

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO  
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**FRACASSO ESCOLAR/ NECESSIDADES ESPECIAIS:  
CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

**ROSIMEIRE AFONSO DUTRA FREITAS**

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> MSC CARLA F. H. TERCI F. NASCIMENTO

BRASÍLIA/2011

**ROSIMEIRE AFONSO DUTRA FREITAS**

**FRACASSO ESCOLAR/NECESSIDADES ESPECIAIS: CONCEPÇÕES  
E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da  
Faculdade UAB/UNB - Pólo de Ceilândia. Orientadora:  
Professora Msc Carla F. H. Terci F. Nascimento

BRASÍLIA/2011

## TERMO DE APROVAÇÃO

ROSIMEIRE AFONSO DUTRA FREITAS

### **FRACASSO ESCOLAR/ NECESSIDADES ESPECIAIS: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Msc Carla F. H. Terci F. Nascimento

---

Avaliadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silmara Carina Dornelas Munhoz

---

Aluna: Rosimeire Afonso Dutra Freitas

BRASÍLIA/2011

“Eu estou sempre fazendo aquilo que não sou capaz,  
numa tentativa de aprender como fazê-lo”

Pablo Picasso.

## AGRADECIMENTOS

Esse estudo é resultado da colaboração de muitas pessoas que de diferentes formas deixaram um pouco de si. Meus agradecimentos a todos, particularmente agradeço:

.Coordenadoras do EAD-Unb

À Carla Francini, pela disponibilidade e orientação tão fundamental para realização desse trabalho.

.À Nicéia pelo incentivo e imensurável apoio

.À Barbara por sempre me fazer acreditar que era possível

.Aos colegas do grupo pelas trocas, por dividir as dúvidas, as angústias e principalmente o sucesso.

.À Vanuza pela proximidade de compartilhar todos os momentos dessa especialização

.À Secretaria de Estado de Educação/GDF pela oportunidade

.À Escola onde foi realizada a pesquisa pela acolhida

.Às cinco professoras partícipes do estudo pela pronta colaboração

À minha família Bruno, Taíssa e Enzo pela força e compreensão

À Deus, por permitir mais uma conquista.

## RESUMO

Esse estudo tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre o binômio fracasso escolar/necessidades especiais, bem como suas implicações nas práticas docentes. Partimos dos estudos existentes sobre fracasso escolar, os quais revelam diferentes explicações, desde as que responsabilizam o aluno e o professor até as mais recentes que apontam para a complexidade do fenômeno e para a necessidade de melhor compreendê-lo. Em seguida buscamos historicamente a constituição do preconceito da deficiência e as razões pelas quais, ele ainda permeia nossa sociedade, e em particular o contexto educacional. Posteriormente a fim de evitar as armadilhas das teorias do desenvolvimento reducionistas, buscamos um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento atípico. Num segundo momento, de caráter empírico, analisamos as falas dos professores acerca do fracasso escolar, da relação fracasso escolar e necessidade especial e a respeito de sua prática. Para obter os dados foram realizadas entrevistas semi estruturadas com os participantes, utilizando um roteiro previamente elaborado. Ao final da análise, constatamos que ao conceituar fracasso escolar predominam as explicações focadas na causa, responsabilizando ora o aluno, ora o professor. Outro dado relevante é que a maioria condiciona o fracasso escolar à presença de uma necessidade especial, ou seja, a presença de um defeito biológico levaria o estudante à condição do fracasso escolar. Finalizando, ao avaliar sua ação docente, os participantes que a consideraram de sucesso apontaram importantes aspectos como o vínculo professor aluno e o respeito à diversidade.

Palavras-chave: Fracasso escolar, Preconceito da deficiência, Ação docente, Desenvolvimento atípico.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>001</b>
<b>I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>1.1 O FRACASSO ESCOLAR.....</b>	<b>004</b>
<b>1.2. O PRECONCEITO DA DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>007</b>
<b>1.3. A COMPREENSÃO DO ESTUDANTE COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO</b>	<b>011</b>
<b>II – OBJETIVOS.....</b>	<b>014</b>
<b>III – METODOLOGIA .....</b>	<b>015</b>
<b>IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>020</b>
<b>V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>038</b>
<b>VI REFERÊNCIAS .....</b>	<b>041</b>
<b>ANEXOS</b>	
A- Carta de Apresentação – Escola (Modelo) .....	043
B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo) .....	045

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo analisa as concepções de professores sobre o fracasso escolar, enfocando alunos com necessidades educativas especiais. Como parte integrante do contexto educacional e enquanto Serviço de Apoio de uma escola pública que oferta os anos iniciais do ensino fundamental, exerço uma função que atua diretamente com a gestão, com os professores, com os familiares, com os alunos e ainda com outros profissionais da escola, o que proporciona diferentes versões dos fatos cotidianos. As demandas para o serviço de apoio são variadas, mas normalmente situam-se na queixa da suposta dificuldade de aprendizagem do aluno. Quando este aluno possui uma necessidade especial, ou seja, um desenvolvimento atípico, a fala da maioria dos professores assenta-se na impossibilidade de uma prática docente que promova aprendizagem e desenvolvimento para o mesmo. É comum relatarmos em suas queixas que esse aluno não aprende, que já tentaram de tudo ou ainda que ele não está no nível da turma e portanto precisa de diagnóstico pois “com certeza tem deficiência intelectual”. Dessa forma, é rotineiro os professores demonstrarem baixas expectativas em relação ao aluno com necessidades especiais, principalmente quanto à aprendizagem de conteúdos escolares.

Numa análise mais profunda verifica-se que tais atitudes remetem às concepções destituídas não somente de conhecimento, mas também desvinculadas da aceitação da diversidade, parte intrínseca da condição humana. Nesse sentido, observa-se que tais concepções destituem o professor do lugar de quem ensina principalmente porque naturalizam o fato dos alunos com necessidades especiais não aprenderem conteúdos escolares. Outro ponto relevante provavelmente associado a essas concepções são os altos índices de retenção e reprovação de alunos com necessidades especiais, que ficam anos consecutivos na mesma série. Essa realidade enfrentada por muitos alunos no decorrer de sua vida escolar é fato conhecido no meio acadêmico e podemos considerá-lo como um exemplo do fracasso escolar.

No entanto, alguns professores obtêm êxito na prática docente tanto com alunos que possuem diagnóstico de necessidades especiais, quanto aqueles que



apresentam suposta dificuldade de aprendizagem. Tais professores demonstram uma visão positiva e destacam as possibilidades dos alunos de aprenderem.

É desafiador atuar com essas questões e compreender como elas se relacionam com o fracasso ou com o sucesso dos alunos, dentre eles os com necessidades especiais. Silva e Tunes (1999) ressaltam a necessidade de se examinar profundamente as concepções que estão envolvidas nas práticas educativas, buscando compreender suas raízes. Assim, é importante analisar que relações o professor estabelece entre a condição de necessidade especial, de fracasso escolar e as implicações pedagógicas daí decorrentes.

É possível que a concepção de fracasso escolar associada ao diagnóstico de uma necessidade especial tenha implicações na ação educativa do professor e que ao se pensar o fracasso atribua-o à um defeito biológico ou desenvolvimento atípico do aluno, a intencionalidade do professor de atuar no espaço relacional fique comprometida.

Logo, essa pesquisa tem por objetivo analisar a fala dos professores, identificando concepções sobre o fracasso escolar que envolvem alunos com necessidades especiais e associá-las às práticas docentes.

Para compreender esses fenômenos e como se relacionam buscamos as produções teóricas sobre o fracasso escolar, adotando como referencial Maria Helena Sousa Patto e Carla Biancha Angelucci. Foi importante também conhecer a historicidade do preconceito da deficiência e analisar as teorias que versam sobre o desenvolvimento, dentre eles, o desenvolvimento atípico.

Na coleta dos dados empíricos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco professores de uma escola classe da rede pública do Distrito Federal, onde é ofertado o ensino das séries iniciais do ensino fundamental de 09 anos. O critério de escolha foram professores que lecionam ou já lecionaram para alunos com necessidades especiais, além da disponibilidade para colaborar com a pesquisa. A análise dos dados fundamentou-se na metodologia utilizada por Silva e Tunes(1999), foi elaborado um roteiro e com as questões buscamos suscitar o surgimento das concepções dos participantes sobre o fracasso escolar. A partir das

falas dos participantes classificamos em categorias sobre as concepções sobre fracasso escolar, a relação entre fracasso escolar e necessidade especial e a auto avaliação do professor a respeito de sua prática com alunos que possuem alguma necessidade especial.

Após a análise dos dados constatamos que predominam nas concepções sobre o fracasso escolar as explicações focadas na causa, responsabilizando ora o aluno, ora o professor. Destaca-se ainda que a maioria dos participantes condiciona o fracasso escolar à presença de uma necessidade especial, ou seja, a presença de um defeito biológico levaria o estudante à condição do fracasso escolar. Ao avaliar sua ação docente, os participantes que consideraram sua prática de sucesso apontaram importantes aspectos como o vínculo professor aluno e o respeito à diversidade, aspectos esses, referendados pela literatura.

## I-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 O FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar é um fenômeno que há algum tempo tem sido objeto de estudo, Patto (2008) faz um percurso histórico da produção do conhecimento sobre esse tema, elucidando algumas razões pelas quais o nosso cotidiano escolar persiste em formas de compreensão que pouco auxiliam no processo de desenvolvimento dos alunos. Em sua análise os primeiros artigos sobre o tema são importantes para a apreensão da maneira dominante de entender o fracasso escolar e o discurso educacional, esses estudos têm a marca do movimento da Escola Nova. A autora traz a tona a ambiguidade de considerar o fracasso como consequência da inadequação do ensino no Brasil para motivar os alunos e por outro lado o desinteresse dos alunos gerado provavelmente pela inferioridade de sua origem cultural. Os artigos seguintes, predominantes na década de 60 revelam a crescente ação de psicólogos e pedagogos fechando diagnósticos do fracasso escolar em torno da avaliação de características biológicas, psicológicas e sociais da clientela, consolidadas pela teoria da carência cultural.

Muitos estudos apresentam versões simplistas, destituídas de complexidade, provavelmente pela superficialidade do conhecimento de teorias e métodos. Patto (2008) destaca que há restrições teóricas e metodológicas a alguns estudos, que revelam visões preconceituosas a respeito do fracasso escolar e ainda alerta sobre armadilha da ideologia neoliberal. Para a autora a influência do neoliberalismo na educação ressalta o papel da escola como formadora de cidadãos, sobretudo conformados com o lugar que ocupam na estrutura social. O mito do Jeca Tatu, os clichês verbais, os estereótipos do negro e do pobre, naturalizam as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e alavancam o processo de exclusão. Dessa forma, o aparelho ideológico tratou de difundir a idéia de igualdade de oportunidades, desconsiderando que numa sociedade capitalista, as oportunidades são desiguais. Esses significados são compartilhados por gestores, psicólogos,

professores, pais, e pouco a pouco sustentam o preconceito a respeito da capacidade de aprendizagem dos alunos, dentre eles os alunos com necessidades especiais. Para melhor compreensão de fracasso escolar deve-se considerar que as explicações iniciais perpassam a divisão social de classes e portanto devem ser analisadas cautelosamente.

Atualmente Angelucci (2004) aponta diferentes vertentes da pesquisa sobre o fracasso, cada uma com um princípio diferente: a primeira considera o fracasso escolar como problema psíquico: culpabilizando as crianças e seus pais. O foco dessa análise são as questões internas, subjetivas dos alunos, especificamente as dificuldades emocionais decorrentes das relações familiares. Pouco considera a dimensão da escola, ou a reduz a relação professor-aluno. "Isola-se o aluno que não aprende da escola que ensina"(ANGELLUCI, 2004 p.60). Essa concepção busca a adaptação e ajustamento do aluno à instituição escolar. A segunda perspectiva compreende o fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor. Permanece subjacente a idéia de que as crianças das classes populares apresentam dificuldades de aprendizagem, mas um ensino com técnicas adequadas promoveria o ajustamento do aluno. O foco é a eficácia da prática pedagógica e conseqüentemente uma solução seria a formação técnica do professor. Uma outra forma seria entender o fracasso escolar como questão institucional, basea-se na idéia de que a escola desempenha duas funções contraditórias geradora e transformadora do status quo, porque está inserida numa sociedade de classes, onde o interesse da classe dominante vigora sobre as políticas educacionais. Portanto por meio da adequada implementação de políticas educacionais "progressistas" a lógica excludente da escola e o fracasso seriam reduzidos. Por fim compreende-se o fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Assim a escola reproduz a mesma constituição da sociedade de classes, porém o foco são as relações de poder que são estabelecidas no interior da escola, principalmente na desvalorização da cultura popular e imposição de padrões da classe dominante.

O fracasso escolar deve ser resgatado em uma dimensão coletiva, não como um problema individual, nem mesmo somatória de

problemas individuais, mas problema coletivo, que deve ser analisado e solucionado a partir da compreensão que se produz no cotidiano de uma instituição coletiva (COLLARES, 1996 p. 164).

Um outro fenômeno associado ao fracasso escolar é a medicalização do ensino. Ao abordar o tema fracasso escolar Collares( 1996) descreve o sistema educacional como permeado por vários preconceitos e em sua pesquisa trata especificamente do preconceito de atribuir características inerentes à criança a sua não alfabetização, elucidando as origens da patologização do processo ensino-aprendizagem:

Dentre essas características inatas ao aluno, sobressaem as biológicas, recaindo a responsabilidade pelos índices de reprovação e evasão em pretensas doenças que impediriam as crianças de aprender. Ao biologizar as questões sociais, atingi-se dois objetivos complementares: isentar de responsabilidades todo o sistema social, inclusive em termos individuais e, usando a expressão de Ryan (1976), “culpabilizar a vítima”. A mesma corrente filosófica que sustenta essa visão de mundo – o positivismo- é que permeia a sociedade burguesa, principalmente em termos de cotidiano ; não há conflitos, então, e tudo é rapidamente assimilado e transformado em senso comum. Na escola este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças da criança (COLLARES, 1996, p. 27).

A autora afirma que há entre os professores uma crença de que podem prever os alunos que irão fracassar ou “destinadas a fracassar”, geralmente não se dão conta da influência dessa previsão na aprendizagem. Em suas falas admitem falhas apenas no pólo do aprender, as causas centradas na própria criança. O pensamento dominante na escola – e na sociedade – sobre as relações entre problemas de saúde e aprendizagem e a hegemonia da medicina sobre as demais ciências, é um fato que se perpetua desde os primórdios da nossa sociedade. Assim se a causa do fracasso é um problema de saúde, a solução teria de ser buscada nessa área, e no caso da deficiência muitas vezes não se vê soluções. Assim, a questão pedagógica não se associa ao problema do fracasso escolar desses alunos, não chega a ser considerada nem como dimensão onde se poderia buscar soluções.

Nos estudos sobre fracasso escolar, Collares (1996) confirma esse fato e explicita que ao biologizar questões sociais, isenta-se de responsabilidade o sistema social, coloca-se a culpa do fracasso escolar em quaisquer doenças das crianças e conseqüentemente a solução recai para área médica e não educacional. De acordo com Ribeiro (apud Kelman, 2010) é crescente a demanda de encaminhamentos às equipes de diagnóstico psicopedagógico, sendo frequente o rótulo de deficiente intelectual, em situações onde nem ao menos se considerou os demais problemas estruturais existentes no próprio contexto escolar. Ressalta ainda que a solução mais cômoda é situar a problemática no próprio aluno, configurando-se a educação como excludente, rotulante, na dicotomia entre capaz e incapaz, competente e incompetente, saudável e doente. Werner (apud TUNES & BARTOLHO, 2007) aponta a medicalização como barreira a inclusão social do deficiente, segundo o autor a racionalidade científica utiliza critérios avaliativos, classificatórios e fragmentados. Esses critérios acabam sendo incorporados passivamente pela educação, sem se questionar as conseqüências disso na vida do deficiente.

Tunes & Bartolho (2007, p. 52) diz que “a noção de deficiência é um dos modos concretos de manifestação do preconceito, uma forma como este se realiza na vida concreta” e atribui a essa visão a noção de falta, pelo fato da pessoa não atender a uma expectativa social, seja ela física, intelectual ou psicológica. Ignora-se a pessoa, relaciona-se com a patologia, num olhar generalista e coisificado, a inclusão deixa de ser viabilizada.

## **1.2.O PRECONCEITO E A DEFICIÊNCIA**

Vivemos em uma sociedade da padronização, a necessidade de se enquadrar permeia diversas dimensões do nosso cotidiano, o mito da perfeição coloca a margem todos que de alguma forma se diferenciam. Mesmo não podendo conceber uma sociedade homogênea, se a diversidade é parte da condição humana, a não aceitação da diferença favorece o surgimento do preconceito. Como afirma Bartolho:

O preconceito é por definição o já sabido por mim por um saber prévio e independente a qualquer escuta interpessoal. No preconceito, evito a confrontação face a face com o rosto do Outro-próximo. Sua alteridade permanece sempre negada por amputação que intrinsecamente um ato de violência. É um exercício de poder meu. Um poder que é, também, fuga do sempre arriscado, incerto e surpreendente lugar de encontro com o não sabido. Encontro com os riscos e com as oportunidades da surpresa e do mistério (TUNES, 2007, p.45-46).

Tunes & Bartolho (2007) ressalta que a deficiência é uma manifestação concreta do preconceito, historicamente podemos compreender suas origens e as razões pelas quais pessoas que possuem um defeito biológico são excluídas da sociedade dos perfeitos mesmo nos dias atuais. Antigamente os primeiros conceitos remeteram as concepções sobrenaturais e naturais, associava-se deficiência a castigo, possessão, pecado, vidas passadas, vingança dos Deuses. Essa visão mítica justificou práticas de eliminação, maus-tratos, abandono e até infanticídios. Com o cristianismo as crianças defeituosas passaram a ser acolhidas como caridade por instituições religiosas, entretanto essas instituições preservavam a sociedade do contato com os deficientes, servindo ao mesmo tempo aos cuidados e a segregação. Apesar dos avanços da ciência as concepções predominantes na atualidade apenas se aperfeiçoaram, mas carregam a mesma essência:

As concepções naturais vieram se aperfeiçoando até a atualidade, assim como as sobrenaturais. Ambas são visões fatalistas, no sentido de compreenderem a causa da deficiência como preexistente ao ato da concepção do indivíduo, seja ela de ordem espiritual ou orgânica. Para visão sobrenatural, o espírito ou a mente o corpo determina a mente tem existência antes da concepção do corpo. Conforme o naturalismo, o corpo determina a mente e, de certo modo, a contém, em sua ancestralidade. Por isso, ambas são uma espécie de pré-formismo mental: a mente está definida antes do nascimento do ser (TACCA 2006, p.139).

Modernamente fala-se de inclusão, de fato ela está legalmente garantida, tal garantia foi devido a esse percurso histórico. Como vimos no Séc. XVI, as crianças e jovens eram considerados ineducáveis, predominava a institucionalização em asilos e manicômios e o cuidado custodial - a fase de segregação. No Séc.XIX

surgiram as classes especiais nas escolas regulares, baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidas em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados - a educação especial em sistema paralelo ao sistema da educação geral. Na década de 1960, houve um avanço científico representado pela comprovação das potencialidades educacionais dos portadores de deficiência e pela criação de programas especializados, assim surgiram práticas mais integradoras. Na década de 70 surge o princípio de normatização “pressupondo que o ambiente mais adequado aos portadores de necessidades especiais seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos considerados normais” (Revista da Educação Especial, 2005, p.9). Gerando um grande movimento de desinstitucionalização. É importante ainda ressaltar os marcos mundiais da educação para inclusiva: Conferência Mundial para Todos – Tailândia -1990 e a Declaração de Salamanca – 1994. O movimento de inclusão no Brasil tem sofrido a influência da cultura norte-americana quanto à dicotomização do debate entre escola inclusiva e inclusão total, também na interpretação equivocada e reducionista e na influência de juristas na definição da política de educação. Podemos concluir que a inclusão está garantida por lei entretanto há um caminho a ser percorrido para que ela se concretize.

Na realidade as concepções de séculos atrás permeiam a escola que demonstra dificuldade para lidar com as diferenças, muitas vezes reduz seu papel a instaurar repertórios comportamentais e aproximar organismos limitados por um defeito biológico à “normalidade”. As dificuldades oriundas dessa pretensão são vivenciadas pelos alunos, pais, professores como fracasso, impotência, culpa, inadequação. Assim se reduz uma condição de desenvolvimento atípico a uma impossibilidade, Tunes exemplifica essa afirmação:

A noção de deficiência é um dos modos concretos de manifestação do preconceito, uma forma como este se realiza na vida concreta. Antes de tudo, essa noção significa falta de habilidade, ou de capacidade ou de inteligência para fazer alguma coisa que se espera que seja feita de uma determinada forma. Assim, a noção de deficiência articula-se com a idéia de expectativa social. Mas, o perverso desta noção é o fato de ser configurada como uma característica inerente de um ser, contaminando-o como um todo e autorizado sua identificação, de maneira generalizada, como uma pessoa deficiente. A deficiência é, assim, retificada no ser. Nem



importa mais que esse ser seja pessoa, pode ser chamado, para simplificá-lo, de o deficiente. É assim que se faz (TUNES & BARTOLHO 2007, p. 51- 52).

O contexto educacional historicamente se configurou por uma educação que delimita a escolarização como um privilégio, a partir da democratização da escola universalizou o acesso a todos, mas continua excluindo os indivíduos que por alguma razão fogem aos padrões sociais. No caso do aluno com necessidade especial, muitas vezes denominado “deficiente” é provocada a desarmonia, a própria nomenclatura categoriza um grupo pelo atributo que lhes falta (TUNES & BARTOLHO 2007 p. 54). De formas distintas a exclusão pelos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, tornam o fracasso escolar natural, até previsível. A própria divisão entre educação regular e educação especial destinada aos alunos deficientes ou que não se adéquam à estrutura rígida dos sistemas de ensino gerou um impacto duradouro e pouco benéfico à inclusão, uma vez que não primou pelos aspectos pedagógicos.

Segundo Tunes, Tacca e Bartholo (2005) a promoção do desenvolvimento de funções psicológicas admite a anterioridade do processo de aprender, processo esse que ocorre no espaço relacional, no convívio social, onde a atividade interpessoal internaliza-se, elaborando-se e reelaborando-se como atividade intrapsíquica. Assim afirma Buber (apud TUNES, TACCA E BARTHOLO, 2005), o ensino é fundamentalmente dialógico e a sua principal função seria favorecer possibilidades relacionais. A relação professor-aluno necessita de autenticidade e intencionalidade, principalmente no sentido da atividade pedagógica do professor. O resultado seria a capacidade que emerge de modo compartilhado. Como coloca Patto (2008, p. 427) “há um papel importante para os trabalhos que se dispõem a levar o entendimento aos lugares onde se escondem formas pouco conhecidas de discriminação.”

### **1.3. A COMPREENSÃO DO ESTUDANTE COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO**

Nas teorias sobre desenvolvimento humano encontramos divergências, convergências e antagonismos, várias teorias da Psicologia como o Behaviorismo, a Gestalt, a epistemologia genética de Jean Piaget, a psicogenética de Henry Wallon dentre outras, interessaram-se pelo fenômeno da aprendizagem e desenvolvimento. Nesses estudos, encontramos concepções naturalísticas, ou seja, aquelas que valorizam o desenvolvimento biológico; concepções ambientalistas que focalizam as causas exógenas e concepções construtivistas onde o biológico e ambiente são necessários para o desenvolvimento. Cole ( apud KELMAN, 2010) destaca a teoria histórico cultural como uma quarta alternativa porque nos estudos sobre desenvolvimento, a teoria histórico cultural não dicotomiza os fatores biológicos e ambientais, sobretudo destaca a intermediação da cultura . Tunes, E. Tacca M. e Martinez (2006) consideram que cada autor referiu-se a diferentes formas ou tipos de aprendizagem, ou seja, uma teoria específica sobre um tipo particular de aprendizagem e não uma teoria geral/universal da aprendizagem. As autoras ressaltam ainda que a maioria dessas teorias caíram na armadilha do reducionismo e supõem que essa marca é conseqüência de suprimir a premissa de que a aprendizagem é um fenômeno diverso.

Kelman (2010) deixa clara a relação existente entre sociedade, educação e cultura. Assim podemos presumir que os estudos sobre desenvolvimento e aprendizagem tiveram um impacto considerável nas concepções sobre educação que vigoram em nossa sociedade, sendo essas constituídas historicamente. Tunes, E. Tacca M. e Martinez (2006) examinaram concepções de professores sobre aprendizagem e desenvolvimento e concluíram:

Com certeza, o trabalho que realiza o professor na sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções, entre elas e bastante particularmente, aquela que diz respeito à aprendizagem e como ela se processa, pois, mesmo que seja de forma inconsciente, elas subsidiam as suas propostas e seu estilo de ensinar (TUNES, TACCA E MARTINEZ, 2006 p. 15).

No caso de alunos com necessidades especiais é possível que essas concepções estejam ainda mais cristalizadas, uma vez que é reconhecido e diagnosticado um defeito biológico. É comum ter como padrão o desenvolvimento da criança normal e compará-lo a uma criança com desenvolvimento atípico. Muitos estudos com base em teorias reducionistas e métodos inadequados concluíram que tais crianças teriam um desenvolvimento mais lento ou seriam menos desenvolvidas. Assim contribuíram para que tais conceitos fossem difundidos socialmente e para a adoção de práticas pedagógicas focadas no déficit, na limitação.

A compreensão de que a aprendizagem humana é um fenômeno cultural, resultante das condições de vida, ou seja, de infinitas possibilidades, atribuindo ao outro papel essencial na constituição da psique humana é uma marca da abordagem histórico-cultural. Por meio dessa concepção a compreensão da aprendizagem escolar deve remeter-se não como um processo do sujeito individual, mas como um processo de natureza social, contribuindo para explicar a complexidade constitutiva da aprendizagem escolar. Nesse sentido Tunes, E. Tacca M. e Martinez (2006) apontam importantes contribuições de Vigotski nos estudos sobre Defectologia:

As leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são, fundamentalmente, as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital são as mesmas, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou organismo em seu conjunto ( p. 140).

Em seus estudos Vigotski não compara desenvolvimento típico e atípico, busca se apropriar da forma de desenvolver de cada criança com defeito biológico, numa abordagem qualitativa propõe a idéia de processos compensatórios. Para ele o defeito pode impulsionar o individuo a desenvolver rotas alternativas, que compensariam algum déficit, o defeito representa uma limitação, mas não necessariamente uma incapacidade. O meio social teria influência significativa no desenvolvimento, uma vez que o defeito biológico tem conseqüências sociais e essas conseqüências não deixam de influenciar o próprio desenvolvimento, ou seja,

o meio social pode funcionar como força motriz ou inibi-lo. Nesse sentido Tunes ressalta:

A deficiência não é, pois, uma condição a priori do ser. Ela é forjada no ambiente social de desenvolvimento da pessoa um defeito biológico, a partir do momento mesmo de sua eleição como ser deficiente, momento esse que desencadeia todo seu exílio social (TACCA, 2006 , p. 141).

A promoção do desenvolvimento de funções psicológicas admite a anterioridade do processo de aprender, processo esse que ocorre no espaço relacional, no convívio social, onde a atividade interpessoal internaliza-se, elaborando-se e reelaborando-se como atividade intrapsíquica. Assim afirma Buber (apud TUNES, TACCA E BARTHOLO, 2005), o ensino é fundamentalmente dialógico e a sua principal função seria favorecer possibilidades relacionais. A relação professor-aluno necessita de autenticidade e intencionalidade, principalmente no sentido da atividade pedagógica do professor. O resultado seria a capacidade que emerge de modo compartilhado. Nas palavras de Bartolho:

A disponibilidade dialogal para com a alteridade e a vulnerabilidade à interferência relacional são bloqueadas e inviabilizadas pelo preconceito, em quaisquer formas. A emergência do preconceito no âmbito relacional tem uma implicação intrinsecamente desresponsabilizadora e, portanto, incompatível com os fundamentos da vida ética, do aprendizado e dos exercícios de virtude a ela vinculadas. O lugar dessa vivência, desse aprendizado e desse exercício são as relações dialogais diretas, imediatas, face a face com presença do rosto do Outro, efetivadas na vulnerabilidade ao seu apelo e à nossa resposta (TUNES & BARTOLHO, 2007, p. 45).

Dentro da perspectiva histórico-cultural, a dinâmica das interações professor x aluno é um princípio balizador dos processos de ensino e desenvolvimento, pois o espaço de sala de aula é repleto de situações interativas. Certamente o professor ocupa lugar de destaque nesse contexto e portanto torna-se segundo Tacca (apud MARTINEZ & SIMÃO, 2004, p. 101) o “outro social” essencial ao aluno em seu desenvolvimento como ser humano, nas dimensões intelectual, social, afetiva e todas as outras que o constituem e integram.

## I – OBJETIVOS

### **2.1 GERAL**

Esse estudo tem por objetivo analisar as concepções dos professores sobre o binômio fracasso escolar/necessidades especiais, bem como suas implicações nas práticas docentes.

### **2.2 ESPECÍFICOS**

Assim sendo, essa pesquisa tem como foco:

- . Compreender o conceito de fracasso escolar;
- . Verificar a relação estabelecida entre fracasso e necessidade especial;
- . Conhecer a auto avaliação do professor a respeito de sua prática com estudantes atípicos.

### III- METODOLOGIA

#### **3.1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA METODOLOGIA**

Segundo Kelman, os novos paradigmas da ciência pressupõem um método onde os instrumentos são provocadores da expressão, geradores de idéias, assim afirma que:

A teoria é vista como uma construção sistemática que é permanentemente confrontada com multiplicidade de idéias que aparecem entre aqueles que a compartilham, das quais resultam um conjunto de alternativas que se expressam na investigação científica e que seguem diferentes zonas de sentidos em seu desenvolvimento sobre a realidade estudada (KELMAN, 2010, p.81).

Dessa forma os dados obtidos foram compreendidos como algo dinâmico, vivo, o que permitiu explorar suas mais diversas manifestações e significações, enriquecendo a construção do conhecimento. Favoreceu ainda, o reconhecimento das características específicas da pesquisa que permearam o desvendar das concepções dos participantes, bem como as relações estabelecidas entre o fracasso escolar e necessidades especiais.

A metodologia utilizada nesse estudo fundamentou-se na metodologia de Silva e Tunes (1999), inicialmente foram adotados nomes fictícios para os participantes. A coleta de dados constituiu na realização, gravação e transcrição de entrevistas individuais. Foi realizada uma entrevista com cada participante com a duração média de quinze minutos. Nelas, buscamos com as questões, suscitar o surgimento das concepções dos participantes sobre o fracasso escolar. O entrevistado falava livremente e caso o investigador tivesse alguma dúvida ou precisasse de explicações complementares, era realizada outra pergunta. O roteiro pré elaborado auxiliou na manutenção do foco nos objetivos do trabalho.

Para compreender as concepções sobre fracasso escolar adotamos a classificação adotada por Angelluci (2004) a propósito foram encontradas três

categorais: fracasso como problema técnico, como problema psíquico e como questão política. No que se refere à relação entre fracasso escolar e necessidade especial classificamos em condicionado e dissociado; já para a questão da auto avaliação da prática do professor participante consideramos duas categorias: sucesso e insucesso.

Assim, distribuímos as falas dos professores de acordo com o aspecto investigado, enquadrando-as nas categorias acima citadas. Os extratos das falas foram recortados e incluídos nas respectivas classes. Terminada a análise foi possível visualizar de forma geral, como se configuraram as diferentes concepções e relações estabelecidas pelos participantes acerca do tema escolhido.

### **3.2 Contexto da Pesquisa**

A instituição escolhida foi uma escola da rede pública situada no Distrito Federal, tal escola oferta desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental de 09 anos. Trabalha com o quantitativo aproximado de 507 alunos, distribuídos 23 turmas, conta com 28 professores todos graduados e alguns pós graduados. Como serviços de apoio conta com 01 orientador educacional, um serviço especializado de apoio à aprendizagem composto de pedagoga e psicólogo e ainda 01 professora para o atendimento educacional especializado (sala de recursos) e 02 monitores que auxiliam os alunos com altas necessidades especiais.

Optou-se pela escolha dessa escola devido a mesma ser a que no setor atende o maior número de alunos com necessidades especiais. A escola já foi pólo de atendimento de alunos com deficiência física, atualmente dentro do sistema da Secretaria de Educação institui-se como uma escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos. Especificamente há alunos diagnosticados como Transtorno Global do desenvolvimento, deficiência intelectual, deficiência física e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Alguns pais optam por esta escola, mesmo não sendo a mais próxima de sua residência, geralmente argumentam que a escola sempre acolheu bem crianças com necessidades especiais.

Outro fator de escolha foi a facilidade de realizar as entrevistas devido ao vínculo profissional, o conhecimento geral do funcionamento da escola, a

proximidade com pais e alunos, também contribuíram para a escolha, uma vez que isso facilitaria a leitura do contexto da pesquisa.

### **3.3- PARTICIPANTES**

A escolha dos participantes foi um momento importante para o desenvolvimento do trabalho, o primeiro critério adotado foi estar lecionando ou já ter lecionado para alunos com necessidades especiais. A fim de amenizar os imprevistos ocorridos, as professoras escolhidas foram aquelas com as quais, eu enquanto entrevistadora, já tinha convivência profissional e já havia observado a sua prática.

Devido à especificidade do método, foram entrevistadas cinco professoras e adotados nomes fictícios para identificação dos participantes. Quanto à atuação, as professoras se dividem da seguinte forma: uma encontra-se lotada na sala de recursos, uma leciona para o pré-escolar de cinco anos, uma leciona para o primeiro ano, uma para o quinto ano e a última está atualmente no cargo de vice-diretora.

As professoras participantes foram informadas sobre o interesse da pesquisa em compreender situações educacionais referentes aos alunos com necessidades especiais. Também que a investigação ocorreria por meio de entrevistas gravadas e transcritas, foi assinado então o termo de consentimento livre esclarecido.

**QUADRO 1**  
**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES**

NOMES	SEXO	EXPERIENCIA	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
Ítala	F	23 anos	Pedagogia	Sala de recursos/nível fundamental
Mirtes	F	14 anos	Pedagogia	2º ano/nível fundamental
Jailma	F	10 anos	Pedagogia	Pré escolar/nível fundamental
Valda	F	13 anos	Pedagogia	5º ano/nível fundamental
Rute	F	20 anos	Geografia/atividades	1º ano/nível fundamental



### **3.4 - MATERIAIS**

Na realização das entrevistas foi utilizado o roteiro elaborado especificamente para esse estudo e um gravador de pequenas proporções, dessa forma foi possível uma escuta empática e despreocupada com anotações, além de evitar que informações fossem perdidas.

### **3.5- INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS**

Como o objetivo foi abordar as idéias dos participantes da pesquisa sobre fracasso escolar, envolvendo alunos com necessidades especiais e a prática docente que realizam os mesmos, elaboramos um roteiro de entrevista semi-estruturada. Essa forma favoreceria o contato direto com os participantes, a identificação da dinâmica e das contradições presentes nos discursos, além da possibilidade de adicionar perguntas para esclarecer possíveis dúvidas.

Na elaboração do roteiro três questões iniciais foram pensadas, a primeira buscando o conceito de fracasso escolar de forma geral, a segundo visando conhecer a relação estabelecida pelo participante entre fracasso escolar e necessidade especial, por fim a última questão sobre a avaliação que cada professora faz de sua prática com alunos com necessidades especiais.

### **3.6- PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS**

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas com o consentimento das professoras, elas foram avisadas que, durante a entrevista, poderiam pedir que o gravador fosse desligado, caso preferissem um tempo para responder sem a pressão do gravador ou caso não quisessem que partes de suas falas fossem gravadas. A coleta de dados foi realizada em fevereiro de 2011. O quadro 1 mostra os dados de duração das entrevistas, bem como a data de sua realização.

## QUADRO 2

### Duração e data da realização das entrevistas feitas com cada participante

NOME	DURAÇÃO	DATA
Ítala	15:11 min.	07/02/2011
Mirtes	15:10 min	09/02/2011
Jailma	15:12 min	09/02/2011
Valda	15:13 min.	16/02/2011
Rute	15:14 min.	16/02/2011

### **3.7- PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Adotamos com adaptações o modelo proposto por Silva & Tunes(1999), a partir dele as falas das professores foram analisadas e classificadas. Foram criadas categorias de conteúdo elaboradas com o objetivo de captar os modos de compreensão sobre o fracasso escolar, a relação com a necessidade especial e o impacto dessas concepções na prática docente. Para classificar as concepções sobre fracasso escolar recorreremos a Angelluci (2004) que considera quatro categorias nas perspectivas da pesquisa sobre o tema: fracasso como problema psíquico, fracasso como problema técnico, fracasso como questão institucional, fracasso como questão política e cultural. No que se refere à segunda questão o interesse foi classificar as falas que condicionam a necessidade especial ao fracasso escolar e as que não condicionam a necessidade especial ao fracasso escolar. Quanto à avaliação da prática docente de cada participante, classificamos em de sucesso ou insucesso, de acordo com a percepção do próprio participante.

## **IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

Ao analisarmos os depoimentos acerca de como o professor compreende o fenômeno fracasso escolar é interessante destacar que a maioria demonstrou pouca familiaridade com os aspectos teóricos do tema. Os entrevistados em seus depoimentos sobre fracasso escolar remeteram-se às causas, ou mais especificamente, à responsabilização de diferentes participantes ou aspectos presentes no contexto educacional. Para analisar as concepções dos participantes, as respostas foram classificadas, de acordo com a proposta de análise de Angelucci (2004). Ou seja, o fracasso como um problema técnico; o fracasso como problema psíquico/teoria da carência cultural; fracasso como questão institucional e o fracasso escolar como questão política (cultura escolar, cultura popular e relações de poder). Foram encontradas três dessas categorias:

#### **4.1.10 FRACASSO ESCOLAR VISTO COMO UM PROBLEMA TÉCNICO**

De acordo com essa abordagem desloca-se o problema da dimensão social para dimensão individual e pensa-se apenas o professor como centro do processo educativo. Aspectos como o efeito de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor são ressaltadas. Permanece nessas pesquisas o pressuposto de que as crianças das classes populares trazem para a escola dificuldades de aprendizagem, mas o foco muda de lugar: não se localiza nos problemas individuais dos alunos, mas na técnica de ensino do professor. Para essa abordagem as autoridades são negligentes por não proporcionarem formação técnica adequada aos professores. Afirma-se que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, mas reduz-se esta produção à sua inadequação técnica.

A professora Mirtes utilizou exemplos do que acontece no seu contexto educacional, precisamente como vivencia o fracasso escolar e como imagina que as

crianças o vivenciam. Apontou o professor como responsável, suas falas demonstraram que responsabiliza inclusive a si própria. Para ela:

*“o fracasso (pausa)..., é como professora não termos condições de atingir o aluno”.*

Segundo a entrevistada muitas vezes é o professor que não foi capaz de investigar como a criança aprende, não contribuiu, não auxiliou essa criança. Quanto aos efeitos na criança diz:

*“a criança acaba levando o estigma de incapaz e isso vai ficar muito tempo na vida dela (...) chega um momento que ela desiste, e diz... eu não tenho condições, sou burra...”.*

Utilizou em seu depoimento um tom de voz melancólico e uma fisionomia triste. É interessante destacar que demonstrou a intenção em modificar essa condição e favorecer a aprendizagem de todos os alunos, entretanto deixou clara sua impotência ao dizer que vê ao longo de sua prática o fracasso com alguns alunos se repetir, sem que ela modifique sua ação docente.

A professora Valda ao falar de sua compreensão a respeito do fracasso escolar também considerou o professor como responsável:

*“...é quando nós não fazemos o que se deve (pausa), não utilizamos todas as estratégias”.*

Explicou essa crença com a seguinte fala, a qual destacamos um importante aspecto positivo: acreditar que todos podem aprender. Assim justificou :

*“porque não acredito que existe alguém que não consiga aprender, não consigo acreditar nessa possibilidade.”*

Ao ser questionada quanto ao fracasso escolar ser atribuído ao professor, ressaltou que vai depender do desempenho do mesmo e apontou para possibilidade de se rever a prática pedagógica. Porém acredita que a postura do professor pode ser modificada quando houver uma predisposição na busca de conhecimentos teóricos e práticos sobre a deficiência. Enfatizou a necessidade do conhecimento

teórico, pois considera que esse conhecimento modifica a prática docente. Em seu discurso observa-se também a valorização dos vínculos entre professor e aluno na superação da condição de fracasso escolar, ampliando os aspectos que interferem na condição do fracasso escolar. Em suas palavras:

“...ele (o professor) vai ter que ter disposição de aceitação, de querer conversar, de querer aprender também.”

Assim podemos perceber nos discursos da professora Mirtes e Valda a compreensão do fracasso escolar como resultado de variáveis individuais, nesse caso coloca-se em questão a capacidade profissional do professor. Angelucci (2004) destaca que nessa perspectiva está presente o pressuposto de que há nos alunos dificuldades de ordem emocional, intelectual, cultural e que poderiam ser sanadas pelo professor, quando utilizada a técnica correta. Referente à concepção focada na responsabilização do professor, ressaltamos as contribuições de Patto (2008) ao considerar um equívoco acreditar que a causa da ineficiência da escola encontra-se no professor.

Segundo Angelucci (2004) de acordo com essa concepção, a “solução” mais comumente adotada é o construtivismo. Onde o professor deve acreditar no potencial do aluno e por meio de intervenções pedagógicas adequadas, promover o ajustamento do aluno à escola. Para tanto, o professor necessita de formação específica, nesse sentido Patto (2008) alerta que quanto mais se pensar o trabalho pedagógico em termos de questões meramente tecnocratas mais alimenta-se uma atividade cotidiana alienada no contexto educacional.

#### **4.1.2 O FRACASSO ESCOLAR COMO PROBLEMA PSÍQUICO DO ALUNO**

Nessa forma de compreender o fenômeno do fracasso escolar segundo Angelucci (2004) remete a uma das vertentes da pesquisa recente, nela o fracasso escolar é decorrente de problemas emocionais que geram prejuízos da capacidade intelectual dos alunos. Pode haver menção à implicação da escola no

fracasso escolar, mas o fenômeno é compreendido de forma descontextualizada pois situa toda essa problemática na criança. Em grande parte essa concepção embasa-se no processo de medicalização do ensino, como afirma Werner (apud KELMAN, 2010) valoriza-se especificamente os mecanismos biológicos do processo de aprendizagem e minimiza-se os fatores sociais e pedagógicos.

A professora Jailma, em seu relato apontou o aspecto da multicausalidade do fracasso, ou seja, as várias causas do fracasso escolar. Em suas palavras:

*“é um desarranjo, todo um conjunto, é a escola que não alcança o aluno, o aluno com questões pessoais(pausa), questões intelectuais, que leva a criança a fracassar”.*

Entretanto é importante destacar que ao descrever essas causas cita apenas as que se vinculam especificamente ao aluno. Esse exemplo mostra a ênfase nas questões pessoais e intelectuais, evidenciando a influência da medicalização no ensino.

Em seguida destacou que uma comunidade com poucas oportunidades e uma escola com poucos recursos também contribui também para a condição de fracasso escolar.

*“... por exemplo, uma comunidade com poucas oportunidades, que não oportuniza recursos variados e até coisas simples, que a criança poderia ter acesso e não tem.”*

Ao apontar as características da comunidade na qual se insere, percebemos o viés da teoria da carência cultural. A literatura aponta o fato de que localizar a origem do fracasso no aluno ou na família como uma visão preconceituosa de profundas raízes. Mas que infelizmente encontra apoio em pesquisas que fundamentam suas afirmações em uma ciência tendenciosa. A esse respeito, Ribeiro discorre:

O problema, então, não está no fato de que essas crianças passem por um processo de “privação cultural”, já que é notório o fato de que

pessoas advindas de camadas menos favorecidas economicamente também são capazes de produzir cultura (apud Kelman, 2010, p. 191).

Ao analisar o discurso de Jailma observamos que predomina a concepção de uma escola harmônica que oferece condições ideais para o aluno se desenvolver e onde as ações docentes não são objeto de questionamento. Collares(1996) considera preconceito atribuir características inerentes à criança ao insucesso escolar, pois trata-se de biologizar questões sociais. De fato tal preconceito acaba sendo incorporado passivamente pelos partícipes do contexto escolar, como evidenciamos no relato anterior.

Segundo Angelucci (2004) no interior de uma concepção de normalidade compreendida como adaptação, o não ajustamento ao contexto escolar é fruto de uma incapacidade individual. Entretanto certamente o problema localiza-se no modelo educacional adotado, cuja referência encontra-se baseada nas exigências sociais da classe dominante, esse grupo que exclui e que condena ao fracasso todos que não correspondem às suas expectativas.

#### **4.1.3 O FRACASSO ESCOLAR VISTO COMO QUESTÃO POLÍTICA (CULTURA ESCOLAR, CULTURA POPULAR, RELAÇÕES DE PODER)**

No que se refere a essa abordagem é enfatizada a dimensão política da escola. Adota-se a lógica excludente da educação escolar, compreende a escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes. O foco incide nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura da classe dominante e não reconhecer — e, portanto, desvalorizar — a cultura popular.

Ao falar do fracasso escolar, a professora Ítala inicialmente se reportou ao imaginário social, onde a escola é pensada como favorecedora do sucesso. Esclareceu que para ela nem sempre a escola favorece o sucesso:

*“vejo o fracasso como uma condição que a própria escola desenvolve”.*

Em sua leitura a escola exige que a criança se enquadre, e o fracasso ocorreria porque ela não se adaptou ao sistema, porque não se enquadrou. Em seu entendimento a escola como um todo compreende o fracasso de forma pontual:

*“Todos pensam: fracasso do aluno. A escola exige dele uma leitura, a meu ver uma leitura enquadrante, não aceita a leitura que cada um traz. Então o fracasso escolar acho que é uma condição injusta, grave. Injusta porque na verdade, uma pessoa, um estudante, porque ele fracassa? Fracassa porque não se adaptou ao sistema? Porque não aprendeu do jeito que a escola quer? ”*

Não demonstrou expectativas quanto às políticas progressistas na superação do fracasso escolar:

*“ ... tem que verificar o fluxo, corrigi-lo, criar estratégias, sendo que ela mesmo gera o fracasso, porque padroniza, ... porque é excludente”*

Interessante destacar que a professora Ítala demonstra uma visão mais complexa, bem como contato com os aspectos teóricos referentes ao tema. Não foca o aluno e sua família, tão pouco no professor, inicialmente parece responsabilizar a escola, entretanto no desenvolvimento de suas idéias fica claro que está se referindo às relações de poder presentes no interior do ambiente escolar. Principalmente quando cita a não aceitação da diferença e a necessidade de enquadrar os alunos num padrão ideal ditado pela sociedade. Destaca que tem o conhecimento de que sua forma de pensar o fracasso escolar destoa da compreensão que prevalece no contexto educacional, apontando o fato do fracasso escolar atribuído ao aluno. Para finalizar a entrevistada destacou como se sente diante do tema:

*“Acho uma palavra triste”*



Na entrevista da professora Rute percebemos pouca familiaridade com os aspectos teóricos do fracasso escolar. Entretanto, salientou que este termo veicula questões subjetivas, ou seja, provoca sentimentos de incapacidade tanto no professor quanto no aluno. Esse ponto é importante, pois demonstra a valorização dos aspectos subjetivos e a preocupação do impacto que o fracasso gera. Segundo ela:

*O fracasso “(...) tem muitas causas(...) tem a pressão a pressão da sociedade que estimula a competitividade (...) quer todo mundo igual”.*

As professoras Ítala e Rute em seus depoimentos ampliaram relativamente os discursos anteriores, acrescentaram aspectos relacionados a escola como um todo e à sociedade, ao se reportarem ao fracasso escolar. A leitura da professora Rute reflete uma questão em comum com o depoimento da professora Ítala, a influência da sociedade, as relações de poder implícitas na exigência de um padrão ideal de aluno e o estímulo à competitividade que desrespeita as diferenças.

De acordo Angelucci (2004) a perspectiva de compreender o fracasso escolar como questão política desconstrói fenômenos nomeados como “não-aprendizagem”, “problema emocional”, “carência cultural”. Essas categorias são ressignificadas e compreendidas como fenômeno coletivo, expressão do conflito de classes no interior da escola. Há portanto, uma mudança de paradigmas do conhecimento sobre o fracasso escolar, como enfatiza Angelucci:

Há uma ruptura epistemológica: do conhecimento sobre a “criança fracassada”, o “professor incompetente”, as “famílias desestruturadas” para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade de seus saberes, experiências e percepções. (2004 p.63)

### QUADRO 3

#### Síntese das análises das concepções sobre fracasso escolar

FRACASSO COMO PROBLEMA TECNICO	FRACASSO COMO PROBLEMA PSÍQUICO DO ALUNO	FRACASSO COMO QUESTÃO POLÍTICA
Mirtes	Jailma	Ítala
Valda		Rute

#### 4.2. Fracasso escolar X Necessidade Especial

Na compreensão da relação estabelecida pelos participantes a respeito do fracasso escolar e a necessidade especial, encontramos entendimentos distintos. No primeiro, o fracasso escolar está condicionado à necessidade especial, ou seja, a presença de um defeito orgânico produziria o fracasso escolar. Nessa associação observamos que suas falas a valorização específica do defeito biológico no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo a influência dos fatores sociais e pedagógicos são minimizados. Outra compreensão encontrada não associa o fracasso escolar à necessidade especial, se revelando mais permeável às abordagens atuais sobre fracasso escolar e desenvolvimento atípico.

##### 4.2.1- O FRACASSO ESCOLAR CONDICIONADO A NECESSIDADE ESPECIAL:

Com os depoimentos das professoras Ítala, Mirtes e Jailma podemos observar que a maioria dos entrevistados percebe o fracasso escolar condicionado ao aluno que possui uma necessidade especial. Suas falas transparecem que o defeito biológico compromete o desenvolvimento, principalmente no contexto escolar. A professora Ítala ressalta que por não ser perfeito para sociedade, a escola já espera o fracasso:

*“só de olhar para ele(o deficiente), já o julgam fracassado, não é perfeito”.*

*“Para maioria das pessoas o fracasso está vinculado à deficiência”.*

*“Para ela o fracasso é esperado, o que não é esperado é sucesso, tanto que quando ocorre, precisa ser divulgado, surgem palestras, todos admiram, acham incrível que ele aprendeu”. “*

Apona ainda que essa vinculação se relaciona ao preconceito embasado na ênfase no defeito biológico e na falta por ele gerado. Enfatiza ainda que:

*“ é uma questão de ver a impossibilidade do outro”.*

Nos relatos da professora Mirtes e Jailma o desenvolvimento atípico também vincula-se ao fracasso escolar, para essas professoras a criança deficiente já carrega o rótulo de incapaz:

*“é mais difícil ainda no caso deles, a criança já é vista como coitada”.*

*“ então acaba que os têm deficiência ficam para trás”.*

Interessante destacar que para ambas isso provoca um sentimento de incapacidade e acreditam ser a preparação técnica a solução. A professora Mirtes expõe que não se sente capaz de trabalhar com elas e que a maioria dos professores também não está preparada. Diz compreender que não pode ter as mesmas expectativas em relação aos alunos com necessidades especiais e acredita que eles têm condições de crescer dentro da capacidade deles, entretanto reconhece que a maior parte deles fica esquecida na escola, até evadirem:

*” (...) a gente vê a criança esquecida, crescem muito pouco, no intelecto, na aprendizagem, eles percebem e querem sair da escola.”*

Nesse sentido a professora Jailma afirma:

*“ é falta de uma pedagogia especializada.”*

Ressalta que presencia os alunos que possuem uma deficiência ficarem para trás, que normalmente é assim que ocorre e conclui:

*“digo por mim, você nunca acha que conseguiu, por mais que você faça”.*

Como afirma Tunes & Bartolho (2007), “a noção de deficiência é um dos modos mais concretos de manifestação do preconceito”. As reflexões desses participantes naturalizam o fracasso escolar que acomete os alunos com necessidades especiais e sustentam a visão fatalista, onde as possibilidades de sucesso escolar para essa clientela tornam-se reduzidas. Demonstraram que as concepções que prevalecem na escola a respeito da deficiência ainda se embasam nas concepções biológicas, onde o entendimento sobre desenvolvimento remonta à linearidade, à padronização, à falta. Poucos se questionam se o parâmetro da normalidade é referencial ou não, se em algum momento ele existiu precisa ser perseguido, caso o julguem impossível e na maioria das vezes o é, então o sentimento de fracasso se propaga. É importante ressaltar que tais concepções têm como cita Ribeiro (apud KELMAN 2010, p.189) “funcionado inadvertidamente contra o processo de desenvolvimento dos alunos”.

Segundo Ribeiro (apud KELMAN 2010) historicamente o diferente sempre gerou repercussões ambivalentes, ou seja, boa parte da sociedade ainda não atentou para o fato de que as diferenças humanas se configuram como algo maior que um defeito biológico. Mesmo de forma implícita ficou claro que o fracasso é esperado quando o aluno possui uma necessidade especial, nesse sentido a literatura aponta para o fato de que essas concepções favorecem o relacionamento com a patologia, num olhar coisificado, ignorando-se a singularidade de cada pessoa. Não importa a deficiência, trabalha-se com a generalização do déficit e então a aprendizagem de conteúdos escolares passa a ser impraticável.

Mostram ainda o pronto acolhimento do discurso medicalizante que mascara a ineficiência das propostas da escola para as pessoas consideradas diferentes. De acordo com Tunes & Bartolho:

A medicalização, enquanto redução fiscalista, representa um dos mecanismos mais perversos utilizados para engendrar processos sutis de seletividade social, como ocorre em relação à violência, à pobreza e ao fracasso escolar. (2007, p.26)

As concepções que tendem a naturalizar o fenômeno fracasso escolar como ressalta Ribeiro (apud Kelman, 2010, p.199) “tendem a reforçar as incapacidades do sujeito considerado diferente/deficiente em detrimento de suas potencialidades, as quais poderiam estar sendo desenvolvidas por meio de propostas criativas- e portanto, não tradicionais de intervenções pedagógicas.”

Destaca-se também o mito da especialização, onde se acredita que o conhecimento é a principal ferramenta para o trabalho pedagógico do professor com estudantes atípicos. A expectativa é de receituários, como nem todos fizeram cursos, ou consideraram os cursos suficientes, fica a impossibilidade de “atingir” esses alunos. Quanto a essa necessidade de capacitação Patto (2008) alerta para os conteúdos que os cursos de treinamento e reciclagem veiculam e para ineficiência dessa estratégia, uma vez que, via de regra, não se configuram como espaço de transformação da práxis cotidiana.

Como exposto por Tunes & Bartolho (2007, p.27) a “inclusão social é um ato de responsabilidade a pessoal, fundamentalmente na afirmação de irredutibilidade da pessoa e orientado para preservação da alteridade”. É importante considerar os avanços científicos e tecnológicos, mas também de considerar que afetamos e somos afetados na interação com o Outro e que isso só é possível quando nos tornamos significativos para o Outro.

#### **4.2.2 FRACASSO ESCOLAR DISSOCIADO DA NECESSIDADE ESPECIAL**

Nos depoimentos da professora Valda e Rute encontramos possibilidades de o aluno com necessidades especiais ter sucesso, ao serem questionadas sobre a relação entre fracasso escolar e necessidades especiais remeteram-se às experiências que tiveram com esses alunos. Enfatizaram os aspectos relacionais e as possibilidades do aluno com desenvolvimento atípico. A professora Valda em seu relato considera que tanto para o aluno com necessidades especiais, como para qualquer outro, o importante é a empatia entre professor e aluno:

*“ pra mim a primeira coisa para o aluno com necessidades especiais ou qualquer outro aluno é a questão da empatia, se a criança tem a empatia com o professor, nós já ganhamos cinquenta por cento do processo, ou com certeza ou mais”.*

Destaca que esse aluno necessitará de aparatos não convencionais e na maioria das vezes do interesse do professor em conhecer como ele aprende. Nesse aspecto avalia o conhecimento sobre a deficiência como essencial. Cita também a colaboração do próprio aluno no processo de ensino-aprendizagem:

*“ ... ele vai dizer como é, para aí eu usar as estratégias para alcançá-lo”.*

Importante destacar ainda que Valda tem consciência da necessidade de aparatos não convencionais e da busca de caminhos alternativos de aprendizagem, o que deixa claro que não se trata de uma visão ingênua.

A professora Rute relatou que observou em sua prática, o desenvolvimento desses alunos, sabe que contribuiu e apesar de dizer que não sabe que ações e estratégias foram eficientes, apontou em seu depoimento que é fundamental abrir outros campos para a criança atuar e se sentir capaz, porque a partir daí ela progride. Para ela, crianças com necessidades especiais são também capazes de avançar, de crescer, mas o professor tem que melhorar a auto estima dos alunos, ajudá-los a se sentir capaz:

*“eu visio, priorizo a auto estima, ele se sentir confiante, ele se sentir capaz, sentindo assim, ele consegue.”*

Para professora Rute o defeito biológico pode se tornar uma dificuldade quando se tende a padronizar e ressalta uma frase clichê, mas que segundo ela tenta colocar em sua prática:

*“ninguém é igual a ninguém, todos somos diferentes”.*

Nesse sentido Buber ( 1982 apud Bartolho, 2007) nos diz que é preciso estar realmente em um encontro autêntico entre parceiros que se sabem diferentes. Assim inferimos que a aceitação da diversidade e a predisposição para esse encontro,

possibilitou a essas professoras uma visão para além do preconceito, uma visão das possibilidades.

#### QUADRO 4

##### Síntese das relações estabelecidas entre fracasso escolar e necessidade especial

FRACASSO CONDICIONADO À NECESSIDADE ESPECIAL	FRACASSO DISSOCIADO DA NECESSIDADE ESPECIAL
Ítala	Valda
Mirtes	Rute
Jailma	

#### 4.3. A PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS EM QUESTÃO

Com o objetivo de relacionar as concepções sobre fracasso escolar e necessidade especial com a atuação docente de cada participante, buscamos a auto avaliação de professor no que se refere a prática com estudantes atípicos. Encontramos relatos que enfatizam o insucesso e relatos que enfatizam o sucesso, na análise dos depoimentos foi possível perceber alguns elementos em comum, que valem a pena ser destacados. Ressaltamos ainda que Tunes, Tacca e Martinez (2006) afirmam que “o trabalho que realiza o professor na sala de aula está marcado e integrado por todas as suas concepções”.

#### 4.3.1 EXPERIÊNCIAS CONSIDERADAS DE INSUCESSO

Os discursos da professora Mirtes e Jailma, revelam na avaliação da própria prática pedagógica a presença de alguns preconceitos exaustivamente explorados pela literatura e alguns equívocos ao pensar em possíveis soluções. Em suas respostas a professora Mirtes alegou que se sente frustrada em relação à sua prática. Acredita que não possui formação suficiente para a realização de uma prática docente adequada com os alunos de necessidades especiais segundo ela :

*“não me julgo capaz de trabalhar com aluno com necessidades especiais, teve escolha de turma e eu não quis pegar, faltou coragem.”*

Ainda em seus relatos ressaltou que a aprendizagem dos alunos “deficientes intelectuais” vai depender dela, de como ela vai buscar o conhecimento para desenvolver o trabalho de acordo com as necessidades do aluno. Em suas palavras:

*“você começa a estudar mais sobre necessidades especiais e aí você pensa que o aluno aprende sim, que você poderia ter agido de outra forma...”*

Segundo a professora Jailma, a sua prática docente tem que melhorar, pois não alcançou os objetivos que esperava. Nesse sentido afirmou:

*“a gente tenta, mas não tem suporte da área pedagógica da escola, você trabalha sozinha, e ainda tem os outros alunos em questão”.*

Relatou que por mais que faça cursos, que estude não vai ser suficiente, vai ter que buscar cada vez mais capacitação. Disse que verificou que houve avanço quando buscou compreender os interesses do aluno e desenvolver outras estratégias. Porém apesar de verificar o progresso do aluno, achou que poderia ter feito mais e de forma melhor:

*“eu percebo que é falta de uma pedagogia mais especializada, digo por mim, você nunca acha que conseguiu, alcançou o aluno, por mais que você faça.”*

Quais os objetivos não foram alcançados, qual desenvolvimento é o esperado, são reflexões que deixam de ser realizadas. É frequente também o



professor adotar como referencial apenas o conteúdo da série e não definir estratégias específicas para os alunos com necessidades especiais, tais posturas dificultam práticas promotoras da inclusão. É provável que essa avaliação negativa da própria prática, esteja relacionada às concepções equivocadas sobre as diferenças humanas e sobre o desenvolvimento atípico. De acordo com Tunes & Bartolho:

O tratamento genérico da exclusão, provocado pelo preconceito em relação às pessoas que apresentam diferenças físicas, sensoriais e mentais, não permite delinear formas claras de ação social que possibilitem seu enfrentamento (2007, p.19)

É certo que o movimento da inclusão apresenta-se como um dos grandes desafios da atualidade, pois a deficiência foi historicamente instituída em nossa sociedade como um modo de afirmação da normalidade e de negação da diversidade. Então pensar a inclusão implica em romper a barreira do preconceito gerado pela dicotomia normal/deficiente.

#### **4.3.2. EXPERIÊNCIAS CONSIDERADAS DE SUCESSO**

No que se refere aos depoimentos das professoras a respeito da avaliação de sua ação docente, Ítala, Valda e Rute consideram sua prática de sucesso. Em seu depoimento a professora Ítala considerou sua prática de sucesso e disse ficar feliz ao se deparar com alunos com os quais ela já trabalhou:

*“acredito que minha prática é de sucesso, fico muito feliz quando eu encontro os que já passaram por mim, e venceram, embora eles tenham enfrentado tanto preconceito, tantas pessoas que acharam que eles não seriam capazes.”*

Reconhece que eles tiveram que enfrentar muitos preconceitos, as pessoas que acharam que eles não seriam capazes, além de práticas que não favoreceram

seu desenvolvimento. Destaca que muitas vezes em sua atuação teve que usar a lei e os dados estatísticos, mas que tem casos que nem isso adiantou, muitas vezes o professor não acredita na capacidade do aluno e isso inviabiliza o próprio trabalho do professor e o dela enquanto serviço de apoio. Entretanto destacou:

*“é difícil, mas a gente tem que ter serenidade.(...) minha prática diz que eles podem, não acerto sempre, mas posso tentar outros caminhos.”*

Assim podemos perceber que Ítala insiste em sua prática porque acredita que os alunos com necessidades especiais são capazes. Explica que seu sucesso não está em busca um aluno ideal, a condição humana busca o ideal, mas em suas palavras, consiste em:

*“ se colocar o pé no chão e ouvir e entender o outro” .*

A professora Ítala ressaltou um aspecto importante para qualquer ação pedagógica, o desenvolvimento da autonomia. Disse aceitar que nem todos tem uma resposta padrão ou vão tirar uma boa nota, mas percebe o avanço quando ele não só concorda, mas luta por seus desejos, como disse:

*“é quando ele luta por seus desejos e necessidades, não só concorda, quando não é só gado. “*

Na sua concepção uma prática de sucesso é aquela que atende também ao interesse do aluno. Nesse mesmo sentido a professora Valda destacou que o próprio aluno é que mostra ao professor as estratégias que proporcionaram aprendizagem:

*“ ninguém melhor do que ele para conhecer as próprias estratégias mentais ou para dizer como fazer determinadas coisas”.*

Em seu relato a professora Valda considera sua prática de sucesso, atribuindo-o ao diálogo que sempre permitiu ter com o aluno. Segundo ela quando percebia o aluno insatisfeito, desestimulado, se abria para uma possibilidade diferente, para que o aluno dissesse o que fazer. Acredita também que é essencial respeitar a diversidade humana, de forma geral e não só a questão das

necessidades especiais. Novamente ressalta o fato de não acreditar que uma criança não possa aprender:

*“como disse não acredito que uma criança não possa aprender, ainda mais criança, que ela quer adquirir conhecimento, ela está suscetível à novidade.”*

A professora Rute acrescentou que proporcionar experiências de sucesso para os alunos com necessidades especiais contribui para superação do sentimento de incapacidade e incentiva novas conquistas:

*“É , não focar só no campo da leitura e da escrita. Abrir outros campos para a criança atuar e se sentir capaz e a partir daí ela progride. Eu vejo assim (pausa), quando a criança não aprende a auto estima dele é muito baixa. Ainda tem a pressão da família, dos colegas de sala de aula, do professor. Vai virando uma bola de neve, então a gente tem que ajudar, melhorando auto estima, socialização, relacionamento, depois que dar pra ir para a alfabetização.”*

Assim a professora Rute considera que sua prática foi de sucesso, pelo menos com alguns alunos. Detalha que iniciou o contato com seus alunos com necessidades especiais com questões como relacionamento, a necessidade de serem respeitados pelos colegas e por último buscou o desenvolvimento da parte intelectual. Outra estratégia foi oferecer oportunidades para acertarem, conseguiram fazer algo. Disse ainda que sempre dava uma atenção individualizada e incentivava-os a realizar as atividades.

É interessante observar algumas características em comum: aceitação da diversidade e disposição para o diálogo com o aluno com necessidades especiais, além da crença na capacidade desses alunos. Suas falas valorizam os aspectos relacionais, tais exemplos mostram que a atuação pedagógica tem condições de se concentrar na pessoa e não na deficiência. São também pequenos exemplos de um ensino que pode fornecer uma importante ferramenta para a ressignificação do papel da escola frente às demandas dos alunos com necessidades especiais, o diálogo.

Falam de uma escola não homogênea, alunos não padronizados, mostram-se implicados com o outro social, parecem acreditar que na relação que estabelecem com seus alunos transformam e são transformados. Embora a avaliação da prática pedagógica tenha sido analisada apenas pelo ângulo do professor, é empolgante deparar-se com relatos de experiências de sucesso e acessar seus componentes. Os aspectos apontados pelos participantes referendaram os citados pela literatura e dessa forma nos possibilita acreditar que uma prática que prime pela atuação no espaço relacional pode favorecer o desenvolvimento de alunos com necessidades especiais. São pequenos exemplos que nos fazem acreditar que a inclusão é possível, a inclusão que Tunes bem define:

A educação convivencial é aquela genuinamente inclusiva. Requer uma pedagogia criadora, exercida por todos e cada um, quando decide caminhar com os próprios pés. Nessa perspectiva, incluir não significa apenas colocar no próprio ninho o estranho que vem de fora, sequestrando-o de sua vida plena; ao contrário, requer um sair de si e ir ao seu encontro, ofertando-lhe aquilo de que, efetivamente, necessita. Incluir significa ouvir e responder àquilo que o outro pede pela sua própria voz (2006, p.147)

## QUADRO 5

### Síntese das auto avaliações referente à prática docente dos participantes

PRÁTICAS DE INSUCESSO	PRÁTICAS DE SUCESSO
Mirtes	Ítala
Jailma	Valda
	Rute

## V-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados em nosso estudo, podemos considerar que os participantes da pesquisa demonstraram diferentes concepções relacionadas ao fracasso escolar e ao binômio fracasso escolar/ necessidade especial. Em grande parte basearam seu saber em aspectos meramente opináticos e pertencentes ao campo das idéias feitas, demonstraram muitas suposições, provavelmente como consequência da falta de discussões teóricas sobre suas ações na situação pedagógica. Assim constatamos que ainda é frequente encontrarmos nos espaços escolares muitos equívocos referentes a relação teoria e prática. Consideramos equívoco por em relevo, no discurso educacional, a incompetência do aluno, ou a incompetência do professor ao falar sobre fracasso escolar. Esses entendimentos dificultam a alteração do quadro de um ensino, cujas taxas de reprovação e de evasão, denunciam sua ineficiência. Nesse sentido, tornam-se urgente as reflexões sobre os relatos de pesquisas que indicam a naturalização do fracasso, bem como, as explicações reducionistas sobre o desenvolvimento.

Tudo indica que ainda prevalecem as expectativas de um modelo ideal de aluno, tais expectativas são comumente demonstradas no cotidiano pedagógico. Entretanto ressaltamos que esse fato desarticula as ações que visam à superação do fracasso escolar e a melhoria da qualidade de ensino. Contudo a maioria dos participantes aponta outras variáveis que interferem no fracasso escolar, como a prática docente e as relações de poder existentes no interior da escola, o que indica a ampliação da compreensão do fenômeno fracasso escolar, provavelmente essa contribuição é advinda das produções teóricas sobre o tema.

Os resultados mostraram que predomina a visão de que o fracasso escolar está condicionado à presença de uma necessidade especial, em grande parte essa vinculação se deve a prevalência de explicações biologizantes da deficiência. O cotidiano escolar assim, permanece permeado de preconceitos que assentam-se na atividade irreflexiva da prática educacional. A predominância da relação fracasso

escolar e deficiência nos resultados desse estudo pode ser explicada pelo fato de a escola não estar preparada para lidar com a diferença; o aluno com necessidades especiais é desviante, é desqualificado e isso justifica seu fracasso.

Certamente, toda essa problemática é reflexo das concepções que regem o imaginário da sociedade, nas “produções do senso comum” e em algumas produções científicas. É comum encontrarmos no contexto escolar o discurso de que alunos com necessidades especiais apresentam comportamentos “desviantes”, principalmente quando não atingem as metas culturais impostas pela instituição escola. Porém torna-se necessário atentarmos para o fato de que intrinsecamente a diferença faz parte da condição humana, que se manifesta de infinitas formas e não somente por um defeito biológico.

Um outro ponto a ser desmitificado é a crença que a maioria dos participantes têm a respeito da atuação pedagógica junto aos alunos com necessidades especiais. A falta de preparo técnico do professor foi vista como fator complicador da ação docente. Para eles é necessário e pode ser até suficiente, cursos específicos sobre a deficiência. Entretanto ressaltamos as limitações do tecnicismo e apontamos estratégias mais atuais que sugerem discussões coletivas sobre o cotidiano escolar, a fim de preservar o indivíduo de interpretações historicamente negativas.

Um dos aspectos mais relevantes dos resultados foi nos deparar com a auto avaliação do professor sobre sua prática e encontrar a predominância de resultados positivos. Do ponto de vista das participantes isso ocorreu porque existiu o compromisso com o outro, mesmo quando este outro possui um defeito biológico. Desse modo, para maioria dos que consideram sua prática de sucesso, a deficiência não é condição para o fracasso escolar. As professoras ressaltaram que o diálogo, o desejo, o acolhimento das diferenças são ferramentas essenciais para que sua ação venha de fato contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos.

Esse estudo contribuiu para o encontro do olhar do investigador e o olhar dos participantes a respeito de um importante fenômeno presente no cotidiano educacional, ou seja, o fracasso escolar. A tentativa de compreensão ainda

rudimentar, reiterou a produção científica sobre o tema e possibilitou a articulação entre os aspectos teóricos e práticos presentes na situação de ensino aprendizagem. Portanto é imprescindível que haja esse diálogo para modificar a condição do fracasso escolar, onde são apontados muitos culpados, e poucas soluções que de fato concretizam a inclusão da pessoa que apresenta um desenvolvimento atípico.

## REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, Carla Biancha, Uma inclusão nada especial: apropriação da políticas de inclusão com pessoas com necessidades especiais da rede publica de educação do estado de São Paulo: s. n 2002.-171p
- \_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI Renata; PATTO M. Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n. 1, p.51-72, jan./abr.2004 <disponível em [http:// www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.Pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.Pdf)>.
- COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, M. Aparecida A. Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização, São Paulo: Cortez/ Campinas. Unicap. Faculdade de Educação. Faculdade de Ciências Médicas.1996.
- INCLUSÃO :REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ Secretaria da Educação Especial. V.1,(out.2005).- Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. Semestral. ISSN 1808-8899
- KELMAN, Celeste Azulay [at AL.] , Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar; coordenação de Diva Alburquerque e Silvine Barbato – Brasília. Editora UnB, 2010.
- MARTÍNEZ Albertina Mitjans & SIMÃO, Livia Mathias (orgs.): O outro no desenvolvimento humano: diálogos para pesquisa e a prática profissional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 387-405. ISSN 1413-2478.
- MIZUKAMI, Maria G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU.1986.
- MOYSÉS, Maria aparecida Affonso A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola.Campinas SP: Mercado das Letras.2001.
- PATTO , Maria Helena Souza A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. (3ª edição)
- SILVA, Elzimir Gonzaga; TUNES, Elizabeth, Abolindo mocinhos e bandidos. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- TACCA, Maria Carmen Villela Rosa(org.) Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.



TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina, Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. Linhas críticas, Brasília, v. 12, n. 22, pág 109-130, jan./jun. 2006. \_\_\_\_\_.; TACCA, Maria Carmen V. R. and BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. Cad. Pesquisa. [online]. 2005, vol.35, n.126, pp. 689-698. ISSN 0100-1574.

TUNES, Elizabeth e BARTOLHO Roberto. O trabalho Pedagógico na Escola Inclusiva. In Maria Carmen Villela Rosa(org.) Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_.; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos (Org). Nos limites da Ação, preconceito, inclusão e deficiência São Paulo:EdUFSCar, 2007

## ANEXO A



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

A(o) Diretor(a)

Escola ...

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, pela Universidade Aberta do Brasil - UAB.

No momento estamos iniciando a fase de construção das monografias que representam requisito parcial para a conclusão do curso. Para elas, exige-se a realização de um estudo empírico sobre temas relacionados à inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; questionários; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Informo que a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal foi autorizada pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. .... DEM datado de 28/10/2010.

Esse trabalho específico será realizado pelo Professor/cursista ... (nome do orientando) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Mírian Barbosa Tavares Raposo. O tema é ... (inserir tema), o que torna a escola sob sua direção contexto propício para construção de conhecimentos na área.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa na ... (nome da escola). Asseguramos que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo das entrevistas e observações e autorização para utilização do gravador – serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones (061) ou pelo e-mail [diva@unb.br](mailto:diva@unb.br)

Atenciosamente,

**Diva Albuquerque Maciel**

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e  
Inclusão Escolar

## ANEXO B



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre\_\_\_\_\_. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa \_\_\_\_\_ (RELACIONAR O QUE SERÁ FEITO: POR EXEMPLO gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs , INCLUSAÕ, ETC e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de .....). Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone ..... ou no endereço eletrônico [.....](#). Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

-----

Orientanda do .....UAB – UnB

---

Concorda em participar do estudo? ( ) Sim ( ) Não

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_