

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

GISELI MARIA DE SOUZA KRUMMENAUER

**A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO ANORMAL NAS ATAS DE ATENDIMENTO
ESCOLAR**

SÃO LEOPOLDO

2017

Giseli Maria de Souza Krummenauer

A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO ANORMAL NAS ATAS DE ATENDIMENTO
ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Inclusiva, pelo Curso de Especialização em Educação Inclusiva da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Profa. Ma. Vanessa Scheid Santanna de Mello

São Leopoldo

2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Alécio e Maria, pelo investimento em minha educação, por sempre acreditarem em meu potencial e confiarem em minhas escolhas. Especialmente por todas as viagens que precisaram fazer para cuidar de meu bebê, para que assim eu pudesse realizar a escrita desta monografia.

Aos meus irmãos, Anderson e Thiago, pelas conversas esclarecedoras sobre Foucault, pelo apoio e incentivo.

A meu marido, Fábio, quem me apoiou e incentivou em cada momento, e principalmente pela sua enorme paciência nos momentos de crise e desânimo.

À escola onde leciono, que possibilitou a escrita desta monografia, ao permitir meu acesso aos documentos da escola.

À Andréia, minha vice-diretora, colega e amiga, por ajudar na coleta dos documentos.

À minha orientadora Vanessa, que se mostrou disponível para me ajudar no desenvolvimento deste trabalho, pelo auxílio, pela paciência e principalmente a compreensão.

[...] é este sentimento de insatisfação, que nos faz passar tanto tempo e tanto trabalho, dedicando-nos a ressignificar o que já estava significado. A desconstruir o que estava confortavelmente construído. A estranhar o que sempre foi tão familiar. A desnaturalizar o tido por natural. A duvidar do que oferecia só certezas. A desassossegar o sossegado. A assustar o tranquilo. A suspeitar das verdades colocadas acima de qualquer suspeita. A historicizar o que era concebido como determinado, seguramente transparente, simplesmente herdado, solidamente perpetuado (CORAZZA, 2002, p. 59).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender como as práticas escolares constituem sujeitos no espaço escolar, numa perspectiva dos estudos culturais. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Novo Hamburgo, a fim de responder minha pergunta de pesquisa: como os sujeitos são representados nas atas de atendimento no espaço escolar? Para isso foi realizada a análise das atas de atendimentos dos anos de 2016 e 2017 da escola. Para desenvolver esta pesquisa, foram utilizados alguns conceitos como discurso, norma, normal, anormal, diferença e diversidade. Os documentos foram analisados e organizados em duas categorias de análise, de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos: posição de (a)normalidade e posição de não-aprendizagem. A análise dos documentos possibilitou concluir que os alunos, em sua maioria, são representados como sujeitos a corrigir, percebendo-se ainda a necessidade de trazê-los para a norma, por serem considerados anormais, indisciplinados ou não-aprendentes.

Palavras-chave: Sujeitos. Posições. (A)normalidade. Indisciplina. Não-aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to understand how the practices constitute representations of subjects in the school environment, in a cultural studies perspective. This case study has been done in a public school in Novo Hamburgo, in order to answer my research question: How are the subjects represented in the attendance records in the school environment? For this propose was performed analysis of the school attendance records from the years of 2016 and 2017. For the study development were used some concepts such as speech, norm, abnormal/ normal, difference and diversity. The documents were analyzed and organized into two categories, according to the positions occupied by the subjects: position of abnormality/ normality and position of non-learning. The document analysis make possible the conclusion that the students are mostly represented as a subjects to correct, realizing the necessity to bring them to the norm, because they are considered undisciplined or non-learners.

Key-words: Subjects. Position. Abnormality/ normality. Undisciplined. Non-learners.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ata de Registro de Conversa	15
Quadro 2 – Continuidade de tratamento iniciado anterior à escola	29
Quadro 3 - Encaminhamentos	32
Quadro 4 – Necessidade de medicar	34
Quadro 5 – Dos rótulos	35
Quadro 6 – Espaço disciplinar	36
Quadro 7 – Da indisciplina	38
Quadro 8 – Ficha de aconselhamento	40
Quadro 9 - Ficha de aconselhamento	41
Quadro 10 - Encaminhamentos por não-aprendizagem	45

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
NEES	Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SOE	Serviço de Orientação Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 RAZÕES PARA INVESTIGAÇÃO	9
1.1 (DES) CAMINHOS DA PESQUISA	10
2 CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA	17
2.1 ESCOLA E OS SUJEITOS ANORMAIS.....	22
3 AS POSIÇÕES DE SUJEITOS	27
3.1 POSIÇÃO DE ANORMALIDADE	35
3.2 POSIÇÃO DE NÃO-APRENDIZAGEM.....	42
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU VERDADES PROVISÓRIAS?	48
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXO A - ATAS DE ATENDIMENTO ESCOLARES.....	54

INTRODUÇÃO

Esta monografia expressa minha vontade de saber, de questionar, de exercer minha prática a partir de outros olhares. Busco pensar o contexto escolar, a fim de produzir e constituir os sujeitos da educação de outras formas. Para tanto, minha pesquisa está organizada em três capítulos, em que procuro expor minhas inquietações, problematizações e achados da pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado **Razões para investigação**, exponho brevemente minha trajetória na carreira docente. Em seguida, no subcapítulo, que chamei **(Des) caminhos da pesquisa**, trago os caminhos percorridos até encontrar minha pergunta de pesquisa: como os sujeitos são representados nas atas de atendimento no espaço escolar? Após, descrevo como cheguei aos materiais analisados e ao contexto da minha pesquisa.

No capítulo 2, que chamei de **Constituição da escola: fragmentos de uma história**, faço um breve resgate histórico de como ocorreu o surgimento das Instituições escolares. No subcapítulo **Escola e os sujeitos anormais**, busco problematizar as posições ocupadas pelos sujeitos da Contemporaneidade.

No terceiro capítulo, **As posições dos sujeitos**, exponho a análise das atas selecionadas na escola. A partir daí, começo a estruturar minha pesquisa. Este capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, **Posição de (a) normalidade**, problematizo as posições ocupadas pelos sujeitos. Entendo que a (a)normalidade, a indisciplina são atravessadas pelos saberes médicos dentro da instituição escolar. Na segunda seção, **Posição de não-aprendizagem**, busco compreender como os sujeitos da escola são colocados na posição de não-aprendentes.

Para concluir esta monografia, trago as considerações finais que me permitem olhar para os caminhos trilhados ao longo desta pesquisa.

1 RAZÕES PARA INVESTIGAÇÃO

[...] existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Início esta monografia com Foucault, pois este é um dos autores que me proporcionaram pensar a educação diferentemente do que eu pensava. Conduziu-me a olhar com olhos de quem procura novas maneiras de estar e fazer a educação, com novas ideias, constituindo-me para o enfrentamento de desafios e para a reflexão a partir do que me constitui como pedagoga e como sujeito.

Há 20 anos, quando me formei no Magistério em nível de 2º grau¹, era uma professora inexperiente em relação aos processos inclusivos, já que estes foram pouco abordados durante a formação do curso do Magistério. Também não sabia como realizar atividades que pudessem contemplar os diferentes sujeitos dentro do seu processo educativo. Por este motivo, acabava realizando com os alunos atividades descontextualizadas, mecânicas, e que nada significavam para eles.

Percebi, através de minha prática como professora, que havia a necessidade de avançar em meus estudos, para assim qualificar o ensino, aprimorando-o para os discentes. Cursando Pedagogia, nesta Universidade, reconheci que necessitava atualizar meus conhecimentos e minha prática pedagógica. Realizei, nas atividades acadêmicas oferecidas no curso de Pedagogia, leituras de autores como Paulo Freire, Magda Soares, Ana Teberosky, entre outros, e assim, fui desconstruindo esta prática de atividades descontextualizadas que há muito tempo estavam enraizadas na minha docência.

Porém, ainda havia muitas práticas exercidas por mim e meus colegas que causavam certo desconforto, provocavam questionamentos. Fui então procurar o curso de Especialização em Educação Inclusiva.

Durante conversas informais e em reuniões, eram recorrentes as afirmações de que todos os alunos precisavam aprender ao mesmo tempo e da mesma maneira. Nesses momentos, via circular com frequência discursos que associavam a falta de aprendizagem a algum “problema” de saúde ou deficiência. Passei a questionar e colocar sob suspeita as verdades que, muitas vezes, determinavam

¹ Atualmente chamado de Curso Normal.

posições de sujeitos. Além disso, percebia uma fragilidade em relação ao trabalho pedagógico do professor. Nessas situações, muitas vezes, a responsabilização da “não-aprendizagem” era dada ao aluno, e repassada aos profissionais da saúde.

Essa realidade também estava associada à minha prática pedagógica, já que constantemente participava de atendimentos nas escolas onde trabalhei, em que as orientadoras, supervisoras, direção e até mesmo eu, pedíamos e por vezes exigíamos que os responsáveis levassem seus filhos a especialistas da área da saúde, a fim de examiná-los. Esperávamos ansiosamente por um parecer médico, que justificasse suas dificuldades em aprender, em “ficar parado”, em ser disciplinado. O saber médico servia para tirar de nós, professores, profissionais da educação, a “culpa” da não-aprendizagem. Segundo Lockmann (2011, p.44-45),

o saber médico mostra-se recorrente nos relatórios e nas explicações sobre a não-aprendizagem dos sujeitos. A partir do encontro com esses discursos, foi possível observar duas operações diferentes, mas articuladas entre si, que o saber médico põe em funcionamento: a vontade de nomear e a vontade de normalizar.

Ao cursar a Especialização em Educação Inclusiva, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, fui provocada a refletir sobre essa prática comum nas instituições de ensino. Então, através de leituras de diferentes autores, como Michel Foucault, Kamilla Lockmann, Maura Corcini Lopes, entre outros, pude repensar as condições de anormalidade produzidas dentro do espaço escolar, bem como da desresponsabilização do saber pedagógico ao utilizar o saber médico como uma ferramenta ou desculpa para a não-aprendizagem. Instigada a partir do curso, fui trilhando os caminhos de pesquisa que descrevo no subtítulo a seguir.

1.1 (DES) CAMINHOS DA PESQUISA

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o (des) caminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Quando ingressei no curso de Educação Inclusiva, buscava apenas conhecimento acerca do tema que vinha sendo pouco discutido dentro das instituições de ensino onde lecionei. Confesso que sempre estive acomodada em

relação à inclusão e que buscava saber mais sobre este processo somente quando recebia algum aluno com alguma deficiência. Prática que é muito recorrente entre nós, professores, pois como afirma Costa (2002, p. 9), “Defendemos convicções, certamente, mas com o entendimento de que elas são provisórias, mutáveis, radicalmente históricas”.

Porém, ao iniciar os estudos, fui sendo provocada a pensar sobre minhas convicções, práticas realizadas dentro da escola, o que começou a causar uma inquietude permanente. Durante os estudos e diálogos, fui refletindo sobre o caminho que havia traçado até o momento enquanto educadora e percebendo que havia necessidade de olhar de outras formas para os sujeitos e sua educação, ressignificando as ações pedagógicas.

Foi então que surgiu a ideia de realizar a monografia sobre as representações dos sujeitos no ambiente escolar, e isso se deu logo nas primeiras unidades temáticas, quando trabalhamos com diferentes conceitos, como normalidade, (a)normal, (in) exclusão, discurso, diferença, diversidade, identidade pelo viés dos estudos culturais e de autores pós-estruturalistas. Tais conceitos foram de suma importância, pois me ajudaram a compreender melhor o meu espaço de atuação e possibilitaram construir meu caminho de pesquisa. É nessa perspectiva que utilizo os conceitos acima, pois me ajudam a compreender melhor as práticas exercidas dentro do ambiente escolar.

É através dessa linha de pensamento que procuro compreender como as práticas escolares constituem os sujeitos no espaço escolar. Não tenho a pretensão de apontar erros ou acertos, mas problematizar estas práticas, ditas de inclusão, ou seja, “constituir como objeto para o pensamento” (FOUCAULT, 2004) e tentar entender de que forma estas práticas são exercidas.

Assim, busco compreender e problematizar “Como os sujeitos são representados nas atas de atendimento no espaço escolar?”. Ao desenvolver esta pesquisa busco além de problematizar as verdades naturalizadas, refletir sobre minha prática docente.

Para que fosse possível desenvolver essa pesquisa, analisei algumas das atas de atendimento do Serviço de Orientação Especializado de uma escola da rede pública estadual, situada no município de Novo Hamburgo/RS. Enquanto docente desta escola e sujeito envolvido com esta pesquisa, foi necessário um exercício de

distanciamento. O que não significa que a análise não foi feita com rigor, mas que tenho ciência de que faço parte do contexto da pesquisa (VEIGA NETO, 2007).

O material de pesquisa foi coletado na escola, que iniciou suas atividades no ano de 1948, com apenas 25 alunos. Conta atualmente com 572 alunos, com faixa etária entre 6 e 16 anos de idade, distribuídos em vinte turmas, sendo dez em cada turno, manhã e tarde. Também conta com 4 funcionárias para serviço de alimentação e limpeza, 25 professores, diretora, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas e uma orientadora educacional. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2015, p. 3), a instituição tem como filosofia

desenvolver em parceria com a família, o conhecimento, o aprendizado e o respeito à diversidade, proporcionando ao aluno tornar-se um ser crítico, atuante e capaz de conviver em sociedade.

Em 1961 a instituição iniciou as atividades de Pré-escola, atual Educação Infantil. Em 1973, a escola passou a oferecer atendimento a “alunos com deficiência auditiva, sendo a única escola da região com este tipo de atendimento” (PPP, p.15), Em 1988, esta modalidade deixou de ser ofertada na escola, pois foi fundada a Escola Estadual Especial Kelly Meise Machado, também localizada no município de Novo Hamburgo.

No prédio da escola funcionam 10 salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo/multimídia, quadra poliesportiva, parquinho, banheiros feminino e masculino, sala do SOE, sala da direção e secretaria, onde também funcionam a coordenação pedagógica e vice-direção.

Atualmente a escola não possui sala de recursos ou sala de Atendimento Educacional Especializado, porém recebe semanalmente em suas instalações uma profissional itinerante, que atende os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, auxilia os professores no que tange ao atendimento diário destes e seus responsáveis.

Embora haja profissional itinerante que realize o atendimento uma vez na semana na escola, não está previsto no PPP o AEE. De acordo com a Nota Técnica Nº04/2014/MEC/SECADI/DPEE,

Dessa forma, o atendimento educacional especializado AEE visa promover acessibilidade, atendendo às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no Projeto Político Pedagógico da

escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação.

Em seu PPP, a escola faz referência às práticas inclusivas em dois momentos, nos itens Processos Pedagógicos e Avaliação, mesmo que a Nota Técnica N°04/2014/MEC/SECADI/DPEE afirme que

Cabe à escola, fazer constar no Projeto Político Pedagógico, detalhamento sobre: II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio.

Em Processos Pedagógicos, fala em “promover a inclusão, permanência e sucesso do aluno, respeitar a individualidade, a compreensão de que cada um é diferente e tem ritmo e interesse próprios (p. 14)” e em Avaliação, no subitem Expressão Dos Resultados Da Avaliação, o PPP (2015, p. 19) traz que,

Para alunos com necessidades especiais, diagnosticadas por profissionais especializados na área da saúde será utilizada uma avaliação diferenciada com parecer descritivo. E, ao final do ano, a expressão dos resultados é A (aprovado) ou R (reprovado).

Sabemos que a exigência de laudo médico para a matrícula ou atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais viola o direito da criança de frequentar a escola, uma vez que esta fará atendimento pedagógico e não clínico. Segundo a Nota Técnica N°04/2014/MEC/SECADI/DPEE,

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público-alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Nas atas de atendimento, buscarei observar como os profissionais da educação desta instituição têm produzido diferentes representações sobre os alunos. Para isso, busco analisar como os discursos circulam nestes registros sobre os sujeitos em questão.

Para realizar a análise das atas de atendimento, foram selecionadas as atas dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre elas estão os registros realizados com alunos das turmas de 1º a 4º anos, dos anos letivos de 2016 e 2017. Vale salientar aqui que não havia registros relacionados às turmas de 5º ano.

Após rever os conceitos estudados no curso de especialização, iniciei a análise dos documentos selecionados na escola. Para realizar a análise, foram lidas atas de atendimento do SOE, preenchidas por professores e coordenadores pedagógicos da escola. Busquei inicialmente olhar para o documento em si, pensando sobre que tipo de informações ele traz, quem o utiliza dentro da escola e em que este auxilia.

Podemos observar no quadro 1 a folha de ata padrão da escola, onde em um único parágrafo, o documento traz lacunas em que são identificadas a data de comparecimento, o nome do responsável, nome do aluno e a turma que frequenta. No item “objetivo do encontro” são apresentadas alternativas a serem marcadas pela orientadora. Tais alternativas vão sendo preenchidas durante a conversa entre a orientadora, professora e o responsável pelo aluno. Também há um espaço em branco onde podem ser descritas mais atitudes do aluno ou dados sobre o seu desempenho escolar. Abaixo deste espaço são descritas mais algumas informações e há um novo espaço para registro das combinações feitas entre a orientadora, professora e o responsável, sendo encerrada com a assinatura dos que participaram da conversa.

mesmo, para aulas com professores particulares. Em alguns casos, ao mesmo tempo em que os alunos eram encaminhados para profissionais da saúde, também eram feitos apontamentos sobre seu comportamento, sua disciplina ou aprendizagem.

Não pretendo com este trabalho encontrar culpados para os problemas de aprendizagem e/ou indisciplina dos sujeitos, ou se estes encaminhamentos são ou não válidos, mas problematizar que sujeitos estas práticas e estes discursos presentes nestes documentos produzem.

Para melhor compreender os discursos produzidos pelos educadores e como a interferência dos profissionais da saúde vem ocorrendo no âmbito escolar, faço um breve resgate histórico da constituição da instituição escolar, bem como problematizo os processos de in/exclusão existentes na escola e as posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos na Contemporaneidade.

2 CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA: FRAGMENTOS DE UMA HISTÓRIA

Desde a Idade Média, a educação era de responsabilidade de alguma instituição, neste caso, a igreja. Nessa época, as aulas eram ministradas em construções junto às grandes igrejas ou mosteiros, pois a igreja havia ficado com a responsabilidade de transmitir a educação.

Já na Modernidade, a partir do século XVI, família e escola passaram a redefinir seus papéis, passando a transmitir um ideal de sujeito, infância, família, escola e de ordem. É no século XVI que a sociedade passa a mostrar mudanças, entre estas estão a criação da infância. A criança passa a ser vista como um indivíduo que precisa ser moralizado e/ou doutrinado. Esta busca por padrões de normalidade é dada através da escola, onde é realizada a pedagogização do corpo, a humanização dos indivíduos.

No século XVII, a defesa do ideal de escola para todos, busca manter o sujeito dentro da normalidade, infância como corpo não pedagogizado, criança responsabilizada pelo seu desenvolvimento através da permanência na escola para que esta saia da selvageria e seja trazida para a razão. Rousseau descreve um sistema educacional em que são considerados os estágios naturais do desenvolvimento humano e defende a preservação da natureza da criança, passando a fazer distinção entre o homem natural e o homem social/cidadão. Porém, a ideia de correção e disciplinamento permanece como forma de tirar o homem da animalidade. As novas maneiras de perceber a infância alteram o sistema de ensino, que passa a classificar os sujeitos.

Assim, a escola passa a se constituir enquanto instituição, que tem como princípio controlar cada um. Um local que possibilita a observação e o controle de “todos sobre todos”, um dos princípios de uma sociedade disciplinar. Michel Foucault denomina a escola como sendo uma das primeiras instituições de sequestro a qual a criança foi submetida, pois fazem seguir uma determinada norma, onde pode usufruir de pequenos momentos de liberdade vigiada, conseguindo assim, desenvolver uma boa disciplina.

Também é durante a Modernidade que Comenius traz um ideal de escola que atenda a todos, e que “todos saibam tudo”, saindo de um “estado de brutalidade”, tornando-se humanos. Narodowski (2001, p. 29) afirma que “[...] o homem deve

formar-se para ser humano. Nesse sentido, ‘formar-se’ significa que o homem chegue a ser uma criatura racional”.

A escola iniciou um processo de reorganização disciplinar, desenvolvendo métodos de ensino, de saberes e de disciplina, voltados para a aprendizagem e comportamento. Segundo Narodowski (2001, p. 31),

[...] se um homem for formado, será seguindo uma ordem. Nada é deixado ao azar, ao caos ou ao livre arbítrio dos inexperientes. São os caminhos marcados e os passos calculados que farão com que a ordem impere nos corpos.

A instituição escolar, através de um processo educativo, tanto social quanto pedagógico, busca normalizar e disciplinar os corpos, fazendo com que os sujeitos possam ser conduzidos dentro da sociedade, seguindo certa ordem imposta. Não significa que a escola é quem irá solucionar os problemas, por assim dizer, da sociedade, mas através da disciplina e do controle iniciará o “processo de dominação” dos corpos.

Narodowski (2001, p. 32) segue afirmando que

[...] em Comenius urge a necessidade de situar o homem dentro de determinada instituição, a escola, que será regida por uma ordem sem a qual os homens não seriam formados como homens.

Podemos perceber que o modelo escolar de Comenius, ainda hoje, na Contemporaneidade, está muito presente, assim como a disciplina e a ordem. Para Costa (2001, p. 25), a escola

surge e se consolida ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, no seio de uma sociedade que se organiza, e na qual a tarefa de educar as pessoas para o mundo urbano, para a vida nas cidades, vai se tornando cada vez mais central e complexa.

O ideal escolar que se criou na Modernidade, de uma escola fundamentada na disciplina e na normalização, permanece até a Contemporaneidade, constituindo a escola como um lugar que se estrutura e se organiza para a produção de sujeitos aptos para a sociedade (COSTA, 2001). Para Foucault, a disciplina é “um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os

comportamentos divergentes”, e a escola opera para isso, buscando desenvolver um ideal humano.

Com a globalização, o Estado passa a ser mínimo, começa a “racionalizar recursos” (PERONI, 2003) e a ser máximo no controle, aplicando avaliações externas de larga escala, para controlar o que não faz, “visando melhorias na qualidade de ensino” (Lockmann, 2014). Temos então a reconfiguração dos papéis do Estado e com isso, um alargamento das funções da escola, que agora assume um papel mais assistencialista do que educacional, e com instituições privadas, desenvolvendo projetos educacionais em escolas públicas, que buscam a democratização do ensino.

Essas avaliações existem como forma de exercer poder sobre as instituições escolares. Exercem o controle sobre instituição e professor, sobre o que se ensina e o que é aprendido, voltando ao estado de máximo controle. É preciso deixar claro que, o controle, a dominação e o poder não se desenvolvem em uma única instituição, no Estado, na escola, na fábrica, no mercado, mas no conjunto destas.

Hoje o mercado também pode ser considerado uma “instituição” de controle, pois desenvolve uma prática de observação do controle do comportamento humano do indivíduo, tendo o trabalho enquanto conduta, regulando a sociedade, buscando descobrir como “conduzir a conduta dos indivíduos”.

Pensar em educação e escola na Contemporaneidade, se torna cada vez mais desafiador. Com isso, surgem muitos questionamentos, muitas incertezas. Inicialmente, faz-se necessário ter consciência de elementos históricos que trouxeram a educação até a crise em que se encontra. Veiga-Neto(2008) afirma que “a crise que se sente na educação é a manifestação de uma crise maior, mais ampla: a grande crise [...] das formas de pensar e de estar no mundo que foram constituídas na modernidade”.

Para Veiga-Neto (2008),

A escola moderna funcionou, nos últimos quatro séculos, como uma grande maquinaria encarregada de “fabricar” sujeitos disciplinares, para uma sociedade também disciplinar. [,,]sujeitos para uma sociedade cujo funcionamento centra-se na disciplina (dos espaços e dos tempos usados e vividos pelos corpos humanos). [,,] disciplina como atributo mais do que importante para a vida em comum.

Porém, para podermos pensar uma escola e prática inclusivas, precisamos ir além de constatações, mas redefinir e reestruturar nosso modelo educacional, por vezes, precisaremos “[...]desarrumar a casa. [...] não basta sabermos diagnósticos, metodologias e com tanta segurança dizermos quem é o outro com quem vamos trabalhar e, nem mesmo, fazermos meras adaptações”(LOPES, 2005).

Pensar em educação inclusiva exige, inicialmente, conhecer a história da educação em seus diferentes tempos e espaços, para a partir disso, começarmos a reestruturação curricular, a fim de acolher, respeitar as diferenças, mas principalmente, ressignificar as propostas pedagógicas dentro do espaço escolar. Isso não é um projeto, mas o conjunto de projetos que farão parte do currículo. Para Veiga-Neto (2008), o currículo é o mais eficiente dispositivo, pois

é aquele artefato cultural e pedagógico que foi criado para regulamentar e regular tudo o que acontece na educação escolarizada e pelo fato de que, desde a sua invenção, foi conferido a ele uma estrutura disciplinar.

Enquanto profissionais de educação, estamos em posição de poder e precisamos utilizar nosso discurso com conhecimentos para contextualizar e analisar os regimes de verdade que se naturalizam dentro dos espaços escolares.

De acordo com Foucault, o discurso define os sujeitos, moldando e posicionando quem eles são e o que cada um deles é capaz de fazer. Com isso, estes discursos e regimes de verdades acabam por produzir identidades, tanto culturais quanto sociais. Nesse sentido, Lasta (2009, p. 51) nos traz que

os discursos produzem saberes que, articulados, constituem políticas. Políticas essas que, funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas.

Com o surgimento da infância, surgem também algumas necessidades, como os especialistas em educação, o professor visto como um tutor da infância, as preocupações com as potencialidades de cada indivíduo e as diferentes formas de aprender e a “medicalização do problema de aprendizagem”. A partir disso, são criadas políticas públicas que funcionam como um “dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”, como as políticas de inclusão escolar. Segundo Lasta (2009, p. 22), as políticas públicas de inclusão escolar falam de

práticas pedagógicas que vêm ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões (físicas, intelectuais, psíquicas, culturais, sociais, étnicas, sexuais, dentre outros), não se encontram nos espaços normativos da sociedade.

Lasta (2009, p.50) segue afirmando que

A Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 promovem estratégias cujos chamamentos constituem sentidos para os sistemas de ensino, interpelando-os na medida em que a Escola para Todos se torna uma metanarrativa inquestionável.

O Estado, através das políticas públicas de inclusão, busca atingir a todos, pois promove o compromisso com uma sociedade inclusiva, fundamental para o “desenvolvimento do estado democrático” (LASTA, 2009, p. 44).

Politicamente o direito de todos terem acesso à educação está garantido através de leis, decretos, ementas, que ganharam grande visibilidade a partir da década de 90, e olhando para “a emergência da inclusão escolar no Brasil, percebe que esse movimento ‘ganhou potência política a partir do Governo FHC e continua, até hoje, a se materializar como verdade educacional” (HATTGE & KLAUS apud RECH, 2012). Mesmo com o acesso ao espaço escolar estando garantido pelo Estado, através da LDB Lei 9394 de 1996, da Resolução CNE Nº 2 de 2001 e dos Decretos Nº 6094 de 2007e Nº 6861 de 2009 que implicaram em diversas outras leis, decretos e ementas, percebe-se que não há igualdade de condições de aprender, pois as diferenças são negadas nas práticas escolares.

Muitas vezes, o ambiente escolar se torna um ambiente excludente por não possuir estrutura física apropriada, por apresentar profissionais despreparados, pela falta de profissionais especializados, por não existirem recursos materiais e humanos suficientes para atender a todos. Além disso, podemos afirmar que nos documentos legais, a noção de diferença acaba sendo reduzida à deficiência, aquilo que marca, e, portanto, acaba posicionando os sujeitos nas tramas escolares como anormais. No próximo subtítulo desenvolvo reflexões que me permitem olhar para como os sujeitos são representados/posicionados nas atas de atendimento escolar.

2.1 ESCOLA E OS SUJEITOS ANORMAIS

Início esta seção apresentando alguns conceitos que me ajudam na compreensão das posições ocupadas pelos sujeitos dentro dos processos existentes no ambiente escolar e na sociedade. Tais conceitos aqui trazidos são resultados daquilo que além de ver circular com frequência nos discursos pedagógicos, me ajudam a olhar para as atas de atendimento escolar.

Norma, segundo o Dicionário de Sinônimos, pode ser explicada como um estado habitual, conforme a regra estabelecida, critério, princípio ao qual se refere todo o juízo de valor moral ou estético. Como sinônimos encontramos regra, conduta, diretriz, preceito, lei, roteiro, regulamento, princípio, teor, ordem, costume, padrão, prática, exemplo a ser seguido. Por normalização, encontramos a ação de tornar algo normal, legal, regularizado e, como sinônimo, a volta à normalidade, regularização, correção, organização, estabelecimento de normas de padronização, normatização, uniformização, standardização, regulamentação.

Em normatização encontramos a ação de estabelecer novas normas para o regime de determinado local, fazer novas normas. Como sinônimos encontramos padronização, uniformização, standardização, regulamentação, normalização. Exatamente os mesmos sinônimos que encontramos para normalização.

Para normalidade, qualidade ou condição do que é normal, regularidade, tranquilidade, sanidade.

De acordo com leituras e diálogos realizados durante a especialização, observamos que “tudo o que falamos ou que temos saberes e conhecimento sobre está na norma” e que estes saberes podem ser acadêmicos ou de senso comum, ela é abrangente e inclusiva. Segundo Michel Foucault (1999, p. 302) norma é o que nos possibilita

controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a norma. A norma é que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar.

Ou seja, a norma atua na padronização das pessoas. Muitas vezes, buscamos em uma sala de aula a homogeneidade e produtividade, uma classe dentro da norma, pois de acordo com Lopes (2009, p. 159)

[...] a norma opera no sentido de incluir todos, segundo determinados critérios que são construídos no interior e a partir dos grupos sociais, [...] ela age na definição de um modelo geral prévio frente ao qual todos devem ser referidos.

A partir daí, observamos que normalização se dá após a invenção de uma norma, definida por indivíduos ou comunidade, dentro de um determinado espaço e tempo e sob determinadas condições. Lopes apud Foucault (2009, p. 160) denomina operação de normalização como o ato de

fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras [...]. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é o primeiro, e a norma se deduz dele [...].

Então normalização consiste em trazer para a normalidade (condição de ser) ou naturalizar indivíduos de acordo com a norma do espaço e do tempo em que estão inseridos. Essa norma primeiramente definida, no processo de normação age sobre o sujeito, que primeiro a define e depois a aplica sobre outros.

Portanto, normal é o que é conforme a norma. Segundo o dicionário, normal é o que é habitual, natural, comum, regular, padrão. Com isso, (a)normal é aquilo que é diferente da norma, incomum, estranho, esquisito, que é fora do comum, excepcional. (A)normal traz ainda como conceito “pessoa que apresenta alguma deficiência, deficiente, defeituoso, disforme”.

“A norma não objetiva a exclusão, ela não tem como função excluir ou rejeitar, mas o contrário” (RECH, 2010), busca agir sobre o sujeito de maneira positiva, ela busca a inclusão.

Hoje a escola também busca a inclusão. Mesmo que em alguns momentos ainda ocorram movimentos de integração, em que os alunos apenas são colocados para dentro do ambiente escolar, sem que haja planejamento e ações pensadas dentro de uma perspectiva inclusiva, para a participação de todos e em todas as atividades, a fim de desenvolver a aprendizagem.

Segundo Lopes (2011, p.7), podemos definir inclusão como

um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços

públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de estado. Ainda, inclusão pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. Por fim, ou resumindo, a palavra “inclusão” pode ser entendida como uma invenção de nosso tempo.

Portanto, falar em inclusão vai além de falar que os sujeitos estão dentro do espaço escolar ou demais espaços sociais. Falar em inclusão, incluir, estar incluído deve passar a ser uma prática comum em todos os ambientes, independente da escola. Deve estar presente e fazer parte do processo, da experiência, já que a inclusão é posta como um imperativo pelo Estado. Do contrário, os sujeitos vivem ora incluídos, ora excluídos.

Para Lopes (2011, p.9), “os considerados excluídos não são capazes de corrigir suas desvantagens, pois lhes faltam condições de luta para fazer valer argumentos que os amparam para a inclusão”, pois embora a inclusão esteja garantida pelas políticas públicas, este sujeito não tem um espaço adequado para sua aprendizagem e permanência. E na escola, o que se faz para evitar a exclusão é a ampliação de oportunidades de aprendizagem e a valorização do “respeito à diversidade”.

Podemos afirmar que o processo vivido na escola hoje é o processo de in/exclusão, pois como já mencionado anteriormente, os sujeitos são colocados para dentro do ambiente escolar, mas as práticas exercidas neste acabam por excluí-los, já que não são pensadas para todos, mas para uma classe homogênea e dentro da normalidade, estando incluídos pelas políticas públicas, mas excluídos pelo sistema educacional.

Para Doebber & Traversini (2011, p. 264),

In/exclusão é um conceito que utilizamos para entender que as políticas inclusivas, tais como as ações afirmativas, operam com mecanismos de inclusão e ao mesmo tempo de exclusão, tornando-se inseparáveis.

Partindo desta definição percebo que, na escola onde atuo e realizo minha pesquisa, os alunos vivem este processo de in/exclusão a todo o momento. Embora estejam incluídos dentro do ambiente escolar, ou seja, nos espaços de aprendizagem, muitas vezes ficam excluídos das relações que se estabelecem nos processos de aprendizagem pelos profissionais e por seus colegas, por não

atingirem os resultados esperados no processo de aprendizagem e por não agirem de acordo com a norma. Assim, são produzidos discursos através dos quais estes alunos vão sendo constituídos, representados e posicionados.

O significado de discurso, de acordo com os dicionários, é “um conjunto de ideias organizadas por meio da linguagem de forma a influir no raciocínio, ou quando menos, nos sentimentos do ouvinte ou leitor”. Porém, discurso pode possuir diferentes significados, variando de acordo com a linha teórica pesquisada. Aqui utilizarei o sentido que lhe é atribuído de acordo com o filósofo francês Michel Foucault.

Foucault (2012, p. 47) descreve o discurso como “algo que sustenta e ao mesmo tempo é sustentado pela ideologia de um grupo ou instituição social”. Ou seja, o discurso se baseia na reunião de modos de pensar de um grupo social que lhes possibilita sustentar e justificar seus ideais, sempre de acordo com seus interesses. Foucault (2014, p. 9) ainda afirma que

[...] o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes.

Pelo olhar dos estudos culturais, “os discursos operam governando os corpos dos sujeitos [...] definindo nesses processos as identidades desses sujeitos e os posicionando no mundo” (WORTMANN, 2012). A partir daí, podemos dizer que identidade é um conjunto de características que nos tornam únicos, que nos identificam enquanto pessoas, como nossa personalidade, individualidade, nossa identificação. Podemos dizer que culturalmente somos posicionados a partir dos discursos que vão sendo culturalmente produzidos.

Mesmo que haja uma confusão acerca do que é diferença e diversidade, seus significados são distintos. Pelo dicionário a palavra "diferença" significa a qualidade ou acidente pelo qual uma coisa se distingue de outra ou variedade entre coisas de uma mesma espécie e, "diversidade" significa variedade, dessemelhança, diferença ou de distinta natureza, espécie, ou figura. Para Ferre (2001, p.195),

Identidade, diferença e diversidade: três palavras que falam do tudo e do nada dos seres humanos; três palavras que, em educação, acabam hoje resultando tópicos vazios ao mesmo tempo em que

conformam uma realidade disciplinar, institucional e subjetiva que acaba definindo e plasmando a identidade da Educação atual.

Aqui me volto para o PPP (2015, p.4) da instituição e nele recorro novamente à sua filosofia que busca “Desenvolver em parceria com a família, o conhecimento, o aprendizado e o respeito à diversidade, [...]”, mas não fica claro no documento as maneiras com que a escola trabalha com a diversidade, como são percebidas as diferenças e como são produzidas as identidades no ambiente escolar.

Ao estudar estes conceitos durante o curso de especialização, fui desconstruindo verdades que haviam sido naturalizadas desde o início da minha carreira docente. Pude buscar situações onde meus alunos estavam se “integrando” apenas, e eram colocados recorrentemente em posições de (a) normalidade.

Além de provocar em mim uma profunda reflexão sobre minha prática docente, as problematizações trazidas até aqui, possibilitaram olhar com estranhamento para as verdades que via circular nas atas de atendimento, uma vez que trazem discursos recorrentes que conduzem os sujeitos para diferentes posições. Posições que acabam constituindo os sujeitos como anormais, indisciplinados e não-aprendentes. Com isso, estes discursos acabam por construir identidades e, posicionam os sujeitos nas tramas escolares, como veremos no decorrer do próximo capítulo.

3 AS POSIÇÕES DE SUJEITOS

As relações da Pedagogia são múltiplas. Ela está envolvida num sistema de práticas, de discursos (FOUCAULT, 1987, p. 46).

Neste capítulo, objetivo dar ênfase ao meu material de pesquisa, procurando mostrar como os sujeitos são representados nas atas de atendimento escolar. Nessas atas de atendimentos ficam claras as relações que a escola busca estabelecer com demais áreas do conhecimento, e entre elas está principalmente a área da saúde.

Essas relações estabelecidas entre os profissionais da escola e os da saúde podem produzir muitos efeitos. Um deles é a afirmação das diferenças, não como algo positivo, a ser respeitado, mas como algo que não pertence à norma estabelecida pelas instituições escolares. Uma diferença que não é respeitada, que deve ser normalizada, ser nomeada, a ser julgada e, muitas vezes, punida. Partindo disso, busco refletir sobre as representações dos sujeitos feitas nestes documentos e as posições ocupadas por eles, buscando assim olhá-los de outra maneira.

Lopes & Fabris (2008, p.10) afirmam que

[...] somos constituídos por tramas discursivas. Tais tramas instituem diagnósticos de diferentes ordens e nos localizam como sujeitos em distintos pontos de um trançado cujo desenho não está previamente definido, é instável e nunca tem um fim.

O que nos constitui enquanto sujeitos são os discursos aos quais somos submetidos e as relações de poder, a partir das quais passamos a ocupar determinadas posições. Este processo também se institui nos espaços escolares, onde os sujeitos são colocados em posições de anormalidade, indisciplina e não-aprendizagem.

Durante a seleção dos documentos, foram recolhidas atas de dez alunos de 1º a 4ª anos, com idades entre 6 e 13 anos. Nenhum destes registros foi realizado apenas pela professora. Todos são realizados, na maioria das vezes, pela orientadora escolar e em algumas vezes por algum membro da direção, juntamente com a professora titular da turma do aluno em atendimento e o responsável por ele.

Tendo em mãos as atas de atendimento dos alunos, pude observar a recorrência de encaminhamentos para profissionais da saúde, registros sobre indisciplina e sobre não-aprendizagem. Por isso, procurei organizá-las em duas

categorias de análise. Nas atas eram evidenciados registros relativos à indisciplina, sendo esta associada à causa dos encaminhamentos e em algumas vezes da não-aprendizagem.

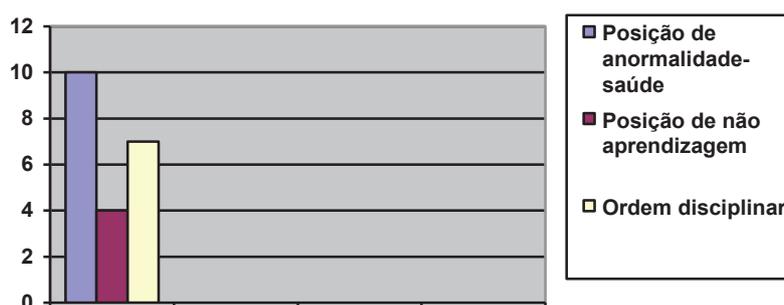
Ao iniciar a leitura dos documentos coletados na escola, verifiquei que nos discursos neles encontrados havia como recorrência a necessidade de corrigir comportamentos, solicitando aos pais encaminhamentos, seja para profissionais da saúde ou para reforço de atividades da aula, como princípio para solucionar “problemas” enfrentados.

Segundo Lockmann (2010, p. 87), as atitudes dos alunos, suas reações e o seu desenvolvimento são alvos constantes de observações contínuas para conhecer melhor cada caso e encontrar alternativas adequadas ao intuito de intervir, normalizar e governar.

Portanto, este contingente exacerbado de encaminhamentos serviria como um artefato escolar, em que o resultado destas observações seria registrado, objetivando o controle dos alunos que estão fora da norma estabelecida no PPP da escola.

Através do gráfico 1, podemos visualizar a quantidade de encaminhamentos sugeridos pela escola aos responsáveis.

Gráfico 1: Encaminhamentos realizados pelo SOE.



Fonte: Atas de atendimento 2016/2017.

Pode-se perceber através do gráfico 1 que dos dez sujeitos selecionados para análise, todos foram encaminhados para algum profissional da saúde. Desses, quatro já frequentavam algum especialista antes mesmo do encaminhamento da

escola, sendo solicitada apenas a continuidade do “tratamento”, como é possível verificar no quadro 2.

Quadro 2: Continuidade de tratamento iniciado anteriormente à escola.

<p>Aluno: A. V. – 2º ano (Abril/2016) [...] Pai diz que filho usa ritalina há mais ou menos 6 meses, toma antes de vir para a escola (7 da manhã). [...] Pai ficou de avaliar com psiquiatra caso o filho não mudar sua postura na sala. Ficou de buscar parecer da profa. caso tiver que ir ao médico.</p> <p>Aluno: I. M. S. – 1º ano (Março/2017) [...] Usa óculos 7 graus no olho direito, 3 no esquerdo[...].</p> <p>Aluno: R. B. L. – 1º ano (Março/2017) [...] Mãe disse na doença do pai a filha foi para atendimento psicológico mais ou menos 1 ano. [...] Ficaremos observando caso necessário mãe procurará psic!</p> <p>Aluno: B. O. F. – 1º ano (Março/2017) [...] Com um ano iniciou o tratamento com fono e neuro, pois demorou muito para falar. [...] Vai no otorrino de dois em dois meses. [...] Mãe trará exames que filho fez com neuro na próxima quarta feira.</p>
--

Fonte: Atas de atendimento 2016/2017.

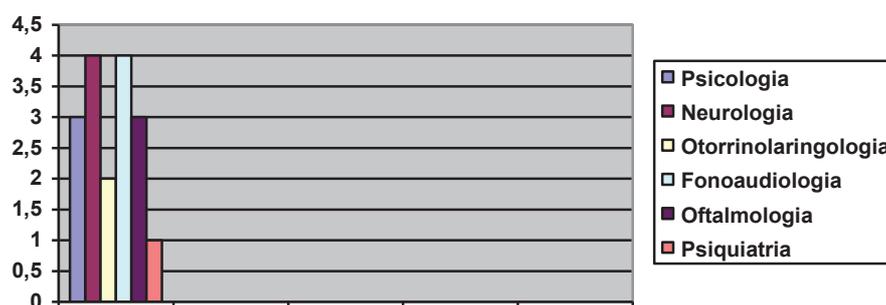
A partir destes trechos, podemos reconhecer que alguns dos alunos já faziam consultas periódicas e já eram acompanhados por psiquiatras, oftalmologistas, psicólogos, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas e neurologistas, ficando a cargo da escola apenas o monitoramento da continuidade destas visitas. Assim, a escola segue com seu “objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando-os ao máximo do normal” (LOCKMANN, 2010). Lockmann (2010, p. 87) segue afirmando que para que ocorra a normalização dos sujeitos

cria-se uma rede de *experts*, [...] que utilizam seus saberes para propor intervenções, sejam elas pedagógicas, terapêuticas ou médicas. A inclusão escolar, articulando esses saberes se constitui em uma estratégia de governamento que intervém sobre o indesejável, o risco, a anormalidade.

As “atitudes dos alunos, suas reações e o seu desenvolvimento” são o que justificam a criação desta “rede de experts” que passa então a auxiliar a escola

através de seus pareceres sobre os sujeitos. No gráfico 2 é possível identificar os profissionais que são sugeridos nessas atas, e que passam a formar a “rede de experts” da escola, pois é mantido contato entre ela e esses profissionais, por meio de ligações telefônicas e encontros presenciais, conforme pode ser verificado nas atas:

Gráfico 2: Especialidade da saúde indicada.



Fonte: Atas de atendimento 2016/2017.

Percebe-se acima que existe uma tentativa de inter-relação entre os saberes médicos e pedagógicos na tentativa da compreensão do comportamento desses indivíduos e como consequência a correção deles. Para Lockmann & Traversini (2011, p. 41), “as práticas psicoeducativas, ou pedagógico-terapeúticas foram, pouco a pouco, inserindo-se no campo pedagógico por meio da articulação entre saberes médicos-psicológicos-pedagógicos”.

Por meio dos escritos nas atas observadas no quadro 3, constatamos essa inter-relação entre esses saberes acima citados. Aparentemente, existe uma necessidade de classificação através de diagnósticos que auxiliam o trabalho da escola. Ou, “partindo do discurso científico, os alunos são classificados por meio de diagnósticos, colocando em funcionamento técnicas de normalização que operam pelo uso de medicamentos e dos atendimentos” (LOCKMANN & TRAVERSINI, 2011).

A busca constante pela normalização dos alunos, por vezes, pode interferir no fazer pedagógico, que vai perdendo espaço dentro da escola, por fazer prevalecer o saber médico, ao esperar por um diagnóstico. Parece que o fazer pedagógico fica condicionado aos diagnósticos. Entendo que na escola devem imperar os saberes

pedagógicos, e por meio deles proporcionar a aprendizagem de cada indivíduo. O que vemos no quadro a seguir é a “necessidade de definir dificuldades e potencialidades dos alunos por meio do saber médico” (LOCKMANN & TRAVERSINI, 2011).

Quadro 3: Encaminhamentos.

<p>Aluno: A V – 2º ano (Abril/2016) Após conversa, ficou combinado: [...] Pai ficou de avaliar com <i>psiquiatra</i> caso o filho não mudar sua postura em sala. Ficou de buscar parecer da profa. caso tiver que ir ao <i>médico</i>. (Setembro/2016) Após conversa, ficou combinado: fazer nova avaliação com <i>psiquiatra</i> para rever a medicação. (Novembro/2016) Após conversa, ficou combinado: Liliane chamará pais de 15 em 15 dias para terapia (estruturação familiar).</p> <p>Aluno: I. M. S. – 1º ano Após conversa, ficou combinado: [...] Sugerimos <i>exame de audição</i>. Mãe nos dará retorno da avaliação do <i>médico</i>.</p> <p>Aluno: R. B. L. – 1º ano (Março/2017) Após conversa, ficou combinado: [...] Ficaremos observando, caso necessário, mãe procurará <i>psic!</i></p> <p>Aluno: B. O. F. – 1º ano (Março/2017) Após conversa, ficou combinado: Mãe trará exames que filho fez com neuro na próxima quarta feira. [...] pedi telefone do <i>neuro e fono</i>.</p> <p>Aluno: P. J. – 1º ano (Outubro/2016) Após conversa, ficou combinado: sugerimos avaliação com <i>psicopedagoga e fono</i> (pastoral da saúde) URGENTE! Pai ficou de procurar ajuda.</p> <p>Aluno: P. H. – 1º ano Após conversa, ficou combinado: levar numa <i>fono</i> para fazer uma avaliação. (Março/2017) – 2º ano Após conversa, ficou combinado: profa. será firme, deverá respeitar regras da sala. Solicitado avaliação com <i>psicopedagoga</i> (ficou de levar amanhã). (Março/2017) [...] sugerimos <i>psicólogo</i>, [...]. (Março/2017) Pai ficou ciente que <i>conseguimos psicóloga</i> na pastoral da saúde, conforme combinação com mãe, [...]. (Março/2017) [...] iniciou do atendimento com psicóloga B., na pastoral.</p> <p>Aluno: P. R. 1º ano (Outubro/2016) Após conversa, ficou combinado: [...] caso achar necessário levar para avaliação com psicopedagoga [...]. (Março/2017) - 2º ano Após conversa, ficou combinado: conforme já combinado no ano de 2016, mãe deverá procurar avaliação com <i>psicopedagoga</i>. Avaliação com <i>oftalmo</i>.</p> <p>Aluno: P. H. D. – 3º ano (Março/2016) Pai do aluno veio para dialogarmos da dificuldade do filho. Supervisora A. já passou o nome do aluno para <i>recurso no 25 de julho</i>.</p> <p>Aluno: T. M. – 2º ano (Abril/2016) Falei com pai referente a reforço na escola 25 de julho, o mesmo já fez a entrevista. Aluno será chamado em maio. (Agosto/2016) Hoje mãe foi orientada a ir até igreja católica para solicitar atendimento <i>psicopedagógico</i>.</p>

Fonte: Atas de atendimento 2016/2017

Não estou querendo dizer que a escola não precisa considerar o saber médico e seus diagnósticos, mas refletir sobre a quantidade exacerbada de encaminhamentos e o que é feito a partir da devolutiva médica. Pois segundo (LOCKMANN & TRAVERSINI, 2011, p. 45), “sabemos que oferecem ferramentas

produtivas para o desenvolvimento do trabalho na escola”. Acredito que estes são interessantes e necessários, mas é a maneira como são utilizados que traz preocupação, já que na maioria das vezes deixam marcas e produzem de rótulos.

No quadro 4, vemos “a medicina atuando como uma estratégia biopolítica que objetiva reconduzir os fluxos desviantes” (LOCKMANN, 2013) através do uso de medicamentos, constituindo assim uma “técnica de normalização”. Todos estes encaminhamentos, idas a diversas especialidades médicas e utilização de medicamentos são “técnicas de normalização a serviço de uma estratégia biopolítica” (LOCKMANN, 2013) que atuam para normalizar os sujeitos da educação.

Quadro 4: Necessidade de medicar.

<p>Aluna: E. C. H. – 1º ano (Março/2016) [...] Profª D. sugeriu <i>neuropediatra</i> A. mãe diz que filha é teimosa[...] (Abril/2016) Liguei para mãe da aluna, disse que levou filha na <i>Neuro Dr. A.</i>, num primeiro momento, acredita que tenha déficit de atenção. Deverá fazer alguns exames, profª preencher uma ficha e levar para médica. [...] (Setembro/2016) [...] Liguei para a mãe, a mesma diz que aluna vai mensalmente ao médico (<i>neuro</i>). Irá novamente 12 de outubro, mas sabe que processo de tratamento é lento. (Outubro/2016) Mãe disse que está com medicação nova, ainda não conseguiram adaptar dosagem. Amanhã terá médica para tentar acertar medicação, pois está sonolenta. (Novembro/2016) Hoje liguei para mãe questionando que filha está se alimentando e dormindo bem. Profª D. disse que aluna não comeu nada na festa de terça-feira e que a mesma comentou que não dorme. Mãe disse que dorme, porém com nova medicação não come. Terá consulta hoje à tarde com neuro. (Março/2017) 07 – Hoje liguei para mãe referente tratamento aluna. Mãe disse que foi orientada a não dar medicação que tomou durante as aulas. Ganhou outras gotinhas para tomar nas férias, mas passou mal e não tomou. Agora precisa buscar receita para medicação que deve tomar quando estuda, mas essa semana não tem dinheiro. Provavelmente na próxima semana. 21 – Mãe da aluna veio e nos orientou conforme neuro sugeriu. Material foi entregue para profª neste dia.</p> <p>Aluno: A. V. – 2º ano (Setembro/2016) Profª diz: chega atrasado. Não copia as atividades, se dispersa o tempo todo, debocha da profª quando chamada sua atenção. Pai disse que terminou a medicação ontem (ritalina). Após conversa, ficou combinado: Fazer nova avaliação com psiquiatra para rever a medicação. Pai voltar a olhar o caderno do filho. Dialogar com o filho referente à falta de postura com profª. Evitar atrasos. (Março/2017) Tomou ritalina o ano todo, em janeiro o neuro B. dispensou a medicação.</p>
--

Fonte: Atas de atendimento 2016/2017

Tais recorrências acabam constituindo os sujeitos como (a)normais, ao basear-se em diagnósticos e em outros saberes, ao invés de avaliar seus sujeitos através dos processos de aprendizagem. Isso induz a pensar que o saber médico, a norma, ainda na escola são tomados como diretrizes para o fazer pedagógico.

Com o objetivo de responder minha pesquisa, depois de idas e vindas ao meu material de análise, foram recorrentes duas posições ocupadas pelos sujeitos nas atas de atendimento escolar: posição de (a)normalidade e posição de não-aprendizagem. Desenvolvo cada uma delas a seguir buscando problematizar as

verdades e as marcas deixadas nos sujeitos que os posicionam nas tramas escolares, sociais e culturais de formas distintas.

3.1 POSIÇÃO DE ANORMALIDADE

Compreendo que “por meio da linguagem, produzimos os enunciados que circulam nos espaços sociais e passam a funcionar como verdadeiros” (OLIVEIRA & WESCHENFELDER, 2017). Ao olhar para as atas, percebemos que elas expõem algo sobre os sujeitos, e que isso os constituem como bagunceiros, desatentos, tímidos, agitados, estando fora da norma instituída pela escola, pela sociedade. Há aí um desejo de normalização, de trazer para a normalidade estes sujeitos que pelos olhos da instituição estão fora da norma. Estes fragmentos das atas, no quadro 5, nos apontam a indisciplina, o mau comportamento, nos remetendo novamente a um ideal de sujeito.

Quadro 5: Dos rótulos.

<p>Aluno: A. V. – 2º ano (Abril/2016) Profª relata que aluno leva tudo na brincadeira.</p>
<p>Aluno: I. M. S. – 1º ano (Março/2017) Profª diz aluna tímida, fala pouco com profª, bastante lenta, de 3 atividades do dia, faz 1 [...]. Fala demais!</p>
<p>Aluno: B. O. F. – 1º ano (Março/2017) Profª diz que é afetivo, tem dificuldade em falar, não fica no lugar, é inquieto [...].</p>
<p>Aluno: P. J. – 1º ano (Outubro/2016) Aluno desatento [...] (Março/2017) – 2º ano Aluno desatento, autoestima baixa, inquieto, gagueira [...].</p>
<p>Aluno: P. H.– 1º ano (Março/2016) O aluno possui dificuldade em escrever em virtude da fala. (Março/2017) – 2º ano [...] também imaturo [...] Agitado, atividades incompletas.</p>

Fonte: Atas de atendimento 2016/2017.

Não significa que essas classificações sejam feitas de forma depreciativa ou mal intencionada. Vejo nessas falas uma tentativa de correção dos indivíduos, a fim de torná-los mais produtivos. No entanto, à medida que essas palavras são utilizadas, nas atas e na classe, passam a ter diferentes significados. O olhar que os demais terão sobre esse indivíduo passará a ser de julgamento. “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2002). O filósofo utiliza esta frase ao tratar do princípio de clausura, porém podemos nos remeter ao ambiente escolar de alguns dos alunos relacionados nas atas de atendimentos, como segue no quadro 6.

Quadro 6: Espaço disciplinar.

<p>Aluno: A. V. – 2º ano (Abril/2016) [...] corre pela sala, [...].</p> <p>Aluno: B. O. F. – 1º ano (Março/2017) [...] não fica no lugar, é inquieto [...].</p> <p>Aluno: P. J. – 1º ano (Outubro/2016) Aluno desatento, circula pela sala [...].</p> <p>Aluno: P. H.– 2º ano (Março/2017) [...] Brinca durante aula e quer ir várias vezes ao banheiro. Agitado, [...].</p> <p>Aluno: P. R. 1º ano (Outubro/2016) Aluno agitado circula o tempo todo pela sala, só quer brincar [...].</p> <p>Aluna: E. C. H. – 1º ano (Março/2016) [...] Distrai-se com facilidade, caminha pela sala, perde o foco.</p> <p>Aluno: I. M. S. – 1º ano (Março/2017) [...] Relaciona-se bem com todos. Fala demais!</p>
--

Fonte: Atas de atendimento 2016/2017

Percebe-se a necessidade que os professores carregam de os alunos permanecerem em seus lugares, de não circularem, não correrem. A necessidade de manter a ordem e a disciplina, de ter no ambiente escolar um espaço funcional que venha a facilitar a observação dos indivíduos, proporcionando assim, o controle

e a boa circulação. Ou seja, a sala de aula como um “espaço disciplinar”, onde nós, professores, tentamos manter o controle até sobre as atividades biológicas dos corpos, como ir ao banheiro, beber água, alimentar-se.

Considero aqui a indisciplina como um estado de anormalidade, pois representa um problema para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da escola e para a aprendizagem em sala de aula. Alunos indisciplinados, normalmente, são representados pelos professores como indivíduos a corrigir, e para Hattge & Klaus (2012, p. 3)

Devemos levar em consideração, o fato de que a instituição escolar foi pensada e constituída como um espaço de práticas homogeneizantes – espaço em que a diferença, incomoda, atrapalha, desestabiliza. Assim, sempre que o sujeito se desvia, mesmo que por alguns instantes, do ideal de normalidade que pauta as relações escolares, ele vivencia processos de exclusão.

Pensando no ideal de normalidade estabelecido pelas instituições escolares, pertencentes a uma sociedade disciplinar, não seriam excluídos os alunos que cumprem horário, que desenvolvem suas tarefas com ritmo e precisão, que possuem um corpo disciplinado e “dócil”. Esperamos que as crianças não brinquem, não corram, não conversem, não falem. O que importa é o que cada sujeito produz, dentro de um tempo desejado no contexto escolar. Podemos observar este desejo de ordem e disciplina nos escritos retirados das atas, conforme quadro a seguir.

Quadro 7: Da indisciplina.

Aluno: A. V. – 2º ano
(Abril/2016)

Profª relata que aluno leva tudo na brincadeira. Corre pela sala, arrota no rosto dos colegas, ri... Profª diz que caderno é incompleto, pois se dispersa com brincadeiras.

(Setembro/2016)

Profª diz: chega atrasado. Não copia as atividades, se dispersa o tempo todo, debocha da profª quando chamada sua atenção.

Aluno: B. O. F. – 1º ano
(Março/2017)

[...] não fica no lugar, é inquieto. [...] dificuldades em manusear seus materiais [...] Não acata solicitação de professora, deu exemplo do dinheiro. Brincou o tempo todo, a profª recolheu, aluno pegou da mesa da profª.

Aluno: P. J. – 1º ano
(Outubro/2016)

Aluno desatento, circula pela sala, entra em atrito com colegas. Conversa demais, [...].

Aluno: P. H. – 2º ano
(Março/2017)

[...] Brinca durante aula e quer ir varias vezes ao banheiro. Agitado, atividades incompletas.

Aluno: P. R. 1º ano
(Outubro/2016)

Aluno agitado circula o tempo todo pela sala, só quer brincar. Cria atrito entre os colegas. [...] mãe diz que é difícil fazer filho cumprir as regras.

(Março/2017) - 2º ano

Agitado, falta de limites... Não obedece a professora, dificuldade de se relacionar com colegas. Dormiu dois dias na sala.

Fonte: Atas de atendimento 2016/2017.

Os fragmentos do quadro acima nos mostram alunos indisciplinados. São alunos que “levam tudo na brincadeira, não ficam no lugar, são inquietos, que brincam o tempo todo, que são agitados, que lhes faltam limites”, porque nós já temos construído um padrão, uma norma. Para Silveira (2007, p. 120),

o sujeito que está fora desse padrão, ou seja, não obedece ao professor, não fica quieto em sua carteira, não realiza as tarefas solicitadas, conversa durante a aula, etc. se caracteriza como um aluno indisciplinado que, por isso, não aprende.

As atitudes relatadas no quadro anterior, nada mais são do que simples atitudes infantis, pois a criança reage de diferentes formas quando algo a incomoda. Se uma atividade não lhe é agradável ou interessante, quando não quer estar

sentada em uma mesma posição, com um mesmo colega, quando está cansada, significa que o corpo ainda não se adequou às normas estabelecidas pela escola, que não passou pelo processo de normalização.

Ficar sentada, não conversar, não circular, copiar, trabalhar, produzir, fazer fila, prestar atenção, não se atrasar. Horn & Schwertner (2015, p.87) nos trazem a ideia de que “tais ordenamentos nos levam a pensar que a instituição escolar, organizada de tal forma e a partir de certa racionalidade, captura a infância para si, homogeneizando e cristalizando os modos de ser criança neste espaço-tempo”.

Não esqueçamos que falamos de crianças, e elas apenas reagem de forma natural para sua idade. A escola, por estar organizada em uma ordem disciplinar, na regulação e no controle das crianças, acaba reduzindo a infância ao que ela entende por necessidades e demandas (HORN & SCHWERTNER, 2015).

Durante contato diário com a escola, pude observar ainda que além de realizar estes registros trazidos nos quadros anteriores, relativos à indisciplina, ainda conta com um sistema de registros organizado de acordo com as cores das folhas das atas. Depois de esgotadas todas as possibilidades de entendimento, se o aluno continua ignorando as normas estabelecidas, é realizado um novo registro em uma ata diferente, a Ficha de Aconselhamento, que é registrada em uma folha de cor branca. Não havendo melhora em seu comportamento ou atitudes é realizado o registro na folha rosa, que é o último registro anterior a um período de suspensão. Permanecendo a situação, os responsáveis são novamente chamados e, então o aluno em questão é encaminhado para uma outra instituição escolar. De acordo com o PPP (2015, p. 28),

14 – Em caso de inobservância de seus deveres, o aluno receberá advertência verbal, advertência escrita. Após três advertências, sem mudança de postura, os pais ou responsáveis serão convocados a comparecer na Escola, juntamente com o aluno. Após estas medidas pedagógicas, a Escola poderá suspender o aluno das atividades escolares, sendo oferecido a ele a recuperação das horas perdidas em turno contrário.

Estando diariamente no ambiente escolar, pude constatar a partir de observações e conversas informais com os demais professores, que muitas vezes, “parar quieto, não circular pela sala, não conversar” são atitudes mais significativas do que a própria aprendizagem. Parece-me que a disciplina no cotidiano escolar é colocada em um lugar mais importante do que a aprendizagem. A escola acaba por definir posições de sujeitos, agindo para que cada um possa ser corrigido/normalizado.

3.2 POSIÇÃO DE NÃO-APRENDIZAGEM

A busca pela normalização daquele aluno dito com dificuldade de aprendizagem nos faz olhar tanto para o que entendemos por normalidade e normalização, como para o que entendemos por posição de sujeito na escola (LOPES & FABRIS, 2008, p.3).

Trago a citação acima para iniciar esta seção, pois nela encontrei as palavras que constituem meu pensamento e com recorrência aparecem nas atas de atendimento. Penso que nós, professores, ao conduzir a conduta dos alunos, acabamos os normalizando dentro de um padrão, deixando de respeitar o tempo de aprendizagem e as diferenças culturais de cada sujeito. Penso também, assim como Lopes & Fabris (2008, p.4) que

a linguagem é constitutiva das coisas e que por esta razão, ao falarmos sobre a não-aprendizagem e sobre aqueles ditos não-aprendentes ou com dificuldade de aprendizagem, estamos em boa parte produzindo tais sujeitos que, em nosso caso, estão matriculados na escola regular.

Ao nomearmos os sujeitos com diferentes tempos de aprendizagem como não-aprendentes e afirmarmos que possuem dificuldades de aprendizagem, estamos colocando os mesmos nessa posição. Nos registros analisados, são recorrentes falas como “desatento, caderno incompleto, dificuldades em manusear seus materiais, atividades incompletas, aproveitamento insatisfatório”, mesmo que no cotidiano da escola, em conversas informais e até mesmo em reuniões pedagógicas sejam “comuns narrativas de professores que dizem respeitarem a ‘diferença de cada aluno’ — argumentando que é importante entenderem que cada sujeito da aprendizagem tem seu ‘ritmo próprio” (LOPES & FABRIS, 2008).

Nós, enquanto professores pertencentes às instituições escolares, determinamos os tempos e os modos como as crianças necessitam aprender, disciplinando os corpos e trazendo-os para a norma. Silveira apud Veiga-Neto (2007, p. 121) afirma que “na escola o tempo é usado para subjetivar os alunos e que o tempo escolar é fragmentado e instituído pelos horários impostos pela escola”. Afirma ainda que “o poder disciplinar controla minuciosamente os movimentos dos corpos infantis e dos objetos a sua volta”. Pode-se dizer que a escola em busca da normalização desconsidera os tempos e os modos de aprender de cada um, não respeitando as diferenças, “determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram” nela (ACORSI, 2010).

Para Arnold (2006, p.50) “além de a norma dizer o que a criança é, ela também diz o que deve vir a ser”. Portanto, aqueles que se encontram fora da norma, ou seja, que aprendem em um tempo diferente do estabelecido como o tempo padrão para determinadas aprendizagens, é considerado anormal, ou como irei tratar aqui, não-aprendente. A todo o momento são posicionados em um estado de corrigibilidade e de não-aprendizagem.

Arnold (2006, p. 43) nos diz que

um conjunto de práticas discursivas, de diferentes áreas conectadas, presentes na escola ou fora dela, estão produzindo diferentes sujeitos, ditos aprendentes e não-aprendentes, colocados sob a mesma ordem discursiva.

Analisando as atas de atendimento, percebo que alguns dos alunos são colocados em posição de não-aprendizagem e através do gráfico 3, verificamos a quantidade de registros realizados. Assim, os sujeitos são colocados pela instituição escolar em posição de não-aprendizagem. Alguns são encaminhados para reforço com professora particular, enquanto outros para uma psicopedagoga. Há ainda, aqueles que são direcionados ao uso de brinquedos pedagógicos, como forma de reverter a não-aprendizagem, como é possível ver no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Encaminhamentos não-aprendentes.



Fonte: Atas de atendimento 2016/2017.

A não-aprendizagem dos alunos está ligada a uma suposição de dificuldade de aprendizagem, já que em diversos momentos nas atas de atendimento aparece a expressão “tem dificuldade de aprendizagem” ou a indicação de avaliação psicopedagógica. Arnold traz que (2006, p.46)

fazendo uso do poder/saber e instituindo a média construída pela regra que abrange a todos (a norma), classificam ao compararem os sujeitos da aprendizagem de acordo com o padrão estabelecido como normal.

Os alunos que estão abaixo da média, ou seja, fora da norma, são aqueles considerados com dificuldades de aprendizagem, com rendimento insatisfatório. No quadro 10 é possível observar os encaminhamentos pela não-aprendizagem dos alunos.

Quadro 10: Encaminhamentos por não-aprendizagem.

<p>Aluno: P. R. 1º ano (Outubro/2016) [...] Está com aproveitamento insatisfatório, dificuldade na aprendizagem. Mãe falar que está fazendo magistério para reforço. Brincar com brinquedos pedagógicos. Caso achar necessário levar para avaliação com <i>psicopedagoga</i>. (Março/2017) - 2º ano Conforme já combinado no ano de 2016, mãe deverá procurar avaliação com <i>psicopedagoga</i></p> <p>Aluno: A. V. - 3º ano (Março/2017) Irá iniciar com professora particular e a mesma é <i>psicopedagoga</i>.</p> <p>Aluno: P. J. — 2º ano (Outubro/2016) Após conversa, ficou combinado: Sugerimos brincar brinquedos pedagógicos diariamente, mais ou menos 20 minutos. (Março/2017) Sugerimos avaliação com <i>psicopedagoga</i> e fono (pastoral da saúde) URGENTE! Pai ficou de procurar ajuda.</p> <p>Aluno: P. H. – 2º ano (Março/2017) Profª será firme, deverá respeitar regras da sala. Solicitado avaliação com <i>psicopedagoga</i> (ficou de levar amanhã).</p>

Fonte: Atas de atendimento 2016/2017.

Arnold salienta que (2006, p. 45-46)

os especialistas, ocupando uma posição específica, mas que funciona no nível geral de regime de verdade, essencial para o funcionamento da escola e da sociedade, autorizam-se e são autorizados a falar e produzir saberes sobre os sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem”.

Novamente é criada a rede de especialistas, agora entre professores e psicopedagogos. Em alguns dos encaminhamentos, o diagnóstico de dificuldade de aprendizagem já é feito pela escola antes mesmo do atendimento com o especialista, que de fato é quem deveria investigar se há ou não o “problema”.

Não devemos negar que há uma demanda de especialistas para auxiliar as instituições escolares, mas o trabalho pedagógico deve ser desempenhado pelos professores, tendo como foco principal as aprendizagens. Para Fabris (2011, p. 36), “a escola constitui-se em um espaço pedagógico em que o professor é o profissional central [...] não é o especialista que poderá criar as práticas pedagógicas”.

O que vemos é que quem tem um tempo e ritmo de aprendizagem diferentes do estabelecido pela norma entra automaticamente para o grupo dos alunos não-aprendentes, que possuem dificuldade de aprendizagem. Assim, considero que não são respeitados os tempos de cada indivíduo, pois o que interessa é que “o indivíduo a corrigir aparece com a ideia de incompletude e é colocado como um problema que precisa ser corrigido” (ARNOLD, 2006). E assim, partindo dos excertos de que “as atividades são incompletas, o aproveitamento insatisfatório”, entre outras tantas observações, são produzidas as posições de não-aprendizagem.

Fabris (2011, p. 38) traz que “o aprender e o não aprender podem ser entendidos não como uma falta de ordem e de produtividade, mas como diferença”. Acredito que esta diferença precisa ganhar visibilidade dentro do PPP e principalmente, dentro do currículo escolar. Entretanto, não é o que ocorre dentro do espaço escolar, pois “diante do lugar de onde a escola enuncia sua posição, quase não há espaço para que o indivíduo deixe aparecer suas diferenças” (LOPES & FABRIS, 2005).

Dentro da escola temos determinado as posições de não-aprendizagem e olhado para os que lá estão com estranhamento. Não se trata de fazer isto intencionalmente, mas de repetir práticas enraizadas dentro do ambiente escolar e dos processos educativos. Temos como referência anos de experiências docentes, acompanhados pelos discursos de que sempre se agiu dessa forma. Para Lopes & Fabris (2005, p. 1-2)

Trata-se de professores que seguem referenciais daquilo que é ser um bom aluno, do que é ser um aluno com capacidade de continuar com sucesso seus estudos nas séries ou ciclos seguintes; professores que, bem intencionados e dedicados, não conseguem suspeitar do que está determinando seus olhares sobre aqueles que com ele convivem e, em certa medida, deles dependem.

Ao analisar o que é trazido nas atas, e no que é falado sobre os sujeitos da aprendizagem, chamo novamente a atenção para um dado importante, a disciplina. Esta parece estar à frente da aprendizagem. Porém, talvez seja uma forma que este sujeito da aprendizagem encontre para chamar atenção para si. Desta forma, consegue mostrar que ele está naquele espaço e que traz consigo suas diferenças. Lopes (2004, p.12) aponta que

Não conseguir aprender em tempo igual ou semelhante que os colegas, não conseguir permanecer sentado por longos períodos de aula, não tirar a média mínima nas avaliações para poder ser aprovado, não conseguir atingir os objetivos mínimos pré-definidos na escola para serem desenvolvidos em um ano letivo e não tolerar a invenção de sua incapacidade, reagindo através de comportamentos que são lidos como indisciplina, são alguns dos exemplos de produções vividas nas escolas pelos alunos que buscam em serviços de apoio pedagógico uma chance de não sair e nem mesmo reprovar na escola.

As atas de atendimento funcionam, então, como um dos “mecanismos que atuam na produção de sujeitos” (FABRIS, 2009) desconsiderando sua condição “biológica, cognitiva, física, psicológica” etc. (LOPES & FABRIS, 2005). Independentemente das posições em que estes sujeitos são colocados nestes documentos e de suas condições, é fundamental suspeitar as verdades que vemos circular no espaço escolar. Ao produzir outros olhares para os sujeitos e sua educação, talvez possamos reinventar outras posições de sujeitos, outros olhares, para que possam assumir outras posições.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU VERDADES PROVISÓRIAS?

Mas isso não é tudo. Com esses esforços de irmos aos porões, ativamos nossas indagações e aticamos nossas indignações. E mais: “entender o presente, abrir-se para o futuro, saber indagar e conseguir indignar-se são o combustível para um pensamento relevante e para uma ação consequente” (*idem, ibidem*). Temos aí exatamente o combustível que “alimenta o circuito onde se situam as célebres questões nietzschianas acerca do presente – ‘que estão os outros fazendo de nós?’, ‘que estamos nós fazendo de nós mesmos?’” (*idem, ibidem*). Não tenho dúvidas de que “tudo [isso] vale a pena” (Veiga-Neto; Lopes, 2010, 163).

Mas isso não é tudo e não será tudo! Chegar até aqui foi um processo de construção e de reconstrução de muitos significados. De chegar a respostas e também de chegar a mais perguntas. De acalmar o pensamento, e deixá-lo ainda mais perturbado.

Sinto agora um misto de alívio, euforia, satisfação e cansaço. O exercício de pensar, refletir e problematizar minha prática e as ações ocorridas dentro de meu local de atuação não foi algo tranquilo.

Chegar ao meu problema de pesquisa, talvez tenha sido a parte mais fácil do processo de finalização do curso. Até mesmo pelo motivo de sempre ter me sentido incomodada com as posições em que eu e os que estão próximos a mim fomos colocados. Analisar os materiais foi um exercício de idas e vindas. Precisei de muita atenção e de certo distanciamento, pois alguns dos documentos se referiam a meus alunos, a minha postura enquanto profissional da educação.

Começar a análise foi a parte mais difícil desta monografia, pois precisei centrar minhas forças em um momento frágil de minha vida: o de ser mãe. Ao mesmo tempo, muito desafiador e instigante, pois a vontade de problematizar, de desacomodar, de repensar as práticas escolares estavam latentes.

Em meio a textos, artigos, atas e conceitos, fui provocada a retomar situações em que os alunos da escola, sujeitos de aprendizagem, eram posicionados como anormais, indisciplinados, e não-aprendentes.

Falar de lugar estando tão próxima a ele, não foi fácil.

Assim, comecei pelo princípio. Voltei ao início do curso de especialização e busquei os conceitos que facilitaram o processo de análise.

As atas traziam em seu conteúdo, registros de conversas realizadas entre a escola e os responsáveis pelos sujeitos e em alguns momentos com profissionais de fora da escola que prestavam atendimento para eles, como psicopedagogas e professoras particulares. Nesses registros, os alunos apareciam com recorrência como anormais, sendo encaminhados a profissionais da saúde de diferentes especialidades.

Outras vezes, eram posicionados como indisciplinados, sendo solicitado o atendimento com profissionais da área da psicologia.

Pude constatar que a aprendizagem não está à frente das preocupações do espaço escolar e que a anormalidade e a indisciplina prevalecem enquanto “problemas” a serem resolvidos na escola.

Compreender as posições em que são colocados os sujeitos e como essa construção de anormalidades, indisciplinas e não-aprendizagens se dá é fundamental para que a mudança ocorra.

Utilizo as palavras de Lopes & Fabris (2005, p.10) para encerrar meu pensamento momentaneamente.

Trabalhar com a diferença é pensar o diferente como uma possibilidade e não como uma falta; uma possibilidade que, justamente por sua diversidade, tem algo a negociar, a ensinar e a aprender. Esse ensinar terá que ser inventado com os próprios sujeitos da diferença. Serão tantas as formas quantas forem as diferenças e os/as diferentes.

São tantos os sujeitos da educação, são tantas as diferenças, são tantas as posições, são tantas...

São tantas as mudanças que precisam ocorrer em todos os espaços educativos, nos profissionais de educação, nos processos educativos. Precisamos pensar criticamente, agir criticamente. O movimento de questionar permanentemente nossas práticas não é fácil, mas precisa acontecer. Segundo Foucault (2004, p. 180), “Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação”. É necessário transformar a ação e mudar o pensamento.

Assim, esta monografia expressa a vontade incessante de transformar minhas ações, as práticas escolares e as formas de olhar para os sujeitos da educação.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. **Uma questão de tempo? Notas sobre ensinar e aprender na Contemporaneidade.** In: KLEIN, Rejane Ramos & HATTGE, Morgana Domenica. *Inclusão escolar: implicações para o currículo.* São Paulo: Paulinas, 2010.
- ARNOLD, Delci Knebelkamp. **Dificuldades de aprendizagem em tempos de escola para todos.** Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação. 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente.** In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-69.
- COSTA, Marisa Vorraber. **Sou repetente. E agora? Quando a diferença é déficit.** In: SCHMIDT, Saraf. *A educação em tempos de globalização.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DOEBBER, Michele Barcelos & TRAVERSINI, Clarice Salete. **Os processos de in/exclusão na Universidade: uma análise sobre o ingresso e permanência de estudantes cotistas negros nos cursos de Engenharia da UFRGS.** In: THOMA, Adriana da Silva. HILLESHEIM, Betina (org). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.* 1.ed. Santa Cruz: EDUNISC, 2011.
- FABRIS, Eli Henn. **A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação.** In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. *Inclusão escolar: conjunto de práticas para governar.* Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.
- FABRIS, Eli Henn. **In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”?** *Educação Unisinos.* 15(1):32-39, janeiro/abril 2011.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara . **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta.** In: *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. / organizado por Jorge Larrosa e Carlos Skliar.* Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **O uso dos prazeres.** In: *História da sexualidade. Vol. 2.* Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I. A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Verdade, poder e si mesmo.** In: . *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política.* v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300.

FOUCAULT, Michel. **O cuidado com a verdade.** In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos. Ética, sexualidade, política.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.v.5.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento das prisões.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **As formações discursivas** In: *A Arqueologia do Saber.* 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.47.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HATTGE, Morgana Domênica & KLAUS, Viviane. **Desafios da inclusão educacional:** sobre saberes e práticas pedagógicas. Disponível em: seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/45. Acesso em: 28 set2017.

HORN, C. I. & SCHWERTNER, S. F..**As relações entre adultos e crianças no universo escolar: a infância como ponto de chegada.** In: KLEIN, Rejane Ramos & HATTGE, Morgana Domenica. *Diferença e inclusão na escola.* 1.ed.. Curitiba, 2015

<http://www.sinonimos.com.br> . Acesso em: agosto de 2017.

<https://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: agosto de 2017.

LASTA, Leticia Lorenzoni. **Entre leis e decretos sobre inclusão:** a produção de sujeitos. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2009.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar:** saberes que operam para governar a população. Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila & TRAVERSINI, Clarice Salete. **Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar.** In: THOMA, Adriana da Silva. HILLESHEIM, Betina (org). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.* 1.ed. Santa Cruz: EDUNISC, 2011.

LOCKMANN, Kamila. **Medicina e inclusão escolar:** estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Eli Henn & KLEIN, Rejane Ramos. *Inclusão e biopolítica.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOCKMANN, Kamila. *Contemporaneidade e gestão educacional.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2014.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (Org.) *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão:** A invenção dos alunos na Escola. IN:RECHIO, Cinara Franco & Fortes, Vanessa Gadelha. A escola e a inclusão na Contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

LOPES, Maura Corcini . **Políticas de Inclusão e Governamentalidade.** In Revista de Educação. 34(2):153-169 mai/ago 2009.

LOPES, Maura Corcini . **Políticas de Inclusão e Governamentalidade.** In: THOMA, Adriana da Silva. HILLESHEIM, Betina (org). Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. 1.ed. Santa Cruz: EDUNISC, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Dificuldade de aprendizagem:** uma invenção moderna. In: Anais da XXVII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED. Caxambu: 2005.

LOPES, Maura Corcini . FABRIS, Eli Henn. **Capítulo III Norma, normação, normalização, normatização e normalidade.** In: _____. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 41-76.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOTA TÉCNICA Nº 04/ 2014 / MEC / SECADI / DPEE, **ORIENTAÇÃO QUANTO A DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CENSO ESCOLAR.**

OLIVEIRA, Sandra & WESCHENFELDER, Viviane Inês. **Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na Contemporaneidade.** In: Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas 1. ed. Curitiba, Appris, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Descentralização:** racionalização de recursos ou maior controle social? IN: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev15/Peroni.html> . Acesso em: agosto 2017.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Otávio Rosa. Novo Hamburgo. 2015.

RECH, Tatiana Luíza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC:** movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

RECH, Tatiana Luíza. **A emergência da inclusão escolar no Brasil.** In: THOMA, Adriana da Silva. HILLESHEIM, Betina (org). Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças. 1.ed. Santa Cruz: EDUNISC, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo José da; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade.** Educação e sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, edição especial, p. 947-963, out. 2007.

Veiga-Neto, Alfredo. "**Educação e crise são, reciprocamente, causa e consequência uma da outra**". IHU on line. 27 jan. 2008. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/11783-%60educacao-e-crise-sao-reciprocamente-causa-e-conseq%C3%BCencia-uma-da-outra%60-entrevista-especial-com-alfredo-veiga-neto>. Acesso em: 08 set. 2017.

Veiga-Neto, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

Veiga-Neto, Alfredo; Lopes, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica**. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010b. Disponível em: < <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000009568/aaf978a092601d7b4e674ba0d24d1f>>. Acesso em: 27 set.2017.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **[Re]inventando a educação a partir dos estudos culturais**: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amotim (Org). *Estudos culturais e educação: desafios atuais*. Canoas: Editora da Ulbra, 2012.

ANEXO A - ATAS DE ATENDIMENTO ESCOLARES

Aluno: A V – 2º ano

(Abril/2016)

Profª relata que aluno leva tudo na brincadeira. Corre pela sala, arrotta no rosto dos colegas, ri... Não apresenta dificuldade de aprendizagem. Pai diz que filho usa ritalina há mais ou menos 6 meses, toma antes de vir para escola (7 da manhã).
`Profª diz que caderno é incompleto, pois se dispersa com brincadeiras.

Após conversa; ficou combinado:

Profª irá acompanhar mais atentamente o caderno, informando aos pais como está o rendimento. (Será mais firme, porém afetiva). Pai ficou de avaliar com psiquiatra caso o filho não mudar sua postura em sala. Ficou de buscar parecer da prof caso tiver que ir ao médico.

(Setembro/2016)

Profª diz: chega atrasado. Não copia as atividades, se dispersa o tempo todo, debocha da profª quando chamada sua atenção. Pai disse que terminou a medicação ontem (ritalina).

Após conversa; ficou combinado:

Fazer nova avaliação com psiquiatra para rever a medicação. Pai voltar a olhar o caderno do filho. Dialogar com o filho referente a falta de postura com profª. Evitar atrasos.

(Novembro/2016)

Psicopedagoga diz que fez 8 atendimentos. Profª diz que a postura do aluno melhorou. Alguns temas vem com a letra da tia Ana(pessoa que cuida). Pai muitas vezes não olha caderno. Falta uma vez ou duas na semana.

Após conversa, ficou combinado:

Liliane chamará pais de 15 em 15 dias para terapia(estruturação familiar)

Soe ligará referente às faltas.

3º ano

(Março/2017)

Tomou ritalina o ano todo, em janeiro o neuro B., dispensou a medicação. Também tinha acompanhamento particular com psicopedagoga L., também não está mais com ela.

Após conversa, ficou combinado:

Irá iniciar com professora particular e a mesma é psicopedagoga. Pai e mãe olhar caderno diariamente. Ficou combinado que antes do recreio a prof^o caderno do aluno, caso não fez fará comigo e atividades de aula após recreio, serão xerocadas e mãe terá que fazer com ele. Sentar aluno perto da prof^a.

Aluno: I. M. S. – 1º ano

(Março/2017)

Mãe relata que freqüentou nível 5 no I. L. Prof^a diz aluna tímida, fala pouco com prof^a, bastante lenta, de 3 atividades do dia, faz 1. (Se distrai com facilidade) Usa óculos 7 graus no olho direito, 3 no esquerdo. Relaciona-se bem com todos. Fala demais!

Após conversa, ficou combinado:

Sentar aluna perto da prof^a mais a frente devido problema de visão. Sugerimos exame de audição. Mãe nos dará retorno da avaliação do médico.

Aluno: R. B. L. – 1º ano

(Março/2017)

Prof^a diz : aluna chora em vários momentos, na sala, na pracinha,...diz que tem saudades do pai que faleceu. Mãe diz: pai faleceu de câncer no pulmão quando filha tinha 3 anos. Está na escola infantil fazendo desde bebê, lá está tranquila. Prof^a diz :que aluna ainda não está adaptada a rotina de nossa escola. Isso relacionamento com colegas, pois faz todas as tarefas e tem facilidade. Mãe disse na doença do pai a filha foi para atendimento psicológico mais ou menos 1 ano.

Após conversa, ficou combinado:

Prof^a fará projeto sobre família e trabalho, as questões de família: pais separados, crianças que vivem com os avós, tios, só com mães ou só com pais. Também ajudará aluna a fazer amizades com colegas. Ficaremos observando caso necessário mãe procurará psic!

Aluno: B. O F. – 1º ano

(Março/2017)

Mora com pai e mãe frequentou escola M. I. (infantil). Com um ano iniciou o

tratamento com fono e neuro, pois demorou muito para falar. Fez vários exames mas não deu nada. Já fez cirurgia de adenóides e ouvido com três anos. Vai no otorrino de dois em dois meses. Profª diz que é afetivo, tem dificuldade em falar, não fica no lugar, é inquieto. Também não faz as atividades, dificuldades em manusear seus materiais. Não acata solicitação de professora, deu exemplo do dinheiro. Brincou o tempo todo, a profª recolheu, aluno pegou da mesa da profª. De 1 ano até o ano passado foi na fono.

Após conversa, ficou combinado:

Mãe trará exames que filho fez com neuro na próxima quarta feira. Disse que mudará de endereço. Filho sairá da escola. Também pedi telefone do neuro e fono.

Ficou de trazer trabalhos do aluno e avaliações.

Aluno: P. J – 1º ano

(Outubro/2016)

Aluno desatento, circula pela sala, entra em atrito com colegas. Conversa demais, caderno incompleto.

Após conversa, ficou combinado:

Sugerimos brincar brinquedos pedagógicos diariamente, mais ou menos 20 minutos.

Olhar caderno diariamente.

(Março/2017) – 2º ano

Aluno desatento, auto-estima baixa, inquieto, gagueira, profª percebe que aluno sofre. Pai percebe que filho é assim e também sofre. Fez fono, mas perderam o convênio.

Após conversa, ficou combinado:

Sugerimos avaliação com psicopedagoga e fono(pastoral da saúde) URGENTE! Pai ficou de procurar ajuda.

Aluno: P. H– 1º ano

(Março/2016)

o aluno possui dificuldade em escrever em virtude da fala.

Após conversa, ficou combinado:

Levar numa fono para fazer uma avaliação.

(Março/2017) – 2º ano

Aluno vai no fono Thiago, desde mais ou menos agosto. Prof^a F relata da fala e audição, também imaturo. Brinca durante aula e quer ir varias vezes ao banheiro. Agitado, atividade incompletas.

Após conversa, ficou combinado:

Prof^a será firme, deverá respeitar regras da sala. Solicitado avaliação com psicopedagoga (ficou de levar amanhã).

Aluno: T. M– 2º ano

(Março/2017)

Hoje o aluno ficou muito nervoso empurrava cadeiras e classes, prof^a veio com aluno até secretaria. Como aluno estava bastante agitado liguei para mãe, a mesma quase não deixou eu explicar o que estava acontecendo. Diz que trabalha e não pode sair do trabalho, pediu para falar com filho por telefone. Deixamos que ela falasse, porém pedimos que fosse breve, pois o custo para a escola seria complicado. Enfim aluno ficou na secretaria conforme combinado com ela e assim que ficou calmo prof^a o levou para sala de aula. Logo depois mãe veio ainda muito nervosa, não acata o solicitado e vai direto para sala do aluno e quer falar com a prof^a. Avisada por mim que prof^a não podia atendê-la, falou com filho no pátio. (Foi convidada a ir até sala da orientação, mas não aceitava.) Após falar com filho a convidei para dialogar, disse que não falaria em sala alguma, disse que alguns prof^o olham para seu filho como se fosse monstro. Eu e A conseguimos acalmá-la, e sugerimos psicólogo, disse que só poderia após expediente de trabalho e não por muito tempo, pois vai voltar a estudar. Também disse que sua situação financeira está bastante complicada. A disse que tentaria ver com diretora se ainda poderia ajudar.

(Março/2017)

pai foi chamado para ficar ciente do que vem acontecendo desde o ano passado. Aluno tem crises, onde fica muito irritado e começa a empurrar as classes e diz que vai matar os colegas. Pai disse que já viu em dois momentos. Pai ficou ciente que conseguimos psicóloga na pastoral da saúde, conforme combinação com mãe, conseguimos horário a noite e com valor de R\$ 20,00 por atendimento. Porém, mãe diz que não levará se tiver que pagar.

Após conversa, ficou combinado:

Ficou combinado que pai levará no atendimento sexta às 19h 15min.

(Março/2017)

hoje aluno veio para dialogarmos sobre sua postura em sala de aula. Combinamos que irei as vezes lá na sala para ver seu comportamento e caderno. Dia 24 iniciou do atendimento com psicóloga B., na pastoral .

Aluno: P. R. 1º ano

(Outubro/2016)

Aluno agitado, circula o tempo todo pela sala, só quer brincar. Cria atrito entre os colegas. Está com aproveitamento insatisfatório, dificuldade na aprendizagem. Mãe diz que é difícil fazer filho cumprir as regras.

Após conversa, ficou combinado:

Mãe falar que está fazendo magistério para reforço. Brincar com brinquedos pedagógicos. Caso achar necessário levar para avaliação com psicopedagoga.

Cobrar caderno do filho com atividades diariamente.

(Março/2017) - 2º ano

Agitado, falta de limites... Não obedece a professora, dificuldade de se relacionar com colegas. Dormiu dois dias na sala. Parece ter dificuldade de visão.

Após conversa, ficou combinado:

Conforme já combinado no ano de 2016, mãe deverá procurar avaliação com psicopedagoga. Avaliação com oftalmo. Mãe ficou de ver semana que vem atendimentos.

Aluno: P. H. D. – 3º ano

(Março/2016)

dialogando com aluno se percebe: identificou 15 letras do alfabeto, identificou várias cores, reconhece bem os números de 0 a 10 e vários de 11 a 30. Muita dificuldade na escrita.

(Março/2016)

Pai do aluno veio para dialogarmos da dificuldade do filho. Supervisora A. já passou o nome do aluno para recurso no 25 de julho. Será chamado e pai disse que levará. Também terá ajuda de uma tia que está morando com a família.

(Abril/2016)

Chamei aluno, ainda apresenta muita dificuldade na realização das tarefas em aula.

Escola 25 de julho não chamou parou para sala de recursos. Joguei bingo das letras com aluno e com vogais mágica das letras ai, oi, eu, ia, au aluno se mostrou motivado, porem com dificuldade.ficou combinado que aluno virá todos os dias para motivação.

(Abril/2016)

Falei com pai referente a reforço na escola 25 de julho, o mesmo já fez a entrevista. Aluno será chamado em maio. Também falou das dificuldades que enfrenta com esposa com depressão.

(Agosto/2016)

Hoje mãe foi orientada a ir ate igreja católica para solicitar atendimento psicopedagógico. Liguei para N., psicopedagoga da igreja católica, ficou de chamar aluno na próxima semana.

(Agosto/2016)

N., psicopedagoga da pastoral havia marcado entrevista, pais não foram e não justificaram. Para N. orientadora disse que não foi pois tem que contribuir com 18 reais. Falei que iria pedir ..????? e deveria negociar valor.

(Agosto/2016)

N. psicopedagoga da pastoral havia marcado novo encontro. Pais foram avisados que contribuição seria negociada. Não foram e nem justificaram na pastoral.

(Março/2017) – 4º ano

08 - Liguei para pai, filho está febril e com vômito. Avisei N., pois ligou dizendo que aluno não compareceu ao atendimento em 07 de março.

09 - mãe veio até escola relatar que filho ainda tem febre e não está bem. Também falou que estão com seria dificuldade financeira, fizeram financiamento e está complicado. Falou dos valores que precisam pagar na pastoral para filhos, fiquei de falar com N.

10 – Falei com N., atendimento do P. terça feira 8h 15. Liguei para o pai, o mesmo ficou de levar o filho. Também falamos sobre valores, combinaremos que iremos propor R\$ 10,00 por atendimento. Liguei varias vezes para o pai avisar que N. aceitou o valor, telefone chama mas não atende.

Aluna : E. C. H. – 1º ano

(Março/2016)

30 - Aluna foi chamada para dialogar e observar sua postura. É comunicativa, sabe expressar seu pensamento. Ainda não identifica as letras do alfabeto, também apresenta dificuldade nos números (identifica 1, 2, 3, 5). Reconhece várias cores. Caderno desorganizado. Distrai-se com facilidade, caminha pela sala, perde o foco. Liguei para pais virem dia 31. Profª relata que aluna tem muitas dificuldades na aprendizagem, brigona...

31-Mãe veio e relatou teve convulsões até 3 anos. Ter cuidado para não ter febre alta. Profª D. sugeriu neuropediatra A. mãe diz que filha é teimosa. Chama padrasto de Do, mas quando tem outras pessoas por perto o chama de pai. (Necessidade de mostrar que tem pai). Confirma que filha é bastante distraída. Ontem levou lanche de uma colega para casa. Tem dificuldade em fazer amizade.

(Abril/2016)

Liguei para mãe da aluna, disse que levou filha na Neuro Dr. A., num primeiro momento, acredita que tenha déficit de atenção. Deverá fazer alguns exames, profª preencher uma ficha e levar para médica. Alertou a mãe que talvez filha necessitará tomar medicação para vir a escola. Quanto a coceira na cabeça, disse que agora é caspa.

(Setembro/2016)

Aluna já está melhor, porém a mãe faz as coisas com ela. Caderno está ficando incompleto, profª diz bloqueio. Liguei para a mãe, a mesma diz que aluna vai mensalmente ao medico (neuro). Irá novamente 12 de outubro, mas sabe que processo de tratamento é lento. Percebe que caderno da filha está incompleto.

(Outubro/2016)

hoje liguei para mãe devidos as faltas da aluna, disse que está com medicação nova, ainda não conseguiram adaptar dosagem. Amanhã terá médica para tentar acertar medicação, pois está sonolenta.

(Novembro/2016)

Hoje liguei para mãe questionando que filha está se alimentando e dormindo bem. Profª D. disse que aluna não comeu nada na festa de terça-feira e que a mesma comentou que não dorme. Mãe disse que dorme, porem com nova medicação não come. Terá consulta hoje a tarde com neuro.(Março/2017)

07 – Hoje liguei para mãe referente tratamento aluna. Mãe disse que foi orientada a

não dar medicação que tomou durante as aulas. Ganhou outras gotinhas para tomar nas férias, mas passou mal e não tomou. Agora precisa buscar receita para medicação que deve tomar quando estuda, mas essa semana não tem dinheiro.

Provavelmente na próxima semana.

21 – Mãe da aluna veio e nos orientou conforme neuro sugeriu. Material foi entregue para profª neste dia.

22 – Fui observar aluna, profª disse que está meio estática (1º dia medicação)

23 – Novamente fui observar aluna, caderno caprichado, copia e realiza. Teve festa aniversário, não comeu, disse que estava sem fome.

