Planejo aulas em que todos os alunos possam aprender e desenvolver competências e habilidade. O estudante com dificuldade de aprendizagem o faz por meio de monitorias, atividades adaptadas ou orais.

PROFESSOR 5

Elaboração de material adequado. Rotina de leitura e escrita de acordo com as dificuldades. Revisão dos conteúdos. Aciono a família para me ajudar.

PROFESSOR 6

Leitura em todas as aulas, muita interpretação, atividades realizadas junto com os alunos, separando pequenos grupos, usando recursos lúdicos.

PROFESSOR 7

Procuo mudar a abordagem do conteúdo adotando uma linguagem que contemple o conteúdo levando em conta o nível de dificuldade do estudante.

PROFESSOR 8

Realizo agrupamentos de alunos com bom desempenho para ajudar os de baixo desempenho, tenho obtido resultados positivos com essa prática.

PROFESSOR 9

Monitoria, revisão constante, aulas lúdicas, uso de nova ferramentas, aulas extraclasse, aulas dialogadas e uma interação processual.

PROFESSOR 10

Busco utilizar métodos alternativos para o ensino, como jogos educativos, aulas mais dinâmicas.

PROFESSOR 11

Aulas diferenciadas e mais atraentes, atividades em grupo e uso da tecnologia em sala de aula.

PROFESSOR 12

Acompanhamento individual, observando as limitações de cada um

PROFESSOR 13

Atenção individual, atividades adaptadas

6) O que você entende por Intervenção pedagógica? Acredita ser um instrumento válido para minimizar as defasagens de aprendizagem apresentadas pelos estudantes?

PROFESSOR 1

Intervenção pedagógica pode ser uma ação planejada com o objetivo de atingir determinado estudante com defasagem de aprendizagem ou até mesmo a turma toda, para

trabalhar alguma habilidade necessária. Em resumo, intervenção pedagógica pode ser entendida como o ato de parar tudo para corrigir algo que não vai bem. É um instrumento capaz de minimizar as defasagens e desigualdades de aprendizagem, pois pode proporcionar a equidade na turma.

PROFESSOR 2

É extremamente importante a intervenção, uma vez que busca identificar e sanar as habilidades não consolidadas, mas infelizmente o sistema de ensino do estado de MG não colabora em nada. Não adianta uma intervenção só pra dizer que o aluno foi aprovado e obter números para o estado. É necessária uma intervenção real e não um sistema que busca aprovações a todo custo e de forma quase automática.

PROFESSOR 3

Intervenção Pedagógica são situações adequadas para favorecer e aprimorar aprendizagens, vencer as dificuldades apresentadas nos estudos. Penso que nossas aulas devem ser sempre pensando nas intervenções, a sala de aula é um grande espaço de fortalecimento das habilidades, para mim é o lugar por excelência para o ensinar e o aprender todos os dias e todos os instantes.

PROFESSOR 4

Entendo como uma ferramenta valiosa para ajudar os alunos a superar as dificuldades de aprendizagem e minimizar as defasagens. Apesar de ser um instrumento válido, é importante ressaltar que a intervenção pedagógica eficaz requer tempo, recursos e um compromisso contínuo por parte dos educadores, da escola e dos pais ou responsáveis.

PROFESSOR 5

A intervenção é algo realizado no dia a dia, quando o professor diagnostica lacunas na aprendizagem de conteúdos anteriores e retoma esses conteúdos em sala de aula. Desde que inserido corretamente no andamento das aulas e na realidade do professor e do aluno, é uma ótima ferramenta de consolidação da aprendizagem

PROFESSOR 6

A intervenção pedagógica é a atuação diária e dinâmica do professor a fim de garantir a equidade dentro de suas turmas. Levando e garantindo alternativas para que todos alunos avancem dentro de suas capacidades e se percebam como agentes de sua transformação, de seu avanço. Certamente é um instrumento válido.

PROFESSOR 7

A intervenção pedagógica são as interferências pelos profissionais da educação, quando percebem uma dificuldade no processo de desenvolvimento e aprendizagem de um aluno, cujo objetivo é ajudar os estudantes a realmente compreender os conteúdos. Sim, eu acredito na intervenção pedagógica.

PROFESSOR 8

É o uso de diferentes ferramentas para produzir o ensino/aprendizagem de forma que respeite a individualidade de cada estudante, ou seja, é o ato de reconhecer as fragilidades de cada aluno e buscar meios para superar de forma processual no decorrer das aulas.

PROFESSOR 9

Intervir de forma positiva nas dificuldades apresentadas pelo estudante, motivando-o sempre para adquirir a aprendizagem. Com certeza, é um instrumento válido pois acredito que o aluno não vence suas dificuldades sem a intervenção do professor.

PROFESSOR 10

Ajudar o aluno que não consegue alcançar o objetivo proposto. Se for um ou dois alunos a intervenção pedagógica é válida. Mas no momento as turmas estão com número bem grande de alunos com dificuldade.

PROFESSOR 11

É interferir no processo de ensino-aprendizagem quando se identifica alguma dificuldade do aluno. Acredito que surta efeito.

PROFESSOR 12

São as ações educativas que precisamos colocar em prática para os alunos que possuem dificuldade de aprendizagem.

PROFESSOR 13

Muito válido, não só para os alunos, mas como também para um auxílio aos professores.

7) Em sua opinião, o que precisa ser feito para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar causam na vida social dos estudantes?

PROFESSOR 1

Enfrentar esses desafios requer esforço colaborativo que envolve a escola, a família e a comunidade. Algumas ações, como apoio individualizado, apoio psicossocial, inclusão de aulas ou programas que visam desenvolver habilidades sociais e emocionais para os alunos, oferta de programas extracurriculares e atividades sociais que permitam que os alunos com dificuldades de aprendizagem se envolvam e se destaquem em áreas fora da sala de aula, a colaboração e parceria com profissionais de saúde e criação de programas de mentoria.

PROFESSOR 2

Todos os profissionais, sem exceção, devem voltar-se para a valorização da leitura, da escrita, da interpretação, do saber ouvir, saber falar, saber compreender e vivenciar uma educação que envolva o educando e também a gente mesmo, pois sem motivação pessoal, não conseguimos atingir nossos objetivos. Valorização da educação perpassa por vários caminhos e somente com o olhar atento, empático e consciente do nosso papel, conseguiremos superar tantos desafios de aprendizagem.

PROFESSOR 3

De modo geral as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar acarretam além da evasão escolar as desigualdades sociais e econômicas do país. É preciso haver melhorias na área da educação de forma geral, como investimentos na formação de professores, merenda escolar de qualidade, investimentos na educação inclusiva, equipamentos adequados ao ensino de qualidade e principalmente, o reconhecimento e valorização dos profissionais da educação.

PROFESSOR 4

Despertar o interesse dos alunos pela disciplina ministrada. A integração e incentivo dos diversos esportes no âmbito escolar pode ajudar na diminuição da evasão e fracasso escolar, além dos inúmeros benefícios da prática desse esporte, auxiliando na formação de cidadãos mais críticos e conscientes, estimulando o pleno exercício da cidadania.

PROFESSOR 5

As turmas deveriam ser menores; deveria ser mais fácil o acesso ao professor de apoio para os alunos com laudos médicos e o acesso ao reforço escolar, no contra turno; também deveria ser ofertado atendimento psicológico a esses alunos e seus familiares.

PROFESSOR 6

Discutir sobre os problemas de aprendizagem é buscar subsídios para entender e ajudar o aluno que se encontra desajustado, tendo como ponto de partida no diagnóstico dos alunos e professores, os quais são sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem.

PROFESSOR 7

Para que isso seja possível, os profissionais da educação precisam passar por capacitação adequada. O educador deve se entender como ponto de contato do aluno com um assunto, uma disciplina, e, estar disposto a melhorar sua prática.

PROFESSOR 8

Acredito que os efeitos negativos do fracasso escolar, muitas vezes, estão relacionados às questões sociais. A pobreza material pode gerar pobreza intelectual e por consequência acarretar um ciclo vicioso de desigualdade social.

PROFESSOR 9

Melhor assistência social aos estudantes com déficit de atenção, oportunizando-os acesso à consultas especializadas em tempo hábil; Outro fator seria não multisseriar turmas, bem como salas com poucos estudantes.

PROFESSOR 10

Um sistema que vise a real aprendizagem e não um que aprova automático ignorando as reais necessidades do estudante. E claro, maior envolvimento das famílias em todo o processo de aprendizagem.

PROFESSOR 11

Parceria com as famílias, ajuda psicológica e afetiva aos alunos, programas de ensino mais simples e voltados ao aprendizado efetivo e não apenas números, preparo dos professores, etc

PROFESSOR 12

Pareceria entre escola, família e comunidade com o mesmo propósito

PROFESSOR 13

Na verdade, não sei ou consigo responder.



ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: um estudo à luz da educação problematizadora

Pesquisador: JUNIA TUELHER FRAGA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70805123.5.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.179.748

Apresentação do Projeto:

Trata-se de reapresentação da proposta que havia sido colocada em pendência, com a recomendação de se "incorporar à proposta as prescrições da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNSMS, que trata das especificidades da pesquisa em ambiente virtual".

Nesta reapresentação, apesar de não se fazer referência especificamente à Carta Circular n. 01/2021 da CONEP, a proponente apresentou considerações que demonstram a incorporação do que está prescrito nessa normativa.

Na parte referente à Metodologia, encontra-se: "Segundo Ludke e André (1986) o questionário é um instrumento básico para coleta de dados. Para o desenvolvimento deste estudo, objetivando a coleta de dados em campo, os questionários serão aplicados através do google forms, a fim de obter as informações julgadas necessárias para que se obtenha os resultados almejados. O convite para participação será individual, enviado por e-mail pela remetente ao destinatário, de modo a esclarecer o participante da pesquisa, que antes de responder às perguntas do questionário disponibilizadas em ambiente virtual, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência. Ao participante será garantido o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. O/A participante poderá ter acesso, pelo próprio e-mail, ao teor do conteúdo do questionário antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. O participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha

Endereço: Av. Nere Sabino, 1601
Bairro: Universitário CEP: 38605-000
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3214-8810 Fax: (34)3214-8810 E-mail: cep@uniube.br

Continuação de Parecer 8.176.746

dado e seu consentimento. A pesquisadora fará o download dos questionários respondidos, que serão armazenados em dispositivo próprio. A mesma orientação será realizada para os participantes. Em seguida, os questionários serão deletados do ambiente virtual. O mesmo se aplicará ao TCLE”.

Também no item referente aos riscos houve reformulação: “Consideram-se como riscos potenciais a perda de confidencialidade, a quebra de sigilo dos dados, cancelo das pessoas ao responderem o questionário, além do risco de não resposta. Para prevenção de que tais riscos ocorram, as informações prestadas pelos participantes permanecerão em ambiente virtual somente pelo tempo necessário à obtenção das mesmas, sendo deletadas tão logo ocorre seu armazenamento em equipamento próprio da pesquisadora. Caso a pesquisadora perceba qualquer possibilidade de danos às participantes, decorrentes de sua participação na pesquisa, serão discutidas com as mesmas as providências cabíveis, que podem incluir a exclusão de um ou mais participantes ou mesmo o encerramento da pesquisa. A/O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e a buscar indenização. Ainda, como medida de prevenção à perda de confidencialidade dos dados e visando a evitar danos aos participantes, serão usados pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não ocorrerá divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma”.

Pode-se considerar, portanto, que a recomendação foi cumprida.

Trata-se de pesquisa voltada para a elaboração de produto final no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional Formação Docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba, campus Uberlândia-MG, sob orientação do Prof. Dr. Tiago Zanqueto de Souza. A proposta envolve uma pesquisa com análise qualitativa, envolvendo as dificuldades de aprendizagem apresentadas por estudantes do 6º ano de uma escola do interior de Minas Gerais. Pretende-se “compreender as origens das dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes e, através de uma pesquisa documental, complementada pela pesquisa de campo, compreender as relações de tais dificuldades, as possíveis interferências do contexto social dos docentes e a organização curricular das instituições de ensino frente a essas dificuldades para que sejam produzidas estratégias pedagógicas a fim de minimizar as deficiências apresentadas”.

Objetivo da Pesquisa:

Ratna-se da proposta:

Objetivo Primário:

Endereço: Av. Nere Sabino, 1801
 Bairro: Universitário CEP: 38.655-000
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3214-8816 Fax: (34)3214-8813 E-mail: caq@uniube.br

Continuação do Formulário 178/201

Compreender as origens das dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes e, através de uma pesquisa documental, complementada pela pesquisa de campo, compreender as relações de tais dificuldades, o contexto social dos discentes e a organização curricular das instituições de ensino frente a essas dificuldades para que sejam produzidas estratégias pedagógicas a fim de minimizar as deficiências apresentadas visando um processo de construção dos saberes de forma efetiva por todos os estudantes que compõem a rede pública de ensino.

Objetivo Secundário:

Identificar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos discentes;

Compreender a diferença entre dificuldades de aprendizagem advindas de transtornos e dificuldades de aprendizagem advindas de possíveis relações contextuais;

Verificar se os componentes socioemocionais incidem sobre a dificuldade de aprendizagem dos discentes.

Identificar como a organização curricular incide sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Produzir estratégias didáticas a fim de minimizar os efeitos negativos acarretados pelas dificuldades de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, considera-se "riscos potenciais a perda de confidencialidade, a quebra de sigilo dos dados, cansaço das pessoas ao responderem o questionário, além do risco de não resposta. Para prevenção de que tais riscos ocorram, as informações prestadas pelas participantes permanecerão em ambiente virtual somente pelo tempo necessário à obtenção das mesmas, sendo deletadas tão logo ocorrer seu armazenamento em equipamento próprio da pesquisadora. Caso a pesquisadora perceba qualquer possibilidade de danos às participantes, decorrente de sua participação na pesquisa, serão discutidas com as mesmas as providências cabíveis, que podem incluir a exclusão de um ou mais participantes ou mesmo o encerramento da pesquisa. A/O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e a buscar indenização. Ainda, como medida de prevenção à perda de confidencialidade dos dados e visando a evitar danos aos participantes, serão usados pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não ocorrerá divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma".

Sobre os benefícios, diz-se que os mesmos advirão "através da associação entre a teoria fundamentada pelo referencial teórico aos resultados obtidos pelos dados coletados. Desta forma, analisando criteriosamente os dados obtidos e relacionando-os ao embasamento teórico, haverá a

Endereço: Av. Nereu Sabino, 1801
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-000
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3214-8810 Fax: (34)3214-8810 E-mail: cep@uniube.br

Continuação de Formos.8.178.704

possibilidade de compreender os problemas e agir incisivamente sobre eles, produzindo diretrizes que beneficiarão profissionais da educação e estudantes, possibilitando ações para minimizar os efeitos negativos que as dificuldades de aprendizagem acarretam a vida dos discentes”.

Pelo que se observa, os benefícios superam os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Propõe-se uma pesquisa qualitativa na perspectiva da fenomenologia husserliana, buscando “através de todo movimento que abrange o ato inerente a pesquisa, descrever e interpretar os fenômenos perceptíveis através da experiência humana que se faz viva no processo de crescimento dos estudantes”. Será feita pesquisa documental, envolvendo “o Projeto Político Pedagógico da escola, o plano de aula e projeto de intervenção dos professores, assim como os resultados das avaliações internas e externas dos estudantes”. A pesquisa de campo “consistirá na aplicação de questionários aos professores, pedagogos e gestores que atuam na instituição de ensino na qual será realizado todo o processo. Ao todo serão entrevistados 18 professores, 2 pedagogos e a diretora da escola em questão”. Para essa coleta de dados, “os questionários serão aplicados através do google forms, a

fim de obter as informações julgadas necessárias para que se obtenha os resultados almejados. O comitê para participação será individual, enviado por e-mail pela remeteira ao destinatário, de modo a esclarecer o participante da pesquisa, que antes de responder às perguntas do questionário disponibilizadas em ambiente virtual, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência. Ao participante será garantido o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. O(A) participante poderá ter acesso, pelo próprio e-mail, ao teor do conteúdo do questionário antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. O participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento. A pesquisadora fará o download dos questionários respondidos, que serão armazenados em dispositivo próprio. A mesma orientação será realizada para os participantes. Em seguida, os questionários serão deletados do ambiente virtual. O mesmo se aplicará ao TCLE”.

Como critério de inclusão, diz-se que os “sujeitos que participarem deste estudo serão professores regentes das turmas do 8º ano da escola em questão, especialistas em educação básica que atuam diretamente com tais turmas e diretor, mediante aceite do TCLE”. E como critério de exclusão: “Serão excluídos dessa investigação, todos os sujeitos – professores regentes das turmas do 8º ano da escola em questão, especialistas em educação básica que atuam diretamente

Endereço: Av. Nereu Sabino, 1601
Bairro: Universitário CEP: 38.055-900
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3219-8816 Fax: (34)3214-8810 E-mail: cao@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação de Parecer 5176/16

com tais termos e diretor que não concordarem em participar da pesquisa e/ou não aceitarem os termos do TCLE”;

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentadas os seguintes documentos: Arquivo PB - Informações básicas da pesquisa; projeto de pesquisa; roteiros dos questionários; TCLE, adequado em seus termos; Termo de aceite da pesquisadora com relação às resoluções 466/12 e 510/16 e aceitação de seus termos; folha de rosto, devidamente assinada; Carta da pesquisadora, solicitando autorização para realização da pesquisa na Escola Estadual Quinca Franco, em Ourandê-MG, contendo a autorização para realização da pesquisa, assinada pela Diretora.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecer do relator, salvo melhor juízo por parte deste Colegiado, é pela aprovação da proposta.


Considerações Finais a critério do CEP:

Em 12/07/2023 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalta-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III e V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P' PROJETO_2188337.pdf	09/07/2023 10:37:08		Aceito
Outros	Roteiros_dos_questionarios.pdf	09/07/2023 10:38:59	JUNIA TUELHER FRAGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Brochura_Junia.pdf	09/07/2023 10:38:04	JUNIA TUELHER FRAGA	Aceito
Assinaturas / Folha de Rosto	folha_de_rosto_Junia_assinada.pdf	12/06/2023 18:29:21	JUNIA TUELHER FRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	12/06/2023 18:52:02	JUNIA TUELHER FRAGA	Aceito

Endereço: Av. Nereu Cabino, 1661
Bairro: Universitário CEP: 38155-000
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3219-8010 Fax: (34)3214-8610 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação de Parecer 8.178.788

Avaliação	TCLE.pdf	12/06/2023 18:32:02	JUNIA TUELHER FRAGA	Aceito
Outros	Carta_autenticacao.pdf	12/06/2023 18:39:57	JUNIA TUELHER FRAGA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Aceita_pesquisadora.pdf	12/06/2023 18:39:28	JUNIA TUELHER FRAGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 13 de Julho de 2023

Assinado por:
Geraldo Thedel Junior
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Nere Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38055-000
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)2014-8810 Fax: (34)2014-8810 E-mail: cco@uniube.br

ANEXO II – CONSOLIDADO DE RESULTADOS DOS ESTUDANTES DO 6º ANO REFERENTE AO 1º BIMESTRE LETIVO DE 2023

Atualização do último lançamento: 20/05/2023 00:00:00

Consolidado Bimestral por Turma
EE QUINCA FRANCO - SRE SRE MANHUACU
RUA ÁLVARO MOREIRA DA SILVA, 705, DURANDE - MG - Telefone: (33) 33421210

Período Letivo: 2023
Turno: MANHÃ
Nível: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
Ano/Série/Etapa: 6º
Turma: 6º EF AF REG 1
Bimestre: 1º BIMESTRE

Nº	NOME	DISCIPLINAS																	
		ARTE		CIÊNCIAS		EDUCAÇÃO FÍSICA		ENSINO RELIGIOSO		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		LÍNGUA INGLESA		LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta
1	ADRIAN EDUARDO DA SILVA MARTINS	19	0	19	2	22	1	19	2	22	5	18	2	20	4	18,5	14	20	13
2	ADRIELY RIANA DE LIMA	16	0	17	0	22	1	18	2	17	6	17	1	17,5	6	17	11	17	14
3	AMAURY JUNIOR EMERICK	23	0	20	5	22	0	19	3	24	3	23	0	20,5	3	23	0	21	0
4	ANA CLARA MARTINS DE SOUZA	25	0	21	5	22	0	18	3	24	3	23	0	24	4	24,5	0	22,5	0
5	CECILIA VICTORINO BOREL	20	0	17	3	18	0	19	2	17	4	18	1	17,5	2	16	3	18,5	2
6	DAVI DOS REIS LIMA	16	1	17	1	22	1	19	1	17	4	17	1	17,5	2	16	5	17	5
7	EMILY GABRIELLE VIANA ASSUNÇÃO	24	0	20	0	22	0	19	1	23	2	25	1	21	1	21	3	24,5	4
8	ÍARA APARECIDA VIEIRA	24	0	17	0	22	0	19	3	18	2	17	0	19	3	17	2	20	0
9	ÍURI JOSE DE LIMA MOREIRA	17	0	17	2	22	0	19	2	19,5	4	17	0	18,5	3	17	4	25	5
10	JOÃO GABRIEL PEREIRA TEIXEIRA	22	0	17	1	24	0	18	0	16	1	17	4	17	2	18	2	17	4
11	KEVEN RYAN DE LIMA CACIMIRO	20	0	19	0	22	0	19	1	19,5	1	17	0	18	1	17,5	2	18	0
12	LAYNIA GONÇALVES DA SILVA	19	0	20	4	22	1	20	4	23	7	24	2	21,5	7	23	5	19,5	8
13	MARIA VITÓRIA MARTINS DIAS PRUDENTE	23	0	20	0	22	1	19	2	22	5	25	2	23	3	24,5	4	25	10
14	MARIANE MAFRA DE ALMEIDA	16	1	17	3	22	1	19	1	17	4	18	1	19,5	1	17	7	19,5	7
15	MATHEUS FELIPE SILVA MARTINS	19	0	17	0	22	0	19	3	17,5	6	18	2	17,5	5	19,5	7	17	6
16	MIGUEL ASSUNÇÃO MENDES	18	1	18	4	22	0	19	2	18,5	6	24	3	21	3	19	10	25	6
17	MIRELA DE LIMA FERREIRA	24	0	17	2	22	0	19	0	19	1	21	0	17,5	0	17,5	0	24	0
18	MIRIAN DE LIMA FERREIRA	24	0	17	2	22	0	19	0	19	1	21	0	19	0	19,5	0	18	0
19	OLÍVIA MARIA COUTO CEZARIO	22	0	23	1	25	1	21	0	18	1	22,5	0	21	2	24	3	22,5	2
20	OTAVIO LIMA LOURENÇO	20	1	17	3	22	1	19	1	17	5	17	2	18	4	16	3	24	3
21	SABARA PORTO EMERICK	24	0	20	0	22	1	20	1	25	2	25	0	23	2	23	4	24	3
22	SAMUEL CUNHA DA SILVA	23	0	17	0	22	0	19	0	17	0	17	0	18	0	18	2	17	1
23	SUELEN NEVES DA SILVA	24	0	19	2	22	0	20	1	24	1	24	0	24,5	0	24,5	0	24,5	0
24	WALYSON ASSIS SILVA	20	1	17	2	22	0	19	2	19	4	17	1	17,5	3	17	5	17	5

Atualização do último lançamento: 12/05/2023 00:00:00

Consolidado Bimestral por Turma
EE QUINCA FRANCO - SRE SRE MANHUACU
RUA ÁLVARO MOREIRA DA SILVA, 705, DURANDE - MG - Telefone: (33) 33421210

Período Letivo: 2023
Turno: MANHÃ
Nível: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
Ano/Série/Etapa: 6º
Turma: 6º EF AF REG 2
Bimestre: 1º BIMESTRE

Nº	NOME	DISCIPLINAS																	
		ARTE		CIÊNCIAS		EDUCAÇÃO FÍSICA		ENSINO RELIGIOSO		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		LÍNGUA INGLESA		LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta
1	ALEXIA ALVES DO CARMO	24	0	18	2	22	2	20	1	20	0	20	0	19	1	17,5	2	19	1
2	ALICE REIS ALVES	23	0	17	0	22	0	20	0	18	0	20	0	21,5	0	18	0	18	2
3	ALICE VITÓRIA MIRANDA LEAO	24	0	17	1	22	1	20	0	18	2	18	1	21	2	17,5	4	18	4
4	CARLOS DANIEL GONÇALVES TULHER	15	1	18	3	22	0	20	2	20	3	24	0	19,5	2	17,5	12	19	8
5	DANILLO ERANDEL SILVA PEREIRA CRISTINO	24	0	17	1	22	0	20	0	17	5	18	0	19	1	16,5	5	15	0
6	EDUARDO EMERICK MOREIRA	21	0	17	1	22	0	20	0	17	2	17	0	16,5	0	16	3	15	0
7	FLAVIANE PEREIRA RANGEL	25	0	19	0	22	0	20	0	23	0	24	0	23	0	21	0	24	0
8	GUSTAVO DE SOUZA BORGES	15	3	17	4	22	2	18	3	17	1	15	1	17,5	3	17	4	15	6
9	RAYNAN VIEIRA EMERICK	15	2	19	5	22	0	18	2	19	4	17	2	18,5	1	18	13	15	6
10	JENNIFER ALVES EMERICK VEREDIANO	23	0	18	0	22	0	20	0	23	2	22	1	20	0	19	3	20	0
11	LUANA AGOSTINHO MOREIRA	16	0	19	1	22	0	20	0	22	0	25	0	23	0	23	0	23	0
12	LUZIANA CARLOS OLIVEIRA	16	1	20	3	22	0	20	1	22	3	25	0	23	2	23,5	5	25	6
13	MARIA CAROLINA ELOI GONZAGA	18	0	20	2	22	1	20	0	22	1	24	1	23	2	22	3	24	4
14	MARIA EDUARDA SILVA DE SOUZA	-	2	-	11	0	8	0	3	14	-	-	-	11	-	12	28	0	-
15	MIGUEL DE SOUZA OLIVEIRA	16	0	19	1	22	0	20	1	20	2	22	2	19	2	22,5	3	20	1
16	MONIQUE DE OLIVEIRA CARLOS	23	0	20	0	22	0	20	0	23	1	24	0	23	0	24,5	1	24	0
17	NAYAN DE SOUZA RIGI	15	1	19	1	22	0	18	1	17	1	18	0	18,5	0	17,5	1	23	1
18	NICOLAS FELIPE SOUZA SIMÕES	15	0	17	1	22	1	18	0	22	0	17	0	20	0	19,5	1	21	0
19	RAFAEL CATRINCK NEPOMUCENO	25	0	20	0	22	2	20	0	23	0	25	0	23	0	21	4	21	2
20	RAFAELLA PESSEGUIRO DE SOUZA	22	0	19	1	22	0	20	0	24	2	25	0	22	1	24	1	22	0
21	RAISSA DAVILA FIRMINO LUCAS	24	0	19	0	22	0	20	0	22	0	22	0	22	0	22,5	0	20	0
22	RAYSSA SERNADO RODRIGUES	18	2	19	2	22	1	20	2	18	5	17	1	17,5	4	19	7	19	5

Consolidado Bimestral por Turma
 EE QUINCA FRANCO - SRE SRE MANHUACU
 RUA ÁLVARO MOREIRA DA SILVA, 705, DURANDE - MIG - Telefone: (33) 33421210

Período Letivo: 2023
 Turno: TARDE

Nível: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS
 Ano/Série/Etapa: 6º

Turma: 6º EF AF REG 1
 Bimestre: 1º BIMESTRE

Nº	NOME	DISCIPLINAS																	
		ARTE		CIÊNCIAS		EDUCAÇÃO FÍSICA		ENSINO RELIGIOSO		GEOGRAFIA		HISTÓRIA		LÍNGUA INGLESA		LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
		Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta
1	ANA BEATRIZ LIMA ANDRADE GONZAGA	23	0	20	0	25	0	21	0	18	0	21	2	22	0	23	1	25	0
2	ANTONIA VINANDI DUTRA	23	0	18	2	25	1	21	0	13,5	5	22	6	22	4	23	9	21	13
3	ARTHUR PORTUGAL CERQUEIRA DA COSTA	22	1	22	1	25	2	21	0	17	3	22	2	21	0	23	4	21	2
4	CECILIA FERNANDES DE SOUZA	23	0	23	0	25	1	21	0	20	2	23	1	25	2	24	4	22,5	0
5	ELIAS JUNIO GONÇALVES DE OLIVEIRA	23	0	21	1	25	1	21	0	18	1	21,5	4	17	1	24,5	2	24,5	0
6	ELCA PAIVA LOURENÇO	23	0	20	4	24	1	21	0	17	4	19	5	17	4	23	5	19	6
7	GABRIEL VILELLA DAS GRAÇAS	22	1	16	0	25	3	21	0	16	2	20,5	0	20	0	23	4	20,5	2
8	HELLOA BERNARDO DA SILVA	23	0	17	1	25	1	21	1	17	9	17,5	5	17	1	21	12	17	11
9	HENZO EMANUEL DA SILVA RIBEIRO	23	0	21	1	25	0	21	0	16,5	2	22	2	23	0	23	1	24,5	2
10	ISABELLA CEZARIO DE MIRANDA	23	0	20	2	25	0	21	0	16	2	20,5	4	19	1	24	0	24,5	2
11	JOSAO GABRIEL PEREIRA TEIXEIRA	22	0	17	1	24	0	16	0	16	1	17	4	17	2	18	2	17	4
12	JOAO MARCOS VIANA HUEBRA	22	0	22	0	25	0	21	0	21	1	22	2	23	1	24	2	25	0
13	MARIA FERNANDA FELIX GODINHO SPINOLA	23	0	18	4	25	0	21	0	19	1	19	7	22	4	23	1	23,5	2
14	MICHEL BOTELHO ELLER	20	1	17	1	25	6	21	2	14	13	16	6	17	3	16,5	17	17	13
15	MIGUEL CARVALHO DE SOUZA	22	0	20	4	25	0	21	1	17,5	0	19,5	4	22	2	22	0	18,5	3
16	MIGUEL RUBIO RODRIGUES	22	0	22	0	25	0	21	0	19	2	22	0	22	0	24	2	23,5	6
17	SARA FERNANDES DE SOUZA	23	0	23	0	25	1	21	0	21	2	22	1	25	2	24	4	24,5	0
18	THAYNA SOUZA SILVA	23	1	23	2	25	1	21	0	19,5	3	22,5	2	22	1	24	2	24,5	2
19	YASMIN VIEIRA SANTOS	23	0	20	1	25	1	21	1	19,2	2	18	2	18	2	20	3	19	5
20	YUDI DA SILVA DIAS BASTOS	23	0	19	0	24	0	18	0	17	0	18,5	2	17	1	20	0	17	0
21	YURI ALVES DE LIMA	23	1	19	1	24	1	21	0	18	4	17,5	5	17	1	22	4	22,5	7