



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O QUE DIZEM ALUNOS COM DEFASAGEM SÉRIE/IDADE INSERIDOS EM UM PROJETO DE INCLUSÃO

Janaína Moreira Pacheco de Souza;
Universidade Estadual do Rio de Janeiro, janwan91@ig.com.br

Carolina Barreiros de Lima;
Colégio Brigadeiro Newton Braga, carolbarreiros@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo traz um relato de experiência, vivenciado em uma Escola Pública Federal do Rio de Janeiro, que atualmente discute o processo de inclusão de alunos com defasagem série/idade, com vistas à necessidade de dar voz aos agentes incluídos. A proposta do trabalho visa compreender as representações que esses alunos tiveram sobre si mesmos ao se inserirem em uma turma de inclusão, cuja metodologia de ensino era diferenciada, e, verificar se essas mesmas representações permaneceram após um ano de trabalho desenvolvido. O acesso aos dados deu-se através de relatos de atividade feita em sala de aula, cujo nome intitulou-se “representação por metáfora”. Observamos através dos resultados que há um distanciamento entre o “que eu penso sobre um aluno que é reprovado e como ele se vê”. Vimos que a sensação de autoestima interfere em situações de aprendizagem e no convívio harmonioso em sala de aula, podendo alavancar o desejo de enfrentar situações marginais. Sinalizamos a possibilidade que os educadores têm de ajudá-los a transformar uma realidade de insucesso escolar e contribuir para uma formação inclusiva de melhor qualidade.

Palavras-chave: autoestima, inclusão, representação por metáfora, aprendizagem.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino no Brasil, excludente e classificatório, deu à escola o poder de controlar o futuro das pessoas, fazendo com que ela se tornasse a detentora do saber e, transmitisse àqueles que se adequassem ao processo, uma perspectiva de um futuro melhor. Desde os anos iniciais, muitas instituições se utilizam de parâmetros subjetivos para fazer distinções dentro do próprio espaço escolar, como por exemplo, as divisões de alunos em turmas de acordo com o QI apresentado, provocando uma disseminação da imagem de pessoas consideradas aptas ou não, a frequentarem salas de aula que aparentemente representam um status de poder. Essa cultura que a escola dissemina até os dias atuais está associada ao desejo da sociedade manter formas de uma organização institucional ligadas à soberania. Senna (2008), colabora com essa reflexão quando aponta que a escola produz padrões de tolerabilidade, cuja natureza extrapola o conhecimento científico, instaurando marcas irreversíveis aos educandos.

A ideologia do “dom”, também propagada pela escola, acabou anulando a presença dos “diferentes” no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que estratégias pedagógicas oferecidas aos alunos são baseadas na produção em série, como se o sujeito fosse um objeto capaz de “dar certo ou não”, resultando numa formação prioritariamente cartesiana. Essa promessa de igualdade e homogeneidade que a escola se permitiu conduzir, fez com que ela se tornasse um espaço de exclusão e fracasso escolar.

O debate em torno do fracasso do sujeito aprendente é recorrente no Brasil a partir da massificação da educação pública e dos programas de combate ao analfabetismo, nas décadas de 60 e 70 do século passado. Esse tema tornou-se uma das discussões centrais entre educadores de todas as partes do mundo que buscam compreender o problema que hoje pode ser considerado uma patologia social - razão pela qual pesquisadores de diversas áreas têm se debruçado em torno da temática.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Segundo Farias (2007), essa situação resultou num processo de psicologização da educação, mediante o qual pensa-se sobre as condições do aluno a partir de decisões pedagógicas pautadas em três pilares: a) dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta de maturação das capacidades cognitivas; b) a estrutura da dinâmica familiar, e, c) a dificuldade de acesso aos objetos que circulam no mercado de bens.

Esses processos de responsabilização apresentados pelo autor demonstram a medicalização que a escola dá ao problema, fazendo com que vejamos o “fracasso escolar” como uma entidade externa que invade o meio educativo, que está para além dos muros da escola e que deve ser combatida pelos educadores. Tratar unilateralmente dessa situação, levando em consideração apenas o motivo pelo qual o problema chega até o chão da escola, pode ser o caminho mais confortável para os educadores, todavia, essa visão unilateral e impessoal provoca superficialidade no processo, fazendo com que não propiciemos uma possível reflexão acerca das práticas de inclusão de alunos com deficiência de aprendizagem.

Repensar numa escola, cuja unidade fundamental seja a figura do aluno, é imprescindível para alargar o conceito de inclusão em nossas instituições. Discutir sobre o aluno real que está inserido em nossas salas de aula e necessita de um olhar diferenciado é uma forma de pensar a educação como um sistema aberto, complexo, que transita entre a formação do professor e a realidade que se impõe a ele. A ausência de ações que promovam a formação do educando além dos conteúdos programáticos, e sim como sujeito social, indica indiferença por partes das instituições de ensino ao que tange ao processo ensino-aprendizagem. A falta delas traz sérias consequências que podem gerar problemas de autoconceituação e, fazer com que muitos se tornem aprendizes sem motivação e baixa-estima.

O estudo de Santos (2003) aponta que trabalhar com a dimensão emocional do aluno é fator imprescindível para que ele tome consciência de seu valor e produza ações em seu mundo social. Na medida em que o educando se percebe como capaz de aprender, as relações mantidas no meio



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

educacional são modificadas. Isso indica que a forma como o aluno reage ao processo ensino-aprendizagem tem relação com que os outros pensam sobre ele, sendo essa valorização internalizada.

Diante dessas reflexões, pretende-se que esse estudo traga à tona, através do relato de experiência realizado com uma turma de primeiro ano de ensino médio, em uma Escola Federal do Rio de Janeiro, algumas situações que nos levem a pensar sobre a realidade do aluno excluído e a posição do professor como agente da situação que deve tratá-lo como um ser possível. Um professor que seja capaz de sair da zona de conforto e que se permita entender seu aluno, levando em consideração, suas verdades. Para tanto, o cerne deste trabalho é entender em que medida contribuimos com o processo de exclusão quando nos deparamos com alunos que têm dificuldade de aprendizagem e baixa-estima e não fazemos nada para modificar a situação?

Para entendermos o contexto do estudo, retrataremos a problemática na qual estavam inseridos os sujeitos em questão. O conselho de classe final do ano de 2013 apontou um número expressivo de alunos reprovados no 9º ano, os quais apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem e defasagem série/idade. Tendo em vista a real situação e a certeza de que os métodos que estavam sendo aplicados há anos não estavam resolvendo efetivamente os problemas referentes à aprendizagem desses alunos, propôs-se à direção do colégio, um projeto de ensino diferenciado.

Experimentalmente, a proposta era abrir uma turma com os alunos que tinham os piores rendimentos e a maior defasagem série/idade. O objetivo era trabalhar com eles de uma forma diversa, com vistas a enxergar o indivíduo real que tínhamos em sala, para assim podermos entender e trabalhar suas reais dificuldades. A proposta convergia com o pensamento de Vygotsky (1984), ao dizer que “o ser humano se desenvolve de dentro para fora e de fora para dentro”.

A questão de rever a metodologia de aprendizagem foi baseada na experiência pedagógica de que se o aluno souber ler e escrever de modo a compreender e transmitir com clareza e objetividade



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

o que leu e escreveu, além de realizar com propriedade as operações matemáticas no conjunto dos números reais, acreditar-se-ia que ele poderia compreender os demais conteúdos curriculares.

Para tanto, priorizou-se uma carga horária ampliada para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Além das disciplinas obrigatórias, foram inseridas na grade dessa turma, Filosofia, Sociologia e Música, com a finalidade de pautar algumas discussões e socializar o grupo. O Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOPP) fez um acompanhamento efetivo da turma, através de um encontro semanal.

A questão estrutural e pedagógica já estava traçada, porém, não contávamos com a rejeição desses alunos. As primeiras semanas foram difíceis e eles não aceitavam fazer parte de um projeto que estava sendo rotulado pela escola como o “projeto dos repetentes”. Na visão deles, “se os diluíssem em outras turmas, seria melhor”.

Foram muitas e muitas conversas até que compreendessem que a melhor forma de não excluí-los seria conduzir o trabalho de maneira diferenciada, já que o modelo antigo não surtia efeito.

Aos poucos os professores enxergaram que paralelamente à dificuldade de aprender estava a questão da autoestima. Eles não se viam como alunos, mas como um conjunto de pessoas que estavam fadados ao fracasso e à jubilação dentro da escola.

METODOLOGIA

O método empregado para obtenção de dados dessa pesquisa foi aplicação de uma atividade nomeada “representação por metáfora”, para quinze alunos da turma, no início do ano letivo de 2015, um ano após o começo do projeto. Os alunos receberam uma folha, cujo título era “representação por metáfora” e foi lhes pedido que desenhasssem um animal ou objeto que pudesse descrevê-los no início do projeto, em 2014. E no verso da folha, desenhasssem novamente um



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

animal ou objeto que os descrevessem no momento atual, no início de 2015. Abaixo dos desenhos, eles poderiam justificar sua escolha, caso quisessem.

A escolha dessa técnica se deu por dois motivos: primeiro porque eles estavam aprendendo em língua portuguesa o conceito da figura como marcadora de um significado e, segundo, porque através dessa aplicação conseguiríamos visualizar o resultado das representações que eles teriam sobre si próprios, no início e no decorrer do projeto. Para Mazzotti (1998), a metáfora proporciona a solução de um enigma, fazendo com que um objeto que é imediatamente desconhecido, torne-se conhecido pelos membros de um grupo social.

Após um ano do projeto, não tínhamos uma avaliação formal sobre o que esses alunos pensavam, mas era visível que a turma não era mesma, e, que a postura reflexiva da maioria dos professores também. É possível afirmar que nenhum dos membros da equipe tinha trabalhado nessa perspectiva antes, e que todos (re)construíram um olhar e uma metodologia de trabalho para essa proposta, tentando acertar e conciliar diferentes visões de formação acadêmica.

A única avaliação que tínhamos era informal, através do bate-papo em sala, em que alguns faziam considerações sobre a possibilidade do projeto continuar em 2015, já que em princípio, seria uma experiência a ser realizada no período de um ano. O envolvimento da equipe era grande e a vontade de continuar com aqueles alunos que estavam se redescobrendo para a vida escolar permanecia em todos.

Alves-Mazzotti (1994) posiciona-se a respeito da importância desse tipo de investigação, dizendo que “as pesquisas sobre fracasso escolar tendem a priorizar as representações obtidas junto à equipe escolar e às famílias, deixando de fora aqueles que ocupam o lugar central nesse processo, ou seja, os alunos”. A afirmação da autora serve para validar a necessidade que sentíamos em ouvir o sujeito desse processo educativo, tendo em vista que, esse feedback traduziria o funcionamento ou não de uma das propostas do projeto.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados coincidiram com a postura desses alunos após um ano de convivência. Foi visível a maturidade que a turma alcançou e o quanto eles se dispuseram a querer encarar o desafio de frente.

Para traçar uma visão geral do que foi delineado por eles, é viável observar a tabela comparativa, que servirá para traçar uma primeira visão das metáforas elencadas.

Como eu me via no início do projeto	Como me vejo agora
Um gatinho de rua	Um leão
Uma tartaruga	Uma águia
Um bicho preguiça	Uma Fênix
Um bicho preguiça	Um cachorro
Um cachorro abandonado	Um cachorro de estimação observando o sol
Um leão velho	Uma águia
Um bicho preguiça	Um bicho preguiça sorrindo
Um patinho feio	Um tubarão
Um passarinho na gaiola	Um puma
Um urso panda	Uma borboleta
Um abajur sem luz	Uma Fênix
Um Panda	Um leão
Um livro fechado	Uma linda gata
Um camelo	Uma águia
Um calendário	Um balão



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A relação estabelecida pelos alunos demonstra claramente o sentimento de pertença ao grupo que eles fazem parte. Vários autores (BRANDEM, 2000; MIRANDA, 2010) defendem uma relação positiva entre autoestima e aprendizagem. Segundo eles, a autoestima é um fator condicionante para que as pessoas se fortaleçam e consigam enfrentar seus desafios com maior firmeza.

Através das descrições abaixo, é possível perceber o quanto eles compreendiam sobre a zona de desconforto em que estavam inseridos. Os resultados acabam por negar a visão do senso comum de que alunos imersos numa realidade de repetência e fracasso, acabam naturalizando tal situação.

Uma das alunas se representou como uma gatinha de rua. Para ela, o sofrimento pelas suas reprovações causava uma tristeza imensa, porém, “a tristeza maior era a decepção que provocara nos pais. Disse ainda que, “agora, em 2015, se sentia mais confiante em conseguir alcançar seus objetivos”. Além da questão individual, sua fala marca o problema familiar causado pela reprovação. Ela sente a frustração de causar tristeza à família.

A imagem do bicho preguiça foi recorrente no grupo pesquisado, aparecendo três vezes. As falas que caracterizavam esse animal, foram: “Eu achava que tudo estava perdido e por isso, eu só dormia o tempo todo”; “Eu estava assim porque eu tinha aceitado que eu tinha reprovado”; “Eu andava sem ânimo, devagar, pois vinha de uma segunda reprovação e não tinha vontade de estudar”. As imagens apresentadas por esses três alunos, demonstraram claramente o quanto a reprovação tinha lhes prejudicado. Em compensação, a inserção no projeto, fez com que a imagem negativa da preguiça se afastasse. “Me pareço com um cachorro porque eles são felizes e sempre estão dispostos a aprenderem coisas novas”; “Renasci das cinzas, preparado para o ensino médio”, e, “continuo uma preguiça, pois continuo tranquilo, mas agora sou uma preguiça feliz”.

A figura do urso Panda, da tartaruga e do leão também sobressaiu. O Panda e a tartaruga apareceram associados ao hibernar, ao desânimo, a não produtividade, à falsa zona de conforto que eles se encontravam. “Eu só queria comer e dormir, não fazia mais nada além disso, incluindo



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

estudar”; “Só comia e dormia porque minha autoestima estava baixa”. Em contrapartida, apareceram, o leão, a águia e a borboleta para reacenderem esse ânimo. “Virei uma linda borboleta, que voa com as próprias asas”; “Me sinto uma pessoa mais forte em todos os aspectos, principalmente na vida de estudante”; “Esse ano vejo as coisa mais de frente, mais amplas e estou seguro nos meus objetivos”.

O abajur sem luz faz referência à falta de esperanças desse aluno no tocante à aprendizagem e aprovação escolar. “Sentia que minhas esperanças estavam acabando”. Ele consegue sair do “escuro” para renascer das cinzas, quando propõe a Fênix. A gratidão aos profissionais que participaram desse processo é evidenciada nas palavras dele: “Sempre serei grato a eles por me ajudarem e devolverem a esperança”.

O cachorro abandonado demonstrava a sensação de tempo perdido. Para o aluno, “... além do fato de eu ter perdido um ano da minha vida, eu me sentia triste e achava que nunca mais iria conseguir.”. O pôr do sol traz a sensação de recomeço, de satisfação, de valor, de gratidão. “... se não fossem os professores se importarem comigo, eu não estaria onde estou hoje. (...) agradeço por acreditarem no meu potencial”.

Numa visão global, as descrições demonstram, de algum modo, que a exclusão praticada através da pedagogia da repetência deixa marcas, e que, se não tratadas, trazem consequências irreversíveis.

O pensamento de Vygotsky (2001) relaciona a questão do compreender o sentimento do outro nesse processo de inclusão. O entendimento dessa significação de pertença desses alunos nesta perspectiva faz com haja um processo de aprendermos a entender o mundo do outro que nos cerca, e que por vezes, tendemos a não enxergar. A afetividade é um componente do sistema conceitual que auxiliará no processo e aprendizagem.

“Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido.” (VYGOSTKY, 1993, p. 25).

CONCLUSÕES

Verificamos através da análise desse trabalho que o processo de exclusão é muito mais complexo do que poderíamos pensar e que, várias são as mazelas causadas por ele e que, precisamos encarar essa situação como familiar dentro de nossas escolas, já que os agentes incluídos estão em contato permanente com os profissionais da educação.

Confirmamos através dos relatos, o quanto a falta de ações que possibilitem a inclusão de alunos, à margem do estereótipo perfeito, pode prejudicar a formação intelectual e social desses adolescentes. Também vislumbramos, com esses resultados, a possibilidade de resgatar através de projetos bem elaborados a (re)construção da autoestima desses alunos.

A atividade desenvolvida nos permitiu várias reflexões. Visualizamos por meio das representações elaboradas, o discurso presente na realidade que eles se encontram. Observamos o distanciamento entre o “que eu acho de um aluno que é reprovado e como ele se vê”. Vimos o quanto o fracasso prejudica a aprendizagem, tornando-os desmotivados, descrentes e sem perspectiva. Em contrapartida à tantas descrenças, eles sinalizaram a possibilidade que os educadores têm de ajudá-los a transformar uma realidade de insucesso escolar e contribuir para uma formação inclusiva de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação.** *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.
- BRANDEN, N. **Autoestima e seus pilares.** 5ª ed. Saraiva. São Paulo, 2000.
- FARIAS, F. R. de. **O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade.** *Arquivo brasileiro de Psicologia.* v.59, n.2. Universidade de Brasília (UnB). 2007.
- MAZZOTTI, T. B. **Investigando os núcleos figurativos como metáforas.** *Jornada Internacional sobre Representações Sociais.* Natal, 1998.
- MIRANDA, S. de. **Afetividade e autoestima da criança.** 1ª ed. Fortaleza: Editora IMEPH. 2010.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SANTOS, S. **Relembrando a trajetória de vida: uma forma de alcançar a articulação entre auto-conceito, auto-estima e desempenho docente.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003

SENNA, L. A. G. **Formação docente e educação inclusiva.** In: Cadernos de Pesquisa. 38 (133), 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas.** v. 2. Madrid: Visor, 1993.