



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**O MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO DIAGNÓSTICO NO  
ESPAÇO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA AÇÃO PEDAGÓGICA**

**KÁTIA REGINA DO CARMO PEREIRA**

**Brasília-DF**

**2018**



**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**O MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO DIAGNÓSTICO NO  
ESPAÇO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA AÇÃO PEDAGÓGICA**

**KÁTIA REGINA DO CARMO PEREIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Orientadora:** Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Carmen Vilela Rosa Tacca

**Brasília-DF**

**2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pereira, Kátia Regina do Carmo

Pm O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica / Kátia Regina do Carmo Pereira; orientador Maria Carmen Villela Rosa Tacca. -- Brasília, 2018.

242 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Escola. 2. Diagnóstico. 3. Subjetividade social. 4. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. 5. Ação pedagógica. I. Tacca, Maria Carmen, oriente. II. Título.



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O MOVIMENTO DE RECONFIGURAÇÃO DO PAPEL DO DIAGNÓSTICO NO  
ESPAÇO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA AÇÃO PEDAGÓGICA**

**KÁTIA REGINA DO CARMO PEREIRA**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Carmem Villela Rosa Tacca – Presidente  
Universidade de Brasília

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – membro externo  
Universidade Federal do Piauí

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erenice Natalia Soares de Carvalho – membro externo  
Universidade Católica de Brasília

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho – membro interno  
Universidade de Brasília

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Deusdará Mori – membro suplente  
Centro Universitário de Brasília

## AGRADECIMENTOS

Ao encerrar este ciclo do doutorado fica a certeza de que a realização do mesmo só foi possível mediante o apoio de algumas pessoas e instituições, as quais quero agradecer nesse momento. Agradeço:

À Universidade de Brasília pelo estabelecimento de um espaço formativo comprometido com a pesquisa.

Ao competente corpo docente do Programa de Pós-Graduação, dos quais muitos fazem parte do referencial teórico deste trabalho, pela disposição ao diálogo e incentivo à reflexão e à produção científica.

À Prof. Carmen Tacca, minha orientadora, pela parceria estabelecida neste processo desafiador do doutorado. Seus questionamentos e reflexões me instigaram a pensar e a buscar alternativas que resultaram nesta produção. Grata pela compreensão, por se ajustar às minhas especificidades e pelo olhar compartilhado para as possibilidades.

Às professoras da banca examinadora pela leitura atenta do trabalho e discussão pertinente da temática desenvolvida. À Prof. Claisy Marinho-Araújo pelas contribuições no momento de qualificação do projeto desta tese e pela abertura ao diálogo no espaço da disciplina “Psicologia escolar”.

Aos colegas da academia pelas trocas de experiências e horas de estudos compartilhados, em especial: ao grupo de orientação (Carol, Diego, Elis, Marília, Oneida, Polyana, Renata e Socorro); aos colegas do projeto “Observatório de Educação”; ao Elias Batista, que mesmo não fazendo mais parte oficialmente deste rol, continuou aberto à discussão “colaborativa” e produção conjunta; e à Socorro, pela caminhada solidária desde o primeiro dia deste percurso até este instante e, certamente, para a vida, em função do forte laço de amizade constituído.

À Secretaria de Educação pelo investimento na formação continuada de seus profissionais, do quadro do qual faço parte por acreditar na escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

À escola que aceitou colaborar com esta pesquisa, pelo trabalho desenvolvido, pela organização e preocupação em oferecer o seu melhor à comunidade escolar. Aos seus profissionais, mais que minha gratidão, meu respeito e admiração. Tornaram-se exemplos

para mim. Obrigada pela acolhida, participação, partilha e construção conjunta, em especial à: Emília, Sofia, Antônia, Clara, Adriana, Renata e Kássia.

À minha família querida pelo amor que resultou em apoio constante e suporte determinante ao longo da vida, me dando, assim, “raízes” e “asas” para seguir pelos caminhos que foram se abrindo diante de mim. Compartilho com vocês esta conquista: pai, mãe, irmão, irmã, sobrinhos, cunhados, tios, avós (in memória).

Aos amigos que acompanharam este processo, pela compreensão das ausências, por se proporem a ouvir as minhas análises, reflexões e conflitos, mesmo que muitas vezes não lhes fizessem sentido algum, pelas orações que me mantiveram firme e por tornarem as horas difíceis em suportáveis.

Por tudo isso, e para além disso, agradeço a Deus. A Ele seja a honra, a glória e o louvor para sempre.

## RESUMO

A presença do diagnóstico médico/psicológico no espaço escolar tem se ampliado em função da proposta de educação inclusiva que tem se instaurado no cenário educacional. Nesse contexto este instrumento ainda se encontra, significativamente, sob base biomédica e concepções patologizantes, limitadoras e culpabilizadoras do indivíduo que o apresenta, as quais não favorecem o processo ensino-aprendizagem em suas potencialidades. A inserção de outras perspectivas teóricas nesse espaço, entretanto, tem possibilitado novas reflexões e propostas para a alteração dessa relação entre a escola e o diagnóstico. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, após um percurso histórico marcado por diversas transformações, o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) assume como propósito maior de atuação, a promoção da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, estabelecendo como um de seus objetivos específicos, para o alcance dessa meta, o investimento no movimento de mudanças de algumas concepções, o que nos fez considerar as equipes que nele atuam como uma possibilidade de intervenção a favor de transformações na relação entre escola e diagnóstico. Diante disto e ancorados na perspectiva histórico-cultural como proposta por Vigotski e na Teoria da Subjetividade postulada por González Rey, instauramos a pesquisa com o objetivo de compreender o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar a partir do trabalho realizado pelo SEAA e suas implicações na ação pedagógica. O processo investigativo se deu sob a inspiração dos princípios da Epistemologia Qualitativa formulada por González Rey. Contamos com a participação de uma pedagoga e uma psicóloga de uma equipe do SEAA e duas professoras dentro do seu espaço de atuação: uma escola pública do Distrito Federal. Com o intuito de promover a participação dos colaboradores da pesquisa nos valem de alguns instrumentos, tais como: dinâmicas conversacionais, observações, entrevistas, “Para quem você tira o chapéu?”, “Tempestade de ideias”, “Retrato falado”, “Análise reflexiva do diagnóstico”, autobiografia, análise documental, “De frente para o espelho”. A análise construtivo-interpretativa nos permitiu compreender que o papel do diagnóstico pôde ser ressignificado naquele espaço escolar pelas mudanças de concepções de aspectos diretamente relacionados a ele, como: desenvolvimento humano, aprendizagem, inclusão. Esse movimento de transformação, entretanto, foi possibilitado mediante a articulação de alguns núcleos de força presentes no grupo da escola, os quais constituíam, ao mesmo tempo, a sua subjetividade social, sendo eles: o aspecto relacional, dialógico e colaborativo. Além desses aspectos a equipe que compunha o SEAA apresentou-se como outro núcleo de força partícipe desse movimento por investir em ações que visavam alterar concepções junto ao grupo e fortalecer a proposta pedagógica da escola em direção ao atendimento das singularidades dos alunos. Todo esse movimento reverberava na ação pedagógica dos professores resultando no estabelecimento de princípios norteadores de sua atuação com todos os alunos, de maneira que o diagnóstico apresentado por alguns deles não alterava a relação pedagógica instituída. Nesse cenário o diagnóstico tornava-se mais um elemento de informação sobre os alunos, o que contribuía para uma ação pedagógica mais pertinente ao atendimento de suas peculiaridades. Diante do exposto pudemos fundamentar a tese de que a escola instituída como um espaço relacional, dialógico e colaborativo viabiliza a reconfiguração do papel do diagnóstico implicando-o no processo ensino-aprendizagem como um elemento favorecedor da ação pedagógica.

**Palavras-chave:** escola, diagnóstico, subjetividade social, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, ação pedagógica.

## ABSTRACT

The presence of the medical / psychological diagnosis in the school space has expanded in function of the proposal of inclusive education that has been established in the educational scenery. In this space, this instrument still meet significantly under biomedical basis and pathological conceptions, limiting and blaming the individual who teaches them, which do not favor the teaching-learning process in its potentialities. The insertion of other theoretical perspectives in this space, however, has made possible new reflections and proposals for the alteration of this relation between the school and the presence of the diagnosis. In the State Department of Education of the Federal District, after a historical course marked by several transformations, the Specialized Service of Support to Learning (SEAA) assumes as a greater purpose of action the promotion of improvement of the quality of the teaching-learning process, being worth, among other means, favoring the re-signification of some conceptions, which made us to consider the teams that act on it as possibles mediators in the context of changes in the relationship between school and diagnosis. Faced with this and anchored in the historical-cultural perspective as proposed by Vygotsky and in the Theory of Subjectivity postulated by González Rey, we instated the research with the aim of understanding the movement of resignification of the role of diagnosis in the school space from the work carried out by the SEAA and its implications for pedagogical action. The investigative process came under the inspiration of the principles of Qualitative Epistemology formulated by González Rey. We counted on the participation of a pedagogue and a psychologist from a team of the SEAA and two teachers within its space of action: a public school of the Federal District. In order to promote the participation of the collaborators of the research we use some instruments, such as: conversational dynamics, observations, interviews, "To whom do you take your hat off?", "Brainstorming", "Composite sketch", "Reflective analysis of the diagnosis", autobiography, documentary analysis," Facing the mirror ". The constructive-interpretative analysis allowed us to understand that the role of diagnosis could be the re-significance in that school space by the changes in conceptions of aspects directly related to it, such as: human development, learning, inclusion, among others. This movement of transformation, however, was made possible through the articulation of some force nuclei present in the school group, which constituted, at the same time, their social subjectivity, being: the relational, dialogical and collaborative aspect. In addition to these aspects, the team that had composed the SEAA presented itself as another nucleus of force that participated on this movement by investing in actions that aimed to change conceptions with the group and to strengthen the pedagogical proposal of the school towards the attendance of the singularities of the students. All this movement reverberated in the pedagogical action of the teachers, resulting in the establishment of guiding principles of its action with all the students, so that the diagnosis presented by some of them did not alter the established pedagogical relation. In this scenario, the diagnosis became more an element of information about the students, which contributed to a pedagogical action more pertinent to attending to their peculiarities. In view of the above, we were able to base the thesis that the school established as a relational, dialogical and collaborative space makes it possible to redefine the role of diagnosis by implicating it in the teaching-learning process as a facilitating element of pedagogical action.

**Key words:** school, diagnosis, social subjectivity, Specialized Support Service for Learning, pedagogical action.



## RESUMEN

La presencia del diagnóstico médico/psicológico en el espacio escolar se ha ampliado en función de la propuesta de educación inclusiva que se ha instaurado en el escenario educativo. En este contexto este instrumento aún se encuentra, significativamente, bajo base biomédica y concepciones patologizantes, limitadoras y culpabilizadoras del individuo que lo aprensenta, las cuales no favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje en sus potencialidades. La inserción de otras perspectivas teóricas en ese espacio, sin embargo, ha posibilitado nuevas reflexiones y propuestas para la alteración de esa relación entre la escuela y el diagnóstico. En la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, tras un recorrido histórico marcado por varias transformaciones, el Servicio Especializado de Apoyo al Aprendizaje (SEAA) asume como propósito mayor de actuación, la promoción de la mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, estableciendo como uno de sus objetivos específicos, para el logro de esa meta, la inversión en el movimiento de cambios de algunas concepciones, lo que nos hizo considerar los equipos que en él actúan como una posibilidad de intervención a favor de transformaciones en la relación entre escuela y diagnóstico. Frente a esto y anclados en la perspectiva histórico-cultural como propuesta por Vigotski y en la Teoría de la Subjetividad postulada por González Rey, instauramos la investigación con el objetivo de comprender el movimiento de resignificación del papel del diagnóstico en el espacio escolar a partir del trabajo realizado por el SEAA y sus implicaciones en la acción pedagógica. El proceso investigativo se dio bajo la inspiración de los principios de la Epistemología Cualitativa formulada por González Rey. Contamos con la participación de una pedagoga y una psicóloga de un equipo del SEAA y dos profesoras dentro de su espacio de actuación: una escuela pública del Distrito Federal. Con el fin de promover la participación de los colaboradores de la investigación nos valemos de algunos instrumentos, tales como: dinámicas conversacionales, observaciones, entrevistas, "¿Para quién te quita el sombrero?", "Tormenta de ideas", "Retrato hablado", "Análisis reflexiva del diagnóstico ", autobiografía, análisis documental, " Frente al espejo ". El análisis constructivo-interpretativo nos permitió comprender que el papel del diagnóstico pudo ser resignificado en aquel espacio escolar por los cambios de concepciones de aspectos directamente relacionados a él, como: desarrollo humano, aprendizaje, inclusión. Este movimiento de transformación, sin embargo, fue posibilitado mediante la articulación de algunos núcleos de fuerza presentes en el grupo de la escuela, los cuales constituían al mismo tiempo su subjetividad social, siendo ellos: el aspecto relacional, dialógico y colaborativo. Además de esos aspectos el equipo que componía el SEAA se presentó como otro núcleo de fuerza partícipe de ese movimiento por invertir en acciones que pretendían alterar concepciones junto al grupo y fortalecer la propuesta pedagógica de la escuela hacia la atención de las singularidades de los alumnos. Todo ese movimiento reverberaba en la acción pedagógica de los profesores resultando en el establecimiento de principios orientadores de su actuación con todos los alumnos, de manera que el diagnóstico presentado por algunos de ellos no alteraba la relación pedagógica instituida. En ese escenario el diagnóstico se tornaba más un elemento de información sobre los alumnos, lo que contribuía a una acción pedagógica más pertinente a la atención de sus peculiaridades. Ante la expuesta pudimos fundamentar la tesis de que la escuela instituida como un espacio relacional, dialógico y colaborativo viabiliza la resignificación del papel del diagnóstico implicándolo en el proceso enseñanza-aprendizaje como un elemento favorecedor de la acción pedagógica.

**Palabras clave:** escuela, diagnóstico, subjetividades social, Servicio Especializado de Apoyo al Aprendizaje, acción pedagógica.

## **LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS**

AH – Altas Habilidades

ANEE – Aluno com Necessidade Educativa Especial

ATPP – Atendimento Psicopedagógico

DF – Distrito Federal

DI – Deficiência Intelectual

EC – Escola Classe

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

OP – Orientação Pedagógica

PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAA – Sala de Apoio à Aprendizagem

SAIEC – Sistema de Avaliação Interna da Escola Classe X

SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SOE – Serviço de Orientação Educacional

SR – Sala de Recursos

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	23
1.1. Perspectiva histórico-cultural – a inauguração de novas compreensões.....	23
1.1.1. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural .....	24
1.1.1.1. Defectologia – uma análise sobre o desenvolvimento atípico .....	33
1.2. Perspectiva histórico-cultural – outros desdobramentos: teoria da subjetividade.....	43
<b>2. SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM - UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA</b> .....	59
2.1. O aporte teórico da Orientação Pedagógica e a proposta de atuação para o SEAA..	66
<b>3. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS</b> .....	74
3.1. A Epistemologia Qualitativa .....	74
3.2. Objetivos .....	79
3.3. Espaço-tempo de realização da pesquisa e colaboradores .....	80
3.4. Os instrumentos utilizados .....	85
3.5. O processo de construção da informação .....	94
<b>4. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES</b> .....	96
4.1. O espaço social da pesquisa em sua singularidade .....	97
4.1.1. Aspectos constitutivos da escola investigada.....	98
4.1.2. Aspectos favorecedores para a ocorrência do movimento de reconfiguração .....	108

4.1.2.1. A escola em seu aspecto relacional .....	110
4.1.2.2. A escola em seu aspecto dialógico .....	126
4.1.2.3. A escola em seu aspecto colaborativo .....	135
4.2. A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem como núcleo de força favore- dor do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar.....	142
4.2.1. A EEAA colaboradora em sua singularidade .....	143
4.2.2. O trabalho realizado pela EEAA e suas contribuições para o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar .....	157
4.2.2.1. A parceria com o professor a favor do trabalho pedagógico .....	157
4.2.2.2. Ações favorecedoras de uma compreensão diferenciada do papel do diagnóstico .....	169
4.3 Uma ação pedagógica subsidiada e intencional .....	180
4.3.1. A professora Clara e a turma do 4º ano .....	181
4.3.2. A professora Adriana e a turma do 1º ano .....	185
4.3.3. Princípios norteadores da ação pedagógica .....	190
<b>SÍNTESE CONCLUSIVA .....</b>	<b>208</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>228</b>

## INTRODUÇÃO

O termo “escola inclusiva” tem se tornado cada vez mais comum dentro do espaço educacional. Oficialmente, o diálogo sobre escola inclusiva tem seu início marcado aqui, no Brasil, mesmo que discretamente, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, quando em seu artigo 205 traz a garantia da educação como um direito de *todos*, sendo esta de responsabilidade tanto do Estado, quanto da família. Nesse mesmo documento, em seu artigo 206, é introduzido o princípio da *igualdade de condições* para o acesso e permanência na escola como pressuposto, na intenção de assegurar a toda criança e adolescente, sem qualquer distinção, o direito de ingressar na escola e nela permanecer. Esse princípio se consolida, contudo, quando no cenário internacional ocorre o advento da Declaração de Salamanca, em 1994.

A Declaração de Salamanca foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca – Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994. Esse evento contou com representantes de 88 países e 25 organizações internacionais, os quais tinham como referência o documento das Nações Unidas intitulado "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências". A declaração vem reafirmar o compromisso de uma educação para todos, destacando a necessidade e urgência de se providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

O destaque à especificidade de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais firmado na Declaração de Salamanca, entretanto, possibilitou um entendimento equivocado, por parte significativa da sociedade, do que se pretendia com a inclusão, e estabeleceu-se que a inclusão era a forma de se atender exclusivamente a essas pessoas. Tal interpretação terminou distanciando a inclusão de sua compreensão mais ampla, a qual aponta para a necessidade de se oportunizar um processo educativo de qualidade para todos os alunos matriculados na instituição escolar (independente de sua condição socioeconômica, raça, gênero, características individuais distintas), e aproximando-a mais de um sentido restritivo, o de atendimento específico a alunos com alguma deficiência ou transtorno.

Posteriormente, em âmbito nacional, embora documentos como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, entre outros, tenha surgido enfatizando o sentido mais amplo de inclusão, identificando-a como uma “garantia, a todos, do acesso contínuo comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana (...)” (p. 20), ainda é comum o entendimento deste movimento como um serviço diferenciado oferecido apenas às pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse foco persistiu e é esta concepção que termina prevalecendo quando se refere à escola inclusiva.

Atrelar o sistema inclusivo à especificidade de deficiências e transtornos culminou na busca do diagnóstico no espaço escolar como elemento necessário para a instauração do processo de inserção dos estudantes que o apresenta. Essa ação em direção ao diagnóstico trouxe à tona uma antiga e questionável aliança estabelecida entre a área da educação e da saúde. Conforme Masini (1993), essa aliança se estabeleceu por volta do final do século XVIII na Europa, período em que a perspectiva determinista biológica predominava, e no qual se firmou uma linha diagnóstica médica para procurar identificar na dimensão física ou biológica da pessoa as determinantes das dificuldades no campo da aprendizagem – o que pode ser considerado como marco inicial do processo de patologização das crianças para a explicação do fracasso escolar.

A aceitação dessa linha de pensamento que subsidia o diagnóstico se fortalece, segundo Foucault (2015), pelo fato de que nesse mesmo período, a medicina começa a investir num método mais complexo de observação dos problemas de saúde, trazendo sobre eles um olhar múltiplo (de vários especialistas ao mesmo tempo), o que significou lhe conferir um maior “rigor científico” no cenário social.

No Brasil, de acordo com Werner (2001), Zucoloto (2007) e Figueiredo (2010), essa relação entre saúde e educação torna-se mais evidente entre os séculos XIX e XX com a política da “polícia sanitária”. Essa política previa ações de inspeção e controle dos ambientes públicos e dos indivíduos pela Saúde Pública com o propósito de alcançar um ambiente saudável e evitar a propagação das doenças. Nessa ação estaria imbricado o modelo higienista, o qual responsabilizava os grupos e as pessoas pelas questões sociais nas quais estavam envolvidos. Werner (2001) exemplifica essa visão pedagogizante da saúde citando os

casos das epidemias de dengue e de cólera, quando se colocava no indivíduo a responsabilidade dos problemas que eram decorrentes da falta de saneamento básico ou de moradias adequadas.

Nas escolas, esse movimento é evidenciado pela instauração do programa “Saúde Escolar”, o qual trouxe a atividade sanitária para seu interior. Tal modelo de assistência à saúde escolar termina por colocar em evidência o aspecto biológico relacionado ao processo de aprendizagem, fornecendo pretensos subsídios científicos para justificar a exclusão dos doentes, deficientes, pobres, do sistema educacional.

Agrega-se a esse cenário, como elemento significativo na área da Psicologia, a criação de um novo procedimento para se identificar o potencial operacional da mente: a psicometria, movimento que introduz o teste de Quociente da Inteligência (QI).

A história do teste de QI tem seu princípio com Alfred Binet (1857 – 1911), em Sorbonne (Paris). Segundo Gould (2014), em 1904, Binet foi comissionado pelo Ministério da Educação Pública para desenvolver um projeto de identificação de crianças que se encontravam em situação de fracasso escolar que pudessem necessitar de uma educação especial. Para alcançar tal intento, Binet, em desacordo com a craniometria<sup>1</sup>, optou por articular diversos testes psicológicos que analisavam várias habilidades pessoais e abstrair os resultados obtidos em valores numéricos capazes de expressar a potencialidade global de cada criança.

Essa proposição de Binet, conforme ressalta Gould (2014), proporcionou dois grandes equívocos posteriormente: tentar converter conceitos abstratos em entidades “coisificadas”, na tentativa de quantificá-los; e acreditar que se poderia diferenciar as pessoas apenas de acordo com suas capacidades cognitivas. Embora, segundo o mesmo autor, não fosse essa a intenção real de Binet, pois ele asseverava que a inteligência era muito complexa para se expressar em poucos números.

Binet não só negou apenas a qualificar o QI como inteligência inata; recusou-se também em considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos segundo o seu valor intelectual. Elaborou sua escala apenas para

---

<sup>1</sup> Craniometria refere-se ao método utilizado, muito em voga do século XIX, para medição da inteligência. Acreditava-se que através da medida do crânio da pessoa poderia se identificar o seu nível de inteligência, entre outros aspectos distintivos do indivíduo.

atender ao propósito limitado que lhe fora confiado pelo Ministério da Educação: identificar crianças cujo desempenho escolar indicasse a necessidade de uma educação especial. (Gould, 2014, p. 155)

Entretanto, esse conjunto de testes de medida da inteligência formalizou-se e expandiu-se pelo mundo, estabelecendo-se como um procedimento eficaz para a avaliação da capacidade cognitiva dos indivíduos, o que o tornou um elemento importante para a construção de diferentes diagnósticos.

O diagnóstico passa a ser compreendido como um instrumento médico/psicológico dotado de rigor científico, adquirindo, assim, no imaginário coletivo, autoridade para determinar e classificar o indivíduo avaliado. Esse instrumento tornou-se, logo, um fim em si mesmo, pois ao concluí-lo acreditava-se que as causas do problema tinham sido encontradas, as quais estavam sempre centradas no sujeito avaliado. Partindo dessa premissa, não se cogitava a necessidade de análise dos demais aspectos envolvidos no processo constitutivo humano, tais como os de ordem social, cultural, histórica e emocional. Esses aspectos eram simplesmente desconsiderados, fato que não favorecia a busca de soluções para o problema diagnosticado.

Esse caráter psicométrico, introduzido ao diagnóstico, alavancou diversas críticas ao mesmo, principalmente a partir da década de 1960, quando se começou a contestar os procedimentos clássicos de avaliação da inteligência. A ideia de poder mensurar a inteligência tornou-se um ponto convergente do processo de críticas a esse instrumento.

Corroborando com esse posicionamento, mesmo que de um mirante distinto e a partir de um objeto específico, está a análise crítica de Illich (1985) sobre a escola, em especial, de sua insistência em enfatizar que tudo pode ser medido, quantificado, desde a imaginação até o próprio homem. O autor aponta, então, para a impossibilidade de aferição do imensurável, afirmando que o crescimento pessoal acontece em discordância disciplinada, não podendo ser medido nem pelo metro, nem por um currículo, nem mesmo comparado às realizações de outra pessoa.

Moysés e Collares (1997) propõem um exemplo elucidativo e interessante que pode nos ajudar a pensar na dificuldade de mensurar o potencial de inteligência de uma pessoa. Elas partem da estatura do ser humano, tido como algo considerado de fácil apreensão e mensuração, como modelo explicativo. As autoras apresentam a estatura como sendo



resultante da relação do genótipo do sujeito (sua herança genética) e o meio em que vive (condições ambientais, sociais, entre outras) – fenótipo, e, então, questionam: “Como saber quantos milésimos de centímetros eu perdi naquelas três semanas em que tive varicela e não queria comer nada? Quantos centésimos perdi naquela primeira desilusão amorosa, inesquecível, em plena adolescência?” (s/n). Assim, pode-se concluir que o fenótipo representa apenas a expressão de um potencial de estatura, e não a estatura em si, pois a medida a que temos acesso será sempre a “expressão do potencial” e não o potencial em si. Compreendemos, dessa forma, que ao tentar aferir o potencial de inteligência, algo ainda mais complexo, teremos tão somente acesso à sua expressão. O acesso a essa expressão não implica, entretanto, o acesso direto à inteligência. A expressão pode indicar caminhos, apontar alternativas, mas não determinar o indivíduo avaliado.

A tentativa de mensuração da inteligência a partir da utilização de testes psicométricos é, assim, sem dúvida, insuficiente. A esse respeito, o posicionamento teórico de Vigotski (2006) sobre o estabelecimento da idade mental da criança por meio de testes é esclarecedor, pois afirma que esse modelo de avaliação refere-se apenas ao nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, aquele desenvolvimento já realizado pelo sujeito, o qual não é suficiente para indicar o que ainda pode ser alcançado. A perspectiva deveria estar na identificação do desenvolvimento potencial da pessoa avaliada, o qual aponta para suas possibilidades, entendidas como forças que estão para emergir – elemento sempre desconsiderado no momento da avaliação tradicional.

Outro fator passível de crítica está na real funcionalidade do diagnóstico. Gould (2014) indica que os testes psicológicos até classificam as crianças atrasadas, contudo, não contribuem para a compreensão desses atrasos. Aponta-se um problema e não se indica possibilidades de reversão ou superação.

Vigotski (1997) pondera que o diagnóstico é capaz de criar um rótulo científico, o que não basta para se resolver as tarefas práticas ansiadas por parte daqueles que lidam diretamente com o diagnosticado. Para que isso aconteça, o autor ressalta a necessidade de se investir na compreensão dos conceitos apresentados pelo diagnóstico.

Sobre esse aspecto, González Rey (2002) contribui com a discussão ao chamar a atenção para a maneira despersonalizada da aplicação dos testes psicométricos. Há um mesmo

modelo de teste, aplicável a todos os indivíduos, os quais precisam dar a mesma resposta, num mesmo e curto espaço de tempo de realização. Considerando que o sujeito está para além de sua parte cognitiva, o autor afirma que esse modelo de avaliação leva, com frequência, a procedimentos errôneos, e os resultados obtidos, apenas, produz o que se diagnosticou.

Apesar das contundentes críticas sobre o diagnóstico, apontadas por vários estudiosos ao longo dos anos, a demanda por ele no espaço escolar, ainda hoje, é bastante recorrente (MOYSÉS, 2001; PROENÇA, 2002; LATERMAN, 2006; PEREIRA, 2011; PINTO 2014).

Esse fato, aliado à existência de uma equipe de atendimento a alunos que se encontram em situação de dificuldade no processo de aprendizagem, como no caso da rede pública de ensino do Distrito Federal, que tem como uma de suas responsabilidades a emissão de um “laudo” sobre os casos encaminhados a ela, suscitaram vários questionamentos e reflexões, o que nos motivou a desenvolver uma pesquisa no curso de pós-graduação, nível de mestrado, norteadas pelo objetivo de compreender o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, realizado pelo Serviço Especializado de Apoio à aprendizagem (SEAA) da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). Pretendeu-se perceber que concepções o permeavam e quais expectativas o cercavam. Na tentativa de alcançar o objetivo proposto, houve a aproximação de alguns profissionais que compunham o SEAA (pedagogos e psicólogos) e de professores que encaminharam alunos a esse serviço.

A pesquisa nos possibilitou identificar, dentre outros fatores, algumas compreensões sobre o diagnóstico no espaço escolar (PEREIRA, 2011), as quais se tornam significativas para a nossa discussão:

- . o diagnóstico, ainda, vem forjado em concepções atomistas, biologizantes e culpabilizadoras, sendo recebido sob essa mesma base de entendimento no espaço escolar, tornando-se um instrumento meramente rotulador;
- . o processo de construção do diagnóstico é realizado de forma aligeirada e distanciada do indivíduo investigado – poucos encontros, com poucos diálogos e, em sua maioria, mediados por aplicações de testes psicométricos – o que não possibilita o conhecimento da pessoa;

. a expectativa em torno do diagnóstico se dá muito mais em função da necessidade de “desresponsabilização” da escola pelo insucesso do aluno, do que do interesse em favorecer o desenvolvimento do indivíduo avaliado.

Tais compreensões provocaram inquietações diversas sobre a presença do diagnóstico no espaço escolar: O que fazer para mudar esse cenário? Haveria possibilidade de reconfiguração do diagnóstico nesse espaço? Como lidar com esse instrumento dentro de um estabelecimento de ensino que se diz inclusivo, com a finalidade de favorecer o aluno?

Questões como essas ficaram, então, como resquício daquela pesquisa, nos instigando a continuar refletindo sobre a relação estabelecida entre o diagnóstico e o espaço escolar. No decorrer desse processo reflexivo, dois textos encontrados desencadearam um olhar diferenciado sobre os dilemas postos, apontando para outras análises possíveis:

1- Do livro “Cadê a Síndrome de Down que estava aqui?”, de Tunes e Piantino (2013), destacamos a parte que as autoras apresentam uma orientação aos pais quando do recebimento do diagnóstico dado pelo médico, alertando-os que nesse momento “fala-se apenas do que a criança não será capaz de fazer ou adquirir”. Nesse sentido as autoras alertam: “Não se deixem influenciar por isto, pois, assim, os óculos que estarão usando os impedirão de ver o quanto são capazes de promover o desenvolvimento de seus filhos.” (p. 100).

2- Do livro “Subjetividade e saúde”, de González Rey (2011), enfatizamos a conclusão do autor após o relato feito por um de seus participantes da pesquisa sobre o momento de entrega do diagnóstico de câncer que recebeu; a paciente ressaltou como o posicionamento atencioso e tranquilizador da doutora que lhe atendeu favoreceu o seu modo de lidar com a doença, fazendo com que o autor concluísse que

A forma como o médico conversa sobre o câncer é um momento importante, pois a explicação e o próprio contato com o outro geram uma condição afetiva propícia para começar a gerar sentidos subjetivos que permitam assumir essa nova condição, incorporar o novo fato a sua identidade, essa é uma produção de sentidos subjetivos e não uma elaboração racional. (...) O acolhimento do médico, não com pena, mas com tranquilidade, atenção e reflexão, é um aspecto central nos primeiros momentos da configuração subjetiva da pessoa em sua nova condição. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 56)

Embora ambos os textos tragam situações muito específicas, como Síndrome de Down e câncer, têm como elo a análise sobre o espaço mediado da entrega do diagnóstico,

evidenciando-o como estritamente significativo e decisivo para aqueles que o recebem, por poderem definir encaminhamentos, compreensões e posicionamentos que os mesmos terão frente à condição reconhecida. O texto de González Rey ressalta, mais especificamente, a importância da conversação inicial no momento da entrega do diagnóstico por marcar profundamente o indivíduo que o recebe, uma vez que esse momento torna-se gerador de sentidos subjetivos, os quais participam da tomada de decisão quanto à sua nova condição.

Ambos os textos indicam uma base teórica fundante comum para os posicionamentos apresentados: a perspectiva histórico-cultural. É possível identificar no primeiro texto a importância da concepção de desenvolvimento humano inaugurada por Vigotski (1995, 2006, 2007) e, no segundo, a teoria da subjetividade proposta por González Rey (2002, 2003, 2005b, 2012, 2012a, 2012b). Os dois autores teorizam, dentre outros temas, sobre a necessidade de novos olhares para o sujeito em desenvolvimento e, conseqüentemente, para o processo de construção do diagnóstico e sua função.

Refletir sobre esses posicionamentos tendo a escola como referência de interesse maior nos faz pensar se a forma como esse diagnóstico é abordado junto à comunidade escolar pode mudar a compreensão sobre ele e, assim, favorecer a reconfiguração do seu papel naquele espaço. Vale ressaltar que ao utilizar o termo reconfiguração estamos nos referindo à produção de novos sentidos subjetivos sobre um conceito já posto, possibilitando à pessoa uma compreensão diferente sobre a concepção anteriormente aplicada a ele.

Considerar a maneira como se introduz e se lida com o diagnóstico na escola como possibilidade de sua reconfiguração sobre sua função nos remeteu às equipes que atuam no SEAA, por sua relação próxima a esse instrumento, em função da realização de procedimentos de avaliação das queixas escolares relativas à aprendizagem dos estudantes. Algumas questões então surgiram, por exemplo: Seria possível modificar a compreensão do papel do diagnóstico mediante uma intervenção intencional no espaço escolar junto aos profissionais que nele atuam – mais especificamente o professor que está mais próximo do aluno diagnosticado? A maneira como se discute o diagnóstico na escola pode favorecer a mudança sobre a sua função? Que tipo de relação pode facilitar a alteração de significado do diagnóstico? Em que bases teóricas se dá o encontro entre os responsáveis pela construção e/ou comunicação do diagnóstico no espaço escolar (o SEAA) e o responsável imediato pela função pedagógica nesse cenário (o professor)? Em que se baseia a relação estabelecida entre

a equipe do SEAA e o professor a partir da presença do diagnóstico? Que implicações as novas significações do diagnóstico teriam no processo ensino-aprendizagem?

Tais questões nos encaminham para a formulação do **objetivo geral** da pesquisa: compreender o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar a partir do trabalho realizado pelo SEAA e suas implicações na ação pedagógica. Buscaremos, para tanto: caracterizar a escola em seus aspectos constitutivos favorecedores da reconfiguração do papel do diagnóstico; analisar o trabalho realizado pela Equipe Especializada de Apoio e Aprendizagem (EEAA)<sup>2</sup> e depreender como ele contribui para o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico médico e psicológico nesse espaço; e, perceber como o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico instaurado se presentifica na ação pedagógica dos professores.

A proposição desta pesquisa justifica-se pelo fato do diagnóstico ainda estar sendo trazido para dentro das escolas fundamentado em concepções biologizantes, atomizadoras, patologizantes, culpabilizadoras e limitadoras do sujeito, as quais não favorecem o processo ensino-aprendizagem e, tampouco, beneficia o desenvolvimento do indivíduo diagnosticado, indicando, assim, a necessidade de mudanças na relação estabelecida entre a escola e a presença do diagnóstico. Refletir sobre outras possibilidades para essa relação como forma de fazer avançar o processo de desenvolvimento continua sendo significativa.

O olhar posto sobre a relação estabelecida entre professores e SEAA, diante da presença do diagnóstico é outro componente que justifica a realização desta pesquisa, por se buscar na interação entre os profissionais que atuam no espaço escolar alternativas para tornar o processo ensino-aprendizagem mais equalizado para os estudantes que o apresenta. A atenção a esse movimento relacional se dá por entendê-lo, dentro da perspectiva histórico-cultural, como um possível elemento propulsor de mudanças tanto nos indivíduos quanto nos espaços que eles participam.

Uma perspectiva relacional entre os profissionais que atuam mais diretamente com a presença do diagnóstico no espaço escolar (SEAA e professores), com a finalidade de

---

<sup>2</sup> A EEAA é a equipe constituída para atuar em uma das áreas de responsabilidade do SEAA, a qual será apresentada em um dos capítulos deste trabalho posteriormente.

compreender o movimento de sua reconfiguração é um tema ainda pouco investigado em pesquisas acadêmicas, o que se torna outra razão que respalda a realização desse processo investigativo. A revisão da produção científica relacionada ao tema foi realizada junto ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do SCIELO e do repositório da Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Buscamos por dissertações e teses utilizando, pela especificidade do tema, os descritores: SEAA, EEAA, diagnóstico e escola, diagnóstico psicopedagógico. Do período de 2010 a 2017, foram identificadas 07 pesquisas que tratavam do trabalho do SEAA e/ou EEAA, esses ora voltados para a atuação do pedagogo, ora para a do psicólogo, com exceção de Pereira (2011) que investiga o processo de construção do diagnóstico realizado pela EEAA. Com o descritor diagnóstico e escola foram encontradas 156 produções, das quais apenas 12 relacionadas à presença de algum diagnóstico na escola, retratando, em sua maioria, a situação do aluno com um laudo específico ou à relação/trabalho do professor com a criança nesta condição. Quanto à pesquisa sobre “diagnóstico psicopedagógico” apareceram apenas 03 pesquisas, nenhuma o relacionando a atuação do SEAA.

O processo investigativo aqui proposto não se coaduna com a pretensão de encontrar e estabelecer um “modelo” a ser seguido sobre a atuação do SEAA em relação a presença do diagnóstico no espaço escolar, antes, espera-se abrir novas zonas de inteligibilidade sobre a temática que possibilite a reflexão e colabore com sua reconfiguração.

O aporte teórico norteador da pesquisa estará centrado na perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotski, no que tange ao desenvolvimento humano e à defectologia, recaindo nas teorizações sobre subjetividade de González Rey, a qual buscaremos demonstrar algumas de suas categorias fundantes no primeiro capítulo deste trabalho. Posteriormente, faremos uma breve apresentação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem pela participação destacada que terá no estudo e por ser esse um serviço específico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Em seguida, exibiremos os aspectos epistemológicos e metodológicos que nortearam o processo investigativo e, por fim, as análises construídas no decurso da pesquisa.

# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*A paixão pela desigualdade é a vertigem da igualdade, a preguiça diante da enorme tarefa que ela requer, o medo diante de um ser racional que se respeita a si próprio. É mais fácil se comparar, estabelecer a troca social como um comércio de glória e desprezo em que, a cada inferioridade que se confessa, recebe-se, em contrapartida, uma superioridade. Assim, a igualdade dos seres racionais vacila na desigualdade social.*  
(Rancière, 2010)

Refletir sobre a presença do diagnóstico na escola requer a apropriação de uma teoria que amplie a compreensão sobre a constituição humana e os vários elementos que dela participam, tais como: o desenvolvimento, a aprendizagem, o social, a cultura, a história. Assumimos, assim, como aporte teórico deste trabalho a perspectiva histórico-cultural vigotskiniana, por apresentar uma concepção diferenciada sobre esses aspectos. Pontuaremos neste capítulo um recorte dessa proposição teórica que subsidia nossa produção.

Optamos por dividir a apresentação dessa fundamentação em dois momentos específicos: o primeiro estará dedicado a exibir alguns conceitos basilares dessa abordagem relacionados ao desenvolvimento humano estabelecidos diretamente pelo autor que a inaugurou: Lev Semenovitch Vigotski. Esse movimento iniciado por Vigotski revolucionou a psicologia da época e abriu caminhos para a proposição de novos modelos teóricos, dentre os quais destacaremos, no segundo momento, a teoria da subjetividade proposta por Fernando Luís González Rey, pelo olhar singular posto sobre o sujeito na indicação do caráter gerador da psique.

## 1.1. Perspectiva histórico-cultural – a inauguração de novas compreensões

A perspectiva histórico-cultural, fundamentada na obra de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) e outros autores soviéticos (dentre os mais destacados encontram-se Leontiev e Luria), propõe uma abordagem diferenciada sobre o desenvolvimento humano, redimensionando a significação do aspecto social em seu processo constitutivo, contrapondo-se, assim, às concepções mecanicista e organicista de desenvolvimento predominantes no início do século XX e rompendo com a relação dicotômica e reducionista entre os fatores internos e externos que participam desse processo.

O trabalho de alguns estudiosos desta vertente teórica – tais como: Prestes (2010), Rego (2013) e o próprio Lúria (em nota bibliográfica apresentada na obra de Vigotski, 2007) – nos permitem conhecer mais sobre o proponente da teoria: Lev Semenovitch Vigotski, nasceu em 17 de novembro de 1896, na Bielo-Rússia, no seio de uma família judia. Acometido por tuberculose, faleceu em 11 de junho de 1934. Nesse período a Rússia era marcada pela participação em grandes conflitos, entre eles a Primeira Guerra Mundial, da qual saiu derrotada, causando sérias crises internas, muitas greves e revoltas populares, culminando na Revolução de 1917. Essa revolução derrubou a autocracia e levou ao poder Vladimir Lênin, na busca de uma liderança mais democrática. Com o período pós-revolucionário veio a valorização da ciência e da educação como possibilidade de transformação social.

Vigotski, em meio a esse contexto histórico, assumiu os ideais defendidos por Marx e Engels sobre sociedade, trabalho humano, uso de instrumentos e interação dialética entre o homem e a natureza como elementos para a elaboração de uma nova proposição teórica. Segundo o próprio autor,

Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem representa o conjunto de relações sociais, trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e formas de sua estrutura. Não queremos dizer que tal é o significado da tese de Marx, porém, nós vemos nesta tese a expressão mais completa daquilo a que nos conduz a história do desenvolvimento cultural. (VIGOTSKI, 1995, p. 151)

As concepções advindas do materialismo, adotadas por Vigotski, aliadas aos seus estudos, lhe permitiram sustentar a tese de que o ser humano constitui-se como tal nas relações sociais estabelecidas com o outro e na apropriação da cultura – fundamento basilar de seu campo teórico, o qual veremos mais detalhadamente a seguir.

### **1.1.1. O desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural**

Compreender a forma como o ser humano se desenvolve, em seus aspectos quantitativos e qualitativos, divergentes e convergentes, concretos e abstratos, tornou-se um desafio para a própria humanidade ao longo da história.



Cole e Scribner (2007) relatam que esse desafio foi deixado, até o meio do século XIX, a cargo da Filosofia, com destaque a Locke, o qual enfatizava que as ideias originavam-se a partir das sensações produzidas por estímulos ambientais; e, a Kant, pela afirmação de que ideias relacionadas a tempo, espaço e outros conceitos originavam-se na mente humana. Esse enfoque filosófico, segundo esses autores, sofre um grande embate a partir de 1860, com lançamento, em especial, do livro “A origem das espécies” de Charles Darwin, o qual estabelecia uma relação direta entre o homem e o animal, num sistema conceitual único regulado por leis naturais, colocando em evidência o aspecto biológico do desenvolvimento.

Partindo desses construtos teóricos, muitas proposições de compreensão sobre o desenvolvimento humano foram surgindo, principalmente no campo da Psicologia. Vigotski (2007) destaca, entre elas, a apresentada por Karl Stumpf, que comparava o estudo do desenvolvimento das crianças à Botânica, associando-o à maturação do organismo como um todo. Esse posicionamento, segundo o autor, seria passível de críticas pela ideia trazida de maturação, a qual, por si só, não era suficiente para explicar as formas típicas e mais complexas do desenvolvimento humano.

Em meio às críticas, Vigotski (2007) ressalta que a Psicologia continuou buscando novas explicações científicas para o desenvolvimento humano, encontrando, ainda, suporte no que ele denominou “modelo zoológico”, referindo-se aos estudos que enfatizavam as bases biológicas do comportamento, prendendo-se às similaridades que podiam ser percebidas na fase inicial de desenvolvimento humano com a do animal, em particular quando se refere aos processos psicológicos elementares. Frente a essa analogia criada por ele, o autor pondera, ainda, que de “prisioneira da botânica, a psicologia infantil torna-se, agora, encantada pela zoologia.” (VIGOTSKI, 2007, p. 04), sendo que,

Quando estava em moda o paradigma botânico, os psicólogos enfatizavam o caráter singular das funções psicológicas superiores e da dificuldade de estudá-lo por métodos experimentais. Porém, a abordagem zoológica dos processos intelectuais superiores – aqueles que são caracteristicamente humanos – levou os psicólogos a interpretá-los não mais como algo singular, e sim como uma extensão direta dos processos correspondentes nos animais inferiores. (VIGOTSKI, 2007, p. 05)

A distinção dos dois processos de desenvolvimento, animal e humano, não foi alcançada pela abordagem zoológica, uma vez que não permitia alcançar a sua complexidade, a qual não se dá frente às funções psicológicas elementares, que têm como característica

fundamental o fato de serem diretamente determinadas pela estimulação ambiental, mas das funções psicológicas superiores, aquelas que são caracteristicamente humanas, tais como: as formas superiores da memória, da atenção, do pensamento, do caráter (VIGOTSKI, 1997). Ao teorizar sobre essas funções psíquicas superiores o autor fundamenta a tese de que “estas funções têm uma origem social, tanto na filogênese como também na ontogênese.” (VIGOTSKI, 1997, p. 213).

Para o autor, essa compreensão no campo filogenético, relacionado à evolução da espécie humana, não encontrou objeções por estar claro que as funções psíquicas superiores não têm sua origem marcada simplesmente pela evolução biológica, mas, antes, estão constituídas por um processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Estão presentes nessa constituição dois tipos de desenvolvimento: o do comportamento biológico e o histórico. Entretanto, na ontogenia, relacionada ao desenvolvimento do indivíduo, a possibilidade de evidenciar a organização e a estruturação das formas superiores da atividade psíquica no processo de desenvolvimento social, ainda era vista com desconfiança, pois a proposta de entendimento inaugurava, para as duas linhas de desenvolvimento (natural e cultural), uma relação dialética de constituição.

Com o intuito de entender melhor a importância dada à articulação dialética entre o aspecto social e o natural no desenvolvimento humano, recorreremos à explicação feita por Leontiev:

Está hoje estabelecido com toda certeza que se as crianças se desenvolverem desde a mais tenra idade, fora da sociedade e dos fenômenos por ela criados, o seu nível é o dos animais (Zingg). Não possuem nem linguagem nem pensamento e os seus próprios movimentos em nada se assemelham aos dos humanos; não adquirem mesmo a posição vertical. Conhecem-se pelo contrário, casos inversos em que as crianças, oriundas de povos que se encontram num nível de desenvolvimento econômico e cultural muito baixo, são colocadas muito cedo em condições culturais elevadas; formam-se então nelas todas as aptidões necessárias para a sua plena integração nesta cultura. (LEONTIEV, 1978, p. 284)

Fica posto, nessa perspectiva, que o homem constitui-se como tal não somente pela hereditariedade biológica, mas, por sua inclusão social e, essencialmente, pela apropriação da cultura que o cerca. Nesse processo constitutivo estabelece-se, então, uma relação intrínseca entre dois grandes elementos: o social e o cultural. Denota-se, entretanto, nessa relação, a

amplitude do aspecto social, o qual abarca a própria cultura, entendida como “um produto da vida social e da atividade social” (VIGOTSKI, 1995, p. 151).

Essa dinâmica estabelecida para a compreensão do desenvolvimento permite considerar que está no momento da constituição social do indivíduo a possibilidade de ele apropriar-se da significação do mundo transformado pela atividade e, assim, constituir-se como humano. Como ressalta Pino (2000), é através do desenvolvimento cultural que o mundo adquire significação para o indivíduo, sendo esta a mediadora universal nesse processo que tem como seu portador o outro, entendido, dessa forma, como lugar simbólico da humanidade histórica.

O ser humano passa a ser tido, nessa concepção, como resultante da relação indissociável e dialética entre o biológico, o afetivo, o social, o cultural, o histórico – fatores que não apenas o cercam, mas o constituem. Sobre esse posicionamento González Rey (2011) destaca que entre os atributos inovadores desse pressuposto, “está o reconhecimento do caráter cultural, histórico e social da psique humana, sem diluí-la nos processos que participam de sua gênese, no qual a dialética, como modo de pensamento, teve uma forte influência.” (p.116).

Como base constitutiva desse desenvolvimento complexo, Vigotski (1997) apresenta a coletividade como um importante fator de desenvolvimento das funções psíquicas superior. Para o autor,

As formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais da conduta, que crescem sobre as bases das mesmas e se constituem como progenitoras diretas e a fonte de sua origem. Nisto reside o sentido fundamental da lei formulada por nós sobre a dupla aparição das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento da criança. De modo que a conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual. (VIGOTSKI, 1997, p. 219)

A coletividade implica entender o desenvolvimento do psiquismo humano como uma ação mediada pelo outro. Essa mediação significa uma intervenção entre os pares relacionais por meio de um elemento intermediário. Para esse autor russo, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são identificados como um elemento externo, objeto criado para cumprir determinada função, e os signos, como elemento interno, com teor simbólico. A ideia de mediação adotada por Vigotski (1995, p. 147) conduz

à compreensão de que “todo o interno nas funções psíquicas superiores fora antes externo”, significando que há uma reconstrução interna sobre os fatores externos no processo de constituição das funções superiores.

Mesmo compreendendo que não há uma relação direta, imediata ou sobreposta entre os processos externos e internos ou mesmo diante das críticas sobre o conceito de mediação, feita por vários autores pelo caráter instrumental dado ao outro que participa da intervenção, essa ideia reitera a implicação do aspecto social no desenvolvimento humano. Sob esse aspecto, Lúria (1991) corrobora ao afirmar que “as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.” (p.75). O homem se constitui, assim, nessa relação complexa e dialética que se estabelece entre todos esses aspectos.

O foco posto na relação imbricada entre a coletividade e o individual, tendo o outro como relevante para o processo de desenvolvimento, mesmo cientes de que esta não se dá de forma linear, imediata ou sobreposta, nos permite pensar sobre as relações que se estabelecem no espaço escolar (professor-aluno, aluno-aluno, professor-professor, entre outras) como possibilidade de transformações individuais e sociais, tornando-se um aspecto a ser analisado ao se buscar compreender alterações nesse ambiente – como se propõe esta pesquisa.

Essa concepção de desenvolvimento inaugurada pela perspectiva histórico-cultural também nos apóia na proposta de nossa pesquisa pela complexidade atribuída ao processo constitutivo humano, pois a partir dessa compreensão o olhar para os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem muda, seja ele aluno, professor, gestor, pais. Ao ampliar o campo de visão surge a possibilidade de novas compreensões sobre essas pessoas e da realidade que os cerca, além de um reposicionamento frente às concepções assumidas e a promoção de mudanças no curso de atuação profissional.

O valor atribuído ao social, à coletividade, às relações estabelecidas, ao cultural, nesta perspectiva, também redimensiona o papel da aprendizagem no contexto constitutivo do desenvolvimento humano. A relação entre o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem, conforme destaca Vigotski (2006 e 2007), até aquele momento, início do século XX, tinha tido diversas interpretações pelas várias abordagens teóricas existentes. Tais

teorias, em síntese, podem ser separadas em três grandes grupos, segundo o autor: aquelas que afirmam que os processos de aprendizagem e de desenvolvimento se equivalem (ambos desenvolvem-se paralelamente, seriam idênticos entre si); aquelas que defendem que os processos de desenvolvimento e aprendizagem coexistem (os processos são diferentes e alternantes, ora são independentes, ora coincidentes); e, ainda, aquelas que compreendem a relação entre ambos os processos, desenvolvimento e aprendizagem, como independentes um do outro (a aprendizagem não participa do desenvolvimento).

Contrário aos fundamentos apresentados por essas teorias, Vigotski (2000, 2006, 2007) propõe outra concepção sobre a relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, na qual a aprendizagem engendra a área de desenvolvimento. Nas palavras do autor (2006, p. 115), é a aprendizagem “que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidas pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”. A aprendizagem passa a ser considerada como capaz de despertar os vários processos internos que possibilitam o desenvolvimento humano.

Fica posto nesse cenário, por consequência, que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, entretanto, sua adequada organização resulta em desenvolvimento, pois ativa um grupo de processos internos que contribuem para o mesmo. A relação estabelecida entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, contudo, não se dá de forma simples, linear ou direta, entre ambos há uma relação dinâmica e altamente complexa; como evidencia Vigotski (2006), os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança nunca são produzidos de modo simétrico e paralelo.

A complexidade dessa relação se dá porque não se parte da análise dos fatores biológicos, ou de fatores sociais, ou de fatores culturais, mas da interação de todos esses fatores, além de outros, articuladamente na promoção do desenvolvimento das funções psicológicas. Para demonstrar a relevância da aprendizagem nesse processo constitutivo, Vigotski (2000) traz o exemplo de filhos de pais surdos que não convivem num ambiente de fala; tais crianças continuarão sem emitir sons mesmo que todos os mecanismos inatos para linguagem estejam aptos. Assim, distantes dos espaços sociais de falantes não potencializarão essa função e, logo, não desenvolverão os processos mentais superiores ligados à área da linguagem. Através desta exposição pode se constatar que, de fato, o processo de

aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento por permitir ao indivíduo apropriar-se dos elementos que o cercam e participam de seu desenvolvimento. O exemplo também possibilita o entendimento de que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VIGOTSKI, 2007, p. 100).

Ao redimensionar o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento a escola, conseqüentemente, passa a ter sobre si um olhar diferenciado, por ser reconhecidamente um espaço de aprendizagem. Vigotski (2006) retoma, então, a discussão estabelecida por Stumpf e Koffka, os quais pretendiam eliminar o salto entre a aprendizagem não-escolar e a escolar. Tais autores, entretanto, conseguiram elencar apenas as semelhanças entre os dois modelos propositivos, mas não conseguiram identificar as diferenças existentes entre eles, reconhecendo como ponto divergente somente o fator de sistematização. Vigotski (2006) evidencia, então, que “não é uma questão de sistematização; a aprendizagem escolar dá algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (p. 110). Para exemplificar o que está sendo dito, o autor vale-se da comparação entre o processo de aprendizagem de um adulto e de uma criança, em que esse aprende a escrever e aquela aprende a escrever numa máquina. Para o adulto, usar a máquina de escrever estabelece um certo número de hábitos, que isoladamente não altera mais as suas características psicointelectuais, pois aproveita um desenvolvimento já elaborado. Na criança, porém, o ato de aprender a escrever ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e complexa, o que orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.

A aprendizagem escolar se diferencia da não-escolar, principalmente, por introduzir fundamentos do conhecimento científico, o que pode permitir a alteração das características psicointelectuais da criança. A escola, ao investir em mecanismos que possibilitem a aprendizagem de novos conceitos, está, na verdade, abrindo novas oportunidades de desenvolvimento, pois, como pontua Vigotski (2006, p. 116), “o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem que cria a área de desenvolvimento potencial”. Esse entendimento nos remete a refletir sobre a necessidade de se investir nesse espaço, sobretudo no que tange à dimensão pedagógica, a qual pode facilitar o processo de aprendizagem e, assim, ampliar as possibilidades de desenvolvimento. O que nos motiva a investigar, também, a ação

pedagógica que se institui no cenário em que o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico venha ocorrer.

A ideia de desenvolvimento potencial está relacionada a um novo conceito introduzido por Vigotski (2006 e 2007): a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediato. Compreender esse conceito implica na ciência da existência de pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O nível de desenvolvimento real, segundo Vigotski (2007), relaciona-se ao nível de desenvolvimento das funções psíquicas da criança que estabeleceram-se como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já concluídos por ela, estando vinculado àquilo que a criança consegue fazer sozinha. É ressaltado pelo autor que o processo avaliativo, geralmente, considera apenas esse nível de desenvolvimento: a criança é avaliada pelo que já alcançou, pelo que consegue fazer sozinha, sem ajuda. Assim, o autor propõe uma situação ilustrativa para explicar o outro nível de desenvolvimento, o potencial: ao avaliar duas crianças ao entrarem na escola, ambas com a idade de 10 anos cronológicos e 08 anos em termos de idade mental, poderia se pensar, a partir de uma visão tradicional de desenvolvimento, que seus destinos estariam igualmente determinados, pois ambas teriam o mesmo curso subsequente de desenvolvimento, por dependência específica dos subterfúgios intelectuais. Todavia, ao investir nessas crianças, dando-lhes suporte, possibilitando experimentos, dando-lhes pistas para solucionar os problemas, percebe-se que as crianças apresentam avanços, embora alcancem desempenhos diferentes; a primeira passa a lidar com problemas indicados para o nível de 12 anos de idade e, a outra, apenas com aqueles para o nível de 09 anos. O autor encerra o exemplo perguntando se ainda assim poderia afirmar que as duas crianças tinham a mesma idade mental.

Diante dessa situação, o nível de desenvolvimento potencial pode ser concebido como aquele que pode estar por vir e que pode ser alcançado em colaboração com o outro. Com tal definição se estabelece a noção de que “o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha.” (VIGOTSKI, 2007, p. 96), pois o que consegue fazer com ajuda hoje é um indicativo do que poderá fazer posteriormente sozinha.

A partir desses entendimentos, Vigotski postula o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, o qual seria:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

A zona de desenvolvimento proximal, em síntese, define aquelas funções que ainda não foram alcançadas pela criança, mas que estão em processo. Essa zona enlaça o nível de desenvolvimento real (já alcançado) e o potencial (o que poderá ser alcançado) fazendo com que haja um avanço no desenvolvimento. Vigotski (2007, p. 98) enfatiza que essa zona estaria caracterizada por um desenvolvimento psíquico prospectivo, permitindo, assim, “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento”, o que deveria ser considerado nos momentos avaliativos, pois, segundo o autor, permite ao psicólogo e ao professor um instrumento do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Entendemos esse conceito como significativo para o espaço escolar por apontar outros caminhos para a ação pedagógica, afastando-a da centralidade no que o aluno é ou não capaz de fazer sozinho e levando-a a investir naquilo que poderá ser alcançado, voltando, assim, o olhar do professor para as possibilidades de aprendizagem do estudante, o que pode sustentar uma prática educativa mais relevante.

A aproximação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, mesmo diante das críticas aplicadas a ele, tendo a escola como espaço de pesquisa, nos traz reflexões importantes para esse processo. Uma das questões é a indicação do investimento em aprendizagem para se alcançar níveis maiores de desenvolvimento, o que será possível se esse processo estiver orientado para aquilo que está em processo de construção pelo aluno, ou seja, para o seu nível de desenvolvimento potencial. Outro aspecto que consideramos digno de ponderação estaria na ênfase a ser dada ao aspecto relacional que se institui como favorecedor da aprendizagem e, logo, de desenvolvimento. Investigar esses aspectos no processo de busca por explicações para a mudança de significação no papel do diagnóstico no espaço escolar nos parece basilar.

As reflexões permitidas até aqui, por esta abordagem teórica, nos subsidia nesta proposição investigativa pelo olhar complexo sobre a constituição humana, por ampliar o



entendimento de que o processo de aprendizagem pode ser um agente promotor de mudanças significativas nos indivíduos e, logo, no espaço social em que atuam e pelo caráter mediador dado ao outro como suporte para que estas se consolidem.

Pensar no aprendizado como unidade propulsora de desenvolvimento, também, desencadeou novas expectativas sobre o considerado desenvolvimento “atípico”, termo utilizado na época para se referir às pessoas com algum tipo de deficiência. Nesse campo Vigotski formulou importantes considerações em seus estudos sobre a defectologia, as quais contribuem para a ampliação do entendimento sobre o desenvolvimento humano e favorecem uma reflexão sobre o processo de construção do diagnóstico, bem como sobre a sua presença no espaço escolar, temas que se coadunam com o interesse da nossa pesquisa, motivo pelo qual retrataremos algumas dessas construções do autor a partir desse momento.

#### **1.1.1.1. Defectologia – uma análise sobre o desenvolvimento atípico**

Ao postular os fundamentos da defectologia – termo utilizado para designar a ciência que estudava crianças com vários tipos de defeitos<sup>3</sup> intelectuais e físicos – Vigotski introduziu uma abordagem peculiar sobre deficiência que, ao mesmo tempo, trouxe elementos significativos para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e discorre sobre a forma distinta de aprendizagem. As concepções introduzidas por esse autor acerca do tema em questão foram compiladas, ao menos parcialmente, nos textos que compõem o V Tomo das “Obras Escogidas”, intitulado “Fundamentos de Defectologia”, o qual será o nosso principal referencial para compreendê-las.

Ao introduzir sua tese básica sobre deficiência, Vigotski (1997) defendeu que a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é em si uma criança menos desenvolvida, antes apresenta-se desenvolvida de um modo qualitativamente diferente.

---

<sup>3</sup> Defeito era o termo utilizado pelo autor para referir-se ao que hoje denominamos de deficiência, o manteremos em alguns trechos em respeito à forma como está traduzido na obra do autor. Outros termos, também, poderão ser utilizados ao longo deste texto, sob a mesma base explicativa, como: débil mental, cego, desenvolvimento normal.

O termo qualitativamente vem contrapondo à ideia quantitativa que vigorava, até então, na defectologia. Nesse período entendia-se que a psicologia da criança cega, por exemplo, seria a mesma do vidente, apenas subtraindo-lhe a percepção visual. Para demonstrar a incoerência dessa aritmética, Vigotski (1997, p.12) citou uma ilustração feita por Gürtler, a qual se refere à composição da água, alegando que da junção entre o oxigênio e o hidrogênio não ocorre apenas uma mistura de gases, antes surge como resultado a água em si; assim, “de igual modo a personalidade da criança débil mental é algo qualitativamente distinto da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas” em relação à criança tida como normal. Para o autor, “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e a personalidade, e não as proporções quantitativas distinguem o débil mental do normal.” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

Ao relacionar o defeito aos elementos psíquicos, esse passa a ser reconfigurado como uma produção social que se encontra sob uma base cultural, uma vez que, nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, as consideradas tipicamente humanas, são assim constituídas. Para Vigotski (1997) as diferenças percebidas na forma de desenvolvimento normal e atípico estão relacionadas mais à mediação dos elementos culturais presentes no contexto social do que com os aspectos biológicos.

Esse posicionamento do autor é relevante quando pensamos em educação, principalmente enquanto espaço inclusivo que lida com a diversidade humana em sua integralidade, pois o mesmo contribui para a desvinculação dos conceitos de deficiência e patologização, uma vez que a deficiência não tem, necessariamente, implicações diretas sobre o desenvolvimento, não podendo ser considerada, assim, por si só, um desvio da “normalidade”, tampouco, um empecilho para o investimento em aprendizagem junto ao indivíduo que o apresenta. Isto requer, então, a ampliação do olhar dos profissionais que atuam no espaço escolar sobre outros campos e aspectos para se buscar compreender os problemas que se apresentam no processo ensino-aprendizagem, visto que esses já não podem mais ser justificados puramente como decorrentes da condição biológica do indivíduo.

Para melhor compreensão do que está sendo posto, recorreremos à questão levantada por Vigotski (1997) sobre a condição do cego e do surdo: a cegueira e a surdez não existem em absoluto como fator psicológico para o cego e para o surdo. Para o autor, isto se dá, porque “a cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, a qual só a

percebe indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nela.” (p. 79). Diante da pergunta: “Como vivem os cegos sua cegueira?”, o autor responde: “De diferentes maneiras, de acordo com as formas sociais que se realiza este defeito.” (p. 79). O que significa dizer que o contorno dado ao desenvolvimento, normal ou atípico, virá mediante as relações sociais estabelecidas. A fim de clarificar essa concepção, Vigotski (1997) propõe uma reflexão: se criarmos um país onde o cego e o surdo não sejam relacionados a uma insuficiência, ali a cegueira e a surdez não serão considerados um defeito.

O defeito, nesse contexto, pode assumir, segundo o autor, um duplo papel no desenvolvimento e na personalidade da criança: 1) assumir-se como o menos, a debilidade, a limitação, a diminuição do desenvolvimento; ou, 2) ao ser o criador de barreiras, as quais se transformarão em fonte de estímulos para que ocorram avanços qualitativos no processo de desenvolvimento. A escolha de qual caminho seguir dependeria do modo como o organismo da criança reage frente ao defeito. A partir desse entendimento, o autor conclui que “o estudo dinâmico da criança deficiente não pode limitar-se a determinado nível e gravidade da insuficiência, senão que inclua obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios.” (VIGOTSKI, 1997, p. 14).

A compensação é um conceito originariamente desenvolvido por Alfred Adler (1890 - 1937), como descreve Vigotski,

A sensação de insuficiência dos órgãos, segundo palavras de Adler, é para o indivíduo um estímulo constante ao desenvolvimento da psique. Se por causa de uma menor-valia morfológica ou funcional algum órgão não pode cumprir plenamente suas tarefas, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento dificultado desse órgão. (VIGOTSKI, 1997, p. 15)

Para Adler, a compensação era proveniente, então, da sensação inicial de insuficiência dos órgãos, a qual impulsiona o sistema nervoso a organizar uma substituição da função dificultada. Tal definição revela o caráter universal e individual desse conceito – universal pela ideia de que todo o defeito teria inevitavelmente sua compensação, e individual porque estariam na pessoa as possibilidades de sua realização. Partindo de outra perspectiva, Vigotski se propõe a redimensionar o conceito, afirmando que

(...) no processo de compensação *sempre e em todas as circunstâncias* o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base

da organização de todas as funções de adaptação, de formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da ruptura de novos caminhos de rodeio para o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997, p. 16)

Nesse entendimento, a ideia de compensação assume um caráter mais complexo, uma vez que as diferentes funções que abarca mantêm uma relação de interfuncionalidade. Fica posto, assim, que o defeito não delimita o rumo do desenvolvimento, mas participa do processo de construção da personalidade do indivíduo, abrindo-lhe novas vias de produções psicológicas que lhe possibilitem posicionar-se diante desse defeito.

A compensação distancia-se do caráter puramente biológico inicialmente aplicado a ela e vincula-se à importância da participação dos aspectos sociais em seu processo constitutivo. Segundo Vigotski (1997), no processo de interação com o meio é que se cria uma situação que impulsiona a criança à compensação. O destino dos processos compensatórios, assim, não dependeria apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também do impacto social do defeito: as implicações do defeito para o indivíduo; a forma de educação dada a essa criança; as dificuldades que sente em função da deficiência, entre outras. Assim, para exemplificar o que está sendo teorizado, o autor apresenta a situação de alguns povos que têm uma atitude místico-superticiosa diante do cego por acreditar que esse possua uma clarividência, um poder especial. Nesse espaço não se poderia falar em sentimento de menor-valia, pois por sua condição, ocupava elevada posição social. Esse entendimento permitiu que fosse postulada a tese de que “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão suas consequências sociais, sua realização psicossocial.” (p. 19).

Consideramos que a ideia de compensação defendida por Vigotski reitera a força do aspecto social no processo constitutivo do desenvolvimento humano, isto de maneira independente da existência ou não de uma deficiência. No caso específico da deficiência a interação com o meio ainda recebe maior ênfase por se acreditar estar nela a possibilidade de criar situações que impulsionem a criança rumo ao movimento de compensação. Nesse sentido, esse conceito nos faz pensar na escola como espaço de possibilidades para que esse mecanismo se realize, tanto por ser lócus de interação, como de aprendizagem. À escola cabe realizar intervenções nesse processo que colaborem para minimizar os impactos sociais que podem ser complicadores da aprendizagem e, por conseguinte, do desenvolvimento. Sabemos

que essa atuação por parte da escola não garante a imediata instauração do sistema de compensação, pois esse não é resultante de uma escolha intencional ou consciente do indivíduo, há uma implicação subjetiva para a sua efetivação (o que será explicado mais à frente), mas pode favorecer a sua emergência. Esses entendimentos indicam a necessidade atual de se buscar por uma relação mais prospectiva com o diagnóstico no espaço escolar.

Quanto ao processo de compensação, Vigotski (1997) alerta para a expectativa errônea de que há nesse processo apenas a possibilidade de êxito; seria como pensar que toda enfermidade termina sempre em recuperação. Aponta, então, que como qualquer processo de superação e de luta, o processo de compensação, também, pode ter dois desfechos: a vitória ou a derrota. O resultado, entre as muitas causas, relaciona-se, principalmente, com a “correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do patrimônio compensatório.” (p.16).

Outro equívoco comum que acompanhava o conceito de compensação estaria na naturalização e automatização desse processo. Muitos compreendiam que quando o indivíduo não possuía uma das funções sensoriais, a natureza cuidava, por si só, de providenciar um meio de compensar essa falta ampliando a receptividade de outros órgãos; assim, acreditava-se que ao cego era conferido um excepcional sentido do tato, ou, ao surdo, uma ótima visão. Vigotski (1997), porém, esclarece que o excepcional tato dos cegos e a vista dos surdos explicam-se pelas condições especiais que são colocadas sobre esses órgãos em função da ausência do outro (o cego, por exemplo, utiliza mais o tato para conseguir perceber o que o cerca, fato que desenvolve esse sentido mais que o daquele que tem a visão), não havendo nenhuma particularidade biológica em comparação com o desenvolvimento considerado normal desses sentidos. As causas dessas distinções não seriam de ordem constitutiva ou orgânica, mas funcionais, as quais surgem como resultado de um prolongado emprego de tal órgão.

Enfatiza-se, então, que o comprometimento do órgão é uma questão inevitavelmente biológica, mas o grau de desenvolvimento do indivíduo é uma consequência social. Nesse sentido, pensar na compensação da insuficiência implica num investimento na esfera do desenvolvimento cultural – o problema mais profundo da defectologia, segundo Vigotski (1997). A preocupação apresentada justifica-se, segundo o autor, pelo fato de que na criança tida como normal, ambos os planos de desenvolvimento, o natural (os processos de maturação orgânica) e o cultural (o processo de civilização), são simultâneos e fundem-se um com o

outro. Conforme estudo, o desenvolvimento orgânico realiza-se no meio cultural, transformando-se num processo biológico historicamente condicionado.

Na criança com deficiência, entretanto, não se observa essa fusão dos dois planos de desenvolvimento (natural e cultural) de forma tão imediata, visto que a cultura da humanidade fora criada pensando em apenas um tipo biológico humano: “o normal”. O defeito cria um desvio desse modelo idealizado, dificultando a permanência direta e imediata do indivíduo que o possui nesta cultura, do mesmo modo que acontece com o tipo normal, não permitindo a condição imediata de pertencimento. O defeito cria, assim, algumas dificuldades para o desenvolvimento orgânico, e outras para o desenvolvimento cultural, causando diferenças essenciais entre ambos os planos que terminam não coincidindo (VIGOTSKI, 1997). O aparato cultural, desse modo, enfatiza a diferença, ressalta o defeito.

A viabilidade de superação do desencontro entre os planos orgânico e cultural estaria no investimento em formas culturais alternativas para a realização do desenvolvimento cultural da criança deficiente, como assevera Vigotski,

Ao par com o alfabeto visual, que é utilizado por toda a humanidade, se criou para os cegos um alfabeto especial tátil, de caracteres ponteados. Junto com a linguagem sonora de toda a humanidade se criou a datilologia, quer dizer, o alfabeto digital e a fala mímico-gestual dos surdos-mudos. Os processos de domínio e utilização destes sistemas culturais se distinguem por sua profunda peculiaridade em comparação com o uso dos meios habituais da cultura. Ler com a mão, como faz uma criança cega, e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, apesar de cumprirem a mesma função cultural na conduta da criança e têm, basicamente, um mecanismo fisiológico similar. (VIGOTSKI, 1997, pp. 27 e 28)

As dificuldades causadas pelo distanciamento cultural também indicam e clarificam o que se tem chamado de impacto social do defeito: a criança não percebe o defeito em si, até que esse cause impacto na convivência social. A sociedade termina, assim, impondo um padrão de normalidade. Como via de compensação do defeito e minimização dos impactos sociais estabelecidos, está a apropriação dos meios culturais adequados e introduzidos nesse interjogo com a intencionalidade de favorecer o indivíduo dela destituído.

Esta discussão nos permite ponderar sobre o papel da escola que atende alunos com alguma deficiência. A escola precisa se reorganizar para atender as especificidades trazidas para dentro do seu espaço por esses estudantes. Faz-se necessário, então, se preocupar com a acessibilidade desses alunos, desde ao que se refere à estrutura física até a disponibilização de

materiais adaptados à deficiência apresentada, a fim de minimizar o impacto social por aquilo que lhes é peculiar. Só ao atender a todos os alunos em suas singularidades a escola poderá ser reconhecida como inclusiva.

Vigotski (1997) assevera que a criança deficiente pode avançar o seu desenvolvimento tal como acontece com a criança normal, no entanto, “as crianças com defeito o alcançam de distinto modo, por um caminho diferente, com outros meios” (p. 17). Tal percepção aponta para a necessidade de se conhecer a criança, suas peculiaridades, para buscar caminhos alternativos que possam contribuir com o seu desenvolvimento, entendimento essencial para o processo educacional, como ressalta Vigotski (1997),

Para a educação da criança mentalmente atrasada, o importante é conhecer como ela se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança deficiente não está constituída apenas de defeito e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai se equilibrando como um todo, vai sendo compensada pelos seus processos de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997, p. 134)

Depreende-se que a criança, independente de ter ou não algum defeito, tem um desenvolvimento peculiar, único, singular, o qual precisa ser sempre investigado para atender as suas especificidades. Não é suficiente conhecer o defeito, mas como a criança reage a ele. A atenção deve estar voltada, sobretudo, para a maneira como essa criança se percebe. É essa visão que trará o impacto ao seu processo de desenvolvimento e, em última instância, o delineará. Esse posicionamento não significa que se deva ignorar o defeito ou a dificuldade em si, antes, que é necessário perceber como esse se integra no desenvolvimento da personalidade do sujeito.

Cabe à educação, como partícipe do processo de desenvolvimento, redirecionar o olhar posto sobre o defeito e sua insuficiência e para lançá-lo sobre as alternativas para sua superação. Um elemento fundamental para essa mudança, de acordo com Vigotski (1997), é a ciência de que com o defeito também estão dadas as possibilidades compensatórias para superá-lo, as quais devem ser incluídas no processo educativo como força motriz do desenvolvimento.

Vislumbrar a expectativa de êxito implica, porém, afastar-se das tendências de atuar na educação da criança deficiente a partir de um sentimento de comiseração e filantropia. Uma educação voltada para a superação, como evidencia Vigotski (1997), não tem como ideal “rodear de algodão o ponto débil e protegê-lo das contusões, mas abrir o mais amplo possível os caminhos para a superação do defeito” (p. 55). Os sentimentos de pena, de compaixão, de “coitadismo”, aplicados no espaço educacional, marcam a diferença com um sinal de menor-valia, o que não favorece o processo de superação das dificuldades, a igualdade de oportunidade, o respeito como pessoa, tampouco o desenvolvimento humano.

O papel da educação destaca-se quanto ao desenvolvimento, pois “cria uma técnica artificial, cultural, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adaptados a peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.” (VIGOTSKI, 1997, p. 185). A educação e as ferramentas criadas culturalmente possibilitam, assim, a integração da criança no mundo social, permitindo um salto qualitativo de desenvolvimento, pois o cego se apropria da escrita, o surdo aprende uma linguagem, o que os incorporam na cultura. Nesse sentido, Vigotski (1997) afirma que, imerso na cultura, “a criança não só adquire algo da cultura (...), mas que também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e refaz de um modo novo todo o curso do desenvolvimento.” (p.184).

A partir dessa compreensão, há uma ruptura importante para a educação das crianças com deficiência, pois onde a antiga teoria “ensinava a criança a dar passos lentos e calmos, a nova deve ensinar-lhe a saltar.” (VIGOTSKI, 1997, p. 184). Caminhar nesta direção permite-nos perceber a educação como elo forte de sustentação de uma corrente de superação de equívocos sobre desenvolvimento humano considerado atípico, a qual permite pensar em similaridades, e não em destacar diferenças, a partir do investimento em relações sociais e culturais. A partir desse entendimento, Vigotski (1997, p. 82) idealiza que “a educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente não compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, *e nada mais*.”.

Diante desses pensamentos de Vigotski aqui apresentados, os quais representam parte relevante de sua teoria, fica posto que o desenvolvimento (atípico ou não) é um processo que está para além do aspecto biológico do indivíduo, pois dele participa de forma significativa o social, o cultural e o histórico, os quais não apenas o cercam, mas o constituem. Esse



movimento instituído, recursivo torna esse processo altamente singular. Essa perspectiva permite, assim, um olhar diferenciado para cada indivíduo, afastando-nos da ideia de um ser resultante de uma “produção em série”. Tal posicionamento traz, também, nova maneira de se conceber a deficiência, a qual passa a ser entendida como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolvimento, o que não o impossibilita de acontecer, apenas requer a existência de outros caminhos para que ele se efetive – o que nos distancia do movimento de patologização do desenvolvimento atípico. Essa fundamentação termina por reivindicar outro entendimento para o diagnóstico, tornando-se, assim, relevante para a sustentação teórica deste trabalho.

A reflexão inicial sobre o diagnóstico pode partir de um clássico exemplo dado por Vigotski (1997) em seus estudos sobre a defectologia. O autor apresenta a experiência que teve em um consultório psiquiátrico infantil, de um renomado psiquiatra da época, o qual recebeu uma criança de 08 anos de idade, considerada como “dificilmente educável”. O psiquiatra ouviu o relato da mãe sobre o seu filho. Dizia ela sobre o comportamento do menino: ele apresenta imotivados e violentos ataques de ira, arrebatamento e cólera, tornando-se perigoso para aqueles que o cercavam, podendo atirar-lhes pedras ou outras coisas parecidas. Após análise do caso, reencontraram a mãe para comunicar-lhe o resultado: seu filho era “epileptóide”. A mãe quiz, então, saber o que isso significava. E o médico, então, explica que, nesses casos, a criança apresenta imotivados e violentos ataques de ira, arrebatamento e cólera; que quando irritado não compreendia que podia ser perigoso para os outros, podendo jogar objetos contra outra criança etc. A mãe, decepcionada, ressalta que este fora exatamente o quadro que ela inicialmente havia relatado. Vigotski concluiu diante dessa experiência que a criança havia recebido um brilhante rótulo, o qual, por si só, não poderia resolver as questões práticas que a rodeavam.

A criação do rótulo, sobre um falso aval científico, para dizer o mesmo que se havia apresentado no início da investigação em forma de queixa, não torna o diagnóstico compreensível ao outro (pais, professores etc.). A proposição de Vigotski (1997) para essa questão é que mais que desenvolver um conceito científico a ser dado mediante o diagnóstico, faz-se necessário torná-lo compreensível a todos que lhe têm acesso, e só assim poderia haver algum êxito no processo. O autor apresenta, então, uma sugestão para a realização do esquema de investigação:

1- as queixas dos pais, do próprio indivíduo e da instituição educacional devem ser postas para além das generalizações, deve-se buscar na criança o detalhamento de todas as situações que a cercam e procurar saber, por exemplo, o que tem sido feito mediante a queixa apresentada;

2- buscar conhecer a história do desenvolvimento da criança, compreendendo-a como a principal fonte de informações posteriores.

Fica evidenciada a necessidade de aproximação do indivíduo avaliado na expectativa de conhecê-lo, o que implica saber sua história, necessidades, interesses. Os dados descontextualizados e meramente técnicos, emitidos pela psicométrica, já não eram, assim, naquele momento, tidos como suficientes para avaliar a pessoa em sua complexidade constitutiva. O autor justifica, dadas as circunstâncias, que a psicométrica apenas brindava o ponto de partida para as análises ou delineiava a trama para a composição do quadro, mas que os métodos clínicos exigiam não só uma medição exata, mas também uma interpretação criativa das informações (VIGOTSKI, 1997).

Consideramos que o diagnóstico, a partir da abordagem exposta, deixa de ser um fim em si mesmo e passa a compor um processo investigativo com o objetivo maior de conhecer e favorecer o sujeito avaliado.

A apresentação desse recorte da perspectiva histórico-cultural nos permitiu conhecer alguns de seus conceitos estruturantes introduzidos por seu autor proponente, Lev Vigotski. Tais conceitos inauguraram novas compreensões sobre diversos aspectos que interessam ao campo educacional, dos quais destacamos: desenvolvimento humano, aprendizagem, educação, deficiência. As mudanças difundidas por essa perspectiva nos fizeram percebê-la como uma produção teórica significativa para subsidiar o processo investigativo proposto e as análises sobre a relação estabelecida entre a escola e o diagnóstico e o possível movimento de reconfiguração desse instrumento naquele espaço. Essa perspectiva colabora, no caso, com esse projeto de pesquisa por evidenciar a necessidade de mudança de concepções para a produção de um diagnóstico que tenha como objetivo favorecer o indivíduo avaliado em sua singularidade.

A obra de Vigotski tornou-se um marco na Psicologia e em áreas afins. Como proposição teórica abriu novas zonas de inteligibilidade sobre diversas temáticas, as quais

foram sendo discutidas e ampliadas por seus seguidores e outros estudiosos que surgiram ao longo do tempo em diálogo com essa perspectiva. Destacaremos a seguir, a teoria da subjetividade proposta por González Rey, por inaugurar conceitos que abarcam novas compreensões sobre o modo complexo do funcionamento humano.

## **1.2. Perspectiva histórico-cultural – outros desdobramentos: teoria da subjetividade**

O termo “subjetividade” foi, por muito tempo, abordado na literatura e no senso comum como o elemento intrapsíquico da constituição humana, relacionando-se apenas à dimensão psicológica do indivíduo, a qual era a parte distintiva, contraditória e independente dos aspectos extrapsíquicos que cercavam o indivíduo. Tal entendimento evidenciava a conotação dicotômica predominante entre os sistemas interno e externo, individual e social, de causa e efeito, na constituição da psique humana.

A perspectiva histórico-cultural, contudo, rompe com essa concepção e avança para uma compreensão da psique como um sistema complexo pela relevância dada à relação com o próprio contexto histórico e cultural em seu processo constitutivo. É fato que Vigotski não tratou diretamente sobre a subjetividade em suas obras, mas, como ressalta González Rey (2012), os pressupostos introduzidos por ele e seus seguidores, tais como o desenvolvimento da psique como sistema, a ruptura com a sua naturalização e a transcendência da cultura e do social em seu desenvolvimento, tornaram-se princípios significativos para repensá-la.

Partindo de um conjunto de categorias teóricas de valor heurístico oriundo da fase inicial da perspectiva histórico-cultural, González Rey (2002, 2003, 2005b, 2012, 2012a, 2012b, 2017) instaura um novo conceito de subjetividade, apresentando-a como uma forma de organização dos processos simbólicos, em sua unidade inseparável das emoções, na qual se estrutura a vida psíquica do sujeito e da sociedade.

A subjetividade passa a ser vista, assim, como um nível de produção psíquica imbricada no contexto sócio-cultural no qual acontece a ação humana, tornando-se um sistema aberto e processual que transcorre na multiplicidade de contextos no curso de uma experiência histórica.

O distanciamento do conceito de uma organização meramente intrapsíquica, que se encerrava no próprio indivíduo, e a aproximação de um sistema constitutivo, relacional, processual, recursivo e dinâmico, revela a subjetividade como “configuradora de um sistema que integra, embora em processos de desenvolvimento diferenciados e contraditórios, o homem e a cultura” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 138).

A subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, não pode ser considerada um sistema estável, linear e previsível, pois está submetida à tensão de rupturas constantes entre várias instâncias constitutivas, o que lhe confere uma expressão singular. González Rey pontua que

A subjetividade não é um sistema racional. Sua organização e desenvolvimento não estão subordinados à razão humana, embora se expressem nela e sejam influenciados por ela. As posições racionais do ser humano são, na realidade, produções de sentido, na medida em que se organizam sobre a base dos interesses e necessidades relacionados aos contextos desde os quais atua, e a partir de suas histórias nesses contextos. Isso situa no centro da potencialidade mobilizadora da razão uma emocionalidade comprometida com uma história e com uns valores que não são iguais para cada nação, grupo social, família ou pessoa que se situam em culturas diferentes. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 130)

Essa organização aberta e recursiva da psique implica numa complexidade que não se relaciona com uma lógica pontual de causa e efeito entre o individual e o social, como se esses fossem elementos distanciados e independentes desse processo. Antes, nesta abordagem, rompe-se com a dicotomização entre estas duas categorias, as quais participam dialeticamente na constituição e desenvolvimento do psiquismo humano. Como destaca Mitjans Martínez (2005b, p. 15), “a subjetividade é simultaneamente social e individual”. A subjetividade constitui-se, assim, na inter-relação de sua dupla dimensão: a subjetividade individual e a subjetividade social.

Entender essa dinâmica relacional, processual e configuracional proposta pela teoria da subjetividade que atribui complexidade ao processo de constituição humana, nos possibilita, enquanto pesquisadores, ampliar o nosso campo de visão para perceber diversos aspectos que participam daquele momento que se apresenta, os quais não seriam considerados em outros modelos de pesquisa. No caso específico desta investigação, esta teoria nos impulsiona a buscar novos olhares sobre as relações que se organizam no ambiente escolar, enquanto espaço social, com os indivíduos que dele participam. Saber que estas

intercorrências não se dão de forma direta, mas de maneira recursiva e implicada, gera um movimento que pode favorecer a abertura teórica para a emergência de novas zonas de inteligibilidade sobre o tema investigado.

Para avançar na compreensão dessa complexidade constitutiva apresentada pela teoria da subjetividade, veremos as duas dimensões que dela participam. Assim, a subjetividade individual é destacada nessa teoria como “qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, (...) como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53); de acordo com o mesmo autor, essa organização subjetiva dos indivíduos, na qual aparece constituída a história singular de cada um, se dá na tensão entre o produzido subjetivamente na experiência e a expressão do configurado historicamente pelo indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005b). O movimento entre esses dois momentos, o da experiência e o configurado, é dialético, contínuo, recursivo e processual, o que culmina na singularidade das produções subjetivas.

A subjetividade individual, no contexto apresentado, passa a ser compreendida como uma produção que acontece em espaços sociais constituídos historicamente, o que para González Rey (2005b, p. 205), implica dizer que “na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto”.

Como subjetividade social, infere-se que essa seja “um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 53). O resultado desse sistema caracteriza os cenários sociais em que se vive, sustentando e tipificando esses espaços nos quais os sujeitos atuam. Esse conceito implica na compreensão de que os espaços sociais são marcados por uma organização complexa, pois são, em sua unidade, atravessados por diversos discursos, representações, crenças e concepções que se configuram subjetivamente e os constituem e caracterizam.

González Rey (2007) enfatiza que a partir do conceito de subjetividade social pode-se depreender tal fato

o sistema como um todo possui uma organização subjetiva que se expressa, igual ao que ocorre com a subjetividade individual, não como causa daquilo que acontece nos diferentes processos e fenômenos sociais, mas pela presença das configurações e dos desdobramentos simbólicos que ocorrem nesse nível macro como aspectos significativos para a produção subjetiva de cada uma das unidades sociais que atuam nesse espaço de subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 170).

Os espaços sociais não podem ser considerados, a partir desse entendimento, como uma soma de ações isoladas dos indivíduos que deles participam, antes, como sistemas complexos de produção de subjetividade. A subjetividade social, assim, é uma elaboração permanente da produção subjetiva dos diferentes espaços sociais da prática social das pessoas e do modo como cada um desses espaços se configura e é configurado dentro de outros espaços dessa mesma subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2012a). A compreensão desse conceito nos coloca diante da complexidade constitutiva da escola enquanto espaço social, favorecendo outras percepções e reflexões quando em meio ao processo investigativo, nos fazendo lembrar que o que está sendo posto naquele instante é um fator resultante da configuração de diversos elementos representativos de espaços e tempos distintos.

A subjetividade social representa, então, uma produção, a qual se desenvolve no tecido social por vias diversas de processos de comunicação estabelecidas nos grupos que compõem a sociedade. Dentre os vetores dessa subjetividade, destaca-se o sujeito que “em sua rede atual de práticas sociais, configura, em nível subjetivo, múltiplos aspectos diretos e indiretos dessa subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 275). Pode-se entender, assim, que a subjetividade social adquire sentidos subjetivos diferentes em cada pessoa, o que não implica dizer que ela tenha uma relação imediata com a subjetividade individual, uma vez que estas são “dois momentos relativamente independentes, que se contradizem e tensionam entre si, embora se configurem um no outro reciprocamente.” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 276).

Tal relação imbricada pode ser bem compreendida quando o autor explica, ainda, que a condição do sujeito individual só se define dentro do tecido social em que vive, “no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 206).

Essa tessitura complexa da subjetividade vem vinculada às produções simbólicas e emocionais que participam da ação humana, ou seja, por sentidos subjetivos, os quais são definidos por González Rey como sendo

a unidade processual do simbólico e o emocional que emerge em toda experiência humana, unidade essa onde a emergência de um dos processos que a integre sempre invoca o outro sem se converter em sua causa, gerando verdadeiras cadeias simbólico-emocionais que se organizam na configuração subjetiva da experiência. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 31).

Os sentidos subjetivos representam as integrações dinâmicas entre os processos simbólicos e emocionais que estão em movimento no momento da experiência, possibilitando expressões diferentes em contextos e momentos distintos. Esse movimento, entretanto, não pode ser tido como uma expressão linear de um momento específico da vida social da pessoa, antes, deve ser compreendido como o “resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas.” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p. 172)

Conforme assinala González Rey (2012a), uma emoção, uma reflexão, um comportamento podem ser reveladores de sentido subjetivo, mas nunca capazes de afirmar de forma conclusiva os diversos sentidos subjetivos implicados numa expressão humana, pois esses fogem à lógica racional, não estão subordinados diretamente à parte consciente do indivíduo, mas são decorrentes de uma relação intrínseca entre esses dois estados: o consciente e o inconsciente. Assim, pontua González Rey,

O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de predizer, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente (...), pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 252)

Os sentidos subjetivos existem, então, como momento processual, concomitantemente sistêmico, dinâmico e dialético, no qual circulam vários elementos que foram gerados em tempos e espaços diferentes da vida social da pessoa. Para exemplificar esse processo organizacional subjetivo, González Rey (2012a) apresenta a situação de uma criança que decide esconder a anotação que a professora escreveu em seu trabalho, ressaltando que esse comportamento concreto pode estar relacionado a múltiplas emoções e processos de significação que estão associados a outras e variadas fontes de sua vida (tanto na escola, como

fora dela), as quais, no momento da ação, de modo simultâneo, se articulam e materializam-se numa atitude capaz de imprimir um caráter singular na ação do indivíduo. Sendo a ação resultante da articulação de variantes diversas, inclusive de emocionalidade, entendemos que o professor em sua prática educativa precisa manter um olhar investigativo para tentar compreender o posicionamento dos alunos frente ao processo ensino-aprendizagem visando compreendê-lo em sua singularidade para, assim, direcionar o seu trabalho para o alcance de uma aprendizagem significativa, favorecedora de seu desenvolvimento – consideramos esta percepção como outra contribuição da teoria da subjetividade para a investigação no espaço escolar

O sentido subjetivo, como produção simbólico-emocional, afasta a possibilidade de se pensar em recursos universais no desenvolvimento psicológico. Dessa perspectiva não se há de falar, por exemplo, na existência de uma entidade psicopatológica individual ou de uma deficiência em si restritiva, pois essas não são resultantes diretas de questões objetivas, antes, de uma integração dialética destas com as questões subjetivas. González Rey (2012b, p. 135) explica essa ideia valendo-se do caso ilustrativo do alcoolismo, em que “cada alcoólatra expressa uma produção de sentidos singular que define sua dependência a essa substância”.

González Rey (2005b) define alguns aspectos caracterizadores do sentido subjetivo: a versatilidade e a mudança constante de sua qualidade pela integração que realiza em configurações subjetivas distintas; a relação recursiva permanente e a integração simultânea em configurações subjetivas e nos diversos cenários das práticas da pessoa constituem os processos simbólicos e emocionais que o formam; a irreduzibilidade a qualquer invariante universal, o que lhe confere uma existência singular; e é uma produção subjetiva que não se define pela ação direta de um evento social.

Fica posto que o sentido subjetivo tem uma existência singular, envolvida de forma constante com a história do próprio indivíduo, se expressando em diferentes formas de organização, podendo ir, conforme ressalta Madeira-Coelho (2014), desde um sentido conjuntural emergente do contexto da ação do sujeito até a formação de configurações subjetivas.

As configurações subjetivas constituem-se como “um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de



experiência social e individual” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 204). Esse momento processual de organização confere às configurações subjetivas um caráter sistêmico complexo, no qual se articulam no momento da ação, de forma recursiva, tanto os sentidos subjetivos constituídos na história da pessoa, quanto os produzidos no momento da experiência, resultando num elemento de sentido dentro do comportamento atual.

Mesmo podendo considerar as configurações subjetivas como uma rede de sentidos subjetivos que se expressam em emoções e processos simbólicos na atividade atual (GONZÁLEZ REY, 2007, 2011, 2012c), destaca-se que as mesmas, também, são uma fonte geradora de sentidos subjetivos em relação ao campo de atividade. Assim, ambos – as configurações e os sentidos – se atravessam produzindo tensões e contradições capazes de favorecer mudanças recíprocas e se presentificam no momento da ação.

Essa relação constitutiva entre as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos é recursiva e não determinante, não se pode falar que um determina o outro, ou vice-versa. Para representar essa vinculação González Rey (2007) busca um aporte explicativo dado aos sistemas complexos na química por Prigogine, o qual segue relatado abaixo:

Contudo, a estabilidade de um sistema pode correr perigo de outra maneira: por “mutações” que afetem determinadas unidades, ou bem por outro tipo de unidades introduzidas no sistema, que estabeleçam e impliquem um novo tipo de relações entre os constituintes. Assim, é produzida uma verdadeira competência entre os diferentes modos possíveis de funcionamento do sistema: os mutantes ou os intrusos no princípio pouco numerosos, serão eliminados e se conservará o funcionamento ortodoxo, salvo que sua presença determine a inseparabilidade dele. Nesse caso, em vez de serem destruídos, se multiplicarão, e todo o sistema adotará um novo modo de funcionamento às custas da destruição daqueles que não desempenharam papel algum. (Prigogine, 2004, p. 93, apud, GONZÁLEZ REY, 2007, p. 136)

Resguardando as diferenças qualitativas de expressão entre os sistemas químicos e os subjetivos, os quais são ontologicamente distintos, a dinâmica apresentada na citação possibilita aproximações significativas para a compreensão do funcionamento sistêmico das configurações subjetivas, tais como “a ideia de devir, de movimento, em que o sistema está, permanentemente, recebendo influências de outros sistemas e produzindo novas opções diante dessas influências, algumas das quais podem gerar alternativas diferenciadas que transformem o próprio sistema.” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 137). Desse modo, as configurações subjetivas, que têm em sua constituição os sentidos subjetivos (sendo ambos inseparáveis),

podem vir a ser alteradas diante da produção de novos sentidos que surjam no curso da ação, se esses forem, na tensão do momento, suficientemente provocadores de mudanças.

Toda essa mobilidade coloca em evidência o fluxo contínuo e variável no modo de organização das configurações subjetivas. No entanto, nesse movimento, também há a participação dos núcleos de sentidos relativamente estáveis. Esses núcleos podem ser entendidos como sendo aqueles que se expressam no momento de oposição do sujeito aos aspectos introduzidos por suas novas experiências (GONZÁLEZ REY, 2002 apud MADEIRA-COELHO, 2014b, p. 110); estes estariam relacionados à produção de sentidos subjetivos anteriores ao momento da ação. Essa associação entre os sentidos subjetivos produzidos anteriormente à experiência atual (núcleos mais estáveis) e os produzidos na nova ação implica na relativa estabilidade das configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2005b). Essa relativa estabilidade da configuração subjetiva é o que a caracteriza como um elemento que se constitui de forma sistêmica.

Faz-se necessário ressaltar que toda esta articulação entre o atual e o vivido não se dá de modo imediato e direto, antes acontece num processo mediato de reconfiguração. Esse processo de reconfiguração pode ser melhor compreendido quando o autor explicita que, na subjetividade, as experiências, os significados e os sentidos de origens diversas perdem a sua localização no tempo e no espaço em que foram produzidos, por passarem a fazer parte de configurações subjetivas distintas, as quais podem dar a esses elementos uma nova definição de tempo e espaço. Para González Rey (2005, p. 220), “qualquer momento da história do sujeito pode aparecer como um elemento de sentido da configuração subjetiva atual de sua experiência”.

A subjetividade pode ser entendida, diante desse cenário, segundo González Rey (2005b), como uma categoria complexa pelas características que apresenta, dentre as quais: a recursividade entre as configurações subjetivas e os momentos de produção de sentido; a constante emergência dos elementos procedentes da ação do sujeito associados à produção de sentidos subjetivos; a tensão permanente entre as diversas formas de organização do sistema e a processualidade das formas de ação do sujeito; a configuração de novas qualidades a partir das contradições do sistema em seu desenvolvimento; a coexistência do diferenciado, do singular, como momento constituinte do sistema, entre outras.

Como momento essencial da subjetividade, a partir de sua compreensão dentro da perspectiva histórico-cultural, que lhe confere um caráter constitutivo complexo da psique humana, está o sujeito. O sujeito passa a ser entendido como o indivíduo consciente, intencional, atual, interativo, ativo, presente, pensante, emocional, que se posiciona frente às questões que se abrem diante dele (GONZÁLEZ REY, 2004; 2005). Essa categoria expressa o caminho diferenciado de produção de sentido subjetivo de cada pessoa, evidencia a singularidade do sujeito e rompe, assim, com a “tendência da psicologia de produzir indivíduos em série” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 21). Direcionar essa concepção à escola nos remete à discussão sobre a homogeneidade pretendida nesse campo como ideal de atuação de seus profissionais: de que todos aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo. O sistema particular de produção de sentido subjetivo, entretanto, aponta para a singularidade de cada indivíduo, implicando em processos distintos quanto ao seu modo de pensar, agir, aprender, etc. Vislumbrar mudanças no espaço escolar implica, assim, reconsiderar a centralidade das pessoas que dele participam em suas singularidades – entendimento que também subsidia esta pesquisa que se preocupa com a alteração de significados dentro do espaço escolar.

A categoria sujeito diferencia-se do indivíduo em si pela forma qualitativa de atuação que apresenta junto aos espaços sociais que pertence e pela abertura de processos de subjetivação que acontecem nos diversos grupos em que participa. Ou seja, o sujeito é um produtor de espaços singulares, movimento que não ocorre apenas no plano da ação, mas também no plano subjetivo, conforme assinala González Rey (2012a). Ser sujeito, então, implica em tomada de decisões, em assumir posicionamentos críticos nos contextos de ação.

González Rey (2005b) ressalta que, nesse cenário, tanto a subjetividade quanto o sujeito são categorias subversivas, pois se afastam da lógica social manipuladora e universalista. O que se torna possível mediante a apresentação do social como uma produção de sentidos e por legitimarem o espaço e a tensão da diferença – reconhecendo, assim, o direito a posições distintas entre os sujeitos. Rompe-se, portanto, com o linear, o padrão, o esperado, para dar vazão ao pensamento, ao questionamento, à produção alternativa, ao singular.

O sujeito, entretanto, “não é uma condição estática e universal da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 146), o que significa dizer que a condição de sujeito não constitui uma característica própria e permanente do indivíduo, a qual se expressará em todos

os contextos de sua ação, estabelecendo-se como um processo de construção que ocorre no curso da ação vinculado ao modo como esse opta conduzir seu envolvimento na atividade. Assim, a pessoa pode assumir a condição de sujeito em determinada situação e em outra não.

O processo que resulta na assunção do sujeito é marcado por uma dinâmica subjetiva, na qual a integração dialética da subjetividade individual e social com o contexto da ação atual possibilita a constituição de um sistema com várias alternativas de atuação. Dessa maneira, González Rey (2012b, p.153) assevera que o sujeito representa “o momento vivo do processo de subjetivação”. Nessa relação entrelaçada e indissociável, ao mesmo tempo contraditória, entre a subjetividade em suas dimensões social e individual, o sujeito, imbuído de elementos de sentidos subjetivamente configurados, pode intervir como momento constituinte tanto de si, quanto dos espaços sociais que participa.

Num olhar mais voltado para o campo da educação, entretanto, faz-se necessária a emergência do sujeito para que o processo de aprendizagem se efetive, pois, como explicita o autor, “se a pessoa não se transforma em sujeito do processo de aprender, ela não produzirá sentido com relação ao que aprende, e o aprendizado passará a ser uma atividade cognitiva normal” (GONZÁLEZ REY, 2012b). A ausência do sujeito nesse processo distancia a possibilidade de realização de um ensino significativo, sem o qual não se poderá favorecer o desenvolvimento humano. Favorecer a emergência do aluno enquanto sujeito deve ser, assim, um aspecto norteador da ação pedagógica – o que consideramos possível mediante a emergência, também, do professor como sujeito nesse espaço.

Oportunizar a assunção do sujeito no processo ensino-aprendizagem implica propiciar ao aluno um espaço que valorize a sua expressão e reconheça a legitimidade de seu pensamento mais que sua capacidade de memorização e reprodução. A realização desse movimento pode permitir a emergência do “sujeito que aprende”, o qual pode ser compreendido como sendo aquele que participa de forma ativa, reflexiva e consciente do processo de aprendizagem, o que significa dizer que seria aquele que tem suas configurações subjetivas comprometidas nesse transcurso.

González Rey (2006) pontua que a categoria “sujeito que aprende” revela a integração da subjetividade como elemento importante do processo ensino-aprendizagem, uma vez que o

sujeito aprende como sistema, do qual participam, articuladamente, os aspectos sociais, culturais, históricos, emocionais que o cerca.

Dar ênfase ao sujeito que aprende ressalta, simultaneamente, os aspectos subjetivos da aprendizagem, os quais, segundo González Rey (2006), seriam: o caráter singular do processo de aprender e a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica. O caráter singular do processo de aprender está relacionado ao fato de participar desse processo um vasto sistema de relações que se articula com as ideias produzidas pelo sujeito, com suas experiências vividas e seus sentidos subjetivos, o que possibilita que cada aluno elabore de forma peculiar as diversas informações recebidas no contexto escolar. Como evidencia Tacca (2005, p. 227) “no contexto de sala de aula, quando qualquer mensagem é comunicada, cada sujeito presente no momento interativo vai recebê-la, significando-a ou vivenciando-a de um modo diferente”. Não se pode, aqui, valer-se da concepção de que todos aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e ao mesmo tempo.

Outro aspecto subjetivo da aprendizagem está na compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica, o que pressupõe que a aprendizagem é efetivada a partir da participação real do aluno no processo. Faz-se necessário que esse compreenda, reflita, questione, posicione-se frente ao que está sendo apresentado. Essa dinâmica concretiza-se mediante o estabelecimento do diálogo na sala de aula, e é ele, conforme González Rey (2006, p. 39), que “estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão”.

O diálogo, porém, não pode ser confundido com o simples encontro com o outro, mediado pela linguagem, pois para que o mesmo ocorra de fato, faz-se necessário identificar a diferenciação simbólica eu-outro estabelecida nesse processo. Esse outro presente no diálogo precisa ter uma significação para o seu interlocutor, o que só é possível quando se instaura um relacionamento entremeado de sentidos subjetivos entre ambos. Para compreender essa relação dialógica estabelecida nos processos comunicativos, Simão (2004) indica a necessidade de ir além do significado contextual imediato das interações; é preciso, pois, conhecer as ressignificações que os atores fazem de si mesmo e do outro, no processo. Dessarte,

A compreensão dialógica da interação implica considerar que os interatores A e B vêm a existir, um para o outro, como tais, simultaneamente à

existência da própria interação, numa relação de complementaridade (Marková, 1997) ou de separação inclusiva (Valsiner, 1998), na qual A e B compõem uma díade em que um define o outro, sem entretanto haver uma fusão que os descaracterize como instâncias ativas particulares (Simão, 2002b). (SIMÃO, 2004, p.32)

Pode-se dizer que para compreender a existência de um processo dialógico há de se atentar para a implicação no diálogo dos sujeitos nele envolvidos. No curso do encontro, na implicação dos interlocutores, pode ocorrer novas vivências, percepções e reflexões, logo, crescimento, desenvolvimento. Entretanto, como ressalta Goulart (2017, p.239), o diálogo “representa um espaço social compartilhado, mediante o estabelecimento de um vínculo que ao mesmo tempo que mobiliza os atores envolvidos, não anula suas singularidades”, ou seja, os atores participam do diálogo, compartilham suas ideias, se disponibilizam à mudança, mas ainda mantém a sua singularidade preservada. Nessa direção, González Rey (1995) afirma que toda relação estável do sistema de comunicação do sujeito resulta no crescimento simultâneo não apenas dos sujeitos individualmente nele envolvidos, como também do próprio aspecto social do processo. Esse entendimento sobre o diálogo nos faz pensar nele como um aspecto importante para a base de um espaço relacional e colaborativo entre o SEAA e os professores em busca de uma forma diferenciada de lidar com o diagnóstico no espaço escolar.

Esse movimento relacional recursivo, constitutivo, dialético, por vezes contraditório, define o caráter complexo do processo dialógico. Nessa complexidade do processo dialógico configuram-se, também, formações subjetivas da personalidade dos sujeitos nele envolvidos que, segundo González Rey (1995), é onde detém os diferentes sentidos psicológicos, os quais, em sua organização, definem o valor dessa relação para a própria personalidade.

Toda essa dinâmica entre o momento atual e o configurado, introduzida pela teoria da subjetividade à constituição da psique humana, verifica-se numa base processual de sentidos, e reforça a singularidade do indivíduo. Considerar a produção subjetiva como processo dialético, contínuo e recursivo, implica na impossibilidade de conjecturar acerca dos recursos universais no desenvolvimento psicológico, logo, também, desvia-nos da aceitação da existência de uma deficiência em si mesma limitante e determinante da pessoa, uma vez que esta não acontece apenas pela relação direta com as questões objetivas que a cercam, mas pela integração dialética dessas com as suas questões subjetivas específicas.

A diversidade da natureza qualitativa dos processos subjetivos impede a codificação do psíquico “em categorias rígidas e imutáveis ou em entidades objetivas suscetíveis de medição” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 39). A ideia de capturá-lo por meio de respostas dadas imediatamente a instrumentos padronizados de avaliação torna-se, então, inconsistente.

A impossibilidade de enquadrar, rotular ou determinar a pessoa a partir da deficiência que lhe é peculiar justifica-se pelo fato do defeito não ter um sentido subjetivo em si mesmo. Esse dependerá da articulação que a pessoa estabelecerá entre o defeito em si e os processos simbólicos-emocionais nele implicados. Essa articulação poderá resultar numa multiplicidade de configurações subjetivas que permitirão produções diversas, inclusive, para além da própria deficiência (GONZÁLEZ REY, 2011b). A deficiência, por conseguinte, não pode ser analisada pelo conceito nela implícito ou pelas limitações que lhe são universalmente conferidas, visto que precisa ser percebida a partir dos recursos que o indivíduo pode gerar a partir de suas experiências. Mitjans Martínez (2007, p. 102) ressalta que “o defeito é um elemento que participa da configuração subjetiva do sujeito que o possui”, assim, a maneira que este subjetiva tal defeito é diferenciada por suceder em contextos sociais e sistemas relacionais diversos nos quais o defeito vai sendo vivenciado e significado.

Essa teoria, portanto, traz contribuições relevantes para a análise da relação estabelecida entre a escola e o diagnóstico, bem como para reflexionar sobre a possibilidade de reconfiguração desse instrumento neste espaço – tema em que se envolve esta pesquisa. Nela, o diagnóstico passa a ser entendido como um processo orientado a revelar o sujeito ou o espaço social estudado em sua singularidade, na constituição subjetiva de seus sintomas ou de qualquer processo que se pretenda estudar (GONZÁLEZ REY, 2002). Isso torna o diagnóstico um processo de produção de conhecimento diferenciado sobre o indivíduo investigado e não o resultado final de uma ação produtora de estigmas.

O diagnóstico, como elemento de produção de conhecimento, torna-se um sistema aberto, situado num tempo e espaço, com a finalidade de revelar a singularidade constitutiva da dimensão qualitativa do caso estudado. Investigar esse processo singular (aberto, irregular, complexo) exige estar atento às ideias que são produzidas em seu curso, as quais adquirirão significado a partir da capacidade do pesquisador/profissional de integrá-las.

O processo investigativo que se instaura na construção de um diagnóstico precisa ser personalizado e contextualizado para promover o conhecimento do indivíduo em avaliação e, assim, evitar equívocos que favoreçam a sua despersonalização. Na tentativa de se minimizar equívocos, deve-se evitar, no cenário em que se realizará a investigação, a reprodução dos espaços e situações que remetem o indivíduo ao cenário de fracasso que motivou o seu encaminhamento para a avaliação, pois esse movimento pode reproduzir em sua subjetividade a situação de frustração vivenciada, gerando implicações sobre a sua segurança e autoestima, o que termina favorecendo, inclusive, o bloqueio no momento da execução da atividade, conforme ressalta González Rey (2002). Diante disso, entendemos que o processo de construção do diagnóstico, em si, pode inserir circunstâncias complicadoras junto ao investigado, propiciando, inclusive, alteração do resultado obtido, nos indicando, assim, a necessidade de uma atenção maior das equipes que participam desse processo para se evitar equívocos que culminem em prejuízos aos indivíduos avaliados.

Os resultados obtidos a partir desses procedimentos técnicos – os quais ignoram todo o contexto de aplicação dos testes e enfatizam apenas o resultado alcançado naquele momento – podem culminar na produção daquilo que foi diagnosticado. Isto significa dizer, segundo Tacca (2009), que existe a possibilidade de confundir o indivíduo com o transtorno apresentado em seu diagnóstico. González Rey (2002) afirma que a pessoa diagnosticada perde sua condição de sujeito e termina por assumir a condição de doente. É comum escutarmos na escola os profissionais referindo-se ao número de “TDAH” (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) que têm na turma, conversando sobre o “meu DI” (Deficiente Intelectual), apontando o problema que estão tendo com o “seu dislexo”, colocando o transtorno no lugar do sujeito, fazendo com que o rótulo permaneça superior à criança diagnosticada. Dessa forma reforça-se o “defeito” e não as potencialidades. Isto nos ajuda a perceber o atual papel do diagnóstico dentro de muitas instituições educacionais: rotulador, excludente, despersonalizador; bem como, a necessidade de sua reconfiguração.

Para se distanciar desses equívocos e favorecer o conhecimento real do indivíduo em situação de avaliação, o processo de elaboração do diagnóstico precisa estar imerso num movimento relacional e dialógico entre investigado e investigador. A teoria da subjetividade inova ao dar voz ao sujeito em seu processo de avaliação. O olhar volta-se para a pessoa, mas sob novas perspectivas e concepções; não urge identificar o defeito, no intuito de finalizar o



processo, mas buscar conhecer a pessoa em quem o defeito se apresenta a fim de fazer avançar o seu desenvolvimento.

Essa proposição teórica sobre o diagnóstico posta pela teoria da subjetividade também nos subsidia teoricamente neste processo investigativo por requerer uma forma diferente de se pensar a relação que a escola tem estabelecido com esse instrumento que está cada vez mais presente em seu âmbito. Faz-se necessário compreender, prioritariamente que o diagnóstico “não representa um reflexo do sujeito nos termos do resultado final, mas um processo orientado para produzir conhecimento que facilitem a inteligibilidade daquele” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 105).

Ao receber o diagnóstico de um aluno com um desenvolvimento considerado “atípico”, a escola precisa compreender, então, que está diante de um indivíduo singular, que precisa ser acolhido, conhecido, respeitado, integrado e, como todos os demais estudantes, com direito a um ensino que beneficie o seu desenvolvimento. A deficiência, o transtorno, a síndrome, em si, não podem ditar os efeitos que as mesmas trarão sobre o processo de aprendizagem. Diante de um diagnóstico, não se pode dizer o que a pessoa será ou não capaz de fazer. Como aponta Mitjans Martínez (2007), as consequências da deficiência para o processo de aprendizagem dependerão da articulação complexa de vários elementos, dentre os quais a sua natureza, sua constituição na subjetividade frente à história e condições de vida do indivíduo, os processos compensatórios e de sentido que se configurarão a partir dela e com o processo de aprendizagem e, especialmente, da especificidade qualitativa das relações pedagógicas que serão estabelecidas.

Tudo isso implica em estar disposto a conhecer o aluno avaliado. Fato possível mediante o estabelecimento do diálogo com ele, tanto no processo de construção do diagnóstico, quanto no de tomada de decisões a partir dele, pois, em última instância, é o indivíduo que revela como o problema diagnosticado integra-se em seu desenvolvimento, que implicações têm em sua personalidade, e aponta o caminho a seguir rumo à superação das possíveis dificuldades.

A introdução de um diagnóstico no ambiente educacional requer, assim, por parte dos profissionais que nele atuam, minimamente, um olhar atento para o indivíduo que está por trás dele; uma disposição para colocar-se em relação com essa pessoa, meio real de conhecê-la, e

um desígnio de favorecer o desenvolvimento a partir de suas intervenções. Para que haja essa compreensão no espaço escolar é que entendemos a importância do trabalho desenvolvido pelas equipes do SEAA junto, especialmente, ao professor – essa ênfase sobre esse profissional se justifica pela sua relação mais direta com o aluno e ter um papel relevante no processo ensino-aprendizagem. Tal espaço teria a finalidade de ajudar esse profissional a compreender esse recurso investigativo que passa a compor seu cenário social de trabalho, bem como auxiliá-lo na reflexão sobre as concepções que dão suporte à sua prática e configuram-se em sua atuação. Tacca (2008) coaduna com esse entendimento ao ressaltar que

seria importante também uma relação de ajuda ao professor, um interlocutor que se coloque na posição de um “outro” face ao seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Uma ação institucional que tenha como base o trabalho que já está na escola apresenta-se como uma grande possibilidade de criação de espaços que busquem dialogar, compreender e negociar atitudes e concepções com os professores. Essa ação jamais poderá ter uma direção que procure ditar ou mesmo indicar que ele deve fazer; mesmo porque o professor deve constituir-se em sua autonomia e em sua responsabilidade tendo em vista as suas necessidades profissionais. (TACCA, 2008, p. 144)

A proposição de investimento junto ao professor significa chamá-lo à participação do processo reflexivo e constitutivo do sistema educacional como um todo e do trabalho pedagógico em particular, aliando, em prol desse movimento de reconfiguração do diagnóstico, os diversos conhecimentos das diferentes áreas que atuam no ambiente escolar.

Essa análise sobre a relação entre a escola e o diagnóstico, possibilitada pela teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, nos aproxima, de forma particular, do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal às escolas da rede pública de ensino, por sua atuação próxima ao contexto do diagnóstico nesse espaço. Tal motivo justifica uma apresentação mais detalhada do serviço (SEAA), a qual será feita no próximo capítulo.

## 2. SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM – UMA APRESENTAÇÃO NECESSÁRIA

*As crianças deficientes, com frequência, nos colocam diante de nossas próprias deficiências, que são aquelas do não saber, do não conhecer as ações concretas a serem desenvolvidas para conseguir o envolvimento da criança no processo de aprender. Essas insuficiências constituem uma limitação ao trabalho pedagógico se não forem enfrentadas como um desafio. Nesse sentido, Tunes (2003, p. 11) afirma claramente: “É desafio exatamente porque não sabemos como fazer. Temos que investigar, buscar, descobrir. Mas a questão a ser feita não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: queremos aceitar o desafio?” (Mitjáns Martínez e González Rey, 2017)*

A apresentação do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) faz-se necessária por suas especificidades. Esse é um serviço de suporte técnico-pedagógico oferecido às escolas públicas do Distrito Federal, por meio de equipes multidisciplinares compostas por profissionais da área da Psicologia e da Pedagogia, tendo como propósito maior oferecer apoio educacional especializado às instituições educacionais.

A história desse serviço tem seu início no ano de 1968 e é marcada por uma trajetória crescente de atendimento e por uma série de mudanças, tanto em sua estrutura quanto no modelo de atuação, motivadas, em sua maioria, pelo aumento da demanda ou pela alteração de concepções vigentes. Tais alterações serão aqui apresentadas de maneira sucinta, destacando apenas os pontos que consideramos mais relevantes para a compreensão do processo constitutivo do SEAA.

A proposta de um serviço especializado surge no Distrito Federal (DF) sob o nome de “Atendimento Psicopedagógico”. O projeto concentrava-se em uma única escola da região tendo por objetivo principal atender os alunos encaminhados com indicação de “dificuldade de aprendizagem”.

Essa iniciativa pioneira coadunava-se com o contexto histórico no qual estava imersa: o estabelecimento da capital brasileira no centro do país, fato ocorrido em 1960. Brasília surge como uma cidade planejada, moderna e futurista para tornar-se a sede do governo do país. Esse movimento reverbera no campo educacional que passa a buscar “a criação de um

sistema escolar inovador, concebido como uma alternativa às práticas existentes e planejado para ser um exemplo para o país.” (MARINHO-ARAÚJO, 2011, p. 48).

Tal busca por inovação se deu muito próximo ao período de regulamentação do exercício profissional em psicologia, o qual ocorreu em 1962, com a publicação da Lei nº 4.119. Nessa lei, segundo Penna-Moreira (2007), havia a delimitação da área de atuação desse profissional, sendo ela: ensinar psicologia e exercer a profissão nas áreas clínica, escolar e industrial.

Esse cenário que envolvia a inauguração de uma nova capital, a busca por inovações no espaço educacional e o início da atuação do psicólogo nas escolas, em nosso entendimento, favoreceu a criação do “Atendimento Psicopedagógico”. Entretanto, em meio a tantas modificações, as concepções que fundamentavam esse trabalho permaneciam centradas em entendimentos biologizantes, higienicistas e medicalizantes. Tais pressupostos implicavam na visão de que as crianças que apresentavam problemas no processo ensino-aprendizagem eram portadoras de um transtorno decorrente de causas biológicas ou psicológicas (MOYSÉS E COLLARES, 1996; NEVES, 2001; PATTO, 1999). Assim sendo, o serviço tornava-se, principalmente, uma referência para a realização de diagnóstico em crianças com história de fracasso escolar ou com alguma deficiência.

Três anos depois de sua instituição, após o estabelecimento de um convênio entre as Fundações<sup>4</sup> Educacional e de Saúde, esse serviço especializado foi transferido para o Centro de Orientação Médico Psicopedagógico (COMPP). Os alunos encaminhados para esse órgão eram atendidos por uma equipe formada por médicos psiquiatras e pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos. Essa aliança reforçava a prevalência das concepções biologizantes sobre o ser humano e o seu processo de aprendizagem naquela época.

A transferência para o COMPP não foi suficiente para contemplar toda demanda, a qual continuava crescendo vertiginosamente. O aumento do número de encaminhamentos poderia estar relacionado, como evidencia Marinho-Araújo (2011), à ampliação do sistema

---

<sup>4</sup> A administração do sistema público de saúde e de educação no Distrito Federal era realizada por meio de fundações subordinadas às secretarias de estados. A partir do ano 2000, em função de modificações administrativo-funcionais ocorreu a fusão entre as duas entidades prevalecendo as Secretarias de Estados (MARINHO-ARAÚJO, 2003; NEVES, 2001; PENNA-MOREIRA, 2007). Optamos, neste trabalho, por utilizar apenas o termo Secretaria, independente da data de ocorrência dos fatos, para facilitar a compreensão do leitor.

educacional ocasionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (nº 5.692/71) que alterava o período de escolarização de 04 para 08 anos e tornava-a, expressamente, obrigatória e gratuita; pois junto à imposição da expansão não foram dadas as condições adequadas de atendimento qualificado para todos os ingressos: faltava infraestrutura, adequações teórico-metodológicas no processo de formação de professores, investimento no desenvolvimento pedagógico, entre outras.

Diante do crescente número de alunos encaminhados ao COMPP e da dificuldade de atendimento, aconteceu, em 1974, a criação, por parte da SEEDF, de uma Equipe de Diagnóstico/Avaliação do Ensino Especial que passou a funcionar no Centro de Ensino Especial nº 01 de Brasília. Essa equipe também era composta por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia, e tinha como objetivo atender especificamente a demanda de alunos do Ensino Especial e da comunidade, a fim de diagnosticá-los a partir das queixas escolares (MARINHO-ARAÚJO, 2011; NEVES, 2001; OP, 2010).

Coexistiram, assim, nesse período, dois modelos de atendimento: a Equipe de Diagnóstico/Avaliação do Ensino Especial e o Atendimento Psicopedagógico (ATPP). De acordo com Gontijo (2013) à equipe do Ensino Especial cabia realizar as avaliações “formais” para diagnosticar o público alvo da Educação Especial, enquanto à equipe de Atendimento Psicopedagógico, o atendimento dos alunos não diagnosticados, mas que apresentavam queixa de “dificuldade de aprendizagem”.

As décadas seguintes, 1980 e 1990, foram marcadas, tanto em âmbito nacional como internacional, por diversos movimentos sociais e educacionais, que se articulavam e resultavam em novas vertentes teóricas. Das teorias surgidas nesse período, despontaram as contribuições de Piaget e Vigotski, com perspectivas diferentes, mas que introduziam novos olhares sobre o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem. Como evidencia Saviani (2013, p. 402), “uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusesse”. Diante das novas perspectivas teóricas, como, por exemplo, a defectologia apresentada por Vigotski (1997), a compreensão sobre os desenvolvimentos considerados atípicos é revista.

Na escola começava-se, então, a fazer a distinção entre crianças deficientes daquelas com dificuldade de aprendizagem. Tais mudanças conceituais tiveram implicações na reorganização da SEEDF ocorridas na década de 80, a qual culminou na ampliação do ATPP. No ano de 1987 houve a descentralização do serviço, cada regional de ensino passou a contar com uma equipe de atendimento, facilitando, segundo Neves (2001), o acesso de alunos e professores.

Apesar de todas as modificações sofridas, até então, no processo de instituição do serviço especializado, apenas na década de 90, mais precisamente em 1992, foi lançada uma orientação oficial para embasar o seu exercício: a Orientação Pedagógica nº 20. Especificavam-se, com essa orientação, objetivos, estrutura e funcionamento, contudo, esses serviços ainda se encontravam embasados em uma “abordagem determinista, inatista e classificatória acerca dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem (GDF, 2006), uma vez que o atendimento era centrado no atendimento ao aluno, partindo-se do pressuposto de estar nele a gênese da dificuldade” (OP, 2010, p.20).

No mesmo período houve também o início de vários estudos e pesquisas dentro da academia voltados mais especificamente para o serviço de atendimento ao aluno (segundo a OP, 2010: Neves, em 1994; Araújo, em 1995; entre outros), os quais apontavam para a necessidade de superação das práticas culpabilizadoras dos alunos pelo fracasso escolar.

O início dos anos 2.000, no âmbito educacional, envolto nesse movimento de mudanças, veio marcado pelas redefinições político-pedagógicas para o cumprimento das alterações introduzidas pelas legislações nacionais, entre elas, a nova LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Decenal de Educação, como ressalta Marinho-Araújo (2003). Para compor essas redefinições, surgiram documentos, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, lançadas pelo MEC em 2001, e o documento de Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (MEC/2002), os quais evidenciavam novas propostas de avaliação pela compreensão que traziam acerca da implicação do processo biológico, cultural e social no desenvolvimento e na aprendizagem do indivíduo.

Em 2003, frente ao novo cenário, surgiu a proposição, por parte da SEEDF, de fusão das duas equipes (a Equipe de Diagnóstico/Avaliação do Ensino Especial e o Atendimento Psicopedagógico), fazendo surgir, em 2004, as Equipes de Atendimento/Apoio à

Aprendizagem (EAAA), acrescentando a elas a figura do Orientador Educacional. A missão da equipe era “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais” (OP, 2010, p. 08).

Em 2006, com a publicação da Orientação Pedagógica desse serviço, alguns avanços foram introduzidos, entre eles, segundo Penna-Moreira (2007): a atuação preventiva como dimensão principal do trabalho das equipes; a necessidade de rompimento com as antigas práticas e concepções que representavam o modelo clínico presentes até então nos serviços especializados; um processo avaliativo mais dinâmico e flexível; e a implantação de um trabalho de assessoria à prática pedagógica dos professores.

No ano de 2008, mudou-se, outra vez, a composição das equipes de atendimento, pois o Orientador Educacional voltou a atuar exclusivamente nas escolas. Retomou-se a formação original das equipes: pedagogos e psicólogos. Nesse mesmo ano, foi publicada a Portaria nº 254, oficializando a existência do serviço, o qual passou a ser chamado de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Em 2009, o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do DF apresentou o termo “Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem” (SEAA). Depois, foi constituída uma comissão de trabalho para a reformulação das diretrizes pedagógicas do serviço, a qual optou por um processo de construção coletiva do documento. O trabalho dessa comissão culminou, em 2010, com a publicação da orientação oficial da SEEDF para a atuação das EEAs: a Orientação Pedagógica do SEAA (OP), a qual norteia o trabalho atualmente.

Após o lançamento da Orientação Pedagógica, outras mudanças ainda ocorreram no serviço por via de documentos normativos, como portarias. Dentre as mais expressivas estão as que definiram a ampliação do atendimento para todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio e a criação das Salas de Apoio à Aprendizagem (SAA). As Salas de Apoio à Aprendizagem vêm instituídas, em 2012, para realizar atendimento em um sistema de polos<sup>5</sup>, oferecendo uma mediação pedagógica aos alunos que apresentam dificuldades escolares relacionadas a Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia,

---

<sup>5</sup> Os polos estão organizados em espaços localizados em algumas escolas e visam atender, também, a estudantes de outras escolas no horário inverso de suas aulas.

Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC). Todas as inovações, entretanto, estão regidas pela versão 2010 da Orientação Pedagógica do SEAA, conforme determina a Portaria nº 39 de 12 de março de 2012 e ratifica a de nº 561 de 27 de dezembro de 2017, o que justifica a atenção especial dada a ela a seguir.

A base legal dessa Orientação Pedagógica encontrou suporte em documentos oficiais selecionados naquele momento por sua relevância. Foram eles:

. **No âmbito internacional:** a Declaração Universal dos Direitos da Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca (UNESCO, 1994);

. **Na legislação nacional:** a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica CNE/CEB nº 02/2001, a Avaliação para a Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (MEC, 2002), Saberes e Práticas de Inclusão – Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais (MEC, 2006);

. **Na legislação do DF:** a Portaria nº 254 de 12 de dezembro de 2008, a Portaria nº 255 de 12 de dezembro de 2008, a Resolução nº 01/2009, e o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2009).

Refazendo esse percurso histórico constitutivo do SEAA, torna-se notório que todo esse processo foi marcado por intensas mudanças estruturais, político-pedagógicas, de concepções. Essas modificações constantes e ainda recentes indicam que a identidade do serviço encontra-se em processo de consolidação. Fortalece tal argumentação o fato de que essas alterações, como ressalta Gontijo (2013, p. 39), também estão aliadas à análise de suas práticas e dos resultados subjacentes, algo constante e dinâmico.

A atual Orientação Pedagógica do SEAA (2010, p. 91) apresenta, para esse novo momento, como objetivo geral, a promoção de “melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais”, especialmente nos espaços institucionais que ofertam a Educação Infantil, Ensino



Fundamental (Anos Iniciais) e os Centros de Ensino Especial. Como objetivos específicos são listados:

- Favorecer a ressignificação das concepções de ensino e de aprendizagem dos atores da escola, promovendo a consolidação de uma cultura de sucesso escolar;
- Contribuir com reflexão acerca dos diversos aspectos pedagógicos e intersubjetivos, com vistas à oxigenação das práticas e relações no contexto escolar;
- Realizar procedimentos de avaliação/intervenção às queixas escolares, visando conhecer os múltiplos fatores envolvidos no contexto escolar;
- Contribuir com a formação continuada do corpo docente;
- Sensibilizar as famílias para maior participação no processo educacional dos alunos;
- Assessorar a direção e a comunidade escolar, com vistas à criação de reflexão acerca do contexto educacional que facilitem a tomada de decisão, a construção e implementação de estratégias administrativo-pedagógicas;
- Articular ações com os profissionais do serviço de Orientação Educacional e das salas de recursos, quando se tratar de estudantes com necessidades educacionais especiais. (OP, 2010, pp. 91 e 92).

Pelos objetivos propostos podemos perceber o foco de atuação voltando-se para o processo ensino-aprendizagem como um todo e não mais para as “dificuldades de aprendizagem” ou para os alunos marcados por elas. Pode-se, então, notar o investimento numa nova perspectiva de intervenção, a institucional, além das que já haviam sido expostas (avaliativa e preventiva). Nesse sentido, toda a comunidade escolar passa a ser chamada a participar das proposições de estratégias e dos momentos de reflexão sobre o processo, permitindo que cada um compreenda sua responsabilidade.

Enfatizar o aspecto institucional vem colaborar com a necessidade de reconfiguração de algumas concepções biologizantes e culpabilizadoras postas sobre os alunos ao longo do tempo ao se tratar de fracasso escolar, as quais permanecem, de forma insistente, no ambiente acadêmico. A nova orientação não só denuncia a presença desses conceitos no espaço escolar, mas apresenta algumas possibilidades para alterá-las, como, por exemplo, a formação continuada junto aos profissionais de educação. A valorização dos aspectos pedagógicos, destacada pelo documento, é outra estratégia de avanço proposta, pois deixa de enfatizar tais aspectos como parte do problema, colocando-os como alternativa de solução. A proposição de uma análise dos aspectos intersubjetivos que podem participar do processo ensino-aprendizagem vem colaborar para o afastamento da ideia de um

indivíduo constituído essencialmente por fatores biológicos; antes, entende-se que esta constituição acontece por uma relação complexa entre os muitos elementos que participam desse processo.

Além das observações feitas a partir dos objetivos, o documento final traz, contudo, dois pontos distintivos e relevantes para análise: o aporte teórico e a proposta de atuação.

## **2.1. O aporte teórico da Orientação Pedagógica e a proposta de atuação para o SEAA**

A atual Orientação Pedagógica do SEAA apresenta um aporte teórico que pode ser dividido em duas grandes categorias: a perspectiva histórico-cultural e o desenvolvimento de competências.

Na abordagem histórico-cultural são elencados subsídios acerca do desenvolvimento humano, o qual passa a ser compreendido “como um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos, históricos e culturais ao longo do tempo” (OP, 2010, p. 56), desenvolvimento este impulsionado pela aprendizagem.

Outro conceito dessa concepção, adotado como referência para a realização do trabalho do SEAA, é o de mediação. A mediação implica, nesse contexto, ver que o relacionamento do homem com o mundo não ocorre de forma direta, antes é mediado por instrumentos ou signos. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal também é resgatado para ressaltar a importância da interferência intencional no processo de aprendizagem, entendimento que confere à escola uma relevância quanto a sua atuação.

Quanto ao desenvolvimento de competências, o mesmo vale-se de um conceito mais específico e atual daquele que está posto popularmente, extraído de Marinho-Araújo, que entende competência como:

a possibilidade que as pessoas têm de identificar e mobilizar, reflexivamente, um conjunto articulado e dinâmico de recursos (habilidades, saberes, conhecimentos, comportamentos, potencialidades, afetos, desejos, esquemas mentais, posturas e outros processos psicológicos), diante de uma situação problema, para que seja possível tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados e úteis ao enfrentamento da situação. Essa ação reflexiva deverá ser articulada aos pontos críticos identificados e ser transferível para outra qualquer situação, que não somente àquela a qual se destinou originalmente. (MARINHO-ARAÚJO, 2003, p. 24)

Essa concepção revisada de competência aproxima-se de uma perspectiva que busca a construção e mobilização não só de conhecimentos, habilidades, atitudes, em uma dimensão técnica especializada, mas, também, de afetos, práxis e atributos de comunicação e de inter-relações, na dimensão histórico-cultural (MARINHO-ARAÚJO, 2007, apud OP, 2010, p. 63).

A chamada desse conceito para o cenário do SEAA justifica-se por ser um componente importante para os seus profissionais, os quais lidam todo o tempo com situações não planejadas, de incertezas e conflitos. Dessa forma, de acordo com a Orientação Pedagógica (2010, p. 66), “faz-se necessário lhes proporcionar o desenvolvimento de competências adequadas, construídas igualmente em situações reais e imprevistas, ou seja, em circunstâncias legítimas de atuação”. Os profissionais do SEAA precisam, assim, segundo a orientação, de competência, para mobilizar recursos e comportamentos disponíveis que possam ser usados nas situações complexas que os cercam, sendo capazes de tomar decisões e fazer encaminhamentos adequados para cada momento.

A apropriação dessa fundamentação teórica pode ser considerada como um caminho para a reconfiguração das concepções de elementos que perpassam o processo ensino-aprendizagem (desenvolvimento humano, aprendizagem, social, entre outros), fato que pode contribuir efetivamente para o alcance de uma atuação profissional voltada para a melhoria da qualidade do processo educacional, objetivo central proposto pelo SEAA.

Embasada nesse aporte teórico, a Orientação Pedagógica (2010) apresenta três dimensões para a atuação das equipes que compõem o SEAA: o mapeamento institucional, a assessoria ao trabalho coletivo dos professores e o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem. É expressa nesse documento a indicação para que essas três dimensões ocorram de maneira dialógica e articulada durante todo o processo e não numa sucessão de etapas hierarquizadas e estanques.

As dimensões apresentadas possuem um caráter avaliativo fundamentado numa perspectiva de mediação, o que implicaria, nessa compreensão, reconhecer que as mesmas devem acontecer de maneira contextualizada, dinâmica, processual e interativa, combinando em todas as etapas os princípios de avaliar e intervir, pois ao mesmo tempo em que se investiga o objeto, ações interventivas vão sendo desencadeadas (OP, 2010). O processo avaliativo, nesse documento, é enfatizado não como apenas um ato instrumental (aplicação de

um conjunto de instrumentos para se alcançar um resultado), mas, antes, como um “processo de relação constituído por meio de comunicação para produzir conhecimentos que facilitem a inteligibilidade do sujeito, desvelando a sua singularidade” (OP, 2010, p. 68).

Vejamos mais detalhadamente as dimensões em questão.

O **mapeamento institucional das entidades educacionais** caracteriza-se como a etapa em que se realiza a análise da instituição em suas várias dimensões: pedagógica, administrativa, social, cultural, entre outras. Essa etapa tem como objetivo maior “refletir e analisar o contexto de intervenção na prática da EEAA” (OP, 2010, p.94). Toda a análise visa à compreensão do contexto escolar, estando ciente que cada instituição possui características particulares que interferem diretamente em seu desempenho. Conhecer a escola de forma particularizada pode facilitar as sistematizações de ações favorecedoras da transformação do próprio contexto escolar.

A sugestão apresentada pela orientação pedagógica é que o mapeamento seja realizado no início do trabalho das EEAs, sendo revisitado durante toda a atuação. Recomenda-se, ademais, a materialização dessa construção, registrando-se as informações levantadas no curso da análise.

A **assessoria ao trabalho coletivo dos professores** efetiva-se, de acordo com a OP, pela inserção da EEAA no cotidiano da instituição educacional, a qual passa a participar das atividades coletivas próprias desse espaço, tais como: coordenação coletiva, conselho de classe, reunião de pais e mestres, projetos, eventos etc. A ideia desse envolvimento é criar um senso real de pertencimento da equipe especializada ao grupo institucional, permitindo, sua participação no trabalho de assessoria.

O objetivo geral dessa dimensão é “contribuir, em parceria com os demais profissionais, para a promoção da análise crítica acerca da identidade profissional dos atores da instituição educacional (...) de modo a provocar a revisão e/ou a atualização de suas atuações” (OP, 2010, p. 96). O investimento nessa dimensão possibilita a abertura de espaços reflexivos capazes de favorecer a reconfiguração de concepções e atuação dos envolvidos no processo – o que pode contribuir para o oferecimento de uma educação de qualidade para todos.

O **acompanhamento do processo ensino-aprendizagem** trata do envolvimento mais direto da EEAA com as questões pedagógicas, tendo como foco a chamada dos atores da instituição educacional à reflexão acerca da fundamentação teórica que os embasa e das suas práticas.

Essa dimensão vem organizada em dois eixos: a) discussão das práticas de ensino ou da reflexão sobre as práticas pedagógicas, que tem como objetivo geral “favorecer o desempenho escolar dos alunos, com vistas à concretização de uma cultura de sucesso escolar”; b) intervenção nas situações de queixa escolar, cujo propósito é “realizar ações de intervenção educacional junto aos professores, às famílias e aos alunos encaminhados com queixas escolares, individualmente ou em grupo, de acordo com a demanda apresentada, com vistas ao sucesso escolar” (OP, 2010, p. 100).

No eixo das intervenções em situações de queixa escolar, adota-se o modelo intitulado “Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares e Níveis de Intervenção” (PAIQUE), proposto por Neves (2001). Esse mecanismo propõe que o processo de intervenção tenha início junto aos professores, por serem esses que, geralmente, demandam a queixa. Nesse nível, tem-se a intenção de ampliar a problematização que motivou o encaminhamento, bem como conhecer o trabalho já realizado com o estudante, além de criar um espaço de reflexão e proposições que visem dar suporte ao docente, a fim de que esse possa promover situações que favoreçam o avanço do aluno encaminhado dentro do processo ensino-aprendizagem.

Após essas ações com o professor, não havendo o alcance do objetivo proposto, aprofunda-se na intervenção passando para a próxima etapa: o trabalho com a família. Nessa fase a família é chamada para colaborar com informações maiores sobre o aluno e a buscar junto à escola soluções para a queixa escolar. A proximidade familiar pode ser considerada uma ação viável nesse processo avaliativo em função do seu conhecimento sobre a criança, por agregar informações sobre outros espaços e pela necessidade da realização de atividades conjuntas em favor do atendimento às especificidades dos alunos em avaliação.

Persistindo ainda a queixa, inicia-se o trabalho com o próprio aluno. Nesse nível de atendimento a proposta prevê encontros regidos por estratégias diversas, individuais ou coletivas, que permitam a aproximação do aluno, a fim de recuperar com ele as percepções e

expectativas que têm sobre sua vida escolar e favorecer a emergência de seus recursos pessoais, contribuindo, assim, com o seu processo de aprendizagem.

O modelo proposto de atendimento a esses níveis sugere a possibilidade de terminalidade a qualquer momento, a partir da resolução da queixa que gerou o processo investigativo. Não havendo, assim, a obrigatoriedade de se cumprir todas as etapas previstas para a ocorrência do encerramento da intervenção. Mesmo diante da proposta de terminalidade consideramos a indicação do modelo organizado em níveis sequenciais favorecedor da compreensão da existência de um regime rígido e hierárquico de avaliação, o que pode dificultar a dinâmica e a processualidade que lhe deve ser peculiar.

Concluído o processo de intervenção, a Orientação Pedagógica (2010, p. 107) indica a necessidade de se realizar um registro escrito que deverá compor a pasta oficial do aluno “no qual serão explicitadas as intervenções necessárias ao caso e às estratégias a serem adotada para a sua implementação”.

Inferimos que a proposta de atuação indicada para o SEAA avança quando sugere um atendimento mais amplo, em âmbito institucional, partindo de uma proposta, também, preventiva, para além da interventiva. Surge, a partir desse princípio, uma possibilidade maior de análise, apoio e colaboração com a instituição. Lança-se, assim, um olhar para o todo e não para apenas uma das partes: o aluno em situação de dificuldade de aprendizagem. A recomendação de uma atuação institucional revela uma mudança básica de concepção sobre desenvolvimento humano, processo ensino-aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, entre outras.

Consideramos, após essa breve análise do processo de intervenção proposto pela OP, que o mesmo pretende inverter a lógica de atendimento quanto à queixa escolar, passando a indicar uma sequência diferenciada de acolhimento e acompanhamento da que estava instituída, sendo agora: professor, família, aluno. O envolvimento desses outros atores no processo de investigação e intervenção, também, pode ser tido como outro ponto de evolução da atual orientação se entendermos que esse fato termina por implicá-los na procura de soluções e não mais como meros indicadores ou fomentadores de problemas. Entretanto, o estabelecimento de níveis de intervenção sequenciados, em que primeiro se atende ao professor, para posteriormente, se necessário, a família, para tão somente se aproximar do

aluno, termina introduzindo novas questões para análise. De fato, já não se isola o estudante do meio em que vive, centralizando nele a origem do problema, mas o distancia do processo de investigação sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ressaltamos que não é a ordem de atendimento ao aluno que precisa ser mudada, mas o olhar lançado sobre ele no decorrer da avaliação.

Tendo como referencial para a realização desta pesquisa a teoria da subjetividade proposta por González Rey (2002, 2003, 2005b, 2012, 2012a, 2012b, 2017), a qual não está inclusa nessa OP, o distanciamento do aluno do processo avaliativo torna-se preocupante, pois nessa teoria se defende a aproximação do indivíduo para conhecê-lo em sua singularidade: o que pensa, o que sente, o que deseja, o que gosta, o que não gosta, o que o incomoda, enfim, seu processo simbólico-emocional.

Conhecer o aluno, desse prisma, afasta-nos da possibilidade de nos aliarmos a uma lógica social instituída e nos implica num movimento relacional e dialógico, em busca do peculiar. Trazer o indivíduo avaliado para dentro do processo investigativo pode contribuir para a emergência de sua condição de sujeito, enquanto seu distanciamento desse processo tende a minimizar a probabilidade de êxito no que tange ao favorecimento de um salto qualitativo em seu desenvolvimento.

Chamar à participação do processo aquele que está sendo avaliado não representa um retrocesso nessa perspectiva, pois não se trata de voltar o olhar para o indivíduo de forma biopatologizante ou culpabilizadora, concepções altamente criticadas, inclusive por nós neste trabalho. Trazer o aluno para esse processo não pretende identificar nele a causa do problema, mas, sim, obter informações que apenas ele pode oferecer sobre o impasse vivido; pretende-se saber como o problema apontado se configura em sua subjetividade e o que precisa ser feito a partir dessa descoberta.

Frente aos princípios estabelecidos pela teoria da subjetividade, entendemos que o processo investigativo não pode ser organizado em momentos estanques, precisa, antes, tornar-se um momento relacional, dialógico, recursivo e sistêmico entre todos os envolvidos: professores, família, aluno e outros profissionais. É essa dinâmica que poderá tornar o diagnóstico um processo diferenciado de informação sobre a pessoa investigada, conferindo-lhe um novo significado.

O percurso percorrido neste capítulo nos permitiu conhecer parte de aspectos apresentados pela Orientação Pedagógica sobre o SEAA, os quais nos aproximaram do plano ideal para a sua atuação. No entanto, sabemos que é a prática que revela a operacionalidade da proposta, e, sobre essa atuação, o conhecimento produzido por algumas pesquisas mais recentes, nos ajudam a ter uma noção de como essa se dá. Faremos o recorte necessário em algumas delas para se estabelecer o diálogo com a realidade da atuação das equipes.

Na pesquisa realizada por nós, no período do mestrado, como já citado inicialmente, pudemos constatar alguns aspectos não condizentes à proposta inicial estabelecida para o serviço, o que dificulta a realização do trabalho de acordo com a Orientação Pedagógica. Entre eles, por ajustar-se mais diretamente com a pesquisa que pretendemos realizar, destacamos: a presença de concepções biologizantes, inatistas e culpabilizadoras tanto em parte significativa das equipes, quanto da escola; a dificuldade do distanciamento do estigma avaliativo que ainda impera sobre a equipe; a complicação da realização do trabalho de assessoria e do modelo institucional, especialmente, pela resistência do professor e a falta de compreensão, por parte da escola, sobre o SEAA.

Corroborando com esses pontos levantados, em específico quanto às concepções inadequadas que embasam o serviço especializado, Silva (2013), em sua pesquisa, verificou que o planejamento das intervenções pedagógicas ainda revela uma concepção de educação que visa o acúmulo de conhecimento, a repetição e a reprodução de ideias, entendimento que reverbera limitações em outros conceitos importantes relacionados a este, tais como: sujeito, desenvolvimento, aprendizagem. Gontijo (2013), Libâneo (2015) e Nunes (2016), também, evidenciam outro aspecto que aponta para o desencontro entre a prática e a teoria dentro do SEAA, quando afirmam que, possivelmente, a Orientação Pedagógica ainda não tenha sido compreendida pelos profissionais diretamente envolvidos no serviço.

Todos os pontos elencados nas pesquisas evidenciadas acima sobre o SEAA (PEREIRA, 2011; SILVA, 2013; GONTIJO, 2013; LIBÂNEO, 2015; NUNES, 2016) foram reforçados e atualizados pelos próprios profissionais que compunham algumas equipes ao responderem o questionário reflexivo e propositivo no curso de extensão “Ação Formativa – aspectos constitutivos da prática do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”, oferecido pela parceria entre a Universidade de Brasília (Faculdade de Educação) e a Secretaria de Estado de Educação do DF, no período de 2014/2015. Diante das perguntas



elencadas, as quais pretendiam conhecer a realidade da atuação das EEAs, estavam: Como a EEAA é vista na(s) escola(s) em que você atua? O que poderia melhorar a atuação da EEAA? Qual seu grande desafio frente à EEAA? Foi apontado, em 80% das respostas, pelo menos um dos itens relacionados ao que estava posto nas pesquisas apresentadas acima. Os pontos mais indicados entre eles foram: o não reconhecimento ou a desvalorização do serviço no espaço escolar; a necessidade de se instaurar um modelo institucional de trabalho em substituição ao clínico; e a resistência do professor em aceitar o estabelecimento de uma parceria com o serviço.

As informações apresentadas junto às pesquisas nos permitem reiterar que o trabalho realizado pelo SEAA está, de fato, em processo de constituição, buscando se distanciar da proposta avaliativa que lhe foi própria em sua instituição; também nos apontam que parte de suas equipes ainda procuram um caminho para alcançar os objetivos propostos pela Orientação Pedagógica.

Conhecer o SEAA em sua estrutura, fundamentação, objetivos e propostas, nos permite entender estar nele a possibilidade de se estabelecer uma relação subsidiada com os profissionais que atuam na escola de forma a contribuir para a reconfiguração do papel do diagnóstico naquele local e, assim, favorecer o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, ao inteirar-nos um pouco sobre a sua prática, depreendemos que, para a realização de uma pesquisa que pretende compreender esse movimento de reconfiguração, será necessário identificar uma equipe que tenha um trabalho estruturado e diferenciado, próximo ao professor, embasado em concepções que favoreçam o processo ensino-aprendizagem e um olhar singular para o aluno como sujeito de aprendizagem – elementos que não são comuns às equipes de modo irrestrito. Com esse entendimento nos direcionamos ao espaço de pesquisa. O processo investigativo instaurado, com os princípios epistemológicos e metodológicos que o nortearam, será apresentado a seguir.

### **3. PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS**

Aproximar-se do campo de pesquisa com objetivo de compreender o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar, nos fez optar pelo modelo de pesquisa qualitativa, por se entender a complexidade constitutiva do fenômeno estudado.

Diante da diversidade de modelos que se ancoram na abordagem qualitativa buscamos por uma proposta metodológica que valorizasse a expressão dos colaboradores da pesquisa como indivíduos ativos, conscientes, motivados; considerasse a produção de conhecimento como uma possibilidade decorrente do processo reflexivo do pesquisador; e compreendesse o caráter processual da construção do saber. Aproximamo-nos, assim, do modelo de pesquisa embasado na epistemologia qualitativa proposto por González Rey (2002, 2005a, 2005b, 2014).

A epistemologia qualitativa surgiu, segundo o autor (González Rey, 2005a), frente às limitações da fundamentação teórico-metodológico-epistemológica para a legitimação da pesquisa qualitativa na área das ciências antropológicas perante os critérios dominantes do positivismo. Essa proposição emerge para nortear o processo de construção do conhecimento na área, mais especificamente na Psicologia, locus de atuação do autor, que a inaugura com o propósito de abarcar o campo de sua investigação: a subjetividade. Contudo, consideramos que essa epistemologia traz elementos significativos para a reflexão em espaços sociais constitutivamente complexos, por permitir um entendimento maior tanto desses espaços quanto dos indivíduos que deles participam. Entendendo a escola, local de realização desta pesquisa, como um desses espaços complexos é que nos inspiramos nesta epistemologia, em seus princípios norteadores e na proposta metodológica sustentada por eles – motivo pelo qual será apresentada a seguir.

#### **3.1. A Epistemologia Qualitativa**

A compreensão da pesquisa como um processo vivo e dinâmico, no qual o pesquisador se integra de diferentes formas aos espaços da realidade investigada, possibilitando a

construção de um modelo teórico, faz com que González Rey (2002, 2005a, 2005b, 2014) proponha a epistemologia qualitativa para regê-la.

A epistemologia qualitativa surge, então, como marca distintiva entre os modelos de pesquisa qualitativa existentes até então, reforçando o seu distanciamento dos modelos quantitativos e norteando o curso da investigação rumo à construção de conhecimento. Madeira-Coelho (2014) aponta três pontos de deslocamentos significativos que marcam essa proposta epistemológica e a diferencia dos modelos mais tradicionais: 1) a inversão do foco do empírico para o teórico; 2) a produção da informação alia-se ao processo de construção do conhecimento e não na centralidade das respostas dadas; 3) o rigor da pesquisa está no processo de construção de informação e não no controle instrumental.

A proposta epistemológica elaborada representa, assim, um salto qualitativo entre o caráter tradicional instituído de pesquisa, o qual tem como foco principal a busca de respostas como uma espécie de lei geral aceita universalmente pela “validação científica” que a embasa, e inaugura o entendimento de que o conhecimento é uma construção que se efetiva no processo da pesquisa, em meio ao campo hipotético cujos núcleos de significação vão se estabelecendo e definindo um modelo teórico.

A mudança de paradigma introduzido por essa epistemologia é fundamental para uma atuação em que se pretenda produzir conhecimento em realidades plurideterminadas, complexas, interativas, que considere o contexto sócio-histórico-cultural como elemento implicado no processo investigativo. Pensar em realizar pesquisa dentro de uma escola e buscar estabelecer uma construção teórica no curso do desenvolvimento empírico nos aproxima dessa proposta epistemológica. Tal proposta vincula três princípios que, articulados entre si, a embasam e ampliam o entendimento da nova perspectiva de pesquisa proposta em sua complexidade.

Um desses princípios está em compreender *o caráter interativo do processo de produção de conhecimento*, o que implica assumir a relação dialógica entre pesquisado e pesquisador como condição essencial para a realização da pesquisa.

Na interação estabelecida entre os sujeitos envolvidos na pesquisa a comunicação assume um papel imprescindível por tornar-se uma via privilegiada para conhecer os processos subjetivos que cercam o caso. González Rey (2005a, p. 14) assevera que a

comunicação é o “espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar a subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível”. Embora não seja nosso objetivo o estudo da subjetividade em si, como já ressaltado anteriormente, acreditamos no valor da comunicação como meio de aproximação dos indivíduos e do conhecimento do modo como as condições objetivas da vida social os afeta. Mitjans Martínez (2014) corrobora ao enfatizar que esse espaço relacional precisa ser de fato dialógico para que as relações sejam promotoras, incentivadoras e facilitadoras da expressão subjetiva em sua complexidade, favorecendo, assim, a qualidade da informação produzida.

A partir dessa perspectiva, tanto pesquisado quanto pesquisador são considerados participantes ativos do processo investigativo, e na interação entres eles está a oportunidade de gerar informações relevantes para o processo construtivo-interpretativo desenvolvido pelo pesquisador – outro princípio da epistemologia qualitativa.

Admitir o *conhecimento como uma produção construtivo-interpretativa* redireciona o entendimento comum presente no campo empírico da possibilidade de apropriação linear e objetiva de uma realidade que se apresenta, para a ideia de produção de conhecimento a partir do posicionamento ativo do pesquisador.

Sendo a realidade estudada um sistema complexo, impossível de ser acessado de maneira direta, o caráter interpretativo torna-se essencial para dar sentido às expressões e comportamento dos indivíduos envolvidos na pesquisa e às manifestações simbólicas que aparecem de maneira nem sempre explícita, que articuladas contribuem para a constituição de campos de compreensão sobre o tema investigado. Mitjans Martínez (2014, p. 63) sintetiza esse pressuposto afirmando que “este princípio concebe a produção de conhecimento como um processo no qual a interpretação e a construção de hipóteses, por parte do pesquisador, articulam-se na produção de um modelo teórico sobre o que está sendo estudado”.

O modelo teórico, para González Rey (2014), é a proposição teórica que norteia a pesquisa permitindo que as hipóteses complementares ganhem sustentação no percurso, tornando-se o resultado principal da investigação, através do qual o conjunto de questões estudadas ganha significado.

Ao afirmar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, em última instância, ressalta-se o conhecimento como uma construção, uma produção humana, o qual não pode ser aprisionado em categorias universais. Esses espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa sem esgotarem a questão em foco, são chamados, por González Rey (2005a), de zona de sentido, sendo capazes de elaborar um corpo explicativo através das representações teóricas que se instauram, possibilitando a construção de modelos teóricos compreensivos da realidade estudada.

Nesse processo construtivo-interpretativo de produção de conhecimento cabe ao pesquisador dar sentido ao todo (o aparente e o não aparente), o que é possível, apenas mediante a articulação de diversos indicadores. O indicador, nesse aporte teórico, tem um caráter hipotético, ou seja, é uma ideia que passa a orientar a abertura de hipótese no curso da pesquisa sem, contudo, ser um significado inerente ao fato, antes uma construção do pesquisador que articula todas as informações a partir dele. González Rey (2014) salienta que o processo de configuração de indicadores é um processo de interpretação que ocorre apoiado numa multiplicidade de informações obtidas por instrumentos diferentes e pela intervenção intelectual do investigador.

Vale ressaltar que, nesse princípio, o empírico no processo de pesquisa é compreendido como um momento inseparável de produção teórica. González Rey (2005a) evidencia que as hipóteses do pesquisador estão sempre associadas a um modelo teórico, o qual mantém uma constante tensão com o instante empírico e cuja legitimidade está na capacidade desse modelo para ampliar tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o tema estudado como seu permanente aprofundamento para compreender a realidade analisada como sistema maior.

Por entendermos a complexidade do espaço escolar no qual a pesquisa será realizada, tanto no que tange à sua constituição histórica e à sua composição por pessoas diversas, cada uma imbuída em sua singularidade, percebemos a necessidade de um processo mais amplo de compreensão dessa realidade do que os permitidos pelos modelos tradicionais de pesquisa. Assim nos será necessário atuar a partir desse princípio que considera a produção de conhecimento como uma construção do pesquisador, a que se dá de forma imbricada com o modelo teórico adotado por ele, permitindo-o dar sentido ao observável e ao percebido, nos sentimos amparados para alcançar a compreensão do caso em análise.

Outro ponto de sustentação da epistemologia qualitativa está na *legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico*. O individual ou o particular, nesse contexto, passa a ser entendido como singular por representar em si uma realidade diferenciada, que em um processo de análise construtivo-interpretativa pode resultar em produção de conhecimento. A legitimação desse conhecimento produzido a partir do caso singular estará na significação de sua expressão para o processo de pesquisa (González Rey, 2002, 2005a). Sendo assim, o número de investigados já não representa por si só a legitimidade do conhecimento científico, a qual está, antes, relacionada à qualidade da expressão das pessoas envolvidas no processo de pesquisa. É nesse aspecto que González Rey (2002, p. 35) assevera que “a informação expressa por um sujeito concreto pode converter-se em um aspecto significativo para a produção do conhecimento, sem que tenha que repetir-se necessariamente em outros sujeitos”.

A legitimação do singular empreende-se ao entender a pesquisa como uma produção teórica. Mitjás Martínez (2014) explica que o caráter teórico ocorre na perspectiva de que as construções mais gerais, elaboradas a partir das situações singulares, que cobram significação para avançar na compreensão do problema de estudo, permite o desenvolvimento progressivo do modelo teórico em andamento. González Rey (2005a, p. 12) pondera que a “informação única que o caso singular nos reporta não tem outra via de legitimidade que não seja sua pertinência e seu aporte ao sistema teórico que está sendo produzido na pesquisa”. O singular, desse modo, legitima-se pelo que representa para o modelo teórico em construção como importante fonte de informação no processo de pesquisa. Ao decidirmos por realizar a pesquisa com apenas uma equipe do SEAA em seu espaço regular de atuação esse princípio tornou-se significativo pela defesa do valor do caso singular como instância possível de produção de conhecimento.

Com inspiração nesses princípios fundantes da epistemologia qualitativa proposta por González Rey é que realizamos a pesquisa que aqui se apresenta. Os objetivos norteadores deste processo investigativo serão apresentados a seguir.

### 3.2. Objetivos

Geral:

Compreender o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar a partir do trabalho realizado pelo SEAA e suas implicações na ação pedagógica.

Específicos:

- Caracterizar a escola em seus aspectos constitutivos favorecedores da reconfiguração do papel do diagnóstico.
- Analisar o trabalho realizado pela Equipe Especializada de Apoio e Aprendizagem (EEAA) e depreender como ele contribui para o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico médico e psicológico nesse espaço.
- Perceber se o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico instaurado se presentifica na ação pedagógica dos professores.

### 3.3. Espaço-tempo de realização da pesquisa e colaboradores

Para dar início à parte empírica da pesquisa fazia-se necessário identificar uma EEAA que tivesse um trabalho já estruturado na escola, tendo em sua base concepções favorecedoras de uma compreensão de diagnóstico distanciada da concepção biomédica e uma preocupação em buscar uma nova significação para o mesmo no espaço escolar. Outro critério estabelecido para a escolha de uma equipe especializada era que ela tivesse o exercício em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por acreditar estar neste fator a viabilidade do acompanhamento do trabalho realizado e os resultados alcançados, uma vez que: a) é, geralmente, a fase em que se inicia o trabalho com alunos com algum tipo de diagnóstico; b) há uma permanência maior do professor com a turma e uma relação mais constante entre eles – elemento que consideramos ser facilitador do acompanhamento da ação pedagógica no percurso da investigação; c) o atendimento do SEAA a esta fase de ensino é prioritária desde sua instauração, o que aumentaria a nossa possibilidade de encontrar um trabalho já estruturado.

Em busca da equipe participante comparecemos a uma reunião realizada pela coordenação central do SEAA com todos os coordenadores intermediários, no início de junho de 2016. Nesta oportunidade apresentamos o nosso projeto de pesquisa e disponibilizamos o questionário elaborado por nós para ser entregue e preenchido para todas as EEAs da rede. Este questionário (Apêndice A) pretendia conhecer o trabalho realizado pelas equipes junto aos professores frente ao diagnóstico de um aluno para nos aproximarmos daquelas que tivessem uma ação diferenciada. Foram entregues cerca de 200 questionários e enviada uma cópia do mesmo para os *e-mails* das coordenadoras, conforme solicitado. Passado o prazo acordado, sem o retorno dos instrumentos, realizamos novo contato de forma individualizada, mas sem sucesso, apenas 06 (seis) questionários foram devolvidos, nos quais não foi possível reconhecer nenhum trabalho diferenciado, as respostas eram muito próximas e generalistas.

Ao compartilhar a experiência não exitosa com os colegas do grupo de estudo, os mesmos fizeram algumas indicações de equipes que conheciam e poderiam atender aos requisitos para a participação da pesquisa. Das equipes indicadas, nos aproximamos de duas delas seguindo naquele instante apenas o critério de localização, ambas situavam-se em áreas de fácil acesso.



O contato inicial com estas equipes foi feito por telefone no início do segundo semestre de 2016, quando nos apresentamos, expusemos o objetivo da pesquisa e propusemos um encontro para verificar o interesse e a possibilidade de se tornarem participantes do processo investigativo. A receptividade e prontidão de ambas as pedagogas, com quem foi feito o primeiro contato, já nos pareceu um indicador de um trabalho organizado, pois estávamos em pleno período de formulação da Estratégia de Matrícula<sup>6</sup> e elas se disponibilizaram imediatamente a receber uma demanda que não fazia parte do seu cenário de obrigações.

O primeiro encontro aconteceu em tempo e espaços distintos com estas pedagogas. Neste momento constatamos que uma das equipes estava constituída por uma pedagoga fixa e uma psicóloga itinerante e a outra, por profissionais itinerantes, tanto pedagoga quanto psicóloga. A itinerância implicava na ausência destas profissionais em várias atividades escolares, o que poderia ocorrer também na pesquisa; entretanto, esta situação nos instigava a investigar se poderia haver um trabalho efetivo e bem-sucedido na itinerância, um tema em constante discussão no SEAA.

Alguns aspectos comuns às duas equipes chamaram a atenção nesse primeiro encontro, dos quais: 1) a forma da apresentação feita sobre o trabalho desenvolvido – parecia haver uma satisfação em relação ao que era realizado pela equipe, o que resultou em uma conversa com duração média de duas horas ininterruptas; 2) o sistema próprio de registro das ações – o material de acompanhamento era diferenciado do proposto como orientação geral para o serviço, demonstrando, assim, certa autonomia e proatividade; 3) o envolvimento peculiar com as atividades pedagógicas da escola: coordenação coletiva, reagrupamento, recreio, apoio em sala de aula e projetos, formação continuada – indicando uma aproximação real com os professores.

A presença desses aspectos nos fez acreditar que estas equipes poderiam ser de fato colaboradoras da pesquisa. Iniciamos, então, o acompanhamento do trabalho desenvolvido por elas a fim de identificar as concepções que o sustentavam e como este se efetivava. Em

---

<sup>6</sup> Estratégia de Matrícula (EM) é o documento que regulamenta o acesso e a permanência dos alunos na Rede Pública de Ensino do DF no ano letivo subsequente. As escolas, geralmente em meio ao segundo semestre, preenchem um formulário, embasadas nas orientações expressas na EM, indicando a sua previsibilidade de atendimento para o ano subsequente. Nesse período as EEAs são requisitadas para posicionar os casos dos alunos com diagnósticos nesse instrumento; as equipes precisam ter, então, concluídas as avaliações e análises de cada caso para garantir os direitos previstos na legislação vigente – período normalmente conturbado para as equipes.

meio a este processo, a pedagoga itinerante foi contemplada no processo de Remanejamento Externo<sup>7</sup> para atuar em uma regional mais próxima de sua residência. Como a escola para a qual foi remanejada atendia outra etapa de ensino (Ensino Médio) e a profissional teria que iniciar ali um novo trabalho, passou a não atender importantes critérios para a participação na pesquisa. Diante do fato e percebendo a complexidade que o tema da pesquisa vinha assumindo, optamos por prosseguir apenas com a equipe que atendia a todos os requisitos – abria-se ali a oportunidade de realizar um acompanhamento mais próximo do espaço investigado.

Vale ressaltar que a redução do quantitativo de participantes não implicou em preocupações imediatamente maiores, pois na perspectiva assumida neste processo investigativo a pesquisa é concebida como uma produção teórica e, assim, o caso singular também adquire valor por sua pertinência e aporte ao sistema teórico em andamento, e não pelo modo de generalização de caráter empírico-indutivo (Mitijáns Martínez, 2014).

Tivemos como colaboradora da pesquisa, neste momento, uma equipe do SEAA, assim constituída:

Nome	Função	Formação	Tempo de SEEDF	Tempo de SEAA	Tempo na escola
Emília	Pedagoga	Pedagogia - mestrado em Educação	28 anos	07 anos	09 anos
Sofia	Psicóloga	Psicologia - especialização em Psicopedagogia	03 anos	03 anos	03 anos

Acompanhamos, então, o trabalho desenvolvido por esta equipe na Escola Classe X (EC X), local de exclusiva atuação da pedagoga e um dos locais de itinerância da psicóloga – esta profissional atendia a outras três escolas.

A EC X, como espaço de atuação das colaboradoras da pesquisa, passou a ser um espaço pertinente para a investigação, por ser o contexto social mais amplo no qual a equipe estava inserida, o que nos fez ver possibilidades de realizar a análise das relações estabelecidas entre a EEAA e os professores/comunidade escolar, bem como, das implicações que estas têm no processo de reconfiguração do papel do diagnóstico neste local.

<sup>7</sup> Remanejamento externo é o procedimento que a SEEDF efetua para permitir a movimentação de profissionais entre as distintas regionais de ensino mediante a disponibilidade de vagas.

Tendo a escola como espaço social da pesquisa, muitos profissionais que dela participavam tornaram-se colaboradores, mesmo que indiretamente, do processo investigativo. Devido à amplitude do campo de pesquisa optamos por acompanhar mais diretamente o grupo de professores que regiam no turno matutino e coordenavam<sup>8</sup> no vespertino. Tal decisão veio a partir do diálogo com a pedagoga no momento do convite para acompanhá-la em uma atividade que desenvolveria no espaço-tempo de coordenação coletiva<sup>9</sup> com os professores e ressaltou que talvez fosse mais interessante a observação do grupo mencionado por ser o que, em sua integralidade, permaneceria na escola no ano subsequente, o que poderia atender melhor a continuidade da pesquisa que tinha a previsibilidade de se estender até ano seguinte. Esta previsibilidade dava-se em consequência do número expressivo de professores atuante no turno contrário pertencer ao regime de contrato temporário, o que significa estarem provisoriamente na escola nas vagas pertencentes aos professores nas funções de gestores, coordenadores pedagógicos, entre outros casos.

A condição de colaboradores da pesquisa junto ao grupo foi proposta oralmente no primeiro contato que tivemos com eles na coordenação coletiva na qual fomos apresentadas pela pedagoga. No momento não houve nenhum posicionamento contrário. A partir deste instante decidimos acompanhar a coordenação coletiva do grupo com a intenção de conhecer o trabalho desenvolvido, as relações interpessoais estabelecidas e as concepções norteadoras da ação pedagógica, na expectativa de alcançar os objetivos propostos para a pesquisa.

Após um período de observações, participações em atividades realizadas pela escola e diálogos com vários profissionais em diversos momentos, houve a necessidade de acompanhar o trabalho desenvolvido em sala de aula para perceber as implicações de tudo o que estava sendo dito e pensado sobre o papel do diagnóstico no espaço coletivo, na ação pedagógica.

---

<sup>8</sup> Os professores da rede pública de ensino do DF, em sua maioria, têm a opção de trabalhar sob o regime de 40h semanais, sendo 25h destas destinadas à regência de classe em um turno e 15h à coordenação pedagógica no período contrário ao da regência.

<sup>9</sup> A coordenação coletiva trata-se de um período específico, dentro da carga horária destinada à coordenação pedagógica, reservado para o encontro entre professores, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e serviços especializados para “a construção da ação coletiva, da formação continuada, da reflexão crítica das práticas pedagógicas e da escola como um todo” (SEDF, 2011, p. 112). No momento da pesquisa a determinação da SEEDF é que esta coordenação se desse às quartas-feiras.

Foi feita, assim, a proposta de participação como colaboradoras mais diretas da pesquisa a duas professoras, as quais foram convidadas a partir de alguns critérios pré-estabelecidos por nós, dos quais: a) tempo de atuação na escola – para garantir a compreensão do sistema proposto pela mesma; b) participação ativa no grupo – demonstração de interesse e comprometimento com as ações propostas; c) ter em sala alunos com algum tipo de diagnóstico. Várias professoras atendiam a esses critérios, mas acompanhar a rotina de todas seria inviável. Estabelecemos, então, a possibilidade de atuar com duas profissionais. Para definir a quem realizar o convite, foram considerados dois episódios ocorridos no dia da “escolha de turma” realizado no início do ano letivo de 2017. Deste modo foi convidada a professora que obteve maior pontuação no quadro de distribuição de turma, tendo por isso a prioridade na escolha. Ela poderia escolher entre turmas que tinham ou não alunos com algum diagnóstico e, nessa oportunidade ela decidiu assumir uma turma de alfabetização (1º ano) com uma criança com o laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA), não fazendo nenhum questionamento ou observação. A segunda professora convidada foi aquela que optou pela turma com o maior número de alunos diagnosticados da escola, em um total de 05 laudos diferentes: Deficiência Física/Altas Necessidades Educativas, TEA, Dislexia, Altas Habilidades e Deficiência Intelectual. O quadro de professoras colaboradoras da pesquisa ficou, assim, definido:

Nome	Tempo de SEEDF	Tempo de atuação na escola	Formação acadêmica
Adriana	27 anos	09 anos	Pedagogia - Especialização em Docência
Clara	19 anos	09 anos	Pedagogia - Especialização em Educação de Surdos

Em síntese, temos como participantes permanentes desta pesquisa: uma EEAA (composta por uma pedagoga e uma psicóloga) e duas professoras em seu espaço social de trabalho, a EC X. Esse processo de aproximação entre pesquisador e participantes da pesquisa relatado até aqui constituiu-se como cenário de pesquisa. O percurso relacional estabelecido entre colaboradores e pesquisadora para a efetivação da pesquisa contou, ainda, com o suporte de alguns instrumentos ao longo do processo.

### 3.4. Os instrumentos utilizados

Na perspectiva da epistemologia qualitativa os instrumentos passam a ser compreendidos como ferramentas favorecedoras da expressão dos indivíduos envolvidos na pesquisa ou como aqueles recursos que permitem a expressão do outro no contexto relacional estabelecido (González Rey, 2002, 2005a, 2014). Nas palavras do autor,

os instrumentos, sempre que sejam compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquiram sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representam uma via legítima para estimular a reflexão e a construção do sujeito a partir de perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que estudamos. (González Rey, 2005a, p.42)

O instrumento, assim, representa um eixo de expressão dos indivíduos envolvidos no processo investigativo, permitindo a produção de um tecido de informações relevantes ao problema de pesquisa, bem como contribui para o fortalecimento da relação entre o pesquisador e os participantes desse processo. Essa trama relacional que se instaura facilita a percepção de sentidos subjetivos que emergem na experiência, conferindo às informações construídas um caráter ainda mais complexo.

Ressalta-se, entretanto, que as informações expressas nesse contexto não são em si respostas prontas ou conclusivas, mas elementos constitutivos da teia interpretativa do pesquisador. Todo esse movimento entre pesquisador, colaboradores e instrumentos, está, assim, para além da obtenção de respostas pontuais e isoladas dentro do processo investigativo, antes se apresenta como favorecedor da elaboração de hipóteses sobre o objeto de estudo a partir da regência interpretativa do pesquisador.

A dinâmica estabelecida por essa perspectiva faz com que a definição dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa ocorra ao longo do seu percurso conforme as novas questões forem se abrindo ao pesquisador. González Rey (2005a, p. 77) assevera a definição dos instrumentos como sendo “um processo permanente que se define em cada momento, pelas decisões do pesquisador”; sendo assim, não há uma regra para o momento de aplicação, um modelo mais apropriado ou mesmo o número ideal de instrumentos utilizados, ficando todas estas decisões sob a responsabilidade do investigador de acordo com a necessidade que se apresentar.

Embasados neste aporte epistemológico-metodológico fomos decidindo pelo uso de alguns instrumentos no decurso da pesquisa, os quais serão apresentados, a seguir, de modo particularizado. A sequência de apresentação, entretanto, não equivale à de utilização dos instrumentos no momento investigativo, considerando que há uma articulação, complementariedade e simultaneidade entre eles no espaço-tempo destinado à pesquisa em que a divisão não consegue expressar.

#### a) **Dinâmicas conversacionais**

As dinâmicas conversacionais representam um sistema de conversação espontânea instaurado no percurso investigativo tendo como intenção implicar, com naturalidade e sentimento de pertencimento, os participantes da pesquisa na produção de informação.

A abertura desse espaço dialógico permite que cada participante atue nas conversações de forma autêntica e reflexiva gerando uma corresponsabilidade entre eles sobre o que está sendo analisado. Os participantes da pesquisa se envolvem, dessa maneira, a partir de suas necessidades e interesses, de suas reflexões e emoções sobre o tema, o que confere um aspecto singular de sua expressão. González Rey (2005a) indica que nada está definido *a priori* nesse encontro e cada momento do processo pode representar uma etapa diferente de produção de sentido subjetivo dos colaboradores.

Destacamos que este instrumento perpassou por todo o trajeto da pesquisa de maneira singular e transversal, uma vez que todos os instrumentos, de modo direto ou indireto, culminavam em um espaço dialógico, reflexivo. Foram significativos neste processo os espaços do recreio, os períodos que antecediam os encontros/reuniões, os momentos de atividades extraclases.

Estabelecer estas dinâmicas junto à EEAA, aos professores que participaram da pesquisa e outros profissionais que atuavam na escola favoreceu conhecer melhor o trabalho desenvolvido individualmente e coletivamente naquele espaço, bem como a forma como lidavam com a presença do diagnóstico.

## b) Observações

A observação, embora seja um instrumento comum em diversos modelos de pesquisa, nesta proposta metodológica adotada, refere-se ao envolvimento contíguo do pesquisador no espaço social da pesquisa; este envolvimento lhe permite compreender os aspectos intencionais e os não-intencionais relacionados ao processo investigativo por meio dos comportamentos, emoções e rituais constitutivos na trama social (González Rey, 2002, 2005a).

Com a imersão no espaço social da pesquisa a observação torna-se um elemento contínuo na atividade do pesquisador e possibilitador de uma leitura da realidade estudada. Ancorada em um processo dialógico, a observação facilita o desenvolvimento de um olhar sensível a aspectos que possam ser considerados pertinentes ao tema pesquisado.

No espaço-tempo destinado à realização da pesquisa tivemos a oportunidade de observar/participar de diversos momentos, espaços e situações da escola como um todo. Ordenamos, a seguir, estas atividades por núcleos de acordo com o grupo organizador:

. **Atividades comuns à escola:** coordenações coletivas, planejamento coletivo de acordo com o ano/série de atuação, festas abertas à comunidade (Noite de Caldos e a Festa das Regiões), Conselhos de Classe, Conselho de Classe Participativo, Semana Pedagógica, pesquisa/formação para o projeto “Pequenos economistas”.

. **Atividades promovidas pela EEAA:** encontro com os docentes do Centro de Ensino que receberam os alunos com diagnóstico clínicos da EC X; estudo sobre Educação Inclusiva para professores recém-chegados à escola; estudo sobre Educação Inclusiva para as famílias; encontros individuais com os professores para dialogar sobre a turma; encontro do projeto Escola da Família; algumas formações organizadas pela EEAA para a coordenação coletiva.

. **Atividades em sala de aula:** acompanhamos a rotina das turmas das duas professoras que compunham o quadro de colaboradoras da pesquisa pelo período integral de uma semana em cada sala.

Participar de todas estas atividades foi significativo, pois a presença constante na escola nos incluiu, em certa medida, na comunidade escolar; ao mesmo tempo em que isto nos inseriu na complexidade própria do espaço coletivo, ampliando o desafio interpretativo,

também nos permitiu acessar elementos riquíssimos para o aprofundamento nas reflexões sobre todo o processo de movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico naquele espaço.

### c) Entrevistas

Denominamos de entrevista os encontros realizados com os colaboradores da pesquisa sob a mediação do diálogo a respeito das temáticas de interesse da investigação. Os temas em questão eram pontuados anteriormente pela pesquisadora para nortear o diálogo que se estabeleceria no curso da reunião, o que não implicava em um esquema fechado de perguntas, mas em eixos temáticos proponentes que pudessem favorecer a ampliação da discussão sobre os conteúdos destacados. Nesse aspecto, González Rey (2002) ratifica que ao converter-se em diálogo, a entrevista amplia as possibilidades das informações aparecerem na complexa trama em que se constituem.

No período em que estivemos na escola recorreremos a este instrumento com alguns participantes da pesquisa, dos quais:

- a EEAA – houve encontros individuais ora com a pedagoga (apêndice B), ora com a psicóloga (apêndice C);
- as professoras colaboradoras (apêndice D e E);
- uma das coordenadoras pedagógicas (apêndice F);
- a gestora da escola (apêndice F);

As entrevistas com as professoras, coordenadoras e gestora foram realizadas pela pesquisadora após um período de imersão significativo no campo visando estabelecer com as mesmas uma relação mais próxima, na expectativa de favorecer um diálogo mais aberto, ampliando, assim, as oportunidades de emergência de elementos importantes para a compreensão das questões em análise.



#### **d) Para quem você tira o chapéu?**

Esta técnica consistiu em colocar palavra-chaves relacionadas ao trabalho da EEAA dentro de chapéus para que de forma aleatória e alternada cada profissional escolhesse um deles, analisasse o termo apresentado e decidisse se “tiraria o chapéu” ou não para o tema, justificando a sua resposta. Vale ressaltar que a expressão “tirar o chapéu” relaciona-se a uma imagem positiva sobre o que está sendo analisado, uma vez que, originalmente, a ideia está vinculada à maneira educada e respeitosa de se cumprimentar alguém.

Os temas postos sob o chapéu foram: relação EEAA e professores; Escola Classe X; demanda de trabalho; Orientação Pedagógica do SEAA; diagnóstico; condição de trabalho; participação da família. Acreditamos que a proximidade dos temas com a realidade ou domínio da equipe e a abertura das profissionais presentes favoreceram a rica discussão e as muitas reflexões pertinentes aos temas abordados.

Esta atividade foi a primeira realizada com a participação conjunta de ambas as profissionais da equipe e revelou-se um instrumento significativo, pois facilitou a expressão das participantes, o que nos aproximou de maneira singular da complexidade de seu cenário social de atuação, bem como de concepções, compreensões, expectativas, limitações que se presentificam nele.

#### **e) Tempestade de ideias**

Foi entregue, no espaço-tempo de coordenação coletiva, uma folha com palavra-chaves concernentes ao universo escolar para que os profissionais presentes (professores, coordenadoras, pedagoga e orientadora educacional) anotassem em frente a cada vocábulo o que este lhe remetia ou fazia pensar, a primeira ideia que viesse à mente referente àqueles termos (apêndice G).

Pretendeu-se com a realização desta atividade perceber as associações que o grupo fazia a partir das palavras e, assim, aproximar-nos de algumas concepções com as quais pudesse estar sustentado o trabalho desenvolvido.

Após a leitura atenta por parte da pesquisadora das expressões apresentadas pelos profissionais que responderam o instrumento houve a necessidade de uma aproximação destes a fim de compreender melhor algumas ideias registradas. Este momento configurou uma dinâmica conversacional que tornou-se importante pela reflexão promovida, a qual implicou na ampliação do entendimento sobre os pontos discutidos.

#### **f) Retrato falado**

O instrumento denominado por nós de “retrato falado” consistiu na oportunidade dada aos professores regentes presentes no espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica de produzir um texto que retratasse sua turma (apêndice H).

A construção era livre, o professor decidia o que registrar para caracterizar e se referir à turma em que atuava. Como proposta aberta e não diretiva esta produção permitiu avaliar a elaboração do que estava marcado no texto de forma singular. Como destaca González Rey (2005a, p. 62), nesse tipo de produção “o sujeito está obrigado a construir uma narração portadora de uma qualidade que está além de sua intencionalidade e de seu controle”.

A atividade nos apresentou indícios significativos sobre concepções adotadas sobre a constituição dos discentes, da ação pedagógica, das expectativas sobre o trabalho realizado, do papel da escola e da avaliação, entre outros.

#### **g) Análise reflexiva do diagnóstico**

Entregamos aos professores regentes a pasta individual de um dos seus alunos com algum tipo de diagnóstico. A referida pasta pertencia aos arquivos da EEAA e continha os documentos de acompanhamento e avaliação destes estudantes, os mais comuns entre eles: ficha de anamnese, laudo médico, laudo psicológico, Relatório de Avaliação do SEAA. Também foi dada uma ficha (apêndice I) elaborada por nós para auxiliar na análise dos documentos de avaliação presentes no acervo. A escolha dos casos para estudo foi aleatória, pois nos importava mais conhecer a forma de pensar do professor do que o diagnóstico propriamente dito.

Nesta oportunidade pretendíamos abrir espaço para a análise crítica dos aspectos avaliados nas crianças e de reflexão sobre o papel do diagnóstico no espaço escolar, identificar como o professor interpretava os registros contidos nos documentos e que interlocuções fazia entre as informações presentificadas e o seu contexto pedagógico.

#### **h) Autobiografia**

A autobiografia consiste na narrativa feita pelo próprio autor sobre a sua história de vida. Entendendo a importância dos aspectos históricos, sociais e culturais na constituição do ser humano, mesmo ciente de que a mesma não se dá de forma linear e harmônica, antes passa pelo processo de subjetivação feita pelo próprio indivíduo destes aspectos, propusemos aos colaboradores diretos da pesquisa (EEAA e as duas professoras) que construíssem esse material para que expusessem os seus relatos de vida, destacando as experiências mais significativas, o que poderia resultar em novos indicadores que em configuração com outros obtidos ao longo do processo colaborasse com a construção do modelo teórico pretendido (apêndice J).

Instrumentos como este fazem com que o participante instaure um modo reflexivo sobre sua trajetória no momento da escrita, coadunado a uma emocionalidade, que o conduz a novos níveis de produção de informação (González Rey, 2002, p. 83).

#### **i) Análise documental**

As instituições possuem documentos oficiais e gerais que orientam e regem o seu funcionamento e, também, os particularizados que são resultantes de uma produção própria, os quais as representam de maneira singular por conter suas diretrizes, objetivos, concepções, expectativas. Tais documentos tornam-se, assim, fontes significativas de informações sobre o contexto sócio-político-filosófico desse espaço.

No processo investigativo tivemos a oportunidade de analisar alguns dos documentos elaborados pela EC X e/ou EEAA: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Mapeamento

Institucional, o vídeo produzido pelo MEC sobre projeto matemático desenvolvido pela escola, o blog institucional e o Relatório de Avaliação (RAV) de alguns alunos.

O contato com estes documentos também contribuiu para conhecermos a base teórica explicitada como fundamentação do trabalho pedagógico realizado na escola, abrindo, assim, novas reflexões sobre a relação estabelecida entre teoria e prática, entre o pretendido e o executado.

#### **j) De frente para o espelho**

Próximo ao final do percurso investigativo organizamos mais um encontro com as duas profissionais da EEAA. A dinâmica utilizada consistia em pegar um caso de aluno acompanhado pela equipe que tivesse culminado em um diagnóstico para análise conjunta dos procedimentos adotados, dos registros realizados. Elas optaram pelo caso recente de um aluno que tinham avaliado e chegado o laudo de Deficiência Intelectual. Estar diante da pasta desse estudante era, de certa forma, estar de “frente para o espelho”, pois podiam perceber e refletir sobre o trabalho realizado e o percurso escolhido, analisar os registros feitos, pontuar os elementos que as conduziram à tomada daquela decisão.

Não havia um roteiro pré-determinado para a condução da dinâmica, o diálogo acontecia a partir da abertura dos documentos contidos na pasta e das memórias que estes evocavam sobre o trabalho realizado. Este instrumento proporcionou um momento rico para o conhecimento do processo adotado para avaliação de forma contínua, uma vez que, até então, tínhamos acesso a situações isoladas deste todo; a perceber as concepções que se apresentavam, o pensamento e as emoções das profissionais sobre o momento avaliativo, a relação entre as suas fundamentações e a prática.

Exibiremos, a seguir, o quadro síntese de instrumentos utilizados nesta pesquisa:

QUADRO: Instrumentos utilizados no percurso investigativo

Instrumento	Colaboradores			
	Pedagoga	Psicóloga	Professoras	Outros
Dinâmica conversacional	x	x	x	Funcionários
Entrevista/diálogo	x	x	x	Gestora, coordenadora
Observação/acompanhamento	x	x	x	Espaço social
Para quem você tira o chapéu?	x	x		
Tempestade de ideias	x		x	Coordenadora e SOE <sup>10</sup>
Retrato falado			x	
Análise do diagnóstico			x	
Autobiografia	x	x	x	
Análise documental				
De frente para o espelho	x	x		

Queremos destacar a disponibilidade de todos os colaboradores em participar das atividades propostas pela pesquisadora e a abertura dada pela equipe gestora para a utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógica coletiva para acompanhamento do grupo e realização das atividades específicas da pesquisa. Ao todo tivemos 54 encontros com os participantes no espaço escolar investigado, os quais foram devidamente registrados durante o percurso, sendo os encontros individuais planejados gravados mediante a autorização dos participantes e as atividades coletivas acompanhadas transcritas no diário de campo. O diário de campo foi um recurso adotado por nós para anotar as análises, reflexões, questões, informações, interpretações construídas no movimento dinâmico do curso da investigação.

<sup>10</sup> SOE – sigla utilizada para representar o Serviço de Orientação Educacional. A escola em que a pesquisa ocorreu contava com uma Orientadora Educacional.

### 3.5. O processo de construção da informação

A concepção de pesquisa como produção processual e dialógica de conhecimento que compõe um modelo teórico requer mais que o estudo das respostas diretas obtidas com os instrumentos utilizados no espaço-tempo da pesquisa. Para a construção da informação há a necessidade de uma análise dos significados que a acompanha, da emocionalidade que se presentifica, no contexto profuso da pesquisa. Como posto por González Rey (2002, p. 76), “as ideias, as reflexões e os intercâmbios casuais durante a pesquisa contribuem na atribuição de sentido feita pelo pesquisador aos fragmentos de informação procedentes utilizados”.

O pesquisador rompe, a partir deste entendimento, com uma postura de neutralidade que lhe é própria no modelo tradicional de pesquisa, e torna-se um produtor de significados (González Rey, 2002, 2005a, 2014, 2017). Tal produção alia-se ao processo reflexivo e criativo do pesquisador, que frente ao embate das diversas informações emergentes no processo investigativo, precisa produzir ideias que permitam a integração coerente entre elas rumo à construção do modelo teórico. O modelo teórico refere-se, aqui, à construção teórica que norteia a pesquisa, a qual, em seu curso, ganha novos significados, resultando em sua ampliação.

Nessa trama tensionada entre o momento empírico e a elaboração intelectual do pesquisador, a produção teórica vai se consolidando dentro de uma lógica configuracional. Esta lógica evidencia a dinâmica progressiva, simultânea, recursiva, instaurada entre os indicadores e as hipóteses produzidas até à composição do modelo teórico. A lógica configuracional institui, assim, o movimento complexo constitutivo do conhecimento iniciado com a emergência dos indicadores.

Dentro dessa lógica, os indicadores são os elementos de significação gerados a partir da percepção do pesquisador, apoiado em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes. Os indicadores não estão, dessa forma, acessíveis de forma direta e imediata à experiência, antes são construídos sobre a informação implícita percebida ao longo do percurso. O indicador, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 111), “representa o início de uma ‘trilha’ de pensamento sobre as informações que emergem no curso da pesquisa”.

Os pensamentos elaborados no percurso vão abrindo caminhos hipotéticos na tentativa de compreender o problema de pesquisa. As hipóteses, assim, não são elaboradas a priori com o intuito de serem comprovadas, antes representam “os caminhos nos quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa” (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 111).

Perante a complexidade da temática adotada nesta pesquisa e pela dinâmica estabelecida no percurso investigativo buscaremos nos apoiar nesta proposta metodológica construtivo-interpretativa para a elaboração do modelo teórico que sustentará esta tese.

#### 4. CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

*É sempre difícil estabelecer o ponto de início de um texto. O pensamento, em aceleração vertiginosa, avança em um descompasso com a escrita e eis que estamos muito à frente com as ideias, já quase em conclusão, quando a primeira palavra ainda não se cunhou. E o pensamento é forçado a retornar. Sorte dele porque, nesse vaivém, pode experimentar novas e variadas rotas e, verdadeiramente, comandar a escrita.*  
Tunes e Bartholo (2009)

Acompanhar a dinâmica estabelecida entre EEAA e escola, pelo período aproximado de 15 meses, nos aproximou dos colaboradores da pesquisa e da realidade do espaço social que compartilhavam de maneira singular. Nesse cenário, as ações e as expressões intencionais ou não intencionais, em articulação com a interpetação da pesquisadora, foram ganhando significação ao longo do percurso de investigação, dentro de uma lógica configuracional. Tal lógica implica, segundo González Rey (2014, 2017), compreender a produção de conhecimento como um processo construtivo, complexo, constante, irregular, que se dá no encontro entre as diversas informações procedentes do campo de pesquisa com as ideias geradas pelo pesquisador a partir delas.

Nesse contexto configuracional, informações foram sendo articuladas, possibilitando a construção de indicadores, ampliando, assim, a cada instante a cadeia de significação. Diante desse processo construtivo-interpretativo, hipóteses foram sendo gradativamente elaboradas. Todo esse movimento, que se deu em um processo analítico não linear e complexo, abriu possibilidades de dar forma a uma proposição de ampliação do modelo teórico sobre o tema estudado.

Na pesquisa delineada o processo construtivo-interpretativo se deu de forma imbricada, articulada, recursiva, complementar ao longo do percurso investigativo, entretanto, com o intuito de favorecer a compreensão dos temas abordados, optamos por dividir o momento de análises em três eixos: 1) O espaço social da pesquisa em sua singularidade – no qual buscamos caracterizar a escola em seus aspectos constitutivos, considerados no curso investigativo como favorecedores do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico; 2) a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem como elemento de força para o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar – nesse espaço a equipe participante da pesquisa será apresentada em sua singularidade, bem como, o trabalho



realizado por ela junto à escola identificado como colaborador para a ocorrência do processo de mudanças relativas à função do diagnóstico naquela instituição; 3) uma ação pedagógica subsidiada e intencional – será apresentado nessa parte a relação imbricada entre o movimento de reconfiguração instaurado e a ação pedagógica desenvolvida pelos professores.

Todos os eixos aparecerão sustentados por trechos de informação articulados às construções interpretativas que contribuíram para a realização da análise. Ressaltamos que as falas dos participantes que foram utilizadas ao longo do texto passaram, quando necessário, por pequenas correções para ajustar as divergências comuns entre a comunicação oral e o sistema de escrita convencional, como: omissão de palavras repetidas, adequação da concordância verbo-nominal, ajustes de vícios de linguagem, com o cuidado de não comprometer o conteúdo, mas com a intenção de facilitar a compreensão do leitor. Para caracterizar as expressões dadas pelas pessoas recorreremos ao uso das letras maiúsculas para marcar a intensidade dada à palavra ou ao trecho e à repetição do ponto de exclamação no final da frase para demonstrar o tom mais emotivo. Os nomes das pessoas presentes no texto são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Ratificamos que nenhum dos momentos destacados para exemplificações ao longo do texto exprime um fato em si mesmo ou são episódios isolados de um contexto mais amplo de significação, antes serão uma representação do todo apreendido no processo investigativo, sendo sempre o resultado de uma construção interpretativa.

#### **4.1. O espaço social da pesquisa em sua singularidade**

A necessidade de acompanhar o trabalho realizado pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) junto aos professores na expectativa de perceber a existência de um movimento de reconfiguração de concepções e suas implicações na ação pedagógica nos colocou imediatamente dentro do espaço escolar. Estar na escola nos permitiu estabelecer novos vínculos e compreensões sobre sua realidade.

Nesta imersão no espaço escolar foi comum a apresentação individualizada do tema da desta pesquisa aos vários profissionais que ali atuavam e queriam entender a nossa presença naquele cenário. Como contrarresposta havia, geralmente, a indicação de que aquela escola seria uma ótima opção para a realização da pesquisa, pois realizava um trabalho diferenciado

com os estudantes que possuíam diagnóstico, sendo inclusive considerada “referência em inclusão” na Regional de Ensino que fazia parte. O termo “inclusão” normalmente surgia nessas conversas pela aproximação que o mesmo tem, em contexto mais amplo, com o termo “diagnóstico”, destacado na apresentação do tema a ser investigado. Essa aproximação se justifica pelo entendimento, ainda comum, de que o movimento de inclusão refere-se ao atendimento a alunos com algum diagnóstico.

Mesmo tendo como foco do trabalho investigativo a relação estabelecida entre EEAA e professores, estar diante de uma escola considerada “referência em inclusão”, nos instigou a conhecê-la melhor, para compreender o que significava essa designação e as possíveis relações com o tema investigado. Com este intuito voltamos o nosso olhar para a escola em seu contexto mais amplo para perceber o papel que o diagnóstico assumia ali e os aspectos que apoiam o trabalho pedagógico a partir dele. Buscamos, assim, conhecer a história dessa instituição e as suas marcas distintivas quanto à inclusão.

#### **4.1.1. Aspectos constitutivos da escola investigada**

A pesquisa foi realizada em uma escola que compunha o quadro da rede pública de ensino do Distrito Federal, encontrava-se localizada na parte central da Região Administrativa de Sobradinho e ofertava os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano.

Essa escola foi fundada em 1970. Em 2004 teve que ser transferida para um espaço cedido por uma instituição religiosa em função da precariedade da estrutura física de onde funcionava. Permaneceu no local cedido até o ano de 2008 quando foi concluída a necessária reforma, ocorrida, segundo relatos de alguns funcionários da época, após muitas reivindicações junto aos órgãos competentes e manifestações públicas organizadas pela comunidade escolar. Em 2008 retornou, então, para o prédio de origem, reformado, que hoje possui boas instalações físicas, com: 10 salas de aula, 01 sala de professores com copa, 01 sala de direção, 01 secretaria escolar, 01 sala de servidores, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala de reforço, 01 sala de vídeo, 01 sala de mecanografia, 01 depósito de material de limpeza, 01 depósito de material pedagógico, 01 cantina, 01 dispensa, 01 quadra de esporte descoberta, 01 parque de areia, 01 Sala de Recursos Generalista, 01 Sala de apoio (para o funcionamento da EEAA e SOE), banheiros para funcionários, banheiros para alunos,

banheiro para deficiente físico, pátio coberto, horta. Toda essa estrutura se apresentava em um ambiente organizado, higienizado, recém-pintado, com pontos de acessibilidade, passando a ideia de ser “bem cuidada”.

A escola contava com alguns serviços de apoio: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Sala de Recursos Generalista (SR), Serviço de Orientação Educacional (SOE). Foi contemplada, em 2016, com o projeto “Educação com Movimento”, o qual introduz professores de Educação Física para atuarem com as turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais.

Todo o corpo docente, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, possuía formação em nível superior, sendo a maior concentração desta no curso de Pedagogia, entretanto, outros cursos de graduação também apareceram, tais como: Química, Artes, Filosofia, Letras, Geografia, História, Matemática e Educação Física. Cerca de 80% deste grupo possuía curso de especialização e 7% destes profissionais tinha mestrado na área de educação.

No período de realização da pesquisa havia 366 crianças matriculadas nessa instituição, dispostas nas 20 turmas existentes, sendo 10 em cada turno de funcionamento (matutino e vespertino). Do total de estudantes matriculados, 48 deles apresentavam algum tipo de diagnóstico médico e/ou psicológico o que os colocava no quadro de Alunos com Necessidades Educativas Especiais (ANEE<sup>11</sup>). Em decorrência do grande número de atendimento a ANEE a escola possuía 02 Classes Especiais<sup>12</sup> (Transtorno do Espectro Autista - TEA), 15 turmas de Integração Inversa<sup>13</sup> e apenas três turmas regulares. Diante deste quadro poderia se questionar: Estaria justificado no quantitativo de ANEE atendido o fato da escola ser considerada “referência em inclusão”?

---

<sup>11</sup> Optamos pela terminologia ANEE por ser mais abrangente, quando compreendida como posto na Declaração de Salamanca, que a utiliza para identificar tanto o público alvo da Educação Especial quanto aqueles que apresentam dificuldades escolares; e por, também, ser mais recorrente nos documentos oficiais da SEEDF e entre seus profissionais. No caso deste trabalho utilizaremos o termo ao nos referirmos aos alunos com algum tipo de diagnóstico.

<sup>12</sup> Classe Especial é uma sala de aula posta em escolas regulares que conta com modulação adequada e professor especializado, destinada a atender extraordinariamente e por tempo determinado estudantes com deficiência e com TEA, cujas condições não podem ser atendidas adequadamente na rede de ensino.

<sup>13</sup> Turma de Integração Inversa recebe os ANEEs que estão em fase de inclusão em turmas regulares de ensino, nela há um número reduzido de alunos na tentativa de facilitar o processo.

O acompanhamento da rotina da escola e o diálogo com a comunidade escolar foram introduzindo novas informações e indicando outras possibilidades de resposta para a questão. Um aspecto que pôde ser percebido no trânsito da pesquisa como significativo para o reconhecimento da escola no que tange à inclusão foi a **compreensão da singularidade do aluno mesmo frente a um diagnóstico**. Esta ideia aparece, por exemplo, no trecho extraído da dinâmica conversacional com uma professora após o procedimento de distribuição de turma:

(...) eu trabalhei com autista, mas eu já vi que nenhum autista é igual ao outro. Então não é o mesmo método que se usa pra um e pra outro, a mesma metodologia, vamos dizer assim, o mesmo jeito de trabalhar que vai combinar com o outro. Então a gente tá sempre aprendendo mesmo... E o ideal é a gente ir tranquilo, ir pensando em conhecer a criança.

A afirmação de que “nenhum autista é igual ao outro” ajuda a perceber que havia o entendimento da singularidade do estudante em meio a sua diversidade constitutiva, o reconhecimento de que cada indivíduo é único, mesmo obtendo o mesmo diagnóstico. Fica implícita a ideia de que o diagnóstico, por si só, não determina a pessoa que o recebe; estar sob o mesmo Código Internacional de Doenças, não coloca as pessoas na mesma condição de desenvolvimento. O desenvolvimento, como afirma Vigotski (1983), não é definido pelo defeito em si, o qual precisa ser considerado como resultado de uma união dinâmica e estrutural de diversos aspectos que participam de sua constituição, tais como as condições relativas ao próprio indivíduo e do contexto sociocultural que o cerca.

O reconhecimento da importância do singular é ratificado na continuidade da fala da professora quando aparece a necessidade de se conhecer a criança para poder se pensar no trabalho a ser desenvolvido com ela. Para ilustrar o que está sendo dito relataremos o caso de um aluno da turma de 1º ano, que apresentava o laudo de autismo e se recusava a fazer qualquer atividade que fosse diferente da proposta para a turma. Sabendo dessa peculiaridade do estudante, descoberta na relação estabelecida com ele, a professora da turma se dispunha a sentar com ele todas às vezes que a atividade proposta para a turma não lhe fosse a mais adequada, e, no atendimento individualizado, ia realizando as adequações necessárias para que esta se tornasse significativa para aquela criança. Esse posicionamento da professora atendia, assim, tanto a sua necessidade em investir pedagogicamente no caso para garantir o direito de aprendizagem de todos os discentes, quanto à de pertencimento demonstrada pelo

aluno, que é um princípio básico da inclusão e um elemento necessário para sua efetivação. A atitude da professora demonstrava ainda, entre outras questões, o respeito à individualidade deste aluno.

O respeito ao singular, entendido na ação citada acima, parecia extrapolar a relação professor-aluno e se estender a um âmbito mais amplo: a comunidade escolar. O que se fez perceptível, entre outros momentos, no relato de uma mãe no encontro de pais promovido pela EEAA para abordar o tema “Inclusão Escolar”. Diante da pergunta feita pela pedagoga “O que vocês pensam quando ouvem falar em inclusão?”, a mãe se posicionou:

“(…) Não vou falar de crianças especiais, pois lá em casa não falamos mais ‘especiais’ por causa daqui (referindo-se à escola). Como diz a minha filha (aluna da escola), ‘todos nós somos especiais’. Falamos em diferenças, que são comuns, cada um tem as suas. E inclusão é respeitar essas diferenças”.

A ideia de diversidade apresentada pela mãe foi construída, de acordo com o seu relato, na relação com a filha, que, provavelmente, foi alcançada pelo trabalho coletivo realizado na escola. Mesmo estando na área do discurso, esse relato indicava a existência de um trabalho que visava ampliar a discussão sobre o direito de atendimento a todos e o respeito às singularidades por serem estas inerentes à constituição humana. Esse entendimento é reforçado pela própria realização do encontro em que ocorreu este diálogo. Consideramos, assim, que essa ação de respeito à singularidade compunha a subjetividade social da escola.

Outro aspecto que nos pareceu um diferencial nesta trama de caracterização da escola como referência em inclusão foi o investimento na **aprendizagem como possibilidade humana**. Na conversa com uma das professoras depois do procedimento de “distribuição de turma” um trecho nos ajudou nesta análise e pode representar o que está sendo dito. Ao perguntarmos se o fato de ter um aluno com diagnóstico em sua sala a fazia pensar mais sobre a questão pedagógica, nos respondeu: “*Faz!!! Tenho dois alunos diagnosticados. (...) Faz você pensar: Como realizar um trabalho que seria mais forte pra os dois (alunos)? Ele está aqui e como ele poderia chegar ali? Então a gente tá sempre colocando a cabeça para funcionar, com certeza!*”. Nota-se aqui certa preocupação por parte da professora em favorecer o avanço do aluno mesmo diante do laudo apresentado, ao assumir a necessidade de se pensar em alternativas pedagógicas para promover o seu deslocamento: “*Ele está aqui e como ele poderia chegar ali?*”.

A ideia de avanço do estudante, porém, aparecia de maneira vinculada à responsabilidade do professor de “*tá colocando a cabeça para funcionar*” na busca de novas técnicas e métodos que pudessem auxiliar nesse processo. Esta discussão nos permite inferir que o diagnóstico para aquela professora não era tido, em si mesmo, como um excludente da possibilidade de aprendizagem. Elemento importante a ser considerado ao se tratar de um espaço educativo, pois, como assevera Vigotski (1983, p. 17), a criança com determinados defeitos “pode alcançar no desenvolvimento o mesmo que a normal, porém as crianças com defeito o alcançam de modo distinto, por um caminho distinto”. O que aponta para a importância do processo ensino-aprendizagem, em especial para a ação pedagógica, como variante possível à condução destes alunos por vias distintas para o alcance do desenvolvimento pretendido, o que se torna viável apenas quando o professor, mediante o conhecimento das peculiaridades desta criança, assume a responsabilidade por sua condução por tais vias.

Coadunava-se a essa compreensão o relato feito pela diretora da escola em momento de entrevista

**Pesquisadora:** A questão da aprendizagem desses alunos que têm diagnóstico aqui na escola, o que você pensa sobre isso?

**Gestora:** Todos eles aprendem! Igual, por exemplo, a Vivi que tá no quarto ano. Ela foi minha no segundo e no terceiro (...). Ela ficou retida, ficou com adequação curricular - né?! - por temporaridade. (...) Eu tô dando o exemplo dela, porque demorou para ela ser alfabetizada... Ela ainda está no processo, porque demora um pouco, mas todo mundo aprende!!! Todo mundo tem capacidade de aprender, uns mais rápidos, outros mais lentos, mas a gente não pode desistir!

**Pesquisadora:** Então a ideia é investir para que haja aprendizagem em qualquer caso, qualquer diagnóstico?

**Gestora:** Sempre, qualquer caso, a ideia é investir mesmo, pesado, sem dar folga, porque não tem esse negócio de coitadinho aqui não!

**Pesquisadora:** Ótimo! Porque tem muito isso da inclusão ser vista assim: Ah, coitadinho! Deixem eles aí. Por isso que eu pergunto especificamente da aprendizagem.

**Gestora:** Ah, eles estão aí só pra se integrar?! Não é!!! Se tá na escola é pra aprender.

O caso da aluna, citado pela gestora, tem por trás o diagnóstico de Deficiência Intelectual. Dentro desse quadro foi necessário um tempo diferenciado para se alcançar o objetivo de alfabetização, mas também resultou no fortalecimento do princípio de que “todo mundo aprende”. Mais uma vez, entretanto, foi ressaltada a vinculação desse resultado ao investimento realizado pelo professor no processo ensino-aprendizagem “*a ideia é investir*

*mesmo, pesado, sem dar folga, porque não tem esse negócio de coitadinho aqui não*". O termo "coitadinho" é bastante usado para se referir aos ANEEs em diversos espaços sociais e o posicionamento contrário da gestora a ele indica uma compreensão peculiar de deficiência, distanciada da ideia de "menos valia" da criança nessa condição.

Traremos, ainda, nesse entendimento da aprendizagem como possibilidade para todos os alunos como aspecto relevante instituído nesse contexto social, o caso do aluno Pedro. Este caso surgiu em vários momentos dialógicos estabelecidos com professoras, gestora, coordenadora, EEAA, como um resultado muito positivo do trabalho realizado pela escola. Em reunião com os pais na "Semana de Educação para a Vida" a pedagoga apresentou uma síntese dos casos atendidos pela escola. Ao falar sobre a Deficiência Intelectual destacou que

(...) este caso (DI) não está relacionado à ideia de que muitos têm sobre esses casos como sendo uma pessoa que não fala, é 'bobão'; muitos são percebidos mais na escola pela dificuldade de abstração dos conteúdos que eles apresentam. Temos na escola um aluno que foi alfabetizado ano passado, aos 13 anos. Estava na escola desde os 06 anos. Um rapaz lindo! E agora tá lendo tudo! Foi preciso todo um trabalho, não tínhamos muitas certezas... Se me perguntarem o que deu certo nem vou saber dizer (risos). Quando vimos estava lendo tudo e bem!

Fica posto, neste trecho, o registro da tentativa por parte da pedagoga de desvencilhar o diagnóstico de ideias preconceituosas existentes sobre o mesmo e o investimento em uma visão mais respeitosa sobre essas crianças. Marca-se, aqui, a existência de um trabalho favorecedor da mudança de concepções sobre deficiência. Essa é uma ação relevante, pois como evidencia Tacca (2008, p. 145) o esforço na busca de desviar as "ideias preconcebidas de deficiências, distúrbios, atrasos ou dificuldades de aprendizagem, uma vez que na realidade esses são apenas fenômenos socialmente construídos" é "a grande possibilidade para que a inclusão social se realize efetivamente".

No trecho citado, mais uma vez, foi dada ênfase aos resultados obtidos como fruto do trabalho realizado: "*Foi preciso todo um trabalho, não tínhamos muitas certezas...*". Em todos os relatos feitos sobre o caso do aluno Pedro foi possível notar uma satisfação muito grande por parte dos profissionais, uma alegria pelo resultado alcançado, como sendo uma recompensa por não se ter "*desistido*" do aluno e por se ter investido pedagogicamente nele. Transparecia que os resultados alcançados representavam, em certa medida, o sucesso do trabalho realizado pela escola.

Um aspecto que também nos pareceu significativo na tentativa de explicar a designação da escola como “referência em inclusão” foi a **concepção ampliada de inclusão** que demonstrava. A inclusão aliava-se mais à forma de atendimento às peculiaridades de cada indivíduo e suas necessidades que à atenção específica a um grupo marcado pela existência de um laudo. Isto pôde ser depreendido também do trecho extraído de um momento de discussão no espaço-tempo da coordenação coletiva sobre a apresentação dos conteúdos dentro de uma organização crescente e dosada:

**Professora:** Como diz Adriana (uma das professoras que estava ausente no dia): tem que jogar (referindo-se ao conteúdo)... Sem tanta preocupação, porque um pode não acompanhar, mas tem outro que já faz uns links.

**Diretora:** A gente é que acha que eles não dão conta. Temos que parar com isso. Dê tudo! E muitos vão acompanhar! Temos que dar atenção aos que vão mais devagar, mas também para os que estão mais à frente.

A argumentação girava em torno da ideia de que não se deve ter uma preocupação com a sequência lógica ou pré-estabelecida de apresentação do conteúdo em função da dinâmica da própria vida, na qual, por exemplo, as crianças têm contato com a ideia de operação matemática de forma ampla e irrestrita antes mesmo de se estar na escola. Não há necessariamente, então, que se trabalhar a noção de adição para, depois, a de subtração, multiplicação ou divisão. O trecho em análise destaca, também, a premissa de se ampliar o leque de informações em sala de aula de forma a respeitar as diferenças que nela se presentificam, de tempo, de interesse, de realidades, para favorecer, ao mesmo tempo, todos os alunos em suas singularidades. Como evidencia González Rey (2011b, p.60), “a dimensão singular do aluno deve ser resgatada nas práticas educativas em todos os níveis de ensino”. Ensino este que só se torna inclusivo, segundo o mesmo autor, ao criar “um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades” (Ibidem).

A preocupação em incluir a todos os alunos também pôde ser percebida no período de organização da “Festa das Regiões” na escola. Havia a proposta de que as turmas se reunissem, de duas em duas, para organizar uma apresentação musical referente à região brasileira que iriam representar. A preparação para o evento demandou uma grande produção por parte das classes: estudo sobre a região, ensaios, confecções de material, figurino.

A confecção do figurino selecionado ficou sob a responsabilidade dos pais, contudo, foi comum ver a preocupação das professoras em garantir que todos os alunos tivessem acesso ao figurino proposto para poder participar da atividade. Pudemos presenciar as



professoras buscando essas peças junto a ex-alunos, aos filhos de parentes e amigos, a outros pais no horário de saída da escola, para as crianças que não podiam adquiri-las. Para exemplificação, registramos parte do diálogo entre duas professoras do 4º ano, em que a que tem mais tempo na escola perguntou à outra que chegou naquele ano: “Verifique aqueles que não podem mandar fazer a roupa pra gente tentar conseguir”. Este trecho deixa transparecer uma dupla preocupação por parte da professora mais antiga: 1) com a inclusão do aluno que não pudesse adquirir a roupa para a apresentação na festa; 2) com a inclusão da outra professora, que participava pela primeira vez da organização da festa, à proposta da escola – esta ação poderia favorecer a compreensão, por parte da professora novata, dessa concepção mais ampla que se apresentava na subjetividade social da escola sobre inclusão, além de garantir a participação de todos os alunos de ambas as turmas.

Gostaríamos de acrescentar, neste contexto, nossa experiência na segunda coordenação coletiva que participamos. Ao chegarmos um pouco mais cedo, observamos que os lugares desocupados nas mesas estavam marcados com os materiais das professoras que ainda não haviam chegado, o que nos fez sentar um pouco mais distante do círculo proposto. Todos foram chegando e ocupando seus lugares, até o instante em que a Orientadora Educacional chegou e pediu para as colegas abrirem espaço para que pudessemos ser incluídas no círculo. A atitude da orientadora demonstrou preocupação em nos incluir no grupo o que nos fez pensar na existência na subjetividade social de um comprometimento com o acolhimento a todos, tornando esta escola um espaço realmente inclusivo. Outras atitudes similares por parte de vários profissionais em relação à nossa presença, como a distribuição de materiais e lembrancinhas, os diálogos espontâneos nos intervalos das atividades, o compartilhamento de experiências, iam nos fazendo sentir pertencentes e, ao mesmo tempo, indicando a escola como um ambiente em que se configurava uma postura receptiva, acolhedora e inclusiva àqueles que dela se aproximavam.

Outros indicadores significativos para a compreensão da escola como referência em inclusão emergiram das palavras e expressões escolhidas pelas professoras e coordenadoras pedagógicas no instrumento “tempestade de ideias” para representar o termo “diagnóstico”. Na atividade foram registradas como representações que os remetiam ao diagnóstico as seguintes expressões: *“ideia inicial; necessidade, rever o trabalho para criar outras estratégias; norte; momento de reflexão; precioso recurso para conhecer o aluno; instrumento de partida”*. Tais expressões apontavam para um **entendimento do diagnóstico**

**como um recurso auxiliar para o conhecimento do aluno**, um promotor de reflexão e de novos encaminhamentos, como representado pelo trecho extraído da entrevista com uma das coordenadoras pedagógicas da escola:

Minha primeira experiência quando eu cheguei aqui (na escola) foi com Emília repassando o último diagnóstico do ano anterior das crianças, então ela deu uma visão geral dos meninos. Foi a primeira coisa que aconteceu no ano, então os professores já começaram o ano de 2014 sabendo quem eram as crianças, quais as dificuldades que eles tinham. Então você pensa: o menino, seja ANEE, seja não... O ANEE não é considerado assim uma parte, eu tenho na minha turma aquela criança e a necessidade dela é essa. A necessidade do meu ANEE é essa; a necessidade do meu "topzão" lá que faz tudo, é independente, não sei o que mais, ele tem as necessidades dele também, né?! Então o professor, o contexto da escola fala isso: "Todas as crianças têm as suas possibilidades".

O contato com o diagnóstico foi tido como um meio de conhecimento do aluno “*então todos os professores já começaram o ano de 2014 sabendo quem eram as crianças*”. O conhecimento em questão não parecia ser para rotular a criança, mas para nortear o trabalho a ser realizado a partir das necessidades dela. Esta construção é interessante porque lança o caráter descritivo do laudo rumo à tentativa de compreensão da constituição do aluno e, assim, concomitantemente à identificação das possíveis vias de superação de suas dificuldades. Mudanças como esta na função diagnóstica, como indica Mitjans Martínez (2007, p. 05), “poderão se expressar nas mudanças de práticas que o processo de inclusão demanda”.

A noção de necessidade aparece, no fragmento de fala escolhido, não atrelada à ideia de existência de um déficit próprio daquele aluno considerado como ANEE, mas como especificidade comum a todos os que compõem a turma, o que pode ser demonstrado ao se citar o aluno “*topzão*” como tendo suas necessidades também. A tarefa de identificar essas necessidades e realizar as intervenções requeridas por elas está, então, na função do professor e não na do diagnóstico médico ou psicológico posto. O trabalho investigativo é uma função própria do professor que, como ressalta Tacca (2009, p. 72), poderá ser realizado “em colaboração com, por exemplo, o coordenador pedagógico, orientador educacional ou psicopedagogo, mas não poderá nunca acontecer à revelia do professor (...), pois disso depende sua ação pedagógica”.

Outras palavras surgiram no instrumento “Tempestade de ideias” que não se relacionavam diretamente à interpretação anterior de diagnóstico, foram elas: “*pra saber o*

*que fazer; às vezes necessário; evolução; algo necessário para o andamento do trabalho*”. Pensar no que significavam estes termos nos fez aproximar de alguns desses profissionais para tentar entender o que haviam pensado no momento das suas escolhas. As explicações giraram em torno de o diagnóstico ser ainda uma exigência institucional para a garantia de alguns direitos destes alunos, como mencionado pela diretora da escola em entrevista:

(...) o diagnóstico para mim é só uma forma daquela criança assegurar os direitos que ela tem, só! O trabalho que eu vou desenvolver é o mesmo, pra criança especial e pra outra criança. O trabalho que eu vou desenvolver em sala vai partir da potencialidade dela, então, assim, para mim, para o meu trabalho, não importa se você tem diagnóstico ou se você não tem. O trabalho que eu tenho que realizar contigo é o mesmo, eu tenho que fazer com que você cresça, com que a aprendizagem aconteça, né?! Mas o diagnóstico é importante para assegurar o direito que as pessoas têm, o direito da redução de classe, da redução de turma.

Vemos no trecho acima o diagnóstico ser retratado como uma necessidade para assegurar alguns direitos dos estudantes. Além da citada redução de turma, podemos elencar, ainda, como possíveis direitos o atendimento na Sala de Recursos, o acompanhamento de monitores<sup>14</sup>, a Adequação Curricular, benefícios estes que estão disponíveis para alguns casos específicos. O foco não parecia estar na presença do laudo, mas no trabalho a ser desenvolvido com a criança em favor de sua aprendizagem.

As considerações feitas por esta parte do grupo de profissionais no instrumento “tempestade de ideias”, identificando o diagnóstico como mecanismo de defesa de direitos, não o coloca imediatamente no mesmo contexto de análise citado anteriormente, em que o entendimento do diagnóstico era de um recurso auxiliar para o conhecimento do aluno, mas indica, de certa forma, a preocupação que esse tinha com a qualidade do atendimento a ser oferecido ao discente com diagnóstico.

Essa preocupação com a qualidade do atendimento pode ser ilustrada pela fala da pedagoga no Conselho de Classe após o relato de uma das professoras sobre como estava atuando com o seu aluno que tinha o diagnóstico de autismo e como ele estava avançando: “*o aluno especial é o professor que tem que trabalhar com ele e não o monitor, porque é o professor que sabe o que ele precisa pedagogicamente, como pode ajudá-lo*”. Observamos ali

---

<sup>14</sup> Chamaremos o técnico de gestão educacional especialidade monitor neste trabalho apenas de monitor para facilitar a leitura/compreensão. Esse profissional tem como função acompanhar o aluno da Educação Especial em suas atividades pessoais, tais como: higiene, alimentação e locomoção.

a intenção de apresentar ou reforçar esta ideia junto aos professores recém-chegados à escola, mas ao mesmo tempo nos indicava a centralidade no investimento pedagógico para estas crianças pela expectativa de avanço delas no processo ensino-aprendizagem.

Na prática também pudemos ver essa perspectiva quando, em observação na turma do 4º ano, a professora da Sala de Recursos passou para buscar uma aluna para trabalhar com ela e a mesma tinha faltado a aula, ela então se propõe a atender um outro aluno. A professora da turma, entretanto, disse que preferiria que ele ficasse porque produziriam texto e ela queria trabalhar com ele.

O posicionamento da professora indicava a consciência de sua função junto ao aluno, assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem, o que reforçava o entendimento de que a aprendizagem era realmente tida como uma possibilidade mesmo diante de um diagnóstico.

Esta breve caracterização da escola, que nos permitiu conhecê-la em sua posição de “referência em inclusão”, nos indicou que essa designação aplicada a ela não estava diretamente relacionada ao número de ANEE nela matriculado, mas lhe fazia jus, principalmente, pelos aspectos distintivos que apresentava, já mencionados neste segmento de análise, sendo eles: a compreensão da singularidade do aluno mesmo frente ao diagnóstico, a aprendizagem como possibilidade humana, a concepção ampliada de inclusão, o entendimento de diagnóstico como não definidor do indivíduo. A associação imbricada, dialética, recursiva e complexa desses aspectos que, de fato, constituía a subjetividade social dessa escola como referência, nos convenceu de que a mesma era o contexto social de pesquisa capaz de permitir o entendimento do movimento ocorrido naquele espaço para que houvesse a reconfiguração do papel do diagnóstico.

#### **4.1.2. Aspectos favorecedores para a ocorrência do movimento de reconfiguração**

O processo de análise construtivo-interpretativa que nos permitiu caracterizar a escola em que se realizou a pesquisa como inclusiva de fato, também nos posicionou frente a uma concepção de diagnóstico favorecedora de sua constituição como tal, a qual queremos destacar neste momento em função do objetivo proposto pela pesquisa. Nessa escola, de forma geral, conseguimos identificar que o diagnóstico: a) não definia o indivíduo que o apresentava; b) era mais um elemento de informação sobre a criança; c) não era um

excludente da possibilidade de aprendizagem. Essa compreensão de diagnóstico parecia distanciá-lo do estigma tradicional de ser um instrumento médico/psicológico determinante e limitador do indivíduo, culpabilizador e excludente da vítima.

No movimento de distanciamento dessa visão mais tradicional sobre o diagnóstico em direção à instituída atualmente pela escola estava o nosso foco central de atenção. Interessava-nos saber: Quais aspectos contribuíram para que este movimento ocorresse? Como foram construídas as compreensões favorecedoras deste distanciamento? Em que se sustentava o trabalho resultante deste movimento?

Refletindo sobre essa ideia de movimento fomos remetidos ao conceito postulado para ele pela Física. Apresentaremos, entretanto, o conceito em sua forma mais basilar, na tentativa de manter a distância segura dos aprofundamentos dele provenientes, sem, contudo, incorrer no risco da simplificação do mesmo, apenas para apresentar a linha de raciocínio desenvolvida por nós a partir dele.

Na Física, segundo Doca (2012), o movimento refere-se à variação espacial de um objeto em relação a um referencial no decorrer do tempo. Essa variação está vinculada ao efeito de uma força. Assim, para que haja a movimentação de qualquer objeto em si faz-se necessária a existência de uma força que o impulse.

Esse conceito nos permitiu conjecturar que para a realização do movimento de reconfiguração da concepção tradicional de diagnóstico para a assumida atualmente pela escola houvesse a existência de uma força propulsora responsável por esse deslocamento. Buscando, dentro do processo investigativo, conhecer esta força, foi inevitável perceber que ela era resultante de uma complexidade constitutiva, ou seja, havia uma diversidade de elementos que participava de sua constituição.

Os diversos elementos apreendidos como constitutivos dessa força propulsora se apresentavam profundamente relacionados, articulados, integrados, de forma dinâmica, implicada, recíproca e complexa. Apresentá-los aqui isoladamente tornou-se um desafio, pois um termina por evocar o outro. Diante do desafio nos propusemos a organizar esses elementos em três grandes eixos que os perpassavam e os articulavam, os quais designaremos aqui como **núcleos de força**.

Esses núcleos de força que identificamos no percurso da pesquisa acomodavam, assim, os elementos que os constituíam, ao mesmo tempo em que os sustentavam e os integravam. Os três núcleos também mantinham uma relação imbricada e recursiva entre si, na qual se atravessavam de forma singular e marcavam distintivamente a subjetividade social da escola. Pela dinâmica complexa instaurada entre eles a apresentação de forma particularizada de cada um deles nesse trabalho tornou-se um complicador, contudo, uma necessidade para facilitar a compreensão dos mesmos. Apresentaremos, assim, tais núcleos separadamente, da seguinte forma: a) a escola em seu aspecto relacional; b) a escola em seu aspecto dialógico; e c) a escola em seu aspecto colaborativo.

#### **4.1.2.1 A escola em seu aspecto relacional**

Na perspectiva histórico-cultural a relação social adquire maior relevância por estar nela a real possibilidade de desenvolvimento humano. No contato com os outros sociais o indivíduo não apenas toma conhecimento da cultura, pois que, em uma dinâmica recursiva, dialética e complexa, dela participa, de forma que ao mesmo tempo em que a constitui é também constituído por ela.

Estar com o outro, entretanto, implica em um encontro de histórias, emocionalidades que se efetiva como relação significativa para o desenvolvimento apenas diante do sistema de sentido produzido pelo próprio sujeito. A relação, assim, não se estabelece imediatamente pela presença do outro, mas pela representação simbólica e de sentido que este adquire dentro de uma sequência histórica delimitada nesse espaço relacional instituído (GONZÁLEZ REY, 2004).

Nesse cenário, a escola, enquanto instituição social, se destaca como espaço privilegiado de relação. Pela lógica que lhe é peculiar, a de instituir o processo ensino-aprendizagem, o qual se dá no encontro entre pessoas, a escola permite que complexos sistemas de relações se instaurem. Tais relações podem ser favorecedoras do processo ensino-aprendizagem, pois, como assevera Tacca (2006, p. 60), “projetam a força de motivos e necessidades dos sujeitos (...) sem o que a aprendizagem não se estabelece”.

Com base nessa compreensão é que destacamos o eixo relacional como núcleo de força que participa do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar, o qual, por sua vez, se apresenta constituído por diversos elementos.

Fez-se perceptível, no curso da investigação, que as relações estabelecidas na instituição participante da pesquisa perpassavam pela **valorização da sua história**. Essa história foi destacada em diversos momentos conversacionais por diferentes profissionais, indicando-nos ser um elemento constitutivo significativo deste núcleo de força e propulsor do trabalho realizado pelo grupo. Vejamos, como exemplo, o trecho extraído do relato feito pela pedagoga, em um dos nossos primeiros encontros, para tentar nos explicar o reconhecimento da escola, também, como referência pedagógica:

Acho que isto é resultante do trabalho de um grupo de professoras que a cerca de 15/20 anos atrás saiu do Centro de Referência (referindo-se à Escola de Aplicação existente na época do Magistério) e chegou aqui querendo demonstrar que qualquer escola poderia ser tão boa quanto o Centro. Algumas dessas professoras já se aposentaram, mas foram deixando o legado para as que ficaram. (...) E tem uma exigência muito grande do próprio grupo. Aqui não é um projeto da equipe gestora. É do grupo de professores. Tanto que o grupo já mandou embora vários diretores que não se encaixavam na proposta.

A história que sinaliza a mudança da escola, mediada pelo trabalho realizado e pelo posicionamento dos professores, de alguma forma, **empoderava o grupo de professores** e redimensionava o **valor do trabalho pedagógico** – elementos percebidos como significativos para a constituição deste núcleo de força e do próprio grupo e, por isso, receberão destaque explicativo neste momento.

**Empoderamento** está sendo entendido aqui como uma ação de consentização do grupo sobre a importância de seu posicionamento para que as mudanças pretendidas em seu contexto ocorram. Como asseveram Kleba e Wendausen (2009, p. 737), esse empoderamento se dá “na medida em que os indivíduos compreendam sua inserção histórica passada, presente e futura (...) sintam-se capazes e motivados para intervir em sua realidade”.

Uma demonstração dessa consciência de capacidade de intervenção sobre a realidade do grupo pode ser exemplificada quando os serviços de apoio (EEAA, SOE e SR) se reuniram para realizar um encontro no Centro de Ensino que recebia os seus alunos concluintes do 5º ano. O encontro foi uma solicitação da instituição receptora e destinava-se a esclarecer aos

profissionais do Centro de Ensino as questões específicas sobre o atendimento necessário para os ANEE que estavam recebendo. Em momentos que antecederiam o encontro a equipe reunida (EEAA, SOE e SR) retomou a sequência da apresentação planejada e a pedagoga reforçou:

Nós temos que falar tudo que esses alunos precisam para um bom andamento. E eles vão dizer que não têm tudo o que já temos. E temos que deixar claro que tudo o que temos foi resultado de muita luta, não foi fácil, nem aconteceu de uma hora para a outra. Porque todo mundo acha que é fácil! E é isso, tem que lutar!

As conquistas da escola foram associadas ao resultado de muita luta para se obter e garantir os direitos e as condições necessárias para realização do trabalho com os ANEEs ao longo do tempo, sendo esta a orientação a ser repassada para a outra escola que pretenda alcançá-los: “*tem que lutar!*”. A crença de que a luta era uma necessidade para que as coisas de fato acontecessem pode ser reiterada pela mobilização do grupo no período de greve da categoria ocorrido no 1º semestre de 2017, quando a maioria dos professores aderiu ao movimento, episódio bastante incomum entre as “escolas classes”, evidenciando a força desse elemento na constituição subjetiva do grupo.

Outra ocorrência que nos ajudou a perceber o empoderamento do grupo como aspecto significativo pôde ser encontrada no relato da gestora, no momento de entrevista, ao explicar a sua decisão de estar na direção da escola e a necessidade do grupo pensar em se posicionar para a próxima eleição:

**Gestora:** Mas é isso que a gente tá sempre falando ali, né?! Assim, conversando com as pessoas, pois elas têm que começar a participar mais, a ir pensando, porque não dá pra deixar nas mãos de outras pessoas. Uma coisa é certa: aqui na escola não dá certo direção indicada, pra quem cai de paraquedas. A gente sabe disso; nunca deu...

**Pesquisadora:** Então, se não querem alguém de fora, né?!

**Gestora:** Teve um ano que passou pela direção da escola no mínimo umas oito pessoas.

**Pesquisadora:** Nossa! Todas indicadas?

**Gestora:** Chegava aqui não dava certo com o grupo, porque chegava e aí queria impor muita coisa e o grupo aqui sempre foi questionador, sempre foi bem participativo, então, assim, não aceita. A gente já teve gente que chegou ali naquela sala dos professores, entrou na sala e falou assim: Eu sou afilhada de “Fulano” (nome de uma pessoa influente na política na época). Como se fosse vantagem, logo no nosso grupo!

**Pesquisadora:** Então, poderia ser uma vantagem em outro lugar né?! Aqui não!

**Gestora:** Podia achar vantagem em outro lugar, aqui não! E aí, assim, a gente já teve N situações né?! E a gente percebeu que não adianta! Vem gente de fora que não sabe de nada da escola, a gente perde tempo.



**Pesquisadora:** Então é melhor...

**Gestora:** É melhor que seja alguém daqui, que já conheça e que dê continuidade, porque a gente não tá “inventando a roda”, só que você tem que conhecer!

A valorização da história constitutiva do grupo e de suas conquistas alcançadas ao longo do tempo tornava-se evidente quando surgia a possibilidade de estas serem desconsideradas ou diluídas por questões meramente políticas do sistema, como no caso, a indicação de gestores. O fato dos gestores indicados não conhecerem a escola e chegarem impondo alterações no trabalho desenvolvido aparecia como um impeditivo para sua continuidade. Para defender aquilo em que acreditavam o grupo se unificava, se posicionava e se disponibilizava ao embate para garantir a continuidade do que implantaram no percurso. Consideramos que esse empoderamento demonstrado pelo grupo, também, constituía a sua subjetividade social e indicava que o grupo atuava como sujeito de sua ação nesses momentos.

Esse movimento de empoderamento proveniente da história constitutiva da escola favorecia, também, a constituição de um espaço relacional entre o grupo que se aproximava para construir o caminho que queriam percorrer e para lutar em prol dos mesmos objetivos. E qual seria o objetivo maior desta instituição educacional? Decidimos representá-lo pelo explicitado pela coordenadora pedagógica ao caracterizar a escola no momento de entrevista:

Uma escola comprometida. É uma escola crítica. Porque ela é consciente, ela crítica. É uma escola que busca a excelência, então assim, quando se briga, quando se pede pra fazer, pra estudar, é porque quer fazer o melhor. E o grande foco da escola é o aluno, então assim, é bom pro aluno que a gente coordene, é bom pro aluno que a gente jogue, é bom para o aluno a escola pintada, é bom pro aluno o lanche organizado, é bom pro o aluno os ambientes limpos, é bom pro aluno o laboratório funcionando. Não é porque é bom pro professor, é bom pro aluno! Comparando com outras escolas fica assim, muito no patamar de organizar o melhor pro professor, assim, o que não der muito trabalho, o que não incomodar muito, né?! Aqui não! Então, assim, é o melhor para o aluno! Então se a intervenção é boa para o menino, é bom, se essa intervenção não é boa para o menino, então isso não é bom, né?!

O acompanhamento da escola nos permitiu confirmar esse “olhar para o aluno” como fundamental para a realização do trabalho pedagógico e muitas das situações que poderíamos citar apareceram explicitadas neste trecho da fala da coordenadora, das quais queremos destacar a “*intervenção*” para exemplificar o que está sendo dito. Em uma coordenação em

que se discutia a organização do Reagrupamento Interclasse<sup>15</sup> houve, inicialmente, certa resistência para a realização do mesmo, por questões que envolviam desde um trabalho extra em meio a muitas atividades programadas para o período até à falta de compromisso com o efetivo trabalho de qualidade por parte de alguns colegas nessa área. Como esse projeto, porém, já havia demonstrado resultados satisfatórios junto aos alunos em outros períodos, decidiu-se por sua continuidade. A decisão foi tomada, assim, pensando de fato no que era melhor para o aluno.

A preocupação em atender prioritariamente o aluno ficou similarmente posta no dia do Conselho de Classe quando ao falar da situação específica de um aluno o grupo passou a referir-se à sua família em termos de sua constituição, problemas, falta de apoio à criança, entre outros, e uma das professoras disse: *“Gente, já chega de falar da família! Vamos voltar para o caso do aluno para ver o que NÓS podemos fazer AQUI por ele.”*

Consideramos que essa proposição, entretanto, só se efetiva se houver o estabelecimento de uma relação efetiva com o aluno, pois, apenas por ela, há a possibilidade de conhecê-lo e, assim, atendê-lo em suas singularidades. Como ressalta Tacca (2006, p. 60), a importância das relações no processo ensino-aprendizagem é basilar, pois este “só pode acontecer entre pessoas” que se disponibilizem para tal e se comprometam mutuamente com ele. Contribuíram para que percebêssemos esse envolvimento com os estudantes como realidade na escola algumas situações, tais como: o Conselho de Classe Participativo, no qual a diretora e coordenadoras chamavam muitos dos alunos pelo nome; os intervalos, quando alguns profissionais optavam em participar deles para conversar com as crianças e não com a finalidade de se responsabilizar por sua realização; ou ainda, a entrada realizada pela equipe gestora e coordenação, quando, no início do ano, apareceu a sugestão de alteração do modelo seguido e estas profissionais se posicionaram, dizendo *“Gostaríamos de permanecer realizando, pois este é um dos poucos momentos que temos para estar com eles (alunos) diariamente, de conhecê-los um pouco mais e ele a nós”* (Diretora, na coordenação coletiva).

---

<sup>15</sup> Reagrupamento Interclasse é uma proposta de trabalho interventivo da SEEDF que requer a formação de grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, a partir das necessidades e possibilidades específicas de cada aluno, os quais são, assim, reagrupados. A organização e o acompanhamento deste trabalho são de responsabilidade dos professores e outros profissionais da escola. (Diretrizes Pedagógicas: BIA e 2º Bloco, 2014).

A ênfase dada ao aluno nesse espaço relacional nos remete a outro elemento vinculado à história da escola, significativo para a constituição desse núcleo de força e do próprio grupo, destacado anteriormente: o redimensionamento do **valor do trabalho pedagógico**.

Na história identificada como marco para que a escola se reestruturasse e fosse “tão boa quanto à do Centro de Referência”, o trabalho pedagógico foi destacado como precípuo. O trabalho pedagógico será considerado aqui como todo o processo de atuação profissional na escola que vise o favorecimento do processo ensino-aprendizagem. Como destacam Santos e Pereira (2016), esse trabalho é uma atividade consciente e sistemática, pois envolve o conhecer, o pensar, o refletir, no curso da ação.

Nesta escola em que realizamos a pesquisa apareceu, inicialmente, como indicativo da importância dada ao trabalho pedagógico o quantitativo de projetos estruturantes desenvolvidos, entre eles: Livros caindo N’alma, Pequenos Economistas, Caixinha Matemática, Sistema de Avaliação Interna da Escola Classe X, Conselho Participativo, em meio a tantos outros. Sabemos, entretanto, que a simples existência de projetos não implica em sua execução ou qualidade do ensino. Esse quantitativo poderia, inclusive, representar dificultadores da boa realização do trabalho, como alertado por Pereira (2011, p. 149) que “todo este ‘ativismo’ tem se revertido contra o próprio sistema por promover a saturação dos profissionais envolvidos, o que não favorece em nada o trabalho pedagógico”. Tais desconfiças foram sendo minimizadas ao longo da pesquisa por situações como a ocorrida na Semana Pedagógica. Após a apresentação do PPP da escola, a diretora nos indagou se tinha sido possível compreender como a escola funcionava:

**Pesquisadora:** Sim!!! Passou-me a ideia de um funcionamento voltado inteiramente para o pedagógico. Há um número grande de atividades a serem desenvolvidas e confesso que fiquei curiosa para saber como tudo isso se organiza no dia-a-dia. (Uma das professoras, achando que éramos uma professora recém-chegada à escola, se manifesta:)

**Professora:** Mas não se preocupe, porque tudo vai dar certo (risos). O grupo é muito bom! Ele nos ajuda e quando você vê já está acontecendo. Quando cheguei aqui fiquei desse jeito também, mas hoje só me arrependo de não ter vindo antes para cá.

A indicação de que “*tudo vai dar certo*”, fazendo referência ao grupo, nos remetia às demais respostas dadas por outros professores, em diferentes momentos, de que esses projetos não eram uma atividade a mais a ser realizada, antes, compunham e facilitavam a rotina estabelecida para a sala de aula.

Observamos, além disso, que os projetos terminavam sendo um motivo de orgulho para os profissionais daquela escola, como pudemos ver na menção feita diversas vezes, em especial pela pedagoga, do vídeo que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) havia produzido, e disponibilizado em seu *site*, sobre os projetos da Caixa Matemática e dos Pequenos Economistas desenvolvidos ali. Outro fato que corroborou com este entendimento foi o relato da coordenadora pedagógica, que também era mãe de um aluno da turma, no Conselho Participativo do 1º ano A. Ao avaliar os projetos desenvolvidos pela escola disse: *“Acreditamos nos projetos que propomos e como mãe eu vejo que funciona de fato. Meu filho chega comentando algumas coisas que foram trabalhadas aqui! Vejo o interesse dele para fazer outras coisas a partir disso e algumas ‘sacadas’ que ele tem em função desses projetos”*.

Interpretamos, então, que os projetos desenvolvidos não apenas orientavam o trabalho pedagógico do grupo, mas, ao mesmo tempo, o representava; e o que garantia a sua permanência eram os resultados demonstrados pelos próprios alunos.

Outro indicador do valor dado ao trabalho pedagógico nesta escola pôde ser visto pela presença e participação dos diversos profissionais da escola no espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica coletiva. Normalmente participavam desse momento: os professores, as coordenadoras, a Orientadora Educacional, representantes da Sala de Recursos, da EEAA, da Biblioteca e da direção. Não era comum se ver nesses encontros outras atividades sendo realizadas paralelamente ao que se destinava à coordenação, revelando a seriedade com que o momento era visto e o comprometimento do grupo com o mesmo.

Corroborava com esse entendimento o fato de que na coordenação coletiva a prioridade era dada às discussões relativas aos temas pedagógicos. Os assuntos administrativos eram tratados rapidamente no início ou final do encontro. O investimento em formação continuada nesse espaço era um ponto forte para sua constituição, como pode ser visto neste trecho extraído da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica:

**Coordenadora:** Então, aqui se faz a coordenação coletiva todas às quartas-feiras, já é um pensamento do grupo que este seja o momento para estudar (...). Então sempre tem muito estudo e quando não tem estudo o grupo mesmo reclama, fala: "mas a gente tem que estudar.". Eu já cheguei aqui e encontrei essa dinâmica, então a gente tá sempre pensando: precisa estudar a reestruturação (de texto), precisa estudar o sistema de numeração decimal, precisa estudar o material da Caixinha Matemática que a gente tem, precisa

estudar sobre portfólio, precisa estudar sobre eixo de geometria, então sempre tem algum estudo.

**Pesquisadora:** E são vocês da coordenação que geralmente planejam?

**Coordenadora:** Então, nas outras escolas normalmente era eu quem levava a formação, aqui normalmente não acontece assim porque a gente tem a Kássia (diretora) que gosta de fazer, gosta de trazer e, tem a Emília (a pedagoga), que faz muito esse suporte na hora do estudo, então foram poucas as vezes que eu tive que orientar porque aqui já têm outras pessoas.

A proposta de formação continuada no espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica coletiva parecia se concretizar pela própria exigência do grupo de professores, como indicado pela fala da coordenadora e ratificado por outros profissionais em diversas situações, além de em vários momentos nesses espaços presenciarmos os professores perguntando sobre os temas dos próximos encontros e fazendo sugestões de outros. A valorização e a busca pela formação docente continuada no espaço de trabalho emergia, assim, como aspecto constitutivo da subjetividade social do grupo. Tal proposta é interessante se compreendermos que, como ressalta Silva (2011, p.15), a formação do professor é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político social que não se constrói no curso de formação ou no acúmulo de cursos concluídos, “mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional”. Ter nesse espaço de formação o envolvimento da direção e da EEAA fortaleceu a hipótese de que o trabalho pedagógico era considerado por esta escola uma ferramenta importante para se alcançar os propósitos da mesma.

O valor do trabalho pedagógico também pôde ser deduzido pelo posicionamento dos professores diante de casos que poderiam ser considerados difíceis. Vejamos, como exemplo, parte do diálogo entre a pedagoga e uma das professoras no encontro individualizado para falar sobre a situação da turma, no momento em que tratavam do caso específico de um dos alunos:

**Professora:** Ele não está lendo ainda (ar de preocupação)! Está silábico-alfabético. É melhor em Matemática. É muito inseguro!

**Pedagoga:** Você acha que é caso para encaminhar? Quer que a gente acompanhe?

**Professora:** Ainda não! Preciso de mais tempo com ele. Quero só deixar registrado. Já falei com a mãe “Não se preocupe! Esse ano ele vai melhorar. Nós vamos trabalhar com ele e vai melhorar essa autoestima.”.

Em se tratando de um aluno do 3º ano, o fato de não estar lendo podia ser considerado uma situação preocupante, mas, diante da possibilidade de encaminhamento, a professora

ainda preferia investir um pouco mais no seu trabalho junto ao aluno antes de tomar tal decisão. Posicionamentos como esses foram comuns ao longo da pesquisa, nos indicando a crença que o grupo tinha no valor do trabalho pedagógico, muito provavelmente pela demonstração dos resultados já alcançados ao longo de sua história institucional.

Quanto a resultados, queremos destacar nesse espaço de discussão sobre o valor do pedagógico o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtido pela escola. Este índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e/ou Prova Brasil. Em 2015, mais uma vez a escola superou a meta prevista de 5,4, alcançando o índice de 6,1. Não queremos abrir aqui a discussão do que de fato esse índice pode indicar ou representar, mas ressaltar a sua colaboração para que a escola seja colada em um patamar de referência pedagógica em sua Regional de Ensino.

Inferimos que estar nessa posição era como ter alcançado a proposta histórica de ser “*tão boa quanto o Centro de Referência*” e estar cumprindo o “*legado*” de dar continuidade ao trabalho construído. Esse lugar também representava, em certa medida, o reconhecimento do trabalho realizado pelos profissionais desta instituição, tornando-se, assim, motivo de orgulho para o grupo. O desejo de permanecer nesse patamar, para garantir todos esses significados que o acompanhava, parecia estar na base motivacional para a realização do trabalho e compor a constituição da subjetividade social do grupo. Em diálogo com a pedagoga sobre o posicionamento das professoras no Conselho de Classe sobre o caso de retenção de um aluno, perguntamos o que poderia ter motivado tal decisão e ela nos respondeu:

A questão é que ele iria para o 4º ano, que não tem retenção... Aí o grupo já pensa que ele vai para o 5º, mesmo se não tiver grandes avanços. E lá tem o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Tá! (expressão de surpresa com a descoberta) Talvez essa ideia de não ir tão bem nas avaliações externas possa ser a concepção maior do grupo. Elas se preocupam MUITO com isso! É uma forma de reconhecimento do trabalho. (...) Mas tá aí, a preocupação com a avaliação externa pode ter esse valor...

Permanecer como “referência” parecia ser uma necessidade e motivação do grupo para a realização do trabalho, ao mesmo tempo, em que o colocava em conflito, provavelmente de forma inconsciente, em circunstâncias como a exemplificada: aprovação do aluno ou manutenção do *status*? Ressaltamos que essa questão nos surgiu, indicando a necessidade de

investigação desse conflito, pois o mesmo podia indicar certa contradição do grupo, entretanto não nos detivemos nesse ponto por perceber que parte significativa do trabalho desenvolvido pela escola tinha o foco voltado para o atendimento dos alunos em sua singularidade, visando o seu desenvolvimento, nos fazendo considerar que esta situação não diminuía a relevância desta atuação.

Talvez, sob esse indicativo de querer manter-se “referência”, esteja, também, a exigência do próprio grupo para que o trabalho desenvolvido na escola acontecesse com a maior qualidade possível, como analisamos em outro momento com a pedagoga em dinâmica conversacional:

Uma vez o SinPro (Sindicato dos Professores), que tem um projeto de assistência psicológica, foi convidado para desenvolver o projeto aqui na escola. Foi bem legal!!! No final a questão era: Estamos cercados por pressão, exigências... Mas quem faz as exigências? Somos nós mesmas! Todo mundo doido!!! (risos)

Tornou-se notório no acompanhamento realizado na escola a preocupação e o alto nível de exigência do grupo em muitos outros aspectos, como, por exemplo: a qualidade do material produzido (desde o bilhete a ser enviado até o material que seria usado em sala com o aluno), os detalhes nas apresentações das formações e reuniões (sempre uma lembrancinha caprichada, um *slide* bem produzido); as altas produções para as festas. Podemos depreender de todo esse cenário de exigências e pressões que este se aliava à tentativa de sustentar o legado histórico que precisava ser mantido: ser uma escola de referência. Consideramos que a consonância de pensamentos entre os integrantes do grupo sobre a condução do trabalho realizado favorecia a instituição de um espaço relacional.

Nesse momento da análise, em que se destaca o valor dado pelo grupo ao trabalho pedagógico, identificamos o envolvimento da gestão da escola com este aspecto como um diferencial significativo daquela unidade de ensino. A atuação da equipe gestora nos projetos e espaços coletivos (coordenação pedagógica, conselhos de classe, entrada, planejamentos), com as concepções demonstradas no decurso da investigação, colaborava para a sustentação do espaço distinto que o trabalho pedagógico tinha assumido ali e reforçava o seu valor. De forma recíproca essa postura da gestão parecia favorecer a sua aceitação pelo grupo docente.

Entendendo a valorização da história como elemento significativo nesse aspecto relacional, por marcar o empoderamento dos profissionais e o redimensionamento do valor do

trabalho pedagógico, precisamos enfatizar que esse fato nos indicou que essa história se tornava significativa não apenas por sua singularidade, mas pela noção de processualidade que introduziu no trânsito para o alcance das mudanças que se desejava alcançar e pela demonstração da necessidade de vinculação do grupo a um propósito ou vontade que o impulsione rumo à efetivação destas.

Diante dos aspectos identificados na vinculação com a história da instituição interpretamos que estes se tornavam balizadores da constituição do grupo que compunha a escola desde o período marcado pelo posicionamento de transformá-la em um “centro de referência” até o presente momento. Em outras palavras, entendemos que os elementos imbricados com a história constitutiva desta escola tornaram-se motivos para a aproximação dos profissionais que nela atuavam pelo processo de identificação com a subjetividade social ali instituída. Para ilustrar usaremos parte da fala extraída da entrevista com a coordenadora pedagógica sobre a relação dos professores novatos com a dinâmica estabelecida pela escola:

Assim, a gente já teve situação da pessoa pedir para ir embora, a gente já teve situação da pessoa se identificar totalmente, a gente já teve a situação da pessoa passar o ano todo fechada porque não concorda, né?! E aí eu vejo que é uma característica do docente, o docente é muito líder e ele gosta de mandar e não gosta de ser “mandado”, então ele chega em um lugar onde tem muitos projetos, tudo que vai ser feito já tem um estudo, já tem uma ideia, já tem uma proposta, embora não seja uma proposta fechada. (...) e ele acha que se ele chegar em um lugar onde tem uma estrutura, ao invés dele conhecer essa estrutura e colaborar, ele acha que a estrutura tá mandando nele, né?! Mas é a forma da pessoa ver.

Permanecer na escola requeria, assim, conhecer, colaborar e se identificar com a proposta pedagógica e a dinâmica técnico-administrativa estabelecida. Como declarou a psicóloga em um dos momentos de entrevista “quem não se adequa, quem chega, assim, só pra fazer o que tiver que fazer, fazer o básico e pronto, aí realmente não se adapta, ou muda de escola ou pensa em outras possibilidades”. Essa opção poderia estar relacionada com o pensamento de Kleba e Wendausen (2009, p. 742), ao referirem-se à ocorrência de empoderamento em nível grupal, que fazer parte de um grupo estruturado e fortalecido “desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os membros do grupo, perseguição de objetivos idealizados, um *knowhow* prático e orgulho partilhado por todos acerca de ‘seu projeto’”. A esse conjunto de motivos afetivos relacionado ao espaço de trabalho é que chamaremos, conforme Santos (2016), de **sentimento de pertencimento** – o qual



identificamos como outro elemento constitutivo deste núcleo de força relacional da escola investigada.

A percepção da existência desse sentimento de pertencimento nesta escola foi se tornando possível mediante alguns indicadores que se apresentaram, foram ganhando força ao longo do processo investigativo instaurado e se apresentando como aspecto significativo da constituição do grupo.

Entre esses aspectos destacamos o **compromisso** demonstrado pelo grupo com o trabalho realizado e com a proposta assumida pela escola, o qual pode ser representado pelo reconhecimento feito pela psicóloga durante um dos momentos de entrevista:

Eu vejo um grupo muito comprometido! Eu vejo esse diferencial. Assim, também, particularmente eu tô em escolas que todas têm essa característica, né?! De um grupo muito comprometido! (...) mas eu vejo isso aqui, no sentido de que todo mundo luta muito pra dar certo, entende? Então, assim, se tem um projeto, um projeto X, a gente não quer, então diz: “Ah, a gente vai ver... Se esse projeto der certo...”. Aqui “Não!”. Dizem: “Ele vai dar certo! A gente vai lutar pra que ele dê certo!” E vai dar certo. Então você vê isso e não é só discurso, é muito da prática! Então eu vejo isso também, um grupo muito comprometido.

Esse comprometimento conectado à ideia de luta para “*fazer dar certo*” teve uma representação prática quando a coordenação coletiva foi realizada em uma terça-feira a pedido dos professores em função da paralisação de professores que aconteceria na quarta-feira, dia oficial deste encontro. Para que esta alteração acontecesse os professores abriram mão da coordenação individual daquele dia para acessar o conteúdo previsto para o encontro coletivo: escola inclusiva. Diante dos agradecimentos feitos pela pedagoga, que conduzia o encontro, em função da disponibilidade do grupo para o estudo e a reorganização dos horários, um professor justificou: “*Esse tema é importante demais para nós! Não podíamos adiar mais.*”. Outro elemento que corrobora com esse entendimento é que esse encontro destinava-se aos professores recém-chegados à escola, mas os demais professores optaram por participarem também, o que poderia justificar a resposta dada pelo professor e demonstrar, mais uma vez, a importância dada ao estudo coletivo pelos docentes.

Como foi realizado de forma dialogada, o encontro demorou mais que o previsto e não foi possível concluí-lo, surgiu, então, a proposta por parte do grupo de dar continuidade na sexta-feira subsequente, dia em que os professores poderiam utilizar para realizar atividades

externas à escola, tornando-se mais uma demonstração de comprometimento daqueles profissionais com a formação continuada.

Coaduna com estes fatos que demonstram o comprometimento do grupo com a escola ou com o que ela representa para eles, o cumprimento do horário por parte dos profissionais mesmo quando a atividade terminava um pouco mais cedo ou a sua permanência após o expediente para resolver questões relativas ao trabalho.

O compromisso assumido e demonstrado resultava, ou melhor, conquistava o respeito de todos os envolvidos nesse sistema relacional que se estabelecia, como exemplificado neste trecho extraído da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica:

(...) os profissionais eles têm orgulho de fazer bem feito, de fazer com ética, a questão do material, de não desperdiçar material, de não imprimir nada que não seja da escola né, não tem isso aqui. Então, quando a gente vê, observa, os próprios pais estão falando: “Ei, aqui a gente não imprimir nada pessoal”. Às vezes precisa de um boleto, de uma coisa urgente: “Não, eu vou lá e volto.” As pessoas elas não querem, não tem aquele negócio: “Ah, imprime isso pra mim.” Não, não tem. Nem de usar o material que não seja para os meninos.

É possível observar na situação relatada o compromisso ético dos profissionais e, ao mesmo tempo, o reconhecimento e respeito gerado frente aos pais por atitudes como estas. Outra situação que corroborou com a nossa interpretação, neste sentido, se deu no espaço-tempo de coordenação coletiva realizada após o período de greve. No instante da discussão sobre a reposição, uma professora que tinha filho como aluno da escola se manifestou dizendo: “*Vou falar como mãe: estive tranquila no período da greve, pois tenho CERTEZA de que o trabalho pedagógico vai ser retomado, que não vai ter perda*”. Essa fala foi apoiada pelas professoras que se encontravam na mesma condição, indicando o **respeito** do profissional por seus colegas de trabalho e pela postura ética da escola frente aos compromissos assumidos.

O posicionamento da professora enquanto mãe nos remeteu a um elemento interessante para a continuidade desta análise: o grande número de filhos dos professores e outros funcionários da escola matriculados nela. A diretora da escola, em entrevista, comenta esse fato: “*Temos muitos filhos de professores, inclusive dos próprios professores. Todo professor aqui que tem filho em idade escolar, com algumas exceções, claro, estuda aqui. Eu mesmo, meu filho estudou aqui e a mais nova vem pra cá o ano que vem (risos)*”. Esse fato,

embora possa haver outras motivações, corrobora com a ideia de respeito e crença no trabalho ali desenvolvido.

Não poderíamos deixar de enfatizar que esse respeito não era demonstrado apenas pelos pais que eram professores, mas de modo geral, por grande parte deles, como pôde ser percebido na fala da coordenadora citada no início desta discussão *“quando a gente vê, observa, os próprios pais estão falando: ‘Ei, aqui a gente não imprime nada pessoal’”*. Isto também pode ser exemplificado pela colocação feita por um pai no Conselho Participativo ao avaliar a escola: *“Não tenho reclamação da escola, pelo contrário, vejo a responsabilidade. (...) Criar um espaço como esse é muito bom, porque eles (alunos) aprendem a se posicionar”*. O respeito estaria relacionado à percepção das ações que ocorriam dentro da escola, pela proposta pedagógica e por sua filosofia.

Essa percepção que os pais ou responsáveis pelos alunos tinham era construída pelo chamamento à inserção dos mesmos no espaço escolar. Para que isso acontecesse a escola realizava projetos específicos como “A escola da família”, “Dia dos pais e Dia das mães” (durante a semana em que se comemoravam essas datas os pais podiam ir para a sala dos filhos para compartilhar alguma de suas habilidades) e o próprio “Conselho Participativo”. Além disso, a escola abria as portas para que os familiares participassem de atividades culturais realizadas no horário de aula, das festas para arrecadação de fundos (caldos, feijoada etc), entre outros. As atividades específicas para os pais eram, geralmente, colocadas em horários ou dias que facilitassem esta participação, como no período noturno ou aos finais de semana, o que nos pareceu um indicador da importância que a família tinha para a escola e o respeito recíproco nesta relação estabelecida.

Inferimos aqui, que o sentimento de pertencimento forjado pelo compromisso com a política de trabalho e o respeito mútuo criava, também, uma **vinculação afetiva** entre os membros dessa instituição com a mesma. Esses vínculos ajudariam a explicar a presença daqueles profissionais que se aposentavam e retornavam à escola para visitá-la, auxiliar nas formações continuadas ou participar dos eventos ali promovidos. Tivemos a oportunidade de presenciar alguns destes encontros e perceber essa vinculação, principalmente, pela retomada que se fazia da história da escola e de sua participação nela. Esses relatos vinham sempre acompanhados por sorrisos, nos fazendo entender que se referiam a tempos prazerosos.

O retorno de alguns professores que atuaram em regime de contrato temporário em anos anteriores ou em carga não definitiva também pode favorecer esta compreensão, como representaremos com parte de um diálogo com a diretora:

**Diretora:** Olha que bonitinho o Lucas! Lucas veio para cá no final do ano passado quando voltou do mestrado, né?! Veio no final do ano passado, ficou e vai bloquear carência, então, assim, gostou tanto que quer ficar! Geralmente os contratos temporários que vêm uma vez, se são desses que gostam de trabalhar mesmo e de aprender, querem voltar no ano seguinte.

**Pesquisadora:** Alguns estão de volta, né?! Eu estava aqui no final do ano passado e elas estão de volta.

**Diretora:** Tem sim. E isso é muito bacana! E teve gente que não conseguiu por causa da colocação, mas que queria voltar também. Então, assim, é muito legal você ter esse retorno das pessoas saírem daqui e falarem: Foi a escola em que eu mais aprendi!

Podemos identificar, assim, a pertinência da vinculação afetiva por parte desses professores que optaram em retornar, bem como, por parte da diretora que com uma expressão de felicidade mencionou o retorno deles como reconhecimento do “*bom*” trabalho desenvolvido na escola.

O destaque à fala dos professores egressos “*Foi a escola em que eu mais aprendi!*” nos remeteu a compreensão de que esta vinculação afetiva também se dava pela escola se constituir um lócus de aprendizagem docente. Hipótese que foi se confirmando diante de expressões como a da professora do 4º ano, recém-chegada na escola, no Conselho de Classe do 1º bimestre de 2017: “*Estou apaixonada pela turma! Pela escola! A organização! Minha turminha é linda! Conversa um pouco (...). E quero parabenizar a escola porque o trabalho vem desde o primeiro ano. (...) Estou aprendendo muito aqui!*”.

Como contraponto, pelo tempo de atuação na escola, queremos acrescentar nesse contexto o relato de outra professora nesse mesmo encontro, logo após a fala anterior citada e relato sobre seu percurso na SEEDF: “*e cheguei aqui nesta escola com essa proposta diferente e tive que recomeçar... Aprendo MUITO! E todo ano é um desafio. Hoje estou aqui já falando, contribuindo, mas disposta a aprender também. Me recrio sempre...*”.

Consideramos que a possibilidade de aprendizagem alia-se, principalmente, à proposta pedagógica adotada pela escola, apontada como “*diferente*”, e pela dedicação à formação continuada no espaço-tempo destinado à coordenação coletiva. Em um grupo que se valoriza tanto o processo ensino-aprendizagem a oportunidade de investimento em sua própria

aprendizagem deve obter um peso maior e tornar-se favorecedor da vinculação afetiva com este lócus que a proporciona. Segundo Santos (2016, p.60),

(...) ao desenvolver um sentimento de pertencimento em relação ao contexto escolar o docente pode alavancar processos de formação pessoal e profissional em uma perspectiva autóctone (Santos, 2013). Nesse caso, a autoctonia formativa está imbricada com o processo de organização coletiva do trabalho pedagógico, em que os participantes produzem novas zonas de sentido a respeito de sua própria prática pedagógica, o que implica em transformação tanto da realidade escolar quanto da qualidade profissional dos docentes envolvidos.

O vínculo por meio do sentimento de pertencimento é evidenciado pelo autor como possível potencializador do envolvimento dos integrantes do grupo com os processos de formação. Esse abarcamento dos profissionais com o seu processo de aprendizagem, ou seja, com o processo de formação continuada, pode favorecer, entre outros aspectos, a organização coletiva do trabalho pedagógico e, por conseguinte, a própria prática docente.

A nossa hipótese, diante do sentimento de pertencimento ali percebido, é que esse era um elemento significativo naquele contexto relacional por envolver os valores que o resultava, os quais propiciavam o reconhecimento e a valorização das pessoas reais que compunham o grupo. Esse sentimento agregava, fortalecia e impulsionava o grupo a continuar no exercício de “*fazer o melhor*”.

Após esta análise do aspecto relacional estabelecido na escola, o qual aparece marcado pela **valorização da história institucional** e pelo **sentimento de pertencimento**, que se presentificam em parte representativa do grupo, com todas as suas variantes (empoderamento do grupo, valorização do trabalho pedagógico, compromisso ético, vinculação efetiva, entre outros) nos faz compreendê-lo, em sua integralidade, como constitutivo da subjetividade social daquele espaço.

Estando na subjetividade social a possibilidade da “existência de movimentos de ajuste no comportamento social” (GONZÁLEZ REY 2012b, p. 147), o aspecto relacional da escola aqui destacado torna-se, efetivamente, um núcleo de força favorecedor de mudanças significativas naquele espaço, logo, sua presença pode colaborar com o processo de reconfiguração do papel do diagnóstico naquela escola. Esse núcleo, entretanto, só se realiza em sua plenitude articulado ao aspecto dialógico – dessa forma, um está presente no momento em que o outro acontece, estando separados neste momento de análise por questões

meramente didáticas, como salientado anteriormente. Daremos ênfase a partir de agora ao aspecto dialógico e suas implicações percebidas no ambiente investigado.

#### **4.1.2.2. A escola em seu aspecto dialógico**

A perspectiva histórico-cultural ao evidenciar o valor das relações sociais para a ocorrência do desenvolvimento humano termina, por consequência, conferindo destaque ao diálogo, uma vez que, para a efetivação da relação faz-se necessário a sua mediação. No espaço relacional, o diálogo se destaca pela possibilidade real e diferenciada que representa de interação entre os indivíduos que nele se encontram, pois, como ressalta Buber (2014, p.40), “o dialógico não se limita ao tráfego dos homens entre si”, mas está relacionado ao posicionamento destes frente ao outro.

O diálogo está envolto em uma complexidade, por se realizar para além da dimensão verbal, porquanto envolve o “não dito”, o simbólico-emocional, o contexto, uma história, uma intencionalidade e a disposição para o encontro com o outro. Essa disposição implica estar aberto a compreender o outro, a estabelecer trocas, a negociar dissensos. Vigotski (2000) acentua que para entender o discurso do outro não basta compreender as palavras proferidas, mas, necessariamente, o seu pensamento, o qual está sempre vinculado a um motivo que impulsiona a sua emissão. Para a compreensão do que está sendo dito pelo outro, assim, implica numa relação mais próxima para se entender o motivo do discurso.

A aproximação deste outro, torna-se possível mediante o estabelecimento do diálogo com o mesmo. Essa relação dialógica favorece o processo reflexivo dos indivíduos nela envolvidos, por permiti-los pensar sobre o que está sendo dito em todas as suas interfaces, perceber outros posicionamentos viáveis, buscar novas respostas para as questões levantadas, a reposicionar-se frente ao estabelecido. Esse movimento que oportuniza o indivíduo a modificar-se pode culminar em desenvolvimento. Como defende González Rey (1995, p. 80), a comunicação é força motriz do desenvolvimento, uma vez que o indivíduo nela implicado constrói novos sentidos, chegando a novas configurações de seus recursos subjetivos, colocando-o em níveis qualitativos diferentes em seu desenvolvimento.

Acompanhar a escola durante a pesquisa nos fez perceber que o dialógico era um elemento importante no estabelecimento e fortalecimento das relações ali estabelecidas por favorecer a manutenção de aspectos significativos para o grupo, como, por exemplo, o “ser ouvido”, como pode se perceber nas expressões de alguns membros desta comunidade:

(...) é uma escola muito aberta a sugestões, tanto de informação quanto de intervenção. A própria direção vem aqui e conversa, então eu sinto que a nossa voz é ouvida, né?! Não sinto sobreposição de uma voz em relação a outra, nem pelo fato, assim: Ah, ela não tá aqui todos os dias, eu não posso contar com ela, então nem vou ouvir o que ela tem a dizer. (Psicóloga, em entrevista)

Quero compartilhar com vocês o que uma aluna falou no Conselho Participativo: “Quero agradecer porque esta escola escuta a gente e faz o que a gente pede”. (Coordenadora, na Semana Pedagógica)

O “**ser ouvido**” torna-se significativo pela possibilidade que abre de vinculação entre os indivíduos participantes do diálogo, o que representava um avanço na relação estabelecida entre eles, passando de um mero encontro entre pessoas, para um “estar com” o outro. Consideramos que a disposição para ouvir o outro é um pressuposto basilar para a ocorrência do diálogo, pois favorece a promoção neste outro do sentimento de aceitação e de respeito por seu posicionamento, o que pode facilitar o seu envolvimento no processo dialógico.

No percurso investigativo, a disposição para ouvir parecia não estar relacionada diretamente à função ocupada pelo componente da comunidade escolar, como pode ser percebido pelas citações acima, as quais registram os relatos tanto da psicóloga quanto de uma aluna. Corroboramos com este nosso entendimento o trecho da entrevista com a diretora:

**Diretora:** (...) eu penso muito na questão do fortalecimento do grupo mesmo, né?! Eu falar é uma coisa, o grupo inteiro falar a mesma língua é outra coisa, tem coisa que a Renatinha, que é a coordenadora, de vez em quando fala assim: Isso é importante que você fale de novo, porque uma coisa sou eu falar e outra coisa é você falar. A mesma coisa, eu penso, uma coisa sou eu falar sozinha, outra coisa é você jogar no grupo e todo mundo defender essa ideia, porque não é uma ideia minha, é uma ideia da escola.

**Pesquisadora:** Aí fica posto que não é uma ideia sua, é um posicionamento da escola, né?!

**Diretora:** É, do grupo, da escola. E isso é muito bom! Isso foi uma coisa construída durante todos esses anos, e a gente tenta continuar o trabalho que começou né, fluindo.

Embora a coordenadora reclamasse a fala da diretora frente ao grupo diante de determinadas circunstâncias, provavelmente pela questão de “hierarquia” que o cargo

representava, o posicionamento da diretora rebatia a ideia, não por omissão, mas pela compreensão de estar na “voz do coletivo” a possibilidade de se avançar. Como ressaltado anteriormente, e evidenciado no trecho acima, a união do grupo marcava a história da escola e tornava-se um elemento a ser perpetuado em função dos resultados alcançados. A postura da diretora reforçava, também, a compreensão de que o diálogo é um momento de troca entre os indivíduos nele envolvidos, independente da função que estes ocupam, e que mesmo em relações consideradas assimétricas, como destaca Tacca (2006, p. 64), “não admite o autoritarismo e nem a negligência e o protecionismo, há de ser uma situação em que se viva a intersubjetividade na responsabilidade mútua.”.

O “**ouvir a todos**” pareceu-nos uma disponibilidade do grupo. Não por ser esse um posicionamento simples, fácil, tranquilo, mas como opção realizada pela importância dada ao outro como elemento constitutivo daquele grupo, o que pode ser representado pelo fato ocorrido em uma coordenação coletiva quando a diretora aproveitou para relatar o que havia sido tratado na reunião com os pais sobre um evento para arrecadação de fundos para a escola. Segundo o relato da diretora foi apresentada a proposta de se fazer uma feijoada durante o dia, diante da qual, após algumas argumentações, os pais sugeriram que fosse feita uma noite de caldos. Após a narrativa, houve uma discussão entre o grupo de professores para decidir qual seria a melhor opção, até o momento em que uma professora se posicionou: “*Gente, não tem o que discutir! A questão foi levada aos pais e eles decidiram. Mudar agora não faz sentido. Porque pedir a opinião deles se não vamos acatá-la?!*”. O grupo concordou com o posicionamento da professora e começou a organizar a “Noite de Caldos”.

Esse fato, dentro do contexto da pesquisa, nos permitiu perceber a abertura da escola ao diálogo com a família dos alunos. Como citado anteriormente, há várias atividades específicas para a participação dos pais ou responsáveis, não apenas no intuito de informá-los a respeito do desenvolvimento da criança, mas de chamá-los como partícipes de uma comunidade (escolar) que tem como objetivo o processo educativo do seu filho. Nesses encontros os pais “ganhavam voz”, como representado no caso da “Noite de caldos”, facilitando, assim, o estreitamento do elo dos mesmos com a escola e certa responsabilização pela mesma – destacamos como representação dessa responsabilização a participação significativa das famílias no evento proposto.



Outra questão que a situação relatada nos permitiu analisar foi o caráter tensional do diálogo como significativo para promover a reflexão do grupo. A proposição de compreender o outro, estar em relação com ele, permitindo se reposicionar diante do discutido, termina por ampliar a complexidade a ser administrada em um espaço tão amplo quanto a escola. A escola se abria para ouvir não apenas aos profissionais, mas aos alunos e seus responsáveis, ampliando, assim, a possibilidade de lidar com situações conflituosas. No caso do evento para se arrecadar fundos para o caixa da escola, por exemplo, houve o embate entre o “que eu quero” e “o que precisa ser feito”. Enquanto professores e direção tendiam à realização de uma feijoada, os pais, ao serem consultados, em momento distinto, optaram pela promoção de uma “noite de caldos”. A tensão instaurada pelo diálogo aberto entre as professoras oportunizou a reflexão a partir de diversos elementos envolvidos, e esta, por sua vez, permitiu ao grupo, ao final, se reposicionar em função dos princípios que julgavam mais importante naquele momento: respeitar a opinião dos pais para garantir a sua participação enquanto parte importante da comunidade.

A tensão, inevitável em espaços coletivos, entendida como problema em muitas situações, na verdade, torna-se uma potencialidade dentro de uma relação dialógica geradora de mudanças, pois é ela que permite a reconstrução afetivo-cognitiva em seus atores movendo-os em outras direções (SIMÃO, 2004).

Estar aberto para o diálogo implica em uma predisposição para os momentos de conflitos que este pode ocasionar, a qual se alia à compreensão de estar neles, também, a possibilidade de se avançar no campo em discussão. Um fato que pode exemplificar essa consciência do grupo sobre a importância de se colocar em diálogo mesmo em situações mais complicadas foi o posicionamento assumido pela diretora na primeira coordenação coletiva após o término do período de greve. Esse momento nas escolas costuma ser bastante delicado, pois marca o encontro de dois grupos distintos e divergentes: o que participa do movimento grevista e aquele não participa. Mesmo diante da eminência de conflitos naquele momento em que se daria a negociação entre esses grupos em função da reposição dos dias não trabalhados com as atividades coletivas da escola para a recomposição do calendário escolar, a diretora opta em iniciar a reunião com a proposição: “*Gostaria de começar com vocês falando sobre como se sentiram no período da greve...*”. Ouve um momento de silêncio, e ela insistiu:

*“Precisamos voltar à unidade... E é importante falar, os que participaram e os que não participaram também.”.*

A chamada da diretora para se falar sobre o que os professores sentiram durante o período de realização da greve, dentro do contexto observado, nos permitiu perceber esse movimento como uma tentativa de se amenizar o desconforto próprio da circunstância e, assim, retomar o trabalho coletivo – um dos aspectos relevantes e característico do grupo, como já mencionado anteriormente. Optou-se pelo diálogo para o alcance deste objetivo. O diálogo se apresentava, assim, como instrumento mediador para a reaproximação dos docentes a fim de evitar maiores transtornos e contratemplos. Abria-se, naquele momento, espaço para a exposição de motivos para ambos os grupos, na expectativa de que conhecê-los pudesse favorecer a compreensão dos mesmos e o respeito ao posicionamento individual. A discussão foi marcada pela emocionalidade dos que se posicionavam, por momentos acolarados frente a argumentos divergentes e por um discurso nitidamente politizado dos grevistas. As divergências foram sendo amenizadas, em certa medida, pela necessidade de retomada do “*bom funcionamento*” da escola. Nesse sentido a relevância do diálogo, “com todos os processos que ele pressupõe de contradição, confrontação, reflexão e complementação, (...) que acontecem com a presença ativa de um outro real ou imaginário, e que estimulam o aluno a se posicionar perante o outro”, está na possibilidade de contribuir com o seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 65). Embora o autor refira-se ao desenvolvimento do aluno consideramos ser viável a sua extensão para o campo analisado.

A prática dialógica da escola, para além dos fatos representativos discutidos até aqui, revelava-se de forma contundente no projeto desenvolvido por ela denominado “Conselho de Classe Participativo”, motivo pelo qual nos deteremos em sua explicação nesse instante. Esse conselho acontecia no horário de aula. Os pais chegavam na hora agendada para se unirem ao professor e alunos que ali já se encontravam, e aos representantes da direção ou coordenação que conduziram a reunião. Como registrado no Projeto Político Pedagógico da escola (2017, p. 64) esse conselho referia-se ao “momento em que é oportunizado aos docentes, discentes e pais/responsáveis fazerem uma avaliação e autoavaliação do trabalho que está sendo desenvolvido”, tendo como objetivos: redimensionar a prática pedagógica; promover a participação das famílias na escola; discutir o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos; e avaliar a escola e a gestão.

Acompanhar a realização de alguns destes conselhos participativos nos permitiu perceber a efetiva valorização do posicionamento de todos os segmentos constitutivos da comunidade escolar e do processo reflexivo proveniente destes momentos – o que analisaremos a seguir mediante algumas das situações presenciadas no percurso.

Inicialmente eram explicadas ou lembradas as regras para o andamento do conselho, entre elas: levantar a mão para falar, para garantir a organização e que todos fossem ouvidos; não citar os nomes de pessoas, mas apenas as situações ocorridas e o que não gostou nelas; sempre dizer o que estava sentindo. Antes da exposição das regras, o condutor, geralmente, perguntava quem sabia como funcionava o conselho, posicionamento que ia promovendo um espaço mais dialógico. Essa condução indicava, ainda, a possibilidade de expressão para todos – bastava apenas manifestar a vontade com o gesto de levantar a mão; bem como, apontava para a responsabilidade de, ao se posicionar, respeitar o outro no curso da ação – ao ouvir e relatar os fatos sem identificar o seu autor, enfatizava-se a ação a ser repensada e não discriminava o indivíduo que a executou de maneira descontextualizada.

Relembradas as normas, os segmentos presentes iniciavam as análises, na seguinte ordem: alunos, professores e responsáveis. O fato de se iniciar pelos discentes já nos chamava a atenção como valorização dos mesmos neste processo. A conversa era direcionada por perguntas previamente definidas, tais como: Quais são as suas atividades preferidas? Em que você sente mais dificuldade? De quais atividades você sente falta? Como é a sua participação durante as aulas? Você acha que o seu comportamento ajuda ou prejudica o seu rendimento? Você se sente respeitado pelos colegas e demais servidores da escola? Como avaliam os projetos da escola? As questões elencadas norteavam o diálogo que tomava forma a partir delas. Essas questões favoreciam, ainda, o posicionamento dos alunos sobre diversas áreas, desde a autoavaliação à avaliação mais ampla da escola, incluindo seus projetos pedagógicos. A condução era feita de maneira dialogada e reflexiva, como pode ser visto no trecho extraído no momento em que os estudantes analisavam o item referente ao comportamento:

**Aluna 1:** Tem vezes que a gente tá no quinto parágrafo e tem gente que não escreveu nenhuma palavra por causa da conversa.

**Aluna 2:** Tem que falar mais baixo, falar menos.

**Diretora:** E o que vocês podem fazer para resolver esse problema? (Os alunos passavam a sugerir soluções que acreditavam ser adequadas para a solução dos problemas listados)

A diretora, que estava na condução do conselho, promovia momentos de reflexão para que os próprios alunos pudessem encontrar soluções para os problemas elencados, como ilustrado acima, deixando implícita a ideia de que as dificuldades poderiam ser resolvidas mediante o diálogo. Esse movimento era feito em todas as turmas, do 1º ao 5º ano, respeitando as peculiaridades de cada fase, mas incentivando sempre o posicionamento de todos os alunos, como pode ser exemplificado com o trecho de parte do conselho do 1º ano A, no qual os alunos se manifestavam sobre se sentir respeitado:

**Aluno:** Um aluno me deu um murro, dois murros, três murros!

**Coordenadora:** Nossa! Pode bater em um colega, gente? (...) E o que a gente deve fazer quando isso acontece? (A turma apresentava, então, algumas propostas.)

Os temas abordados culminavam em conversas e reflexões com tentativas de solucionar os transtornos. O investimento em trabalhos como este em uma turma de crianças com 06 anos de idade indicava-nos a disposição para a preparação de pessoas mais conscientes de seus direitos e deveres, capazes de elaborar críticas e buscar soluções. Como enfatiza González Rey (2012c), o desenvolvimento de um espaço relacional dialógico facilita a emergência do sujeito. Inserir esses estudantes nesse sistema parecia ser realmente uma preocupação dos profissionais envolvidos no processo, como demonstrado na ação da professora da turma ao observar que alguns alunos não estavam se posicionando diante das questões avaliadas: *“Tem gente que não abriu a boca para falar ainda, tia!”*. A coordenadora começou, então, a fazer perguntas direcionadas a essas crianças em alguns momentos buscando incentivá-las a falar o que pensavam e envolvê-las no espaço dialógico instaurado.

Após a conversa com as crianças, passava-se para a professora da turma se posicionar sobre: as potencialidades e fragilidades da turma, os projetos e atividades propostas pela escola. Devemos destacar que o início da interlocução com os professores se dava pelas potencialidades da turma, o que era significativo por, tradicionalmente, a escola, em momento de avaliação, começar por evidenciar as faltas e dificuldades dos discentes.

Em seguida, abria-se à comunicação com os pais presentes, guiada, também, por algumas questões referentes ao relacionamento e acompanhamento da vida escolar da criança, tais como: *Você estabelece na rotina do seu filho horário para o estudo? Você tem prazer em ler com seu filho?* Posteriormente, introduzia-se o bloco de análise do trabalho desenvolvido

pela escola: Qual a sua opinião sobre o trabalho pedagógico realizado pela escola? O seu filho fala sobre o projeto de literatura em casa? Encerrando com a abertura para as reclamações, dúvidas e sugestões.

Os pais, talvez motivados pela desenvoltura dos outros segmentos que os antecediam, faziam questão de emitir a sua opinião, que ia desde denunciar algo ocorrido que precisava ser repensado até assumir as suas falhas enquanto participantes do processo ensino-aprendizagem.

Esse espaço de avaliação e autoavaliação do trabalho desenvolvido promovido pela escola permite a reflexão sobre a ação e, como ressalta Villas-Boas (2001, p. 175),

a vivência do feedback que se transforma em auto-monitoramento, da avaliação informal encorajadora e complementadora da avaliação formal, da avaliação por colegas e da auto-avaliação que dá responsabilidade ao aluno constitui componente essencial da avaliação formativa, porque contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual de alunos e professores.

Embora a autora destaque, nesse modelo de avaliação, a contribuição para o desenvolvimento da autonomia intelectual de alunos e professores, na escola havia a preocupação com o envolvimento da família nesse processo. A representatividade dos familiares participantes nos conselhos, entretanto, era pequena e sua ampliação um objetivo por parte da escola, como destacado por uma das professoras no encerramento do conselho em sua classe: “*Gente, mandei 04 bilhetes para a casa avisando do conselho (...). É uma pena que só 05 pais vieram. É um momento muito importante de ver a turma do filho, perceber o contexto que o filho está inserido... Mas agradeço a presença de vocês que vieram.*”. Essa busca pela ampliação da participação dos pais reforçava a nossa construção sobre a valorização da participação de todos os segmentos da comunidade escolar nesse espaço dialógico de avaliação.

Outra demonstração da valorização da participação de todos nessa atividade foi a solicitação de uma das professoras, após a sua fala no conselho, para que a monitora da turma se posicionasse também, indicando o entendimento de parceria estabelecida entre elas. A monitora, então, se colocou mais efetivamente na discussão. Atitudes como a desta professora em relação à monitora pode estar na base explicativa para a vinculação desse grupo à escola. Era perceptível o envolvimento dos monitores nas tarefas, não apenas com os alunos a que

eram destinados, mas com a turma e nas atividades culturais desenvolvidas pela escola, como a Festa das Regiões, na qual atuaram fora do seu horário e em funções diversas.

Todo o processo era registrado em ata para que pudesse ser retomado no próximo encontro do conselho participativo marcado para o semestre subsequente, o que nos emitia uma ideia de compromisso e continuidade importantes para o processo. Entretanto era interessante perceber como esses encontros reverberavam no percurso, como na reflexão da mãe ao final de um dos conselhos: “*Não lemos com ele, mas vamos melhorar. Não tinha pensado como era importante.*”. Ou ainda, na ponderação do grupo docente ao analisar o item referente a avaliação do Conselho de Classe Participativo no questionário elaborado pela EEAA para a construção do Mapeamento Institucional:

**Professora:** Tem algumas coisas que eles falam que me incomodam um pouco...

**Coordenadora:** Tem coisas que eles não falaram para a gente antes, né?! E chega lá na hora e falam e a gente fica assim... (expressão corporal de espanto)

**Pedagoga:** Coisas que me incomodam me fazem pensar... E isso é bom!

Entendemos, aqui, que o caráter tensional do diálogo pode favorecer a reflexão, a qual, por sua vez, abarca a possibilidade de tocar o indivíduo em sua emocionalidade e, assim, iniciar um processo de mudança diante do que está sendo discutido. Esse trânsito dialógico-reflexivo-emocional não se dá linearmente, de forma determinista ou previsível, mas na sua ocorrência está a possibilidade de se romper com o que está posto e, assim, avançar.

A análise da escola participante da pesquisa em sua vertente dialógica nos permitiu identificar aspectos significativos para a sua caracterização como tal, dos quais também consideramos primordial para a sustentação da sua ação como referência em inclusão, entre eles: o “ser ouvido” como uma necessidade do grupo; a disposição para se ouvir a todos os componentes da comunidade escolar como critério de respeito e valorização do outro; o investimento no diálogo como meio de vinculação, reflexão e desenvolvimento. Pela força, recorrência e interrelação desse aspecto junto à coletividade, que culminava em marcas peculiares daquele ambiente, o identificamos como partícipe da configuração da subjetividade social daquele grupo.

Perceber o aspecto dialógico em sua complexidade como constitutivo da configuração da subjetividade social da escola nos permitiu considerar relevante a sua presença na base das

relações estabelecidas nas instituições educacionais que pretendam ressignificar o papel do diagnóstico em seu espaço.

#### **4.1.2.3. A escola em seu aspecto colaborativo**

A instauração de um espaço relacional e dialógico norteada pelo propósito comum de estabelecer e manter uma escola pública de qualidade, marcada por uma ação pedagógica diferenciada, fez com que fosse difundido outro aspecto que se mostrou, ao largo do percurso investigativo, relevante para o funcionamento da escola como pretendido: a colaboração.

A colaboração, como define Ibiapina (2008, p. 19), “é a ação desenvolvida conjuntamente que faz os indivíduos avançarem no seu nível de desenvolvimento”. Essa ação conjunta reclama a disposição para se estar em relação com o outro de forma dialógica, pois, como evidencia Magalhães (2002), a colaboração também requer que todos os envolvidos tenham voz para compartilhar suas experiências e posicionamentos em relação aos discursos dos outros participantes, bem como, concomitantemente, a posição de aprendizes desses partícipes para aprenderem com as experiências e posicionamentos do outro.

Esse posicionamento pôde ser percebido em diversos momentos durante a pesquisa nos fazendo percebê-lo como fundamental para a sustentação de alguns princípios da ação da escola, os quais apresentaremos a seguir.

A colaboração, como espaço de troca de experiências, ia fortalecendo o processo transicional de mudança de concepções do grupo. Essa mudança, como se sabe, é processual, não se institui por decisão externa e não ocorre de forma imediata; cada pessoa possui ritmo e modo particulares, e os resquícios nesse movimento são inevitáveis no percurso. Diante das fragilidades que surgiam nos momentos de conflitos, era comum alguém se posicionar para lembrar os preceitos que sustentavam o trabalho coletivo daquele grupo, o que pode ser representado pela situação evidenciada em um conselho de classe de final de ano, quando uma professora do 2º ano relatou sobre um de seus alunos:

**Professora 1:** Ele me parece hiperativo, mas acho que é mais falta de limite; é inseguro, ele agita a sala. É muito bom em Matemática, mas não avança na leitura e na escrita.

**Professora 2:** Ele não avança ou avança pouco? Porque é difícil não avançar nada...

**Professora 1:** Sim... Claro! Avançou, mas pouco em relação ao esperado.

No discurso da primeira professora vem representada a angústia de grande parte dos docentes no final do ano letivo quando suas expectativas de aprendizagem para os alunos não foram alcançadas. Entretanto, ao apresentar esse discurso, foi chamada à reflexão pela outra professora quanto à impossibilidade de não se registrar avanços quando se avalia o aluno em comparação a ele mesmo, ou seja, de como ele começou o processo e como estaria naquele momento. O posicionamento da segunda professora era coerente se considerarmos o valor dado pelo grupo ao trabalho pedagógico como favorecedor da aprendizagem de todos os alunos – como discutido em sessão anterior.

Outro momento a ser destacado nesse sentido da colaboração ocorreu no período que antecedia o início de uma coordenação pedagógica coletiva quando uma professora perguntou à professora de Educação Física sobre as autorizações de seus alunos para participarem do projeto “Educação com Movimento” e a mesma respondeu que apenas um deles não havia sido autorizado, no caso o aluno que tinha um diagnóstico. A professora disse, então, que conversaria com os pais desse estudante, por considerar esse posicionamento da família inadequado, pelo protecionismo implicado nele, uma vez que a participação na atividade poderia ajudar no desenvolvimento da criança. A bibliotecária presente, após esse relato, compartilhou:

Tem que ver como o diagnóstico foi informado para esta família!!! Tem o caso que o médico falou para família que a criança tinha uma “síndrome” e que não passaria dos 02 anos (...). A família cercou a criança de cuidados (...). E se passaram os dois anos. A família acreditou que foram esses cuidados que a ajudaram. A menina chegou aos 05 anos sem comer sozinha, sem fazer um monte de coisas (...). Até descobrirem que o diagnóstico foi dado errado e que ela não tinha nenhum problema sério.

Não temos elementos suficientes aqui para asseverar que a colocação da professora era culpabilizadora da família por qualquer de suas escolhas, antes, diante da situação se disponibilizava a conversar com ela para tentarem avançar. Contudo vale ressaltar a abertura da discussão promovida diante de um possível julgamento sobre o posicionamento daqueles pais, chamando para se pensar em âmbito mais amplo e complexo que a relação com o diagnóstico poderia ter junto a esta família.



O contexto colaborativo instaurado revelava a consciência do grupo de que o resultado positivo almejado só seria viável mediante uma construção coletiva. Não bastaria obter sucesso ou ser bom, pois todos, ou a maioria, teriam que estar no mesmo patamar. Essa ideia aparecia, de certa maneira, no lema da escola, estampado nos cadernos e agendas disponibilizados pela mesma e reforçado em alguns encontros coletivos, como na Semana Pedagógica: “Sozinhos vamos mais rápidos, mas em equipe vamos mais longe.”.

Tal entendimento parecia desenvolver uma responsabilidade mútua em favor do bom andamento da escola, como demonstrado no episódio em que uma professora falou sobre um de seus alunos que estava com muita dificuldade em Matemática e outra docente, que já havia trabalhado com ele em anos anteriores, ressalta que ele era muito bom e que devia estar acontecendo algo, pois não tinha problemas com Matemática; então, uma terceira professora sugere: “*Chama ele pra conversar! Diz que no conselho falaram que ele não tem dificuldade em Matemática (...) e pergunta pra ele: O que está acontecendo?!*”. Este pequeno trecho representa uma cena recorrente nos conselhos de classe, entre outras ocasiões, em que o caso de um aluno fazia com que o grupo parasse para pensar em alternativas que pudessem resolver uma situação que se mostrava difícil. Havia um compromisso em colaborar para que houvesse o desenvolvimento do aluno independentemente da turma em que estava matriculado naquele momento. Uma professora nos explicou que “*se ele (aluno) não é meu agora, poderá ser no próximo ano ou em algum instante.*”.

Essa responsabilidade mútua relativa ao aluno como sendo comum a toda escola também pôde ser vista na situação de atendimento aos estudantes sem diagnóstico pela Sala de Recursos. Os alunos identificados como tendo desempenho aquém da expectativa para a fase eram atendidos, à medida do possível, pelas profissionais deste serviço. Essa exceção de atendimento era tida pela escola em parte como investimento especializado e direcionado para que pudesse favorecer o desenvolvimento do estudante, bem como, um elemento a mais para sua avaliação.

Assumia-se, também, esta responsabilidade quanto à formação continuada que acontecia na escola. A formação ali realizada era organizada coletivamente, como explicou a coordenadora pedagógica em entrevista:

**Coordenadora:** Esse ano a gente ainda não conseguiu isso, foi só umas duas vezes e não conseguiu mais, mas nós sentamos e colocamos: olha precisa disso, meu grupo tá precisando disso, o pessoal não tá entendendo como é que faz isso. Aí a gente vai, levanta a demanda e a diretora fala: Ah, a Emília fala disso. (...) Ela falou sobre a Competência Fonológica para os professores de alfabetização, ela trabalhou isso com primeiro e segundo ano; a diretora trabalhou o sistema de numeração decimal, a exploração dos materiais da caixinha com o pessoal do primeiro ao quinto ano.

Coordenadoras e direção analisavam a demanda proveniente diretamente dos professores ou da necessidade percebida pela equipe para organizar a formação dos docentes no espaço-tempo da coordenação pedagógica coletiva. Essa demanda era, então, distribuída, buscando-se inicialmente os profissionais da própria escola. No período em que estivemos acompanhando a escola pudemos observar que a maioria dos encontros era realizada pelos profissionais vinculados à escola e que estes assumiam a função de formadora como forma de contribuir com a escola e partilhar aquilo que sabiam. Foi interessante perceber que, embora essa formação representasse uma atividade extra a ser realizada, para os docentes envolvidos, este convite não parecia indicar algo pesaroso, antes, demonstravam fazer parte de sua responsabilidade em investir e manter este processo de formação tão valorizado junto ao grupo em movimento. A responsabilidade mútua pela organização e realização da formação continuada deixava transparecer, também, a valorização do saber daqueles que compunham o quadro de profissionais local.

Corroborava com esta nossa interpretação a ação da pedagoga e uma das coordenadoras que, após aprenderem em um curso que frequentavam “formas folclóricas alternativas”, resolveram, espontaneamente, compartilhá-las com o grupo em seu horário de coordenação por ano/série. Chamaram todos para a roda e se puseram a ensinar as músicas em versões revisitadas de forma descontraída e bem-humorada, errando em determinados momentos parte da música ou mesmo o ritmo, mas ao final todos estavam envolvidos e se organizando para introduzir as atividades aprendidas em seus planejamentos. Sem ter o compromisso formal, e mesmo sem o domínio total da atividade, a coordenadora e a pedagoga se dispuseram a se apresentar aos colegas de trabalho, por saber da temática a ser desenvolvida no período (mês do folclore) e, assim, favorecer o trabalho pedagógico do grupo.

Esse senso de responsabilidade coletiva alcançava ainda o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Além da realização do planejamento coletivo, da formação continuada, na tentativa de que este trabalho ocorresse com excelência, havia a colaboração

feita de forma mais diretiva de todos os profissionais em sala de aula quando solicitado, como destacou a coordenadora em entrevista:

**Coordenadora:** (...) igual a avaliação da Adriana ontem em relação ao trabalho com a questão de você pegar o rodízio e fazer um bom trabalho também. E se você não dá conta, fala: "Olha eu não dou conta!".

**Pesquisadora:** O problema não é dar conta, é se omitir.

**Coordenadora:** É se omitir! Porque qualquer um, a qualquer tempo, pode e deve dizer: "Eu preciso de ajuda! Eu não dou conta de fazer isso não! Vai lá na minha sala fazer!". E a gente vai... Quem estiver vai, a diretora adora ir, a vice-diretora gosta de ir, a pedagoga vai, eu vou, quem precisar ir, vai...

O “não dar conta” não era tido como um problema em si, por se entender que o mesmo também fazia parte do processo de aprendizagem profissional. A disposição para ajudar a avançar no desenvolvimento era acionada pela solicitação daquele que necessitava da ajuda (“e a gente vai”). Foi possível notar esse movimento tanto de ir como de se abrir para receber o outro em sala de aula em diversos instantes durante a pesquisa, inclusive para a realização da mesma nos vários espaços da instituição.

O respeito ao ritmo do outro profissional e da dificuldade como uma etapa natural do processo foi reforçado no trecho da entrevista da diretora:

**Diretora:** (...) o que é importante: ter esse olhar mais sensível pra observar, perceber, por exemplo, um detalhe. A gente já percebe uma professora que não tem muito jeito pra lidar com as crianças, a gente tenta primeiro conversar aqui, proporcionar os estudos, né?! Já teve um ano da gente precisar devolver professor, só que assim, tentamos de tudo antes, mas não resolveu...

**Pesquisadora:** Devolver não foi a primeira opção?

**Diretora:** Não! Nunca é! E a gente nem pode, né? Assim, não é porque a pessoa tá lá e que tá deixando a desejar que a gente pode dizer "Não! Vou te devolver".

**Pesquisadora:** Porque pode ser um processo de aprendizagem também, né?

**Diretora:** É! A gente entende. É por isso que a gente conversa, a gente tenta primeiro com o coordenador (...) que tá ali mais próximo, para não ficar aquele negócio: Ah, a direção tá chamando a atenção! É mais fácil às vezes a gente conseguir por intermédio das meninas, das coordenadoras. Não conseguiu, agora então vamos conversar...

A intervenção junto às complicações em âmbito profissional pelo diálogo e pelo estudo conjunto apontava para o entendimento que estar “em colaboração com companheiros mais capazes, é possível fazer avançar a capacidade de aprendizagem profissional” (IBIAPINA, 2008, p. 19).

O trânsito estabelecido entre a disponibilidade em ajudar e a de recebê-la parecia favorecer a criação de um vínculo de confiança entre os profissionais daquela unidade de ensino em diversos aspectos, como pode ser evidenciado no trecho em que uma das professoras, em um dos encontros da Semana Pedagógica, explicava aos novatos que não precisavam se preocupar com a aparente demanda excessiva de trabalho:

Quando eu vim para cá, fiquei desse jeito também, mas hoje só me arrependo de não ter vindo antes para cá. Me diziam: Você tá maluca?! Mas é maravilhoso! Vocês vão amar. Por exemplo, minha sala não tem nada pronto ainda, mas eu sei que na hora vai estar, porque vai aparecer gente para ajudar... E eu nem vou pedir (risos). As pessoas se oferecem, vocês vão ver!

A certeza da professora de que a ajuda viria mostrava-se decorrente de suas experiências anteriores na escola, e, como destaca Tacca (2006, p. 66) retomando McDermott, “a confiança é uma qualidade de relacionamento continuamente em construção a partir das experiências vividas entre pessoas”. A confiança que tinha no grupo de trabalho era tão grande que a motivava a repassar aos professores recém-chegados à instituição a ideia de que podiam ficar tranquilos porque seriam ajudados também.

Essa ajuda foi demonstrada em muitas situações enquanto acompanhávamos a escola, especificamente quanto aos profissionais que iniciavam o trabalho naquele ano ali queremos destacar dois relatos feito por eles em momentos distintos:

Confesso que fiquei inquieta, entrei em conflito, quando vi que os alunos tinham uma forma diferente da tradicional de resolver os problemas. Os meninos faziam diferente um do outro, de diversas formas. A coordenadora da escola me acalmou: Não está errado... É que estão resolvendo da maneira que compreendem, diferente da forma convencional, mas não errada (...) E me mostrou como funcionava (...) E ela tinha razão. (Professora em espaço de formação voltado para a área de Matemática)

Esse foi um semestre cansativo: adaptação ao local e à prática, pois estava em outras funções. Tive que aprender a lidar com a filosofia da escola. (...) Vendo todo mundo falar vejo que tenho que aprender muito e isso exige um esforço. (...) mas estou tranquilo porque estou sendo acompanhado. (Professor em conselho de classe)

Estes trechos nos permitem perceber a tensão inicial vivenciada por estes professores ao se depararem com a proposta educativa diferenciada da escola, sua filosofia e projetos, ao mesmo tempo, que se mostravam tranquilos em função do acompanhamento que estavam recebendo. Estes recortes, de certa forma, confirmavam a predição anunciada pela professora

citada anteriormente no período de realização da Semana Pedagógica: “vai aparecer gente para ajudar”; além de representar a maneira como se dava a extensão do vínculo de confiança entre os profissionais que ali atuavam.

O processo investigativo instaurado junto à escola participante da pesquisa nos permitiu perceber que sua vertente colaborativa impulsionava alguns aspectos significativos para a sustentação da sua ação como referência em inclusão, tais como: 1) o fortalecimento do processo transicional de mudança de concepções do grupo; 2) a promoção de um sentimento de responsabilidade mútua (pelo aluno, pela formação continuada e pelo trabalho pedagógico); 3) a compreensão do “não dar conta” como parte relevante do processo do aperfeiçoamento profissional; 4) o favorecimento da criação de um vínculo de confiança entre os profissionais atuantes no local.

Os aspectos destacados acima também configuravam, em nossa análise, a subjetividade social da escola, o que nos permitiu considerar, também, a sua presença como relevante na base das relações estabelecidas nas instituições educacionais que pretendam ressignificar o papel do diagnóstico em seu espaço. Contudo, ao nos depararmos com a pesquisa desenvolvida por Albuquerque (2005) passamos a entender que esses aspectos anunciados eram importantes sim no ambiente escolar, mas, talvez, não o suficiente para justificar o movimento esperado.

Albuquerque (2005) realizou sua pesquisa como requisito basilar do curso de mestrado em educação da Universidade de Brasília. A dissertação resultante desse trabalho vem sob o título “A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso”. Nela o autor caracteriza a subjetividade social pela configuração de diversos elementos, tais como: a forte valorização do espaço democrático da escola; a crença de que a escola em que se trabalha é de qualidade; sentimento de orgulho pelo reconhecimento da escola; entre outros.

Muitos dos elementos destacados pelo autor coadunam-se aos identificados por nós na escola em que estivemos acompanhando em nosso percurso investigativo, o que reforça a ideia de que estes são de fato significativos para que a escola avance em seus processos de mudança rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva. Entretanto, a conclusão da pesquisa de Albuquerque nos revela que a escola não conseguiu alcançar uma inclusão real. Mitjans

Martínez e González Rey (2006, p. 30), ao analisarem o resultado final do trabalho desenvolvido por Albuquerque, asseveram que

E nisto, desde o nosso ponto de vista, tem um papel essencial, como parte da subjetividade social, a representação social existente sobre o processo de inclusão. A representação generalizada e dominante da inclusão como “a aceitação das diferenças e a convivência respeitosa com as diferenças” contribue, sem dúvida, à estimulação da aceitação, o respeito e a valorização positiva dos alunos deficientes, mas não às transformações necessárias do trabalho pedagógico em sala de aula para uma efetiva inclusão em termos de aprendizagem e desenvolvimento. Modificações na representação do que significa a inclusão se evidenciam como necessárias para que a escola possa avançar realmente nesse processo. (tradução livre)

Os autores apontam a necessidade de uma mudança na representação da significação da inclusão para que esta se efetive, a qual será identificada quando houver transformações efetivas no trabalho pedagógico a favor da aprendizagem e desenvolvimento. Neste sentido, é que em nossa análise, o EEAA torna-se um núcleo de força diferenciado na escola investigada quanto ao movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico, por assumir a responsabilidade do investimento no processo de mudança de concepções referente à inclusão, diagnóstico, ser humano junto aos membros da comunidade escolar; e apresentar-se como elo entre os novos significados alcançados e uma proposta diferenciada de trabalho pedagógico que os contemplem.

Apresentaremos, assim, a seguir, outro eixo de análise das informações voltado especificamente para apresentar a EEAA da escola investigada e o trabalho desenvolvido por ela como núcleo de força favorecedor do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar.

#### **4.2. A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem como núcleo de força favorecedor do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar.**

Conhecer uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e o trabalho desenvolvido por ela era a proposição inicial para a realização desta pesquisa em função da intenção de caracterizar o trabalho realizado por ela junto à escola a fim de perceber a sua contribuição para a reconfiguração do papel do diagnóstico. A aproximação da equipe que passou a ser colaboradora do nosso processo investigativo ocorreu por sua indicação e por

atender aos critérios elencados como basilares para definição da participação, sendo eles: ter um trabalho já estruturado na escola de atuação, a partir de uma concepção de diagnóstico distanciada da concepção biomédica; e ter o exercício em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental – critérios que foram explicados mais detalhadamente na sessão dedicada aos princípios metodológicos.

A convivência com a EEAA participante da pesquisa nos permitiu conhecer as pessoas que a compunham e o trabalho desenvolvido por elas, nos fazendo pensar e identificar questões significativas para a temática em desenvolvimento, as quais apresentaremos nessa sessão. Primeiramente caracterizaremos a EEAA colaboradora em sua singularidade e posteriormente, o trabalho realizado por ela e suas contribuições para o ambiente escolar quanto à reconfiguração do papel do diagnóstico nesse cenário.

#### **4.2.1. A EEAA colaboradora em sua singularidade**

A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) participante da pesquisa era composta por uma pedagoga que atuava exclusivamente naquela escola e uma psicóloga itinerante, que atendia a outras 03 escolas.

Emília era a pedagoga da EEAA que atuava na escola. Fazia parte do quadro de funcionários da SEEDF há 28 anos. Seu concurso era para a área de atividades, podendo atuar, assim, com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), entretanto, ao longo de sua carreira profissional atuou em diversas funções além desta, tais como: professora do curso de Magistério, formadora em projetos específicos da SEEDF em parceria com a Universidade de Brasília, coordenadora intermediária na Regional de Ensino, entre outras. Formou-se em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e mestrado em educação, com a temática voltada para a aprendizagem matemática. Estava na escola em que realizamos a pesquisa há 09 anos e na função de pedagoga da EEAA há 07 anos.

Ao longo do processo investigativo a pedagoga transpareceu ser uma pessoa dedicada, responsável, bem-humorada, criativa, determinada, comunicativa, sincera, proativa, dinâmica, espontânea. Junto ao grupo demonstrava estar sempre disponível ao trabalho colaborativo, ao

mesmo tempo em que era firme e crítica em relação ao trabalho desenvolvido, tanto individual quanto coletivamente. Parecia ter influência positiva sobre o grupo e haver conquistado o respeito e a confiança dele.

Sofia era a psicóloga da EEAA que atuava naquela escola. Estava na SEEDF há apenas 03 anos, tempo equivalente ao que estava na escola e nessa função, para a qual era concursada. Formada em Psicologia e com especialização em Psicopedagogia, atuou, por aproximadamente 04 anos, após a conclusão da sua graduação, enquanto aguardava a nomeação na SEEDF, na área clínica e psicossocial.

A psicóloga, ao longo da pesquisa, demonstrou ser uma pessoa serena, simpática, comprometida, responsável, tímida, mas não o suficiente para comprometer o seu relacionamento ou trabalho com a comunidade escolar, parecia, antes, estar sempre disponível a estabelecer contato com o outro. Junto ao grupo parecia ter conquistado o respeito ao seu trabalho e estima à sua pessoa.

Esta equipe era, assim, constituída por uma pedagoga no auge da sua experiência e uma psicóloga em início de carreira, em momentos diferentes quanto à vida pessoal, mas, com alguns elementos em comum, como o compromisso, a responsabilidade e a disponibilidade para com a atividade desenvolvida – aspectos que poderiam estar na base do bom relacionamento entre elas, da vinculação afetiva e do funcionamento efetivo como equipe.

A atuação enquanto equipe era perceptível pelas ações conjuntas que realizavam, mas tornou-se mais evidente para nós pelas situações em que a presença de uma evocava a outra, ou uma respondia pela outra em sua ausência, como no dia em que havíamos agendado a realização de um encontro com os professores para analisarmos o diagnóstico de alguns de seus alunos. Nesse dia precisaríamos acessar as pastas individuais dessas crianças que ficavam sob a responsabilidade da equipe. Emília já havia dito que não estaria na escola, mas que eu poderia pegar as pastas com Antônia, a Orientadora Educacional. No dia agendado, entretanto, Antônia também não estava. Fomos recebidas por Sofia e ao tentamos explicar a situação para ela, ela se levantou e seguiu rumo ao armário em que as pastas com os documentos estavam, nos dizendo que Emília já havia falado com ela, pudemos, assim, realizar a atividade prevista.



Essa situação exemplificou o que estas profissionais nos contaram em outros espaços sobre a parceria existente entre elas, a qual implicava, inclusive, assumir a agenda, as obrigações previstas para a outra em sua ausência ou diante de imprevistos, na medida do possível, para que a imagem da equipe fosse preservada. Interpretamos que esta ação demonstrava uma preocupação maior com a equipe em si, do que com a função individual desenvolvida. Havia o entendimento de que para a realização do trabalho maior o funcionamento em equipe era fundamental por ampliar a possibilidade de êxito.

O que as próprias profissionais diziam sobre a atuação em equipe nos oferecia indicadores que facilitavam a nossa compreensão da opção que faziam de priorizar o trabalho coletivo, como representado nos trechos abaixo:

**Emília:** É um olhar a mais... E a gente sempre divide isso. Ontem mesmo uma professora me chamou porque uma criança com necessidade especial que tá escrevendo, mas que precisa que a professora sempre fale para ela “É isso mesmo!” para ela poder resolver. Ele fala: Professora é o "JO"? O “J” e “O”? A professora tem que falar sim pra ele poder escrever.

**Pesquisadora:** Mesmo sabendo ela precisa da confirmação, né?

**Emília:** Mesmo sabendo... Eu falei “pera aí” essa intervenção vai ter que ser mais comportamental, deixa eu conversar com calma, vou ver com Sofia como é que a gente pode desconstruir isso nesse cotidiano, com essa criança. Então é assim, ela me chamou, teve essa demanda, mas também eu não vou: “Eu trouxe aqui a minha caixinha e tenho essa resposta!” Não! Vamos analisar para a gente fazer uma intervenção pontual. Eu falei: “Eu não sei agora, imediatamente!” A gente sabe que tem jeito de desconstruir, mas tem que ser planejado, não pode ser no achismo e é para isso que tem equipe. Então vamos pensar juntos como é que vai ser isso. (Pedagoga, na dinâmica “Para quem você tira o chapéu?”)

Neste relato a pedagoga evoca à psicóloga no diálogo estabelecido com a professora, o que, sem uma discussão mais ampla dos motivos, evidenciava e valorizava o trabalho em equipe. Sendo a psicóloga itinerante essa atitude tornava-se ainda mais relevante, pois destacava a sua participação no processo como integrante da equipe e a presentificava no processo, mesmo em sua ausência. Interpretamos que fatos como estes favoreciam a aceitação da psicóloga enquanto membro dessa comunidade escolar, fazendo com que a mesma se sentisse, ao chegar ao ambiente de trabalho, pertencente ao grupo.

A ação da pedagoga em solicitar um tempo à professora para compartilhar a situação com a psicóloga não nos soou como uma desculpa naquele momento para se ganhar tempo em função de não se saber a resposta, uma vez que a mesma já havia assumido a condição de não ter a solução naquele instante. Mesmo não tendo a resposta no instante do diálogo

estabelecido, a pedagoga ressaltou a existência de uma solução para o problema apresentado e que para alcançá-la bastaria pensar e planejar. O compartilhar com a equipe, aqui, se justificava pela tentativa de se encontrar a melhor resolução para o caso apresentado. “*Pensar junto*” era uma opção, o que revelava, também, o reconhecimento e o respeito pelo conhecimento do outro.

A psicóloga corrobora em sua fala com alguns destes entendimentos e introduz outros relativos ao funcionamento em equipe:

**Sofia:** Eu gosto muito de trabalhar aqui, gosto muito da equipe daqui, que é muito equilibrada. Agora falando do SOE e do SEAA, tem a Antônia que é aquela coisa 100% coração, por outro lado, tem a Emília que é esse equilíbrio. Então assim, foi uma equipe que eu me adaptei muito, que eu gosto muito de trabalhar.

**Pesquisadora:** Que é uma equipe de fato, né?

**Sofia:** Que é uma equipe de fato, realmente! Então assim, é um trabalho em torno de um objetivo. (...) falando delas (pedagoga e orientadora), especificamente, não as tenho só como colegas de trabalho, mas como amigas. (...), eu acho que o fundamental é isso, essa união em torno desse objetivo, essa questão da inclusão que se tornou uma referência e que a gente tem que nivelar por cima, levar isso pra outras escolas, conversar sobre isso com outras escolas, pra não ficar tão centrado aqui – não que isso seja um problema, mas se a gente for pensar em termos macro a gente quer isso pra todos. (Psicóloga, na dinâmica “Para quem você tira o chapéu?”)

O trecho acima introduz uma tríade importante para a reflexão sobre a coesão da equipe: 1) as marcas individuais distintivas das profissionais que eram identificadas como elementos favorecedores da realização exitosa do trabalho; 2) os objetivos norteadores em comum que apareciam como componentes significativos para a constituição do sentido de equipe; 3) a vinculação afetiva que se estabelecia e contribuía para a satisfação em atuar naquele espaço.

A presença da orientadora educacional foi destacada mais uma vez pelo trabalho articulado que realizava junto à equipe. O SOE e a EEAA ocupavam a mesma sala e compartilhavam as ações, como podemos ver nos trechos abaixo:

(...) agora o que me ajuda muito é que eu tenho o SOE para dividir esse atendimento às famílias; isso me ajuda muito! A Orientadora Educacional tem uma parceria bastante interessante, então para fazer uma anamnese a gente é muito afinada de quais são as informações que precisa ter... Mesmo que não seja um problema relacionado ao lado comportamental, nem nada, é uma criança que realmente vai passar por avaliação psicopedagógica, ela faz a anamnese, entendeu? E com isso eu ganho tempo. (Pedagoga, em entrevista)

**Emília** (enquanto atendia a uma professora): Antônia, acho que deveria assistir a palestra de hoje. Parece interessante.

**Antônia** (dirigindo-se à pesquisadora): Mais tem um aluno às 10h (...). Ah, mas qualquer coisa ela atende! (Em dinâmica conversacional)

Podia-se observar, assim, a existência de uma relação colaborativa entre os serviços, o que ampliava a extensão da equipe e a sua capacidade de atuação. Os trechos citados acima demonstram, também, a confiança depositada no trabalho realizado pelo outro profissional da equipe e de que este outro poderia auxiliá-lo em suas demandas. Nessa possibilidade de relação de confiança é que, segundo Tacca (2006), se encaminham as convergências nas formas de captar e assumir os objetivos a se alcançar, o que favorece a atuação em equipe.

Diante da divisão de trabalho que parecia acontecer entre as profissionais da equipe, tanto EEAA quanto do SOE, para atender um mesmo caso, nos interessava compreender como este se articulava e se tornava compreensivo, o que foi explicado pela pedagoga em momento de entrevista:

**Pesquisadora:** E uma pergunta: Quando é que vocês conseguem trocar essas informações? (Referindo-nos à pedagoga, psicóloga e orientadora educacional)

**Emília:** Então... A gente chega às 7h30. Até o grupo chegar a gente já começa a colocar em dia as conversas, mas a gente aproveita assim: faz de conta que a Sofia vem na segunda, então a gente tenta não marcar nenhuma coisa no primeiro horarozinho. (...), mas a gente geralmente faz isso, a gente marca uma horinha quando as três estão juntas para a gente poder atualizar as informações.

Alguns desses momentos mais informais de troca de informações foram presenciados por nós no decorrer da pesquisa. A agenda de atendimento da semana ficava no quadro, com nomes codificados para preservar a identidade das crianças a serem atendidas, e, pontualmente, uma das profissionais perguntava para a outra como havia sido o encontro, com a família ou com a criança, e algumas reflexões já eram feitas naqueles instantes. Esta tentativa de articulação entre as informações obtidas nos indicava o entendimento do processo de avaliação como amplo e complexo, não podendo ser realizado de forma isolada e estanque, mas, a partir de uma análise conjunta sobre diversos conhecimentos.

Ter a clareza das funções da EEAA e a importância do trabalho desenvolvido fazia com que as profissionais se posicionassem em defesa do mesmo, o que favorecia a garantia de sua realização e o reconhecimento junto ao grupo dessas funções. Para evidenciar essa postura da equipe apresentaremos dois trechos, ambos provenientes de entrevistas, o primeiro com a

pedagoga, ao relatar da organização do trabalho da equipe, e o segundo, com a psicóloga, sobre o trabalho que desenvolve:

**Emília:** Mas a gente faz questão de marcar território mesmo! A gente, equipe e SOE, fazemos questão quando chega uma demanda que não é nossa, a gente: “Não! Isso aqui não é caso de SOE, nem de equipe, isso é caso de direção resolver”. A gente também marca território, entendeu? (...)

**Pesquisadora:** Isso é bom, até mesmo porque é uma questão que demonstra que vocês sabem o trabalho de vocês.

**Emília:** Total!

**Pesquisadora:** E valorizam isso... Porque se você não faz isso, você perde a identidade do trabalho e termina não o realizando.

**Emília:** Talvez seja isso. Porque conhecer quais são as nossas funções e tentar trabalhar em cima delas, (né?!), é que a gente faça questão também de não absorver outras demandas.

**Sofia:** (...) meu objetivo é focar mesmo no trabalho institucional, não ficar só em atendimento. Por exemplo, hoje eu cheguei, fui à sala dos professores (né?!), e uma professora já havia comentado que precisava que eu observasse um aluno, conversasse e tal. Aí eu falei com ela que quando a gente entra na sala a gente não observa só o aluno em si, mas a gente observa todo o contexto, mas que hoje à tarde eu estaria lá.

Nos dois relatos podemos perceber o posicionamento da equipe frente ao grupo de trabalho. Emília chamou a atenção para o fato de terem que “marcar o território” junto ao grupo para garantir a realização do serviço previsto para a EEAA. A não aceitação de demandas que não lhes competiam aponta para o conhecimento de sua função e valorização da mesma. Sofia colocou, mais diretamente, a uma das professoras que a abordava, a forma de atuação que seguia, assumindo princípios que podiam divergir da expectativa da docente sobre a sua ida à sala de aula, mas marcando aquilo em que acreditava.

A postura da equipe em defesa do trabalho realizado não se limitava ao ambiente interno, mas em qualquer instância que o pretendesse subjugar, como pode ser ilustrado pelo relato, na dinâmica “Para quem você tira o chapéu?”, de como lidavam com a pressão externa, no caso específico, do recebimento de mandados judiciais em busca da avaliação psicológica da criança:

**Emília:** Eu não dou esse peso que muitos dão. O pessoal fica desesperado e coisa e tal. Eu falo: “A gente na escola é que tá vendo! A gente tem mais condição de analisar”. (...) Assim, dá trabalho, porque a gente tem que parar, fazer um relatório todo fundamentado para justificar o não atendimento da demanda.

**Sofia:** E outra coisa que incomoda é que, assim, o nosso trabalho ele é todo baseado, tanto na OP quanto no Currículo em Movimento, na perspectiva

histórico-cultural, aí, agora eu não vou dizer uma “invasão médica ou invasão neurocientífica”, que tá acontecendo, porque não foi uma invasão foi um convite, a escola convidou e agora todo mundo é neuro.

**Emília:** Todo mundo é neuro, todo mundo dá ordem.

**Pesquisadora:** Tá na moda, né?! Todo mundo querendo mandar...

**Emília:** Ah, é ridículo!

**Sofia:** É triste gente!

O requerimento judicial para a realização de uma ação específica da EEAA, o que percebemos em nossa prática e na fala de Emília ser um fator de preocupação entre muitas equipes, promovia uma atitude de enfrentamento, produzia-se um documento em resposta no qual justificava o não atendimento da solicitação. Consideramos esse posicionamento da equipe como uma representação de sua autonomia e criticidade, observáveis em diversas ocasiões.

Essa atitude da equipe estava subsidiada, também, por uma fundamentação que a embasava o SEAA. O conhecimento dessa fundamentação permitia o posicionamento crítico por parte da equipe sobre o próprio serviço especializado, como podemos perceber no parecer dado pela pedagoga sobre a Orientação Pedagógica (OP) do SEAA:

**Emília:** OP! Eu acho que a nossa OP é bastante interessante, eu acho que é um documento que tem uma fundamentação boa. A organização que eles colocam lá para a gente organizar o trabalho, é que é função demais, né?! Como todos os documentos da rede são assim... Funções do Coordenador, “1.252”... Aí, funções do pedagogo, um monte. Então a gente acha que é muito mesmo! Impossível dar conta de todas aquelas questões da forma como estão lá, mas eu não acho que é um documento ruim. Eu acho que tá na hora de mexer novamente, eu acho que ela foi um marco (...), mas precisa mexer um pouco em relação àquelas questões da função, tá na hora de mexer um pouco na questão do diagnóstico, deixar mais claro essa coisa de um período, um protocolo mais cuidadoso para emissão desses laudos, tentar ver se a partir da OP a gente consegue um espaço maior junto à sala de recursos para fazer esse espaço de intervenção, porque da forma como a OP está não dá para eu pedagoga fazer um trabalho interventivo junto ao aluno, avaliativo, formação de professor, suporte para escola, não dá! (Pedagoga, na dinâmica “Para quem você tira o chapéu?”)

A crítica ao documento norteador do serviço apresentada em pontos positivos e negativos e acompanhada, também, por sugestões, indica o conhecimento sobre a base legal, teórica e metodológica que subsidiam o serviço e o pensamento voltado para se avançar dentro da estrutura existente, características importantes para o reconhecimento desta equipe como sujeito de sua ação.

Outro aspecto que queremos destacar sobre a equipe participante que consideramos importante para sua caracterização refere-se ao reconhecimento e ao afeto que recebiam de diversos profissionais do grupo. Os trechos abaixo representam parte do que estamos dizendo:

a gente tem uma sala de recurso atuante, a gente tem uma pedagoga atuante, a gente tem um SOE atuante, né?! Que você manda as demandas e, no que é possível, no que é real, porque elas não fazem mágica, (...) atendem, orientam. (Coordenadora, em entrevista)

**Pesquisadora:** Só para gente encerrar, qual a importância da equipe do SEEA aqui pra escola? Como você definiria essa importância?

**Diretora:** É essencial! O que eu vejo primeiro, assim, tá mais próximo do professor, com essas dúvidas que ele tem de como atender as crianças; de dar esse suporte com a formação também. Vira e mexe a gente precisa realizar algumas ações para garantir os direitos deles (alunos). Na questão da estratégia de matrícula eu fico pensando: “Ainda bem que as meninas existem para nos ajudar porque é super trabalhoso...”. (Diretora, em entrevista)

Podemos acrescentar a estes relatos, para fortalecer a nossa hipótese de que o trabalho da equipe era reconhecido e bem-quisto na escola, alguns fatos que presenciamos no decorrer da pesquisa, como as crianças indo à sala da EEAA/SOE para saber se a pedagoga não iria participar do recreio naquele dia, ou perguntando pela orientadora porque precisavam conversar com ela, ou ainda, o servidor trazendo para elas um pouco do lanche especial que tinham preparado entre eles. Dá força a estas circunstâncias o fato da sala utilizada por elas ficarem na parte anexa à área principal da escola, não ficando no campo de visão mais acessível dessas pessoas que a procuravam.

Consideramos, assim, a atuação em equipe como fator relevante na caracterização da EEAA participante da pesquisa, por demonstrar ser fundamental para a consolidação do trabalho e sua valorização junto à comunidade escolar.

Outra característica comum à equipe estava na fundamentação teórica assumida: a perspectiva histórico-cultural. Tal fundamentação aparecia oficialmente na dissertação defendida pela pedagoga no ano de 2004<sup>16</sup>, a qual, também participou de alguns cursos

---

<sup>16</sup> A referência bibliográfica deste trabalho não será revelada aqui a fim de preservar a identidade da profissional participante da pesquisa. Ressaltamos, apenas, que foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Prof. Dr Cristiano A. Muniz, que tem uma aproximação com a perspectiva histórico-cultural e com a teoria da subjetividade proposta por González Rey, um referencial importante ao se pensar em processo ensino-aprendizagem e avaliativo.

organizados por nossa linha de pesquisa<sup>17</sup>, demonstrando, assim, interesse pela temática abordada; bem como, em conversas como a estabelecida com a psicóloga sobre o referencial teórico adotado por ela:

**Sofia:** (...) eu vou me policiando o tempo todo, porque realmente se você deixar, você fica só no campo do discurso. Se deixar você fica no discurso, na fundamentação teórica. Na hora de escrever você coloca um referencial teórico bacana, mas aí a sua prática não condiz...

**Pesquisadora:** Faz-se um texto bonito, né? Mas...

**Sofia:** A sua prática não condiz com aquilo... Então eu fico o tempo todo me policiando. Se eu vejo que eu tô fazendo um relatório e esse relatório tá ficando muito determinista, eu reescrevo, né?! Eu vou pensar... Eu falo: “Olha, não tá legal!”.

**Pesquisadora:** Mas eu acho que esse é bem o papel do referencial teórico mesmo, né? De te incomodar, de fazer você repensar algumas coisas...

**Sofia:** Sim! É verdade! E me inquieta bastante, o tempo todo. Então nesse sentido ajuda muito.

(...)

**Sofia:** Verdade! E se a gente for parar pra pensar a neuropsicologia, a comportamental, esses referenciais teóricos, eles são muito voltados para a prática; eles trazem respostas muito imediatas.

**Pesquisadora:** E por isso são tão bem aceitos, né?

**Sofia:** Sim, tão bem aceitos e tentadores, porque você fala: “Olha só, já tem até às recomendações! Já tem até as possíveis intervenções!”. Te dão respostas muito prontas. (...) E o referencial teórico da histórico-cultural é justamente o contrário, ele não te traz resposta pronta, ele não te traz receita, ele não te traz uma lista de intervenções, né? Ele fala em desenvolvimento do sujeito e que cada um tem o seu.

Optamos por apresentar este trecho de diálogo por indicar claramente o referencial teórico adotado pela psicóloga, a perspectiva histórico-cultural, embora este seja apenas representativo do que pôde ser observado no percurso investigativo. Esta parte do diálogo citada, também, nos interessou por destacar o conflito que a escolha desse referencial pode introduzir frente a tradicional prática instituída na construção do diagnóstico. Diante de um modelo biomédico, determinista, que ainda marca o processo de construção do diagnóstico (Gould, 2003; Masini, 1993, Fernández, 1991; González Rey, 2002; Moysés e Collares, 1996), a psicóloga precisava “*se policiar*” para evitar resquícios deste padrão em sua prática ou que a sua ação colaborasse para a perpetuação dele no sistema. Nesse embate, percebíamos que a teoria lhe dava suporte para refletir e se posicionar de maneira distinta frente a outras visões que ofereciam caminhos mais fáceis e rápidos ao diagnóstico, entretanto, sem

---

<sup>17</sup> Dentro da Universidade de Brasília estávamos afiliados à linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade em Educação, sob a fundamentação teórica da perspectiva histórico-cultural.

considerar a singularidade dos indivíduos em avaliação, como defende a perspectiva histórico-cultural.

A perspectiva histórico-cultural, como visto no capítulo destinado ao referencial teórico desta pesquisa, introduz no cenário científico novas concepções sobre núcleos importantes relacionados ao desenvolvimento humano. Para identificá-la efetivamente como referencial desta EEAA fazia-se necessário identificar se essas concepções se presentificam em seu contexto de atuação. Damos enfoque, pela linha de proximidade entre eles e pelos objetivos da pesquisa, às concepções de: desenvolvimento, aprendizagem, diagnóstico e avaliação.

O desenvolvimento humano, na perspectiva histórico-cultural, como discutido no referencial teórico, distancia-se da ideia de constituição meramente biológica do indivíduo e ressalta a importância do aspecto social nesse processo, atribuindo a este um caráter ainda mais complexo. Esse entendimento no espaço escolar pode produzir avanços significativos na desmistificação de posicionamentos que não favorecem o processo ensino-aprendizagem (Tacca, 2006; Tacca, 2008; Mitjans Martínez, 2007; Anache, 2007), o que pode ser exemplificado no trecho que se segue:

**Sofia:** (...) isso não quer dizer que a criança não seja capaz. Já que não tem família, a gente trabalha com o empoderamento da criança. Quando a família não tá, a gente fala: “Olha, você é capaz! A gente sabe que é difícil para você, a gente sabe que o seu desafio é maior, mas você é capaz! Você dá conta!”.

**Pesquisadora:** É... Porque muitas vezes usam esse fator como limitador, né?! “Ah, não tem família, então não temos o que fazer!”

**Sofia:** E isso é um outro extremo, né? Se a gente não quer um determinismo biológico, a gente também não quer um determinismo social: “A família é ausente, o pai tá preso, então tadinho, né? É a vida dele, ele é assim.” Não! (Psicóloga, na dinâmica “Para quem você tira o chapéu?”)

Sofia manifesta a crença de que a criança é capaz de se desenvolver mesmo em situação considerada inadequada como, no caso, a ausência do apoio familiar. Pela fundamentação teórica que subsidiava a psicóloga, consideramos que ela compreendia a importância da relação em seu aspecto social para o desenvolvimento humano, entretanto, não a via como determinante do indivíduo, indicando, assim, a ideia da existência de um sistema configuracional integrador entre estes aspectos, aproximando-se da definição estabelecida por González Rey (2002, 2003, 2012, 2014). O referido autor explica, então, que “não é a vivência de um fato em si que importa, mas como o sujeito, imbricado na experiência vivida, subjetiva essa experiência” (González Rey, 2014, p. 39). A aproximação teórica demonstrada



pela psicóloga indicava-nos a possibilidade de ter ali um olhar mais atento ao aluno a fim de compreendê-lo em sua singularidade.

No encontro realizado para o estudo sobre “Inclusão”, organizado pela EEAA com os professores novatos na escola, a pedagoga traz uma fala que também nos ajudou a perceber a concepção de desenvolvimento assumida:

**Emília:** Veio o discurso que eles (ANEES) estavam na escola para socializar (...). Aí, iam passando para o 2º, 3º, 4º, chegavam no 5º ano sem saber ler! Até que chegou alguém e disse: “Não! Eles podem aprender sim, talvez não como previsto no currículo, mas conseguem”. (...) Temos que pensar: “Estão escrevendo palavras ao invés de texto? Vamos investir nisso”.

Neste trecho a pedagoga amplia a discussão sobre desenvolvimento ao introduzir os alunos identificados como deficientes. Emília ressalta que ao longo da história esses estudantes foram trazidos para dentro da escola regular na condição de “socialização”, mas que essa situação precisou ser repensada pela possibilidade real de desenvolvimento que apresentavam. A viabilidade para o desenvolvimento apareceu vinculada ao investimento na aprendizagem, o que estava em conformidade com a proposta defendida pela perspectiva histórico-cultural de que a aprendizagem significativa é impulsora do processo de desenvolvimento (Vigotski, 1995, 2006, 2007).

Essa compreensão da importância da aprendizagem pela EEAA é reforçada pelo relato da pedagoga sobre a organização do trabalho da equipe quanto à demanda:

**Emília:** A sorte é isso, que a gente tem a orientadora, tem eu pedagoga e tem a psicóloga e, de certa forma, todo mundo ali realiza um trabalho junto, né? Então fica menos... As meninas, a Antônia que é a orientadora e a Sofia, psicóloga, elas já sabem que eu fico muito envolvida com as questões coletivas da escola, então elas não se importam de assumir (as outras atividades da equipe).

**Pesquisadora:** É quase um acordo, né?

**Emília:** Isso! É! Então elas sabem: “Não, a Emília tá em alguma atividade da escola com os alunos.” (...)

**Pesquisadora:** Porque aí vem a parte pedagógica que é você que domina, né?

**Emília:** Isso! Vem a parte pedagógica que tem que ser comigo, né? Mas quando é família, intervenção junto à família, orientação, anamnese, as meninas assumem...

Ao assumir voluntariamente as demais atividades da equipe (atendimento à família, orientações, anamnese, etc) para que a pedagoga pudesse atuar na parte pedagógica, relacionada estritamente à aprendizagem, a orientadora e a psicóloga indicavam o

reconhecimento dessa área como essencial naquele espaço; reconhecimento que também estava na atitude da pedagoga ao priorizar a sua atuação para o que tange a parte pedagógica da escola. O investimento na parte pedagógica, como característica distintiva desta EEAA será melhor discutido posteriormente, na sessão que abordaremos o trabalho realizado por ela.

A percepção que a equipe tinha sobre o diagnóstico também parecia estar aliada à proposta da perspectiva teórica assumida, como transparecia em situações como as relatadas abaixo:

**Sofia:** Tudo bem, mas daí você pegar uma lista: “o aluno TDAH, o aluno com TDAH”?! Existem alunos e alunos. Tem aluno que tem esse diagnóstico e que aquela intervenção ali ela não vai funcionar com ele, e existe aluno com TDAH que aquela intervenção vai surtir efeito. Então, você pegar uma lista do que fazer com um aluno TDAH?! Aí o aluno perde até o nome, perde a identidade. TDAH virou o aluno, ele não é mais uma pessoa, ele é o TDAH. E aparece aquela lista, que é tentadora pra uma família que tá desesperada à procura de respostas... Imagina! Você chega pra família, a família naquela expectativa: “Vou conversar com a pedagoga, com a psicóloga e com a orientadora!” Aí chega aquele trio e fala pra ela: “O seu filho tem o tempo dele”. (Psicóloga, em entrevista)

**Pesquisadora:** Hoje falaram do caso do Yago, que talvez fosse o momento de encaminhar. (professores na coordenação por série/ano sobre aluno do 3º ano).

**Emília** (dirigindo-se à Antônia para lembrarem a situação do aluno): Ah! É um daqueles casos que a gente tá segurando o diagnóstico de DI, porque ele tem um histórico familiar, de falta de estímulo muito grande... A irmã teve o mesmo problema... Por isso estamos dando mais tempo para ver como reage. (Pedagoga, em dinâmica conversacional)

Do trecho extraído do diálogo com a psicóloga destacamos a compreensão de que o diagnóstico em si não é capaz de caracterizar o indivíduo que o recebe. Cada diagnóstico de TDAH está para uma pessoa, que pode responder de diversas maneiras a ele, não cabendo seguir uma lista de identificação e orientações iguais para todos. Destaca-se, assim, a necessidade de se observar a singularidade do estudante posto nesse quadro, pois como evidencia Vigotski (1995), não é importante conhecer a carência ou o déficit em si, mas a reação promovida pela personalidade da criança frente à dificuldade. Já no relato da pedagoga, ressaltamos a atenção dada ao processo de construção do diagnóstico como reconhecimento das múltiplas facetas que participam da constituição da pessoa, as quais devem ser consideradas no momento da avaliação. Esse cuidado indica a crença de que esse processo avaliativo não pode ser feito de forma aligeirada ou precipitada, como ressalta González Rey (2002), se o diagnóstico for realizado de forma despersonalizada poderá

resultar em procedimentos equivocados, os quais terminam por produzir o que se diagnosticou.

Em ambas as situações relatadas havia a ênfase na questão do tempo diferenciado que cada aluno pode ter dentro do processo de desenvolvimento, indicando a percepção de que este não é rígido e idêntico para todos. Diante das nuances temporais do desenvolvimento entre um indivíduo e outro, e a singularidade constitutiva de cada um, o diagnóstico só será possível se realizado de forma personalizada – o que nos pareceu ser uma preocupação da equipe no momento da avaliação, como destacado em alguns momentos como os que se seguem:

**Emília:** Fazemos todo um trabalho para entender a historicidade da criança. Conversamos com os pais e perguntamos quase como o menino foi feito (risos). Por que quem tem um problema em casa, na família e consegue prestar atenção no que está sendo falado aqui? Com as crianças não é diferente! (...) No caso de DI realizamos uma avaliação ampla. Na parte pedagógica avaliamos a questão visomotora, a psicomotricidade, aptidões físicas e funcionais (...) e ainda tem a parte psicológica. É um processo. (Pedagoga, em formação com professores)

**Sofia:** Mas o que a gente faz aqui quando o aluno tá com uma demanda mais do lado emocional, quando o aluno tá em sofrimento, enfim? A gente conversa, acolhe e faz o encaminhamento e isso eu sempre falo: “Oh, o trabalho é institucional, então não faço atendimento clínico”. (...), mas eles já compreendem o papel do psicólogo nas formações com os pais, nas próprias formações com os professores. A questão da avaliação, a gente sempre explica: “Avaliação não é só teste, a avaliação nem sempre vai necessitar de teste”. Então eles compreendem. (Psicóloga, em entrevista)

A concepção de avaliação da equipe parecia relacionar-se a um processo de conhecimento da criança, buscando, assim, informações em sua história, em suas respostas, a fim de compreender o fenômeno estudado. Essa atenção revelava o entendimento de que o “problema” investigado não se dá de forma isolada, estanque; havia o reconhecimento de sua complexidade constitutiva, a qual requeria uma análise cautelosa e responsável dos diversos elementos que dele participavam. Esse posicionamento da equipe também indicava a crença de que nem todo “problema” está relacionado a uma questão genética, o que a levava a investigar outros fatores possivelmente relacionados.

O destaque dado pela psicóloga à utilização dos testes psicométricos nesse processo avaliativo, corrobora com a análise de que a avaliação do indivíduo precisa ser mais ampla, indicando não concordar que a aplicação dos testes, em si, consiga abarcar a singularidade do

caso. Era comum ouvi-la dizer que havia a necessidade de uma análise qualitativa dos resultados dos testes e que estes deveriam ser usados em último caso. Esse posicionamento sugere, ainda, a utilização de outras formas de avaliação neste processo, o que estaria em acordo com o que Libâneo (2015), seguindo a orientação do Conselho de Psicologia, ressalta, que a avaliação nesta área requer informações provenientes de diversas fontes, como os testes, as entrevistas, as observações e análise de documentos.

Neste percurso de caracterização da EEAA foi perceptível a atuação em equipe entre a psicóloga e a pedagoga, além da orientadora educacional. Havia uma relação entre elas de parceria, colaboração e confiança. Esse trabalho conjunto e fundamentado, articulado com as características pessoais das profissionais, favorecia o posicionamento crítico da equipe sobre diversas temáticas que circundavam o seu campo de ação, segundo nossa interpretação. Enquanto equipe, conhecia a função a ser desenvolvida e parecia acreditar nela, inferimos isso pela defesa do trabalho realizado no espaço escolar e fora dele. Todas essas ações, que foram relatadas mais detalhadamente em outras partes deste trabalho, iam nos indicando que esta equipe se posicionava como sujeito de sua ação em diversas ocasiões. González Rey (2012, p. 153) considera o sujeito “como aquele indivíduo ou grupo que legitima seu valor, que é capaz de gerar ações singulares e que mantém sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que necessariamente caracterizam a vida social”, como sujeito a equipe revela-se, assim, um elemento importante a favor de mudanças significativas no espaço em que atuava.

A apresentação da EEAA participante nos permitiu conhecê-la melhor, tanto em sua individualidade (cada profissional), quanto em sua coletividade (a atuação em equipe). Identificar as escolhas que fundamentavam a sua prática, como a base teórica e as concepções adotadas a partir dela, nos fez considerar essas propensões como quesitos significativos para o desenvolvimento de um trabalho favorecedor do movimento de reconfiguração do diagnóstico naquele espaço. O trabalho realizado pela EEAA e as análises que nos permitiu construir a partir dele, serão apresentados a seguir.

## **4.2.2 O trabalho realizado pela EEAA e suas contribuições para o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar**

A equipe participante da pesquisa era bastante atuante no espaço institucional, realizava projetos próprios, tal como: a Escola da Família, os encontros individualizados com os professores no início do ano letivo, orientação sobre a inclusão aos profissionais recém-chegados à escola, o aporte à escola de continuidade (aquela que recebe os alunos da escola para prosseguimento na próxima fase do ensino fundamental); e os comuns ao trabalho proposto pelo SEAA, como: a promoção de formação continuada, a participação no espaço-tempo destinado à coordenação coletiva e nos projetos específicos da escola, o atendimento às demandas investigativas e às famílias, entre outras ações de sua competência.

A atuação da EEAA, em todas essas áreas, parecia seguir os mesmos núcleos de força norteadores do trabalho da escola, apresentados em sessão anterior, sendo eles: o aspecto relacional, dialógico e colaborativo. A presença destes núcleos na atuação da equipe especializada reforçava a ideia de que estes eram de fato força naquele espaço, que aparecia tanto na subjetividade social, quanto na individual, o que é explicado por González Rey (2012b, p. 141) pelo fato da subjetividade ser “um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro”, não de forma linear e imediata, mas tensionada entre ambos.

A presença destes núcleos, ou seja, relacional, dialógico e colaborativo, puderam ser percebidos como eixos, também, no trabalho realizado pela a EEAA participante da pesquisa, o qual será aqui caracterizado a partir de duas linhas que consideramos serem pilares da atuação da equipe e significativas para a ocorrência do movimento de ressignificação do papel do diagnóstico, sendo eles: 1) a parceria com o professor a favor trabalho pedagógico e 2) as ações favorecedoras de uma compreensão diferenciada do papel do diagnóstico.

### **4.2.2.1. A parceria com o professor a favor do trabalho pedagógico**

No primeiro contato que tivemos com a EEAA participante da pesquisa, na escola em que atuava, como relatado no capítulo destinado aos princípios epistemológicos e

metodológicos, alguns aspectos nos pareceram peculiares, dentre os quais, o envolvimento que esta equipe tinha com as atividades pedagógicas da escola. Poderíamos considerar que essa ação está prevista na Orientação Pedagógica do SEEA (OP, 2010) como proposição para a atuação das equipes, mais especificamente no que tange à assessoria ao trabalho coletivo dos professores e ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, dimensões indicadas para a atuação das equipes nesse documento. Entretanto, a intensidade com que essas ações se materializavam e o posicionamento que era assumido pela equipe em sua execução nos fez perceber um envolvimento diferenciado de sua atuação junto aos professores, tornando-se um aspecto importante para o desenvolvimento de um trabalho inovador em termos de sua proposição.

A **atuação mais próxima ao professor** é um dos aspectos que queremos destacar como ação desenvolvida pela equipe a favor do trabalho pedagógico, pois, de certa forma, contribuía para o movimento de reconfiguração do diagnóstico pelo investimento no processo ensino-aprendizagem que introduzia. Essa proximidade aparecia como uma opção da equipe, o que pode ser ilustrado pelo trecho do diálogo extraído da dinâmica “Para quem você tira o chapéu?” ao discutirmos sobre a relação com os professores:

**Emília:** Eu queria puxar um pouco essa coisa sobre a conquista. Uma coisa que eu acho que também tenha feito diferença nessa relação que foi construída com o professor foi que desde o começo eu sempre tive uma preocupação muito grande de trazer a função da equipe como função de parceria junto ao professor. Eu sempre tive essa postura por conta da minha experiência: quando eu vim para essa escola trabalhar, foi quando teve a inclusão, estava começando essa coisa mesmo das crianças entrarem nas escolas. E eu peguei uma criança TGD, me colocaram com 30 crianças na turma. (...) Então, assim, foi muito difícil! E eu lembro que tinha uma pessoa que fazia a função de pedagoga da equipe (...), e essa pessoa veio conversar comigo, me cobrando o que fazer e falando como é que eu tinha que fazer com o menino. Eu lembro que achei o cúmulo da falta de respeito, porque essa pessoa não procurou saber quais eram as minhas condições, como eu estava, ela não procurou saber nada, ela simplesmente veio para fazer um discurso (...). E uma das coisas que eu fiz quando eu fui fazer parte da equipe foi essa, que eu acho que o pedagogo, o psicólogo e o orientador eles têm que ser parceiros do professor (...)

**Sofia:** É a gente não entra com aquela postura de que: “Olha, a gente veio aqui pra salvar a situação!” A gente tem um respeito muito grande pelo professor que tá ali, 5 horas! E se ele não atendeu essa demanda, não vai ser a gente que em um piscar de olhos vai chegar... Mas assim, é um olhar a mais...

A preocupação em atuar em parceria com o professor, embora no trecho pareça ser resultante da experiência malsucedida da pedagoga enquanto professora e do reconhecimento do valor da profissão de professor pela psicóloga, não podemos deixar de considerar a própria concepção de aprendizagem e desenvolvimento apresentada pela EEAA e o valor dado ao pedagógico pela escola como prováveis participantes desta configuração. Interpretamos que este propósito de atuar em parceria com o professor tornava-se um motivador para a realização do trabalho efetivamente pedagógico ou favorecedor do mesmo.

Na análise do trabalho efetivamente pedagógico temos, pela própria lógica, a atuação da pedagoga destacada, contudo, vale retomar, como já discutido anteriormente, que essa participação era possibilitada, também, pelo fato das demais profissionais da equipe (psicóloga e orientadora educacional, no caso) abraçarem as demais funções da EEAA para que a mesma pudesse, assim, se envolver em um número maior de atividades especificamente pedagógicas. Emília, então, participava ativamente dos projetos pedagógicos desenvolvidos junto aos alunos, tais como: Projeto Interventivo e Reagrupamento; e junto ao corpo docente, acompanhava e atuava: a coordenação coletiva e o conselho de classe – destacamos esses projetos por integrarem a proposta da SEEDF comum a todas as escolas da mesma modalidade. Ressalta-se, que nos espaços coletivos com os professores, embora a atuação da pedagoga fosse mais evidente, havia sempre a presença da orientadora e, em alguns deles, também a da psicóloga – a participação menor dessa profissional se justificava pela não coincidência do seu horário de itinerância com o da realização de todas as atividades desenvolvidas na escola.

A participação da pedagoga nos projetos interventivo e de reagrupamento da escola não parecia ser apenas um discurso para impressionar professores e pesquisadores, pois, em dias não agendados com a EEAA, que estivemos na escola para acompanhar outras atividades, nos deparamos, algumas vezes, com a pedagoga atuando nessas atividades. Essa atuação nos projetos de atendimento pedagógico aos alunos demonstrava ao professor que estava ali um apoio efetivo ao seu trabalho, tornando-se, em nossa análise, um facilitador da relação entre a equipe e estes profissionais.

Nos espaços-tempos destinados às coordenações coletivas e aos conselhos de classe, os quais tivemos a oportunidade de acompanhar por um tempo considerável no percurso da pesquisa, a participação da pedagoga mostrava-se diferenciada e significativa. Em uma das

coordenações coletiva, por exemplo, o grupo realizava o estudo de um texto sobre o reagrupamento. A dinâmica adotada consistia na leitura de partes do texto pelos professores com a orientação de que a qualquer momento poderiam comentar, complementar ou exemplificar o que estava sendo exposto, entretanto não existiu nenhuma manifestação nesta direção. Após meia hora do início do estudo a pedagoga chegou à sala, o atraso foi justificado por estar acompanhando o filho em uma consulta, e a performance do grupo mudou em função do posicionamento que ela imprimiu, pois ao final da leitura de cada trecho ela instigava as pessoas a trazerem o fato extraído para a realidade da escola, perguntando: “*Gente, e ‘isso’ acontece aqui na nossa escola? No caso de ‘fulano’ como podemos aplicar essa proposta?*” E o grupo ia se posicionando e tornando aquele estudo mais significativo.

O jeito expansivo da pedagoga e a relação que fazia do texto em estudo (teoria) à realidade vivenciada na escola (prática) colaboravam, em nossa perspectiva interpretativa, para a valorização da presença da profissional da EEAA naquelas reuniões, ao mesmo tempo em que abria espaço para reflexão, o que também favorecia a ocorrência de mudanças em concepções e paradigmas ali instituídos. Outro momento representativo para esta interpretação se deu no dia em que o calendário de realização do conselho de classe do final do ano de 2016 foi alterado a pedido das professoras porque Emília não estaria na escola na data prevista, a mesma participaria de um seminário no mesmo dia. A reorganização da escola para que a pedagoga pudesse participar desse conselho nos indicava, também, a necessidade de apoio que os professores tinham para lidar com as questões dos alunos que apresentavam dificuldades no processo ensino-aprendizagem ou algum diagnóstico, e que, de alguma forma, o encontravam naquela profissional. Essa chamada ainda reforçava a ideia de trabalho colaborativo entre professor e EEAA, se entendermos que um dos motivos pelo qual faziam questão da presença de Emília era porque ela conhecia os estudantes, acompanhava-os, participava do processo avaliativo e poderia ajudar nos encaminhamentos mais adequados também quanto à legislação vigente.

Deve ser destacado que havia uma intencionalidade para esta participação nas reuniões coletivas da escola, como ressaltou a pedagoga em momento de entrevista:

**Pesquisadora:** Outra questão, você decide participar dos dois turnos da coordenação coletiva, o que não é uma orientação para as equipes...

**Emília:** Pelo contrário, né?! As nossas reuniões de equipe agora são no mesmo dia da coletiva, na quarta-feira.



**Pesquisadora:** Exato! Aí a minha questão é: tiveram temáticas (nas coordenações) que foram iguais para os dois turnos e você fez questão de estar nelas, por quê?

**Emília:** Porque eu fico conhecendo o grupo, como é que o grupo tá pensando. Na hora que eu tô lá na coletiva eu vejo a discussão do grupo, eu conheço melhor os professores, percebo como eles funcionam, para eu poder acessá-los; e, eu acho que a minha presença lá, também, gera um vínculo maior com o grupo, pra eles me perceberem no grupo. A tendência, quando a gente começou esse trabalho de equipes, a cultura da equipe era de um grupo que estava longe do professor, ela tá ali só pra avaliar e para julgar o trabalho e emitir um relatório. Então eu faço questão de estar nesses momentos coletivos, para eles perceberem que eu estou participando de todas as atividades do grupo e, para mim, o mais importante é porque eu conheço o funcionamento do grupo, como é que tá pensando e, dependendo do caso, eu já tiro temas para outra formação.

A pedagoga evidencia a sua intenção em participar dos encontros coletivos: conhecer o grupo, o seu funcionamento, e mostrar-se parte integrante deste círculo. Sabemos que a intencionalidade, por si, não garante o alcance da proposição, entretanto, indica o objetivo existente para a ação, colocando o indivíduo na condição de sujeito. Outro fato interligado a esse contribuiu para essa análise: a opção da pedagoga em não participar das coordenações coletivas promovidas pela Coordenação Intermediária do SEAA. A explicação para essa decisão está no início da fala de Emília, citada acima: as reuniões das EEAs aconteciam no mesmo dia destinado à coordenação pedagógica coletiva das escolas. Diante do impasse a pedagoga decide priorizar o contato com o professor na escola, pelos motivos já elencados.

Percebemos que o estabelecimento desta relação de parceria tornava-se, também, um elemento facilitador da entrada dos profissionais da EEAA em sala de aula, tida, frequentemente, como uma das dificuldades próprias do SEAA (Neves e Machado, 2007; Pereira, 2017). **A atuação em sala de aula** é outro aspecto que queremos destacar como ação desenvolvida pela equipe a favor do trabalho pedagógico, logo, como uma atividade que também podia colaborar com a reconfiguração do diagnóstico.

Essa facilidade em acessar a sala de aula foi destacada tanto pela pedagoga quanto pela psicóloga em diversas ocasiões, uma delas se deu na mesma dinâmica “Para quem você tira o chapéu?”, ao tratarmos da relação da EEAA com o grupo de professores:

**Pesquisadora para Sofia:** Nossa! Eu achei muito interessante o dia em que eu vim para questão do Conselho... Primeiro, assim, todos os alunos que eram falados elas conheciam. Aí uma olhava para outra e falavam: “É isso!” E falava com o professor... E eu pensava: “Nossa! Elas realmente estão inteiradas, estão ali junto com esse professor!”

**Emília:** É porque a gente tenta fazer esse trabalho, esse diálogo entre a gente, conhecer a história, discutir e saber dos procedimentos. Então, eu penso que essa relação saudável seja também um investimento nisso, a gente investe muito nessa parceria. Os professores ficam à vontade, quem não fica à vontade é professor que não conhece a gente ainda (...). A equipe não vai entrar na sala para ficar cobrando... É um olhar... Pode ser que a gente veja umas coisas que “Poxa, fulano! Fala sério!”. Igual outro dia, estava na sala e no alfabeto tinha “cebola” e eu: “Ah, tá! Você me bota uma letra ‘c’ aqui?!” – brincando. Como eu tinha intimidade com a colega eu falei: “Criatura, cadê o outro som do ‘c’? O ca, co, cu?”. Aí ela ficou olhando: “Nossa! A gente faz umas coisas!”. Foi engraçado. (...). Depois quando eu fui na sala em outro dia, fazer outra coisa e, eu tô lá olhando, e tava lá, ela colocou o outro som do “c” em baixo da cebola, tipo, carro. (...) Eu não falei porque “Fulana! Não acredito!”. Não! Falei porque entendo que no cotidiano a gente faz umas coisas assim, umas coisas simples e não percebe, porque o cotidiano vai sufocando, né?! Então essa parceria é construída todos os dias. A conversa com os professores é sempre para falar: “tamo junto!”. “Quer conversar com a mãe e tá meio inseguro? Quer que eu esteja? Eu vou junto contigo. ‘Vamo bora!’”. Isso aí eu acho que alimenta essa relação de parceria.

A presença da EEAA na sala de aula, mesmo não se tendo a informação do motivo inicial dessa ação, permitiu a abertura do diálogo entre a professora e a pedagoga sobre questões relativas ao material utilizado na alfabetização da turma. A conversa pareceu ter ocorrido em clima descontraído e amigável, o que poderia ser resultante da postura não culpabilizadora da pedagoga junto à professora, indicada pelo reconhecimento de que alguns detalhes escapam diante da dinâmica estabelecida pelo cotidiano. Esse episódio demonstrava, ainda, o olhar atento da pedagoga para vários elementos participantes do processo ensino-aprendizagem e não apenas ao comportamento do aluno, motivo mais comum da chamada da EEAA para este lócus.

Entendemos a aceitação por parte da professora da orientação dada pela pedagoga como compreensão da relação de parceria proposta pela equipe: “*tamo junto!*” – como destacado no trecho acima. Pudemos ver por várias vezes e em diversos momentos (na coordenação, na sala da EEAA/SOE, nos corredores da escola), durante o período de realização da pesquisa, a pedagoga recebendo demandas dos professores para pensarem ou atuarem juntos em determinadas situações de conflitos ou impasses no que tangia à parte pedagógica, isso indicava a existência de uma relação colaborativa, o que justificaria a abertura da sala de aula para a realização do trabalho conjunto.

A facilidade de acesso ao professor e à sala de aula que a equipe tinha, também, nos fazia pensar na possibilidade de esta estar atrelada à postura ética adotada pela equipe, a qual

foi percebida por nós em algumas circunstâncias. Em um dos momentos de entrevista com a pedagoga, a sua reflexão sobre os elementos que considerava um diferencial para a realização do trabalho da equipe naquela instituição de ensino corroborou com esta nossa interpretação:

**Emília:** Claro! Os professores mais novatos ainda vão ficar mais tímidos... Mas quando eles veem que isso é muito normal, natural, que do jeito que eu entro na sala do professor novato, eu entro na do professor que já tá há 30 anos na escola... E por quê? Porque a gente também tem o cuidado de preservar a informação que a gente tem ali, né?! A gente tá indo observar a criança, ou a forma dele se relacionar com a professora ou professor, a metodologia para ver se tá adequado para aquela criança, mas é um diálogo muito tranquilo depois (...). Até hoje, o que eu escutei foi isso, eles colocam que a gente acessa quando vai conversar de uma forma respeitosa. Eu acho que com isso vai construindo uma segurança, e eu não tenho problema em relação a isso... Eu acho que esse também é um diferencial.

A pedagoga apontava como um dos pontos que considerava como diferencial do trabalho da equipe o acesso ao professor e à sala de aula e destacava, ainda, a postura cuidadosa com as informações que obtinham e a tranquilidade do diálogo que se estabelecia após a ação de observação como favorecedores desta possibilidade de atuação. A dimensão ética torna-se importante neste cenário por ter sido forjada nas relações dos sujeitos em seu cotidiano, como pontua Madeira-Coelho (2012).

Não podemos deixar de ressaltar, entretanto, que havia o anseio por parte significativa dos professores da escola em fazer um trabalho que contribuísse para a sua permanência no patamar de “referência”, como discutido em sessão anterior. Esse cuidado, também participava, de acordo com nossa interpretação, desta configuração de aceitação e parceria entre professores e EEAA, o que era, assim, uma produção da subjetividade social do grupo.

Outro aspecto que queremos destacar como ação desenvolvida pela equipe a favor do trabalho pedagógico na escola participante da pesquisa era a **formação docente continuada no espaço escolar**. A formação continuada realizada dentro da escola aparecia como uma estratégia importante, pois, como afirma Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas sim em um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”; sendo, assim, estar na escola pensando em sua prática e investindo em aprendizagem profissional favorecia a formação e a identidade docente, tornando-se uma opção interessante da EEAA, por poder, também, contribuir para a ocorrência de mudanças significativas nas concepções e, conseqüentemente, da compreensão do papel do diagnóstico no espaço escolar.

A participação da EEAA no espaço de formação não parecia ser algo pontual, mas basilar em sua proposição e estruturação. O trecho selecionado da dinâmica “Para quem você tira o chapéu?” sobre este tema contribui para identificarmos elementos importantes da atividade instituída naquele espaço:

**Pesquisadora:** Você fala em atuar em formação, mas em que áreas, com quais temas, você trabalha?

**Emília:** Todas! Pode ser relacionada às necessidades especiais e pode ser às áreas metodológicas. Não é só porque eu sou da equipe que só vou no dia que é para trabalhar as coisas relacionadas às necessidades especiais, não. (...)

**Pesquisadora:** Ok. E a coordenadora pedagógica, a direção elas participam disso também?

**Emília:** Tudo junto! (...) Às vezes a direção e a coordenação falam: “Emília, olha só, os professores estão pedindo isso, isso e isso. Tem jeito de você fazer essa formação?” Eu falo: “Tem, mas qual é o motivo?” Às vezes eu não estava no dia que saiu a temática, mas elas me passam tudo: Qual é o motivo? Por quê? Qual é a discussão? O que tá acontecendo na sala de aula? O que foi relatado? (...). É tranquilo... Elas sabem que podem contar comigo para esse trabalho de formação.

**Pesquisadora:** Então de alguma forma quando fala em formação o serviço vai estar atrelado?

**Emília:** Sim. Não existe um estranhamento em relação a isso, nem é aquele dia em que: “Ah, ela vem como uma coisa e não sabe nem do que está acontecendo na escola”. Não é! Eles sabem que foi alguma coisa que saiu do grupo.

Podemos depreender deste relato que a equipe tinha uma participação efetiva no espaço de formação que ocorria no espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica, a qual pudemos presenciar em diversos instantes do percurso investigativo. Como destaca a pedagoga, essa intervenção não se dava apenas sobre temas relativos às “necessidades educacionais especiais”, mas abrangia a todos os conteúdos curriculares previstos para aquela modalidade de ensino, indicando, assim, uma preocupação em investir na formação docente referente à parte pedagógica como um todo. Interpretamos, aqui, que essa postura evidenciava a amplitude da área de atuação da EEAA, o que aparecia como elemento favorecedor do distanciamento da imagem da equipe como serviço de avaliação de alunos em situação de dificuldade de ensino e a colocava como partícipe do grupo empenhado em ofertar um ensino de qualidade a todos os alunos.

A pedagoga demonstrava assumir, no trecho destacado, a formação como parte integrante do trabalho da equipe, e, ao elaborar as questões apresentadas (Qual é o motivo? Por quê? Qual é a discussão? O que tá acontecendo na sala de aula? O que foi relatado?),

evidenciava a necessidade que tinha de oferecer estudos contextualizados e em acordo com o interesse do professor. Aliar formação, realidade e interesse, nos pareceu uma estratégia para envolver os professores nesta ação, em uma tentativa de tornar aquele momento de formação mais significativo, e não apenas mais uma “oficina” dada. A reflexão da pedagoga, em dinâmica conversacional, quando a perguntamos se havia um registro dos temas abordados pela EEAA nas formações junto aos professores, nos ajudou nesta análise; diante da indagação nos respondeu que não tinha o registro oficial, mas que se lembrava de terem feito algumas oficinas de matemática, sobre autismo, entre outras, encerrando a explicação com a fala:

**Emília:** Embora eu não acredite em oficina, pois elas não funcionam. Um exemplo é que tenho que repetir algumas temáticas a pedido do grupo. Não entendo!

**Pesquisadora:** Até entendo o que está dizendo, mas em um espaço como esse, que o grupo está mais voltado para o estudo, tem um compromisso maior, não é diferente?

**Emília:** Muito pouco... Talvez o que mude é que estamos aqui e elas (professoras) podem perguntar, trazerem algumas questões para discussão. (...) De vez em quando me perguntam: “Será que não precisamos rever aquele tema?!” Então eu acho que não resolveu. Fico pensando se é necessidade de relembra, de reforçar ou é porque não resolve mesmo...

O desabafo descrito revelava certo conflito entre o investimento em formação continuada na escola e a opinião de que esta não era suficiente para promover mudanças consistentes, duradouras. A inquietação demonstrada pela pedagoga poderia ser decorrente de expectativas pessoais por resultados mais imediatos, entretanto, o cuidado com a preparação dos encontros formativos (material variado e primoroso, produção de lembranças para o evento, etc), a motivação aparente na condução das exposições, o investimento no diálogo com a direção, coordenação e docentes para a organização dos encontros em busca da aproximação com a realidade e o aporte teórico que apresentava nos indicavam que esse posicionamento expressava a ideia de que a formação por si só não pode garantir a aprendizagem, pois esta “tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, ‘recortes de vida’ que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2006). Assim, de forma esporádica, a realização de oficinas, talvez não se apresente, de fato, como solução formativa, mas o investimento constante em ações de formação continuada, tendo os profissionais que atuam na escola à frente desse projeto, as possibilidades de mudanças em concepções podem ocorrer e favorecer com o

movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico – como nos pareceu ser o caso dessa escola.

Outra ação desenvolvida pela equipe a favor do trabalho pedagógico na escola participante da pesquisa que queremos destacar é o “**encontro individualizado com os professores**”. Essa atividade era um projeto da EEAA que consistia em atender de forma particularizada a cada professor da escola, ainda no primeiro bimestre, para conversarem sobre a turma. A pedagoga divulgava o projeto na coordenação pedagógica coletiva e solicitava que os professores, em tempo disponível, a procurassem para a realização da atividade. Não havia agendamento formal, ou mesmo obrigatoriedade à participação, mas parte significativa dos docentes se organizava, o mais rapidamente possível, para participar, tanto novatos quanto os mais experientes. Entendemos que este movimento dos professores para estar junto à equipe podia estar relacionado à necessidade de compartilhar as suas questões e/ou à busca de respostas e apoio para estas.

Tivemos a oportunidade de acompanhar alguns desses encontros. Não havia uma sequência pré-definida para dirigir a atividade. Após a explicação do propósito daquela reunião dava-se início ao diálogo entre professor e pedagoga. Cada encontro tinha um início distinto, às vezes a pedagoga perguntava ao professor “*Como está a turma?*”; em outros começava falando dos alunos que compunham o quadro de acompanhamento da EEAA (ANEEs, encaminhados em anos anteriores ou em observação) presentes na turma daquele professor e querendo saber como estavam naquele ano.

Os encontros costumavam contar com a presença da orientadora educacional e ocorrer de forma tranquila, descontraída, fazendo com que o diálogo fluísse sem grandes preocupações. A situação do aluno terminava sendo o norteador da discussão, na qual as dificuldades enfrentadas no processo ensino-aprendizagem e a forma de acompanhamento da família à criança eram destacadas. Nesse contexto, que poderia favorecer a culpabilização de algum dos envolvidos, a equipe, de forma sutil e sem repreensões, ia introduzindo algumas orientações pedagógicas, convertendo o encontro em um espaço para se pensar em possibilidades de aprendizagem. Esse posicionamento da equipe podia ser significativo no cenário em que as dificuldades costumavam ser evidenciadas por colaborar para o entendimento de que todos podem aprender, mesmo diante de um diagnóstico, por exemplo.

Para ilustrar o que está sendo dito apresentaremos o trecho do encontro com uma das professoras:

**Emília:** Me fale como está “tal aluna”? (turma de 5º ano, com o diagnóstico de DI).

**Professora:** Ela não compreende o que lê, mas quando lemos ela vai embora. Na prova que fizemos no início do ano para ver como eles estavam, ela me surpreendeu! Fez algumas coisas sozinha. Ela tem muita vontade de aprender...

**Emília:** Sim! E o nosso objetivo com ela é: ler e entender o que lê, o domínio das quatro operações, fazer textos melhores – mesmo que pequenos, melhor do que um grande desorganizado. Pode ser que tenha que se fazer algumas adaptações na adequação curricular. Não é que nós vamos nivelar por baixo, mas se trabalhar com o conteúdo do 5º ano normalmente, talvez ela não vá acompanhar (...). Vamos ver.

(...)

**Professora:** Eu quero falar da “aluna”. Tem problema com Matemática. Até acompanha, mas é mais lenta.

**Emília:** Você conferiu os relatórios do ano anterior? Me lembro de que a professora disse que estava melhor. Vamos verificar? Mas já encaminha para o reagrupamento.

Duas alunas foram sendo identificadas, ali, em seus entraves quanto ao processo de aprendizagem, mas com a chamada, por parte da pedagoga, para se pensar em formas de promover um avanço para ambas. As soluções inicialmente indicadas para as “dificuldades” destacadas foram de ordem pedagógica, chamando, assim, o professor para o campo das soluções a partir da realização do seu trabalho, valorizando a ação pedagógica para a ocorrência do desenvolvimento.

Os encontros propostos para se falar da turma, se constituíam, desta forma, em um espaço de trocas de experiências e orientação, e terminavam por proporcionar, também, momentos de reflexão sobre a ação docente, como pode ser exemplificado com o atendimento a um professor que relatou ter percebido uma dificuldade da turma em Matemática. Diante do fato concluiu “*Tenho que incorporar a ‘Caixa Matemática’ na nossa rotina, investir mais em jogos que eles gostam*”. O professor, novato naquela instituição de ensino, identificava, no momento do relato, que essa dificuldade apresentada pela turma poderia estar relacionada ao trabalho pedagógico desenvolvido e trazia como possibilidade de resolução o investimento no que já era uma proposta da escola, o projeto da “Caixa Matemática” e o lúdico. Santos e Gauche (2005) destacam que no espaço escolar “constitui a” e é “constituído na” reflexividade de um grupo docente que está envolvido em uma ação conjunta de

aprendizagem, podemos considerar, assim, esse encontro promovido pela EEAA como parte da ação conjunta de aprendizagem profissional daquele grupo.

Consideramos que o encontro individual realizado com o professor propiciava a vinculação baseada em respeito e confiança entre ele e a equipe, pelas trocas de informação e o apoio oferecido. Interpretamos, ainda, que a conversa fluida e sem discriminações aparentes ou imediatas favorecia que o professor se sentisse acolhido, ao mesmo tempo em que permitia à EEAA conhecer melhor o pensamento deste professor, suas concepções, dificuldades, expectativas, e, assim, organizar o seu planejamento de atuação, para intervir naquilo que precisasse ser alterado.

Esse encontro entre equipe e professores se constituía, também, de acordo com nossa compreensão, em uma estratégia de acompanhamento da situação atual dos alunos encaminhados, diagnosticados e em observação, além do quadro geral dos discentes daquela escola. A troca de informações que acontecia neste espaço sobre os alunos – pedagógicas, emocionais, familiares – terminava, ainda, gerando as novas demandas para a EEAA e SOE, tornando a prática do encaminhamento menos burocrática e emblemática, uma vez que esta, quando feita por meio de formulários específicos vem, geralmente, marcada por questões objetivas que sugerem a identificação do erro, da falta e da dificuldade do aluno (Pereira, 2011). No modo alternativo adotado pela EEAA o preenchimento de um formulário deixava de ser a parte inicial do rito de avaliação psicopedagógica a ser instituída. O encaminhamento perdia, assim, de certa maneira, força, pois o processo de avaliação se dava de forma contínua, iniciado nos espaços dialógicos, como nos conselhos de classe, nos encontros individualizados com os professores ou mesmo em coordenações, e acompanhado nestes mesmos espaços no decorrer de todo o ano letivo.

A opção da EEAA participante da pesquisa em atuar em parceria com o professor ressoava, em nossa análise, como valorização do trabalho desenvolvido por este profissional. Esse reconhecimento fortalecia a relação equipe-professor, a qual passava pelo respeito mútuo gerado, pela troca de experiência estabelecida e a participação efetiva nas ações realizadas junto aos alunos. O trabalho realizado junto ao corpo docente se sustentava em uma base relacional, tendo o diálogo como mediador, o que o afastava da ideia de uma ação de “assessoria” e o colocava como uma ação de “colaboração”.



Essa relação instituída, além de favorecer o trabalho pedagógico e, em última instância, ao aluno, por se pensar durante todo o processo em possibilidades de aprendizagem, também parecia facilitar a abertura para a equipe introduzir e encaminhar os seus projetos específicos a favor do processo de mudanças necessárias naquele espaço. Apresentaremos, a seguir, estes projetos e suas implicações para a reconfiguração do papel do diagnóstico naquele espaço.

#### **4.2.2.2. Ações favorecedoras de uma compreensão diferenciada do papel do diagnóstico**

A relação entre a ação planejada e o resultado a ser alcançado não se dá de forma objetiva, linear e direta, há sempre um processo de subjetivação implicado para que essa se estabeleça, entretanto, algumas das ações desenvolvidas pela EEAA participante da pesquisa, pela intencionalidade apresentada e reações geradas, nos fizeram identificá-las como significativas para uma compreensão diferenciada sobre o diagnóstico naquele espaço, por isso serão apresentadas a seguir.

a) *Os encontros temáticos*: no início do ano letivo, a EEAA organizava alguns encontros com pais de alunos que tinham algum diagnóstico, professores e monitores recém-chegados à escola. Cada um desses grupos era atendido em dias distintos, mas com o mesmo conteúdo: apresentação do quadro de ANEEs atendidos pela a escola; discussões sobre a instituição da inclusão na rede pública de ensino; e algumas análises sobre as informações exibidas. Esses encontros seguiam as características cunhadas pela equipe em suas reuniões, sendo elas: a forma dialógica de condução; uma ambientação mais informal, descontraída; perceptivelmente planejado e bem organizado; com material cuidadosamente elaborado, com vídeos e imagens relacionados ao tema a ser discutido.

Evidenciaremos alguns recortes dos encontros acompanhados por nós para nortear a justificativa do destaque dado a essa atividade:

**Pedadoga** (ao falar sobre Deficiência Intelectual aos professores): Eles não são incapazes, como se pensou por muito tempo... O que precisa é achar outras estratégias para garantir a aprendizagem. O método tradicional, geralmente, funciona bem (...), mas não levem essa minha fala como

definidora, pois cada caso é um caso. É preciso ir testando o que funciona naquele caso.

**Pedadoga** (ao falar sobre Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC – aos pais): Vou pincelar algumas características, mas não quero ninguém se diagnosticando aqui (risos); porque a gente vê uma característica e já pensa “Ah, acho que eu tenho isso!”. (...) Às vezes você chama seu filho uma três vezes e ele não responde, aí já vai dizer que é DPAC, NÃO!

**Pedagoga** (em apresentação aos professores recém-chegados à escola): O primeiro ano não tem muitos casos (diagnosticados), só quando vêm do Centro (de Ensino Especial), porque a gente prefere abrir a investigação a partir dos 7/8 anos (de idade), até mesmo porque até os 6 anos eles têm todo o direito do mundo de estarem “desorientados” (risos). Afinal estão se adaptando à escola, a uma rotina diferente, ao processo de alfabetização, se descobrindo e descobrindo o mundo.

Esses recortes representam algumas temáticas e formas como estas eram apresentadas à comunidade escolar pela EEAA, os quais articulados ao contexto em que foram realizados e a outras informações percebidas no decurso, nos permitiu considerá-los como favorecedores de uma compreensão diferenciada do papel do diagnóstico, pois neles:

. As concepções adotadas pela equipe iam sendo apresentadas de forma contextualizada e fundamentada ao grupo, as quais foram analisadas em sessão anterior e identificadas como essenciais para a realização de um trabalho favorecedor do movimento de reconfiguração do diagnóstico naquele espaço. Neste processo relacional os princípios e concepções de base podiam ser consolidados enquanto fundamentação para os indivíduos que neles se apoiavam ou favorecer o reposicionamento daqueles que ainda não os conheciam ou os assumiam em sua ação.

. Ao colocar os participantes frente a diversos posicionamentos referentes à inclusão oportunizava a eles a possibilidade de reflexão sobre a sua posição diante da temática. Quanto aos profissionais essa reflexão lhes permitia analisar os pressupostos de sua ação e se reposicionar quando considerassem necessário, o que se tornava, assim, um elemento importante para a ocorrência de mudanças no campo conceitual. A reflexão se destaca neste processo de transformações por ser capaz de colocar prática e teoria no mesmo espaço com a oportunidade de saírem dali modificadas. Entretanto, como evidencia Silva (2016), a reflexão pela reflexão não contribui para o avanço da educação, mas aliada à vontade de transformar, de reorganizar, de reinventar o fazer pedagógico estabelece esta possibilidade.

. Embora possa parecer paradoxo que a EEAA evidencie a inclusão como atendimento regular a todas as crianças e destaque nesses encontros os casos diagnosticados, a maneira como esses eram apresentados buscava imprimir a sua “normalidade”, pois era ressaltado a todo o momento que mesmo algumas crianças trazendo o rótulo do diagnóstico isto implicava em uma especificidade própria da diversidade humana e se apresentava como indicativo do modo de se investir em sua aprendizagem – um trabalho próprio da escola. Este movimento viabilizava, assim, a minimização do impacto negativo que o diagnóstico exibido pudesse causar.

. A deficiência era tratada pela EEAA como não sendo um impeditivo da aprendizagem. No encontro junto aos professores buscava-se a troca de experiência e orientações sobre o investimento necessário para que a aprendizagem fosse possibilitada. O valor do trabalho pedagógico era, assim, realçado como significativo neste cenário, em que tantas outras áreas e profissões participam. A escola ganhava, então, força para investir em aprendizagem, atuar em direção às possibilidades do educando e não às limitações indicadas por um laudo.

b) *A atuação pontual nos espaços coletivos*: estamos denominando como “atuação pontual” toda situação ou oportunidade criada pela equipe para introduzir pequenos textos, vídeos ou reflexões relacionadas ao atendimento aos ANEEs nos espaços instituídos como coletivo, tais como: coordenação pedagógica, reunião de pais e mestres, entre outros.

Acompanhamos algumas dessas ações no decorrer da pesquisa, mas a fala da diretora, dentre outras, corrobora com a ideia de regularidade que estas possuíam:

**Pesquisadora:** A relação entre vocês é tranquila, então? Sala de recurso, equipe especializada?

**Diretora:** É sim! É uma relação de parceria. Então, assim, vira e mexe a Emília percebe alguma coisa e, por exemplo, quarta-feira agora a gente vai começar o estudo de uma apostila, ela pediu o material e a gente vai ler um textinho falando sobre, eu acho que, "Asperger", já falamos sobre autismo... e aí ela de vez em quando: “Kássia, **só** um textinho que eu quero...” ou “Tira uma cópia aqui do que a Sofia mandou”. Mas é uma relação muito bacana, assim, de parceria, a gente se sente apoiado.

A partir da percepção da pedagoga, no caso evidenciado, a equipe organizava pequenos textos para discutir a temática com o grupo. Os textos, pelo relato, abordavam mais diretamente ao tema do desenvolvimento considerado “atípico”. Depreendemos que havia a

compreensão por parte da equipe da necessidade de investimento constante como possibilidade de garantir a transição entre as concepções tradicionais que sustentaram o sistema educacional por grande período histórico, e ainda se mantém, mesmo que de forma velada em nossa sociedade, para outras que fossem favorecedoras de um atendimento de qualidade ao aluno em sua singularidade. A intencionalidade da ação aparecia no reconhecimento desta pela própria EEAA:

**Pesquisadora:** Você já me falou que acha a Escola X uma referência em inclusão, né?! Mas eu te pergunto, assim: Que trabalho a equipe necessariamente realiza e você acha que contribui pra fortalecer essa questão da inclusão na escola?

**Sofia:** Olha, as meninas principalmente, porque elas estão a mais tempo... Estão o tempo inteiro instrumentalizando os profissionais, com formações, com textos, os monitores, os professores, porque a gente entende assim, que os professores que atuam com os alunos ANEEs são todos, porque o aluno é da escola (Psicóloga, em entrevista)

**Emília:** (...) as temáticas de estudo são discutidas com os professores (...), mas eu faço isso, que são as “gotinhas de estudo”. Quando eu vejo que tá muito tempo sem discutir, por exemplo, sobre “paralisia cerebral”, (...), aí eu vou lá, acho um texto bacaninha de uma página, uma página e meia, e como a gente tem na dinâmica do estudo a hora da Leitura Compartilhada, (...) eu falo: “Eu trouxe uma leitura compartilhada!” E aí já é um estudo (risos), mas as temáticas mesmo de formação para a gente pensar numa oficina, geralmente, 90% vêm dos professores, é decidido com eles. (Pedagoga, na dinâmica “Para quem você tira o chapéu?”)

Embora a formação continuada ocorresse sistematicamente nessa instituição, como discutido anteriormente, a escolha dos assuntos a serem abordados nela se dava de forma coletiva, de acordo com as necessidades e interesses do grupo. Sendo assim, como forma de garantir o diálogo sobre temas que a EEAA considerava importantes para instrumentalizar os professores quanto ao atendimento aos ANEEs, valia-se de diferentes estratégias, tais como as “gotinhas de estudo”. E, com o mesmo intuito, quanto aos demais componentes da comunidade escolar, a equipe buscava encaixar esses pequenos textos nos demais espaços coletivos.

Participar de alguns destes momentos interventivos da equipe e perceber alguns impactos causados naquele espaço nos permitiu considerar esta atuação como uma ação que propiciava uma compreensão diferenciada do papel do diagnóstico, pois:

. Mesmo sendo um momento distinto da formação continuada instituída formalmente na escola, estes pequenos instantes participavam deste contexto formativo, agregando

informações sobre deficiência, transtorno, inclusão, diagnóstico; permitindo, assim, a ampliação do conhecimento das pessoas presentes a respeito destes conteúdos, o que, por sua vez, evita equívocos e preconceitos.

. Era uma oportunidade de se pensar junto com a comunidade escolar diversos temas importantes para o processo ensino-aprendizagem e para a compreensão diferenciada da função do diagnóstico, tais como: desenvolvimento humano, aprendizagem, inclusão, medicalização, papel da escola, entre outros. O que possibilitava rever concepções, compartilhar informações, prestar esclarecimentos, ressaltar o compromisso pedagógico e social da escola, e criar um ambiente favorecedor de troca de experiências entre os presentes. Essa ação garantia a circulação constante dessas ideias tanto no espaço escolar e, conseqüentemente, no extraescolar.

c) *A busca por atendimentos alternativos aos alunos em processo de investigação*: diante de alunos que enfrentavam obstáculos em seu processo de aprendizagem escolar a EEAA procurava, em meio aos procedimentos de avaliação, introduzi-los em outros espaços de atendimentos especializados, como evidenciou a pedagoga:

**Emília:** (...) o que a gente tem tentado fazer, e aí é TENTADO, porque é um “corpo a corpo” junto aos professores, e a gente fecha (o diagnóstico) pelo menos um ano depois do início dessa avaliação. Enquanto isso a gente tenta ver uma garantia de trabalho diferenciado, tenta uma “vaguinha” na Sala de Recursos para ela, mesmo que não tenha laudo. Sobrou vaga lá as meninas recebem, atendem ao longo de um ano, aí a gente reavalia. Então a gente conversa, discute, vê a caminhada, para fechar.

Esta tentativa de garantir um trabalho diferenciado, acentuada pela fala da pedagoga, não se restringia ao atendimento na Sala de Recursos, o qual já podia ser considerado uma conquista significativa em função da especificidade da mesma. Ressaltamos que essa possibilidade de atendimento era resultante, também, de uma relação colaborativa estabelecida entre EEAA e Sala de Recursos.

A solicitação de atendimento junto à Sala de Recurso feita pela a EEAA pretendia garantir ao aluno um investimento pedagógico especializado e minimizar a possibilidade de erros decorrentes de uma avaliação precipitada. Buscava-se, então, similarmente, encaminhar as crianças identificadas como em situação de dificuldade de aprendizagem, de acordo com as

características de cada caso, para outros projetos e serviços externos à escola, dentre os quais se destacavam: o projeto de robótica, a fonoaudiologia, a psicoterapia.

O atendimento nesses serviços demandava recursos financeiros, contudo, a equipe conseguia estabelecer uma parceria com eles de forma que os alunos da escola pudessem ser acompanhados por um custo menor ou, em alguns casos, gratuitamente. O intuito desses encaminhamentos nos pareciam ser os mesmos: beneficiar o aluno em seu processo de aprendizagem/desenvolvimento e evitar equívocos avaliativos.

Consideramos essa ação da EEAA como favorecedora de outras compreensões do papel do diagnóstico por:

. Ao garantir atendimentos alternativos para os alunos em processo de investigação minimizava-se a ansiedade do professor quanto à necessidade de se ter um diagnóstico para garantir direitos a esses discentes, ao mesmo tempo em que permitia a realização de um trabalho investigativo menos tensionado para a EEAA.

. Favorecer o distanciamento da ideia de relação direta entre dificuldade no processo ensino-aprendizagem e a existência de uma deficiência orgânica ou problema psicológico qualquer, pois alguns destes atendimentos alternativos tiveram resultados positivos, de forma que o aluno passou a ter um desenvolvimento melhor no processo ensino-aprendizagem, não necessitando mais da avaliação psicológica ou médica.

. Fortalecer a ideia de que a garantia de atendimento do estudante em sua singularidade, de acordo com as suas necessidades específicas, faz com que o diagnóstico deixe de ser uma exigência no espaço escolar.

d) ***O processo de avaliação e intervenção do estudante***: diante dos casos em que o resultado com o investimento dos atendimentos convencionais e alternativos não eram satisfatórios, dava-se continuidade ao processo investigativo, o qual se encaminhava para a produção de um diagnóstico.

Entendemos que a construção do diagnóstico não se dá pontualmente em um determinado momento, antes é resultante da sucessão de ações realizadas ao longo de um

período. No caso da equipe acompanhada este processo não nos pareceu inaugurar uma proposta inédita de atendimento à criança, entretanto, apresentava ações particulares e posicionamentos, identificados ao longo do percurso da pesquisa, que nos fez considerá-lo como outra ação favorecedora da ressignificação do papel do diagnóstico naquela instituição. Destacaremos, a seguir, três momentos próprios deste processo e as ações diferenciadas percebidas por nós em cada um deles.

Iniciaremos pela análise do **processo de recebimento das queixas** para o atendimento/avaliação dos alunos. Esse processo é, usualmente, instaurado a partir do preenchimento de fichas específicas organizadas pelas EEAs sob a instrução de documentos anteriores à Orientação Pedagógica vigente ou a partir de modelos provenientes de outras áreas afins (Pereira, 2011). A EEAA participante da pesquisa, entretanto, optava por perceber as demandas dos professores na interação com os mesmos nas atividades coletivas organizadas pela escola (conselho de classe, coordenação pedagógica, na análise das avaliações) e por meio do estabelecimento de diálogo de forma individualizada com os mesmos em atividade específica concebida por ela. Este processo indicava que:

. A adoção dessa proposição, como já discutido em sessão anterior, minimizava a burocracia da ação, o que promovia a aproximação equipe-professor, favorecia o conhecimento das necessidades dos alunos e a compreensão do processo avaliativo como contínuo.

. O início da investigação no espaço coletivo, sem a necessidade de uma “formalização” do mesmo, favorecia o conhecimento e acompanhamento de todos os alunos da escola e a identificação das situações de dificuldade que alguns apresentavam no processo ensino-aprendizagem, facilitando para a equipe a proposição de intervenção.

. O envolvimento do professor nessa ação era significativo pelo conhecimento maior que ele tinha sobre o aluno indicado, por sua co-responsabilização no processo investigativo e interventivo, uma vez que é o profissional que mais pode ajudar efetivamente na intervenção pedagógica, entendida, neste contexto, como possibilitadora de avanços na aprendizagem/desenvolvimento. Esse envolvimento do professor também o tranquilizava, pois passava a entender e acompanhar todo o processo e, favorecia, assim, a própria desmistificação do processo avaliativo, o que podia implicar, inclusive, em novas compreensões sobre o mesmo.

Passado este processo de diálogo com o professor, do acompanhamento do estudante em sua rotina, seguia-se para o momento com os familiares, geralmente direcionado pela anamnese e seguido por orientações específicas. Após este percurso, diante da ausência de resultados considerados pertinentes ou suficientes, passava-se para a “*avaliação propriamente dita*”, como indicado na fala de uma professora, em dinâmica conversacional, para referir-se ao momento individualizado da EEAA com o aluno.

O **momento individualizado com o aluno** refere-se aqui ao encontro pessoal que a criança tinha com a pedagoga ou a psicóloga da escola para a realização de uma avaliação mais pontual ou direcionada. A ordem e a frequência dessa ação se davam de acordo com a especificidade do caso. Cada profissional valia-se de suas técnicas e estratégias para o encontro. Um determinado dia, ao chegarmos aleatoriamente à sala da EEAA/SOE, nos deparamos com a psicóloga conversando com uma aluna, sem nenhum material à mesa. A aluna havia sido encaminhada e nesse primeiro encontro Sofia preferiu apenas conversar com ela na tentativa de uma aproximação. Conversando sobre esse fato que nos chamou à atenção com a pedagoga ela nos disse: “*Ela não entra assim: ‘Vamos fazer tal teste’. É bem o jeito dela. E eu respeito! Não dá pra você colocar a faca no pescoço e...*”. O comportamento da psicóloga indicava, assim, o cuidado com esse processo e o interesse de conhecer esta pessoa em avaliação, o que se alinhava com a proposição de González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 137) sobre o processo de avaliação, que para o autor, é “um processo de construção de conhecimento sobre aquilo que se pretende avaliar e deve ser feito no curso da própria atividade que se avalia”.

Durante a pesquisa tivemos a oportunidade de acompanhar as profissionais da equipe em momentos individuais com os alunos e conversar sobre esse processo com elas, o que nos fez considerar esta ação como um dos elementos favorecedores de outros entendimentos sobre a função do diagnóstico que se presentificavam naquele espaço, pois:

. Instaurava um confronto entre teoria e prática junto aos profissionais da EEAA que os impulsionavam a buscar formas mais coerentes para a avaliação do aluno. Havia um cuidado quanto ao uso dos testes pelos resquícios de concepções biologizante atreladas a ele e pela certeza de que apenas eles não dariam conta de abarcar o indivíduo em sua singularidade.



. Considerava-se neste momento as diversas informações provenientes dos vários espaços e aspectos constitutivos do aluno, o que implicava as profissionais da equipe em um cuidado maior na análise de cada caso estudado, por entender a complexidade e a processualidade do momento investigativo.

. A criança era envolvida em um espaço lúdico e dialógico, na expectativa de conhecer mais que as suas respostas dadas às questões apresentadas, mas, também, as estratégias que utilizava para chegar a elas e a forma como se organizava para realizar a atividade proposta. Buscava-se detectar informações relevantes que pudessem auxiliar nas reflexões a partir das mesmas e, assim, se aproximar desta criança e conhecê-la melhor, evitando precipitações e equívocos no resultado da avaliação.

Queremos destacar que muito do cuidado da equipe nesse momento individualizado com o aluno se justificava pela proximidade deste com a produção de um diagnóstico, como pode ser depreendido do trecho da dinâmica “Para quem você tira o chapéu?” quando a pedagoga referia-se a esse processo de avaliação:

Inclusive a gente deixa de dar diagnóstico! A gente não concorda em fazer um laudo quando foi bem ruim o psicológico coisa e tal, mas que a gente sabe que tá faltando uma estrutura em torno dessa criança. Para ela não carregar o laudo a gente deixa de lado e comunica aos professores: “Olha, gente, deu ruim... Poderíamos fechar mesmo o diagnóstico colocando que o menino é isso, isso e isso; mas a gente prefere não fazer isso porque tá faltando isso, isso e isso”. Então, às vezes a gente adia um laudo durante mais de um ano. A gente arca com essa responsabilidade de adiar, mas pensando se conseguiria mudar e ela não carregar o peso de um laudo de DI. A gente tenta antes de fechar.

Evidenciava-se, assim, que a produção do diagnóstico não era algo simples, pela diversidade de elementos que dele pode participar, mas, também pela ciência de que o estabelecimento de um rótulo poderia surgir a partir dele, marcando negativamente a vida da criança. Por isso a equipe dedicava-se às trocas de informações sobre o caso em análise e recorria à estratégia de dedicar mais tempo ao processo, visando acompanhar o desenvolvimento do aluno dentro do cenário educativo e evitar incorreções no resultado final. Sobre esta relação entre produção de diagnóstico e tempo, González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 138) pontua que “o conhecimento da criança, de suas características, suas aquisições, suas possibilidades e sua evolução, entre outros aspectos importantes, não se obtém em apenas três ou quatro sessões, a partir da aplicação de alguns instrumentos”. Isso

devido a complexidade imbricada na constituição do indivíduo e, também, pela forma de atuar e processar informações sobre uma pessoa ser considerada algo pontual, referente sempre a um momento, que pode ser alterado de forma sensível em um curto espaço de tempo.

Ao se posicionar a favor de se ter mais tempo para a ação investigativa, a equipe indicava ao grupo a prudência, seriedade e responsabilidade necessárias para a realização desse tipo de trabalho. A relação com o tempo não nos pareceu ser identificada, pelos professores e demais profissionais da escola, como uma desculpa dada pela equipe para a não realização do trabalho, uma vez que reconheciam a relevância do serviço prestado por ela, como já discutido anteriormente. Essa postura contribuía, então, chamando o grupo à reflexão sobre a necessidade de se respeitar o ritmo do aluno e considerar outros fatores, além do bio-orgânico ou mesmo do contexto social de forma isolada, no momento da avaliação. Consideramos ainda, que ao “segurar” o diagnóstico pensando nas consequências que este poderia ter, a equipe demonstrava que o diagnóstico não era mais relevante que a possibilidade de desenvolvimento da criança.

O processo avaliativo culminava na **produção do relatório**. A equipe parecia seguir a estrutura indicada pela orientação pedagógica do SEEA para a elaboração do mesmo, assim, aparecia em seus registros: os dados dos alunos, o motivo do encaminhamento, a descrição dos procedimentos adotados no percurso investigativo e o que foi possível perceber por meio deles, e uma conclusão com a síntese do observado, as orientações e encaminhamentos devidos. O que nos fez considerar essa produção do relatório como uma ação favorecedora da mudança do significado do diagnóstico naquele espaço foram algumas bandeiras erguidas pela equipe no momento de registro, tais como:

. A preocupação em deixar registradas as potencialidades das crianças avaliadas no relatório. A psicóloga na dinâmica “De frente ao espelho” enfatizou que sempre se registrava as competências da criança, com a intenção de não focar apenas no “problema” ali nomeado, mas abrir espaços para se pensar em possibilidades a partir daquelas informações presentes no relatório. Esse posicionamento desloca o olhar do rótulo que o diagnóstico pode imprimir e o situa na possibilidade de se pensar em alternativas de ação.

. A inserção do professor, também, nessa fase do processo. Ao concluir o relatório a equipe, antes da impressão final, apresentava-o ao professor para que este pudesse opinar sobre o que

estava ali registrado. Consideramos que essa ação rompia com as formalidades do momento de “devolutiva”, minimizando as tensões e expectativas que normalmente cercam este cenário. A participação efetiva do professor em todo o processo avaliativo, de acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017), pode favorecer, inclusive, a eficácia do diagnóstico psicopedagógico.

Todo o processo de construção do diagnóstico aqui apresentado, pelo olhar particularizado para cada aluno em situação de avaliação, pela compreensão do processo avaliativo em sua complexidade e pelo envolvimento do professor em suas etapas, conferia um caráter singular para esta produção, o que, em nossa interpretação, corroborava com o movimento de reconfiguração do papel deste instrumento naquele espaço.

As ações implantadas pela EEAA participante da pesquisa aqui evidenciadas como sendo favorecedoras de uma compreensão diferenciada do diagnóstico tinha como distintivo, não necessariamente a sua estruturação, embora alguns projetos fossem uma proposta inovadora elaborada pela equipe, mas a sua essência. As opções pelos investimentos, a participação na rotina, a persistência em seus posicionamentos, deixavam transparecer ao grupo o seu sistema de crenças, as suas concepções, envolvendo-o nesta tecitura. Ao acompanharmos parte dessas ações, pudemos perceber que as concepções não eram apenas um conteúdo a ser reforçado, mas era a força propulsora para a realização das mesmas.

Consideramos que a EEAA participante da pesquisa ao investir, especialmente, em duas frentes de trabalho, sendo elas a parceria com o professor a favor do trabalho pedagógico e as ações específicas para o entendimento diferenciado do diagnóstico na escola, tornava-se mais um núcleo de força significativo para a existência do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico naquele espaço.

Mesmo entendendo que na articulação e dinâmica instaurada entre os núcleos identificados como força naquela instituição de ensino (os aspectos relacional, dialógico, colaborativo e o trabalho da EEAA) estava a possibilidade do deslocamento da concepção de diagnóstico e de outras compreensões para o seu papel no processo ensino-aprendizagem, ainda nos ressoava a questão levantada por Mitjás Martínez e González Rey (2006) relativa à efetivação dessas mudanças, quando afirmavam que estas só se tornavam reais quando produziam modificações perceptíveis no trabalho pedagógico. Dedicamo-nos, então, ao

acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula por duas professoras que atuavam nessa escola para perceber se este movimento de reconfiguração se efetivava na ação pedagógica de ambas.

### **4.3. Uma ação pedagógica subsidiada e intencional**

As discussões, reflexões, concepções, projetos, investimentos apresentados pela escola participante da pesquisa foram nos indicando que havia uma mudança de significação sobre o papel do diagnóstico e o próprio processo de inclusão educacional naquele espaço, entretanto, interessava-nos saber se essas ações implicavam em transformações efetivas no trabalho pedagógico, pois, como evidenciado por González Rey (2006), se não houver mudanças significativas em termos de aprendizagem e desenvolvimento todas estas modificações anunciadas não se estabelecem.

O trabalho realizado pelo professor adquire, assim, um papel essencial quanto à concretização de todo o arsenal de ideias que se circunscreve naquele espaço social, pois está nele a possibilidade de efetivação das mudanças necessárias a favor do processo ensino-aprendizagem. Essa responsabilização do professor sobre este processo não implica ignorar todos os fatores nele imbricados, tais como: o social, o histórico, o emocional, o simbólico, o biológico, o afetivo, entre outros, mas ressaltar a importância de sua atuação enquanto aquele que planeja, organiza o contexto para a realização de atividades que visam promover a aprendizagem, as quais podem culminar em desenvolvimento dos alunos. Madeira-Coelho (2012) corrobora com esse entendimento quando afirma que a forma como o professor organiza o contexto, percebe a si no momento da ação e analisa todo esse processo possibilita transformações do outro e, também, de si.

Na análise que fizemos anteriormente da escola em sua singularidade destacamos as concepções que o grupo de professores tinha a respeito de elementos partícipes importantes do processo ensino-aprendizagem, bem como, a valorização dada por estes profissionais ao trabalho pedagógico como meio de investir no aluno e alcançar, assim, resultados positivos. Esses fatores, entre outros, constituíam o que consideramos núcleos de força que impulsionavam essa instituição rumo à reconfiguração do papel do diagnóstico em seu espaço. Esse entendimento a partir da coletividade, entretanto, nos fazia pensar em como

todas as mudanças anunciadas implicavam na ação individual do professor em sala de aula. A necessidade de compreender este aspecto nos fez aproximar de duas professoras com o intuito de acompanhar mais de perto o trabalho realizado por elas.

As duas professoras<sup>18</sup>, Clara e Adriana, foram convidadas para participarem da pesquisa no final do segundo semestre de 2017 e ambas se disponibilizaram prontamente. Optamos por acompanhar as suas turmas pelo período de uma semana, em tempo integral, uma após a outra, a fim de conhecer a rotina instituída e, assim, perceber as relações interpessoais estabelecidas, a metodologia adotada e os princípios norteadores da ação, na tentativa de apreender a ideia de diagnóstico que transitava naquele cenário e como ele subsidiava a prática pedagógica.

A nossa participação nas atividades coletivas junto ao grupo desde 2016 já nos permitia perceber algumas diferenças e semelhanças entre as duas professoras participantes da pesquisa, essas particularidades, na convivência mais próxima, foram sendo ratificadas, descartadas ou acrescidas. Apresentaremos, a seguir, de forma concisa, algumas características destas professoras e das turmas em que atuavam para, posteriormente, apontarmos os princípios comuns que norteavam o trabalho pedagógico de ambas.

#### **4.3.1. A professora Clara e a turma do 4º ano**

A professora Clara era formada em Pedagogia, com especialização em Educação de Surdos. Ela compunha o quadro de professores efetivos da SEEDF há 19 anos e estava lotada na escola participante desde 2008. Ao chegar nessa escola já estudava sobre a educação de surdos, área que gosta e ainda pretende atuar – como nos relatou em entrevista. Declarou-nos, também: estimar a sua profissão; ter afinidade com a Educação Inclusiva, sem um motivo maior aparente; ter curso avançado em Libras (Língua Brasileira de Sinais); gostar de participar de cursos; ter dificuldade em avaliar; considerar o trabalho coletivo como uma necessidade pessoal. Por tudo que vimos no período da pesquisa, pareceu-nos ser uma pessoa comprometida com o trabalho, participativa, atenciosa com as pessoas, crítica, engajada, dedicada e criativa.

---

<sup>18</sup> Os critérios de escolha dessas professoras estão registrados no capítulo destinado aos princípios epistemológicos e metodológicos.

Em 2017, Clara lecionava em uma turma de 4º ano, no turno matutino, com 17 alunos, dos quais 05 deles apresentavam algum diagnóstico, sendo: Deficiência Física - Altas Necessidades Educativas, Transtorno do Espectro Autista, Dislexia, Altas Habilidades e Deficiência Intelectual. No início do ano letivo, logo após o procedimento de escolha de turma, tivemos a oportunidade de conversar a respeito dela:

**Pesquisadora:** (...) Eu fico pensando que nessa hora da escolha de turma, é uma hora interessante para perceber algumas coisas e, no seu caso, percebi que você não fez muitos questionamentos, tipo: “Quais são os alunos? Qual o apoio previsto?” Você escolheu: “Eu quero essa turma”. Então seria mais em função de ser um 4º ano, do que necessariamente outro motivo?

**Clara:** Assim... Na verdade, eu só tinha duas opções: eu tinha 4º ano e 5º ano. Aí eu fui pela minha experiência...

**Pesquisadora:** Ou porque você prefere dar aula pela manhã?

**Clara:** É muito pela experiência... Mas eu preciso que seja de manhã por conta das minhas filhas, mas também tenho uma afinidade com o 4º ano por conta do conteúdo do Distrito Federal. Tem outra coisa que agrega, a minha afinidade com Ensino Especial. Então eu já trabalhei com aluno autista, já trabalhei com todas as questões de Ensino Especial.

**Pesquisadora:** Nenhum diagnóstico da sua turma atual é novo pra você, então?

**Clara:** Não... Nenhum!

A reação da professora no momento da escolha de turma foi muito tranquila, o que nos motivou a conversar com ela para tentar entender a razão de tal postura. Dentre as justificativas apareceram: as poucas opções disponíveis, a afinidade com o conteúdo da série, a necessidade de atuar pela manhã em função do horário das filhas e a experiência pessoal com o Ensino Especial. O número de crianças diagnosticadas presentes na turma não pareceu configurar um problema em si.

Nesse mesmo diálogo, ainda buscando compreender a percepção da professora sob a turma “escolhida” e o que explicaria a sua placidez diante da situação, uma vez que o mais comum entre professores é a rejeição de situações desafiadoras, dentre as quais incluem atuar de forma diversificada, ainda lançamos outras questões e ouvimos sua explanação de confiança:

**Pesquisadora:** Interessante! Mas tem alguma coisa, além do fato de você gostar de atuar no Ensino Especial, que te deixa mais tranquila para pegar essa turma, nessa escola especificamente?

**Clara:** A gente tem um planejamento muito coeso, coletivo. A gente tem o grupo de professores que é muito antenado! Todos os alunos são da escola... A gente faz o conselho de classe (né?! ) de toda a escola, então sempre tem um auxílio, tem a equipe de atendimento que dá um suporte muito legal, a

equipe da sala de recursos que dá um suporte muito importante também. Então a escola toda, ela é preparada pra recepção dessas crianças, e aí eu não me sinto sozinha, eu não “tô” segregada lá na minha sala e eu que me vire... Não é assim que funciona aqui! Eu vou ter o auxílio, eu vou ter o suporte, então isso também tranquiliza.

No trecho acima, a professora destacou outros elementos – além de suas preferências e necessidades pessoais – específicos daquela escola, que considerava significativos para minimizar um possível estado de tensão e preocupações que poderia se evidenciar, sendo eles: o trabalho coletivo realizado na escola; a própria constituição do grupo – professores “*anteados*”; a atuação dos serviços de apoio (EEAA, SOE e SR); a compreensão de que o aluno era de responsabilidade de todos e não de um determinado professor; e o preparo da escola para receber estas crianças. Todos os elementos ressaltados pela professora como relevantes para atuar com tranquilidade em uma turma com tantas especificidades foram evidenciados por nós na caracterização da escola, indicando-nos que a subjetividade social daquele espaço contribuía para que os indivíduos pertencentes a ele se posionassem a partir dela, não que haja uma implicação direta entre as subjetividades social e individual, mas pela relação recursiva que as integram na constituição complexa da subjetividade humana. De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017, p. 181), “a subjetividade social das instituições escolares se expressa de maneira altamente singularizada nos indivíduos que as integram e, conseqüentemente, participa de formas diversas nos processos de aprendizagem que nelas acontecem”.

Em outra parte da mesma conversação, diante da pergunta se o quadro de ANEEs da turma lhe trazia alguma preocupação quanto à parte pedagógica, a professora se posionou:

**Clara:** É... Pedagogicamente me preocupa o nível de dependência que eles vão exigir, porque é uma turma que tem 17 alunos, né?!

**Pesquisadora:** Quase 25% da turma, tem algum diagnóstico, né?!

**Clara:** Exatamente! É muito aluno que demanda essa atenção mais especial... E, de certa forma, você tem ali 17 alunos. Você tem esses 05 “especiais”, mas além desses você tem outras crianças que tem também alguma necessidade, alguma dificuldade que você também vai precisar estar atendendo, né?! Eu vou tentar me desdobrar e tentar auxiliar... De repente uma criança por dia, nesse diagnóstico inicial, pra saber até onde eu preciso estar com ela, mais tempo, menos tempo, quem é que vai precisar mais, demandar mais a minha atenção, quem vai precisar menos... Entendeu? Pra deixar que esses que precisam menos, sejam meus parceiros, né?!

A expressão da professora nos indicava a sua percepção sobre o atendimento pedagógico a ser oferecido aos alunos da turma. Ela demonstrou, aqui, certa preocupação com

a atenção que cada caso demandaria dela, entretanto, não restringindo esse receio aos ANEEs, mas estendendo a todas as crianças que compunham o grupo, o que transpareceu um reconhecimento da especificidade de cada estudante, a qual não estava dada, necessariamente, pela presença do diagnóstico, mas por sua percepção a partir da relação que se estabeleceria entre eles. Naquele instante de distribuição, no qual a turma era ainda uma ideia a se materializar, a presença do planejamento de estratégias possíveis para atendê-la em sua singularidade já se fazia presente. Como ressalta Libâneo (2013, p. 246) a ação de planejar é uma “atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas”.

No nosso primeiro dia na turma do 4º ano “A” fomos recebidos carinhosamente pela professora que nos apresentou às crianças de forma inusitada: Clara pediu para elas adivinharem o que faríamos ali. Diversas respostas surgiram espontaneamente, como: uma monitora, a nova professora de Educação Física, vai realizar um projeto com a gente, vai dar aulas de Artes, entre outras. Após as diversas suposições feitas pelos alunos, recebemos a oportunidade de revelar o motivo de nossa presença naquele período junto à classe. Importante destacar que esta estratégia adotada pela professora de fazer com que os estudantes pensassem, procurassem respostas, imaginassem possibilidades, foi muito utilizada no período em que acompanhamos a turma.

A sala de aula tinha as carteiras organizadas em formato de “U”, deixando o centro da sala livre para a realização de algumas atividades com os alunos sentados em círculo. A sala possuía como mobiliário: um armário horizontal grande, dois verticais, uma estante de aço para guardar o material da “Caixa Matemática”, um quadro branco na frente e outro verde no fundo. Nas paredes havia alguns cartazes comuns a uma sala de aula: calendário, alfabeto, os combinados da turma, o quadro de aniversariantes.

Havia uma rotina estabelecida, mas não rígida. No início da aula fazia-se o registro da pauta no quadro, mas em cada dia a professora a marcava com um detalhe distintivo, por exemplo: margens de estilos diferentes, tipos de letras variados, numerais específicos. Não tinha problemas aparentes com a disciplina, a relação entre os alunos era amistosa, muitos gostavam de colaborar com os colegas. No horário do lanche os alunos, em sua maioria, sentavam em grupos no chão da sala de maneira aleatória e aproveitavam para conversar até a hora de começar o recreio.



A relação professor-aluno parecia ser respeitosa. A professora se definia como afetiva e estava sempre conversando com os alunos, gostava de tocá-los carinhosamente, chamava alguns pelo diminutivo do nome ou pela forma abreviada.

A turma contava com um monitor<sup>19</sup>, o qual era recebido com alegria pela turma todos os dias quando chegava à sala. Ele extrapolava o exigido pela sua função, se envolvia pedagogicamente com as crianças, demonstrava preocupação com elas. Com este profissional a professora estabelecia uma relação de parceria.

O grupo, constituído pela professora, alunos e monitor, parecia articulado entre si, ter a colaboração uns com os outros como princípio norteador da convivência e estar satisfeito em estar naquele espaço.

#### **4.3.2. A professora Adriana e a turma do 1º ano**

Adriana era formada em Pedagogia, tinha especialização em Docência, estava no quadro da SEEDF há 27 anos e por cerca de 14 anos atuou especificamente no Curso de Magistério<sup>20</sup>. Estava na escola em que realizamos a pesquisa desde 2008, onde teve a oportunidade de trabalhar com o primeiro ano e se encantou por essa etapa, na qual pretende continuar atuando até que se cumpra o tempo que lhe falta para a aposentadoria, conforme relato em conversa após o procedimento da escolha de turma. Esse encantamento podia ser percebido em situações como a ocorrida em um conselho de classe, quando ao referir-se a um aluno a professora destacou os lindos desenhos que fazia, falou com tanto entusiasmo que procuramos vê-los. Ao olhar os desenhos pudemos identificá-los como desenhos, de fato, bonitos, mas muito comuns para a fase, o que nos permitiu entender que a significação especial conferida ao desenho do aluno seria resultante desse encantamento da professora.

---

<sup>19</sup> Neste caso este profissional pertencia ao Programa Educador Social Voluntário da SEEDF, que captava estudantes do Ensino Médio e Superior, para, dentre outros objetivos, dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Escolares comuns da Educação Básica e nos Centros de Ensino Especial. Esse suporte referia-a a auxiliar os ANEEs em suas atividades pessoais de higiene, alimentação e locomoção (Portaria nº 51, 2017 – SEEDF).

<sup>20</sup> O magistério era o curso de nível médio destinado à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que com a promulgação da LDB de 1996 passou a ser substituído pelo curso de Pedagogia em nível superior.

A professora se reconhecia como exigente, firme, mas afetiva, como evidenciou algumas vezes, como, por exemplo, no momento de entrevista: “(...) *eles são lindos! E eu acho que eles gostam de mim... Porque quando eu chego eles correm pra cima de mim, abraça, beija... Sabe?! Escrevem coisas lindas para mim! Então eu acho que ser firme não tem nada a ver com falta de afetividade*”. González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 157) corroboram com esse entendimento quando postulam que uma relação afetiva positiva é importantíssima na relação professor-aluno, entretanto, esta não deve ser confundida com superproteção ou ausência de limites, pois significa, “entre outros aspectos, colocar limites no momento necessário, ser exigente, conversar sobre comportamentos e atitudes que podem e devem ser modificados (...)”, no sentido de orientar o aluno para que este se fortaleça.

Durante o percurso investigativo Adriana aparentou ser dedicada, organizada, objetiva, extremamente pontual, crítica, responsável, ética, participativa, colaborativa e, também, criativa. Assumiu, em momentos informais ou em entrevista, gostar da sua profissão e acreditar no trabalho que realizava, de estudar e participar de cursos de formação.

No ano em que acompanhamos o seu trabalho em sala de aula, a professora estava em uma turma de 1º ano com integração inversa, em função da presença de um aluno com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). No momento da distribuição de turma foi a primeira a definir em qual atuaria e optou pela turma sem nenhum questionamento. Em diálogo com a professora, logo após a decisão de assumir a turma nos esclareceu os motivos:

**Adriana:** Já passei por todas as séries em todos os níveis mesmo... E eu “tô” no 1º ano tem uns 4-5 anos. E eu me descobri! Acho que eles são carinhosos, eles são é... Como é que eu vou dizer pra você? Eles não estão na caixinha ainda, entendeu? (...)

**Pesquisadora:** E o fato de ter um aluno TEA?

**Adriana:** Não! Eu sempre tenho um aluno especial. No ano passado eu tive um aluno TEA muito difícil... Na verdade eu fui acostumar com ele lá pra setembro, porque ele corria da sala, ele jogava as coisas... (...), mas eu gosto de trabalhar com os meninos especiais. É um trabalho diferenciado, entendeu?! É um desafio, mas é legal! Assim, eu não me incomodo com isso não, ao contrário, eu acho até legal porque a turma fica menor, eu tenho mais possibilidade de fazer um trabalho de atendimento individual. E o Danilo B, que é o meu autista, ele é uma criança que eu já conheço porque ele fazia vivência no ano passado comigo na sala, aí ele já me conhece, então assim, “tô” encarando com muita tranquilidade. Acho que vai ser bem bacana!

A opção por atuar na turma em questão, como expresso no trecho acima, estava relacionada à preferência da professora pela série/ano. Ela ressalta que gostava de trabalhar

com as crianças nessa fase por não estarem ainda na “caixinha”, dando a entender, ao longo da conversa, que estes não estavam dentro de um padrão engessado de respostas e comportamentos.

O fato de ter na classe um aluno com o diagnóstico de TEA não lhe causava maiores preocupações, segundo o relato, em função de sua experiência, pois, desde que chegara ali, a presença de ANEEs em sua sala era algo comum, o que não significava ser um processo fácil, antes, era desafiador. No caso específico desse aluno o receio em atendê-lo parecia inexistir, em função de já conhecê-lo do projeto de vivência realizado na turma em que regia no ano anterior. A professora, nesse momento, destacou, também, o fato de gostar de trabalhar com os “meninos especiais” como outro motivo de sua tranquilidade em escolher a turma. Ter alunos “especiais” proporcionava, ainda, a redução do número de alunos em sala de aula, o que era considerado por Adriana como uma vantagem por favorecer a sua atuação pedagógica, uma vez que permitia um atendimento individualizado aos estudantes.

A presença de um aluno com diagnóstico na turma não nos pareceu, assim, interferir de maneira pontual na escolha da turma pela professora, ou gerar maiores inquietações naquele instante. Ao perguntarmos sobre a existência de outros fatores naquela escola que contribuíam para que ela se sentisse mais segura ao assumir essa turma de integração inversa a professora ponderou:

O grupo de profissionais daqui... Os professores são extremamente exigentes, eles não se contentam com pouco, a gente sempre quer mais (...). Tudo o que faz é com muita dedicação! Então não tenho medo porque a gente tem isso realmente, esse suporte: a Emília, ela é maravilhosa! Ela acompanha, ela se preocupa, ela ajuda, ela chama a família. A orientadora, a Antônia, também é muito boa! Então, assim, eu acho, que só não trabalha quem não quer entendeu mesmo. (Adriana, em conversa após o procedimento de escolha de turma)

O grupo de profissionais da escola, com destaque para o trabalho dos professores, da pedagoga/EEAA e do SOE, foi apontado por Adriana como sendo outro aspecto significativo para a atuação mais segura em turmas com casos considerados atípicos. A ação coletiva e colaborativa entre os profissionais da escola apareceu, mais uma vez, como diferencial para a realização de um trabalho pedagógico mais efetivo junto aos alunos.

Para conhecer este trabalho acompanhamos, então, a turma de 1º ano assumida por Adriana em 2017. A classe era composta por 16 alunos, com comportamento típico da idade:

gostavam de conversar, brincar, passear na sala, mas sem problemas maiores relativos ao relacionamento entre eles. A professora, em algumas oportunidades, identificava a turma como sendo muito especial, dando ênfase ao bom desempenho dos alunos quanto ao processo de leitura e escrita.

A relação professor-aluno demonstrava ser afetiva, respeitosa, embora houvesse certo rigor por parte da professora sobre o comportamento, qualidade das tarefas realizadas, como expresso pela mesma em entrevista:

(...) tem que existir afetividade... Muita! Mas precisa existir regra. Se não existirem regras você não consegue trabalhar, por exemplo, você chega numa turma de primeiro ano e tem menino no telhado da sala, como é que essa criança vai parar para refletir sobre o que ela escreve e sobre o que ela lê? Ela vai ter tempo pra isso? Ela pode brincar, pular, espernear, fazer o que ela quiser, mas no horário específico pra aquilo.

Essa preocupação com as regras não produzia um ambiente rígido e frio. Entre as falas da professora, como: *“Não é hora disso! Você pode fazer melhor! Capricha mais! Não estou gostando disso!”* Podíamos perceber a liberdade das crianças para se movimentarem na classe, brincar e acessar os livros de literatura nos momentos livres sem prévia autorização, por exemplo: enquanto aguardavam os colegas chegarem para o início da aula; no intervalo entre as atividades; antes e após o lanche; entre outros momentos. Os alunos eram carinhosos com a professora que sempre retribuía o afeto recebido.

A sala de aula era organizada em pequenos grupos de quatro alunos, de forma que o meio da sala ficasse livre para a realização da “rodinha” – momento coletivo diário em que todos os alunos sentavam no chão em círculo para realizar alguma atividade. A sala possuía como diferencial um banheiro privativo para as crianças e uma pia para lavar objetos. Tinha também vários armários de aço para guardar materiais e a estante da “caixa matemática”. Era um “espaço alfabetizador”, pois continha diversos materiais característicos: alfabeto ilustrado, quadro “Quantos somos hoje?”, cartaz com os números de 0 a 100, relação número-quantidade com objetos, espelho grande, relógio, calendário, foto dos autores do projeto da turma, poesias, entre outros.

A turma tinha atividades fixas, em dias específicos, por exemplo: biblioteca, informática, educação física, parque, quadra, lanche, recreio. Havia uma organização comum

para as turmas planejada conjuntamente pelos professores e coordenadores pedagógicos, mas, com a flexibilidade necessária, como indicava a fala da professora em momento de entrevista:

(...) eu faço do meu jeito... No dia que eu estou a fim de fazer a rotina no início, eu faço, e, geralmente, eu faço no início, mas, às vezes eu não “tô” a fim... Hoje, por exemplo, eu comecei pelo “Pequenos Economistas”, fui fazer a rotina depois do recreio. É bom porque a gente trabalha o que já foi feito – que está no passado; o que nós estamos fazendo – que está no presente, e o que vai se fazer – que está no futuro. E com a própria rotina você já faz outras coisas que são bacanas!

No período em que tivemos na turma foi comum ver a professora buscando novas formas de fazer a rotina do dia e explorar ao máximo e de diversas formas as atividades desenvolvidas, lançando sempre muitas informações e fazendo o aluno pensar a respeito do que estava sendo dito.

A turma contava, em muitos períodos, com a presença da aluna da Classe Especial em função do projeto de “Vivência”, o qual propunha a introdução dos alunos dessa classe, progressivamente, na rotina de uma turma comum visando o favorecimento da transição para a sua integração nos anos subsequentes. Chamou-nos a atenção a parceria entre as duas professoras, bem como, o cuidado de Adriana de acrescentar o nome dessa aluna em vários espaços e atividades contextualizadas e tentativa de garantir de fato a sua participação.

Desse cenário também participava a monitora da turma, com quem a professora mantinha uma relação que nos pareceu de confiança, compartilhamento e afetividade. Para ilustrar podemos citar os momentos em que trocavam informações sobre os alunos, ou quando em Conselho de Classe Participativo a professora dava à monitora a oportunidade para falar sobre a turma. A monitora ajudava a professora em diversas funções em sala e também se sentia responsável pela turma: chamava a atenção dos alunos, buscava materiais pedagógicos para auxiliá-los na execução das tarefas, etc. Após acompanhar outras turmas por questões internas da escola, chegou à sala dizendo: “*Tia Adriana, esta é a melhor turma que existe!*”.

O grupo, constituído pela professora, alunos e monitora, parecia ser bem integrado, ter uma convivência harmoniosa e estar contente por estarem juntos naquele espaço.

A apresentação das duas professoras e suas respectivas turmas pode trazer a impressão de um ambiente comum a muitas escolas no que se refere à estrutura, organização, atividades e ações apresentadas, mas queremos destacar, a seguir, alguns princípios norteadores

percebidos no trabalho realizado por ambas, os quais consideramos marcas distintivas de suas atuações e promotores de reflexões importantes sobre o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico nesse espaço.

### 4.3.3. Princípios norteadores da ação pedagógica

Duas professoras, duas turmas, um contexto social delineado por uma história, várias concepções, algumas escolhas coletivas. Essa relação imbricada vai estabelecendo uma trama complexa que participa da constituição da subjetividade social do grupo, a qual, por sua vez, participa da constituição da subjetividade individual de cada participante daquele espaço, não de maneira linear, mas dialética e reflexiva. González Rey (2012b, p. 145) explica que,

a subjetividade social e a individual são momentos diferentes de um mesmo sistema. Ambas as instâncias da subjetividade são sistemas processuais em desenvolvimento permanente que se expressam através dos sujeitos concretos que se posicionam ativamente no curso desse desenvolvimento. A subjetividade não é um sistema abstrato e impessoal. Ao contrário, seu sistema é formado por sujeitos concretos e ela se constitui nesses sujeitos e eles, por sua vez, vão influenciando constantemente sua trajetória e se configuram subjetivamente através de sua ação nos vários espaços da vida social.

Por esta relação imbricada entre subjetividade social e individual acreditamos que, mesmo diante da singularidade de cada uma das professoras, havia muito em comum em suas ações. Esse movimento podia estar facilitado, também, pela identificação que ambas tinham com a escola, como transparece nos trechos abaixo extraídos de entrevistas realizadas com cada uma em momentos distintos:

**Adriana:** (...) quando eu vim pra cá muita gente falou pra eu não vir. Só que as pessoas não me conheciam, porque eu sou a CARA dessa escola! As pessoas falavam assim: “Você é doida! O que você vai fazer naquela escola? Só tem gente chata! Só tem gente não sei o quê... Falaram mil coisas assim, nesse aspecto, né? Aí eu falava assim: “É por isso que eu quero ir pra lá... Eu quero ir pra lá porque eu sou assim, eu sou chata, eu gosto das coisas certinhas”.

**Clara** (relatando sobre quando tentou assumir um trabalho com surdos e não conseguiu): Bom! Espera aí! Se eu não vou conseguir trabalhar com surdo então eu vou continuar estudando libras que eu gosto e, não vou sair daqui para outra coisa não. Se for para trabalhar com surdo eu saio, se não, eu vou ficar aqui, porque aqui é o melhor. Eu já rodei aí, conheço várias escolas, eu sei como é... Sei que o bicho pega lá fora!

A identificação com a escola sinalizava a presença de ações e valores ali dos quais elas consideravam importantes, acreditavam e, de certa maneira, as representavam, o que poderia explicar a relação destas profissionais com a mesma. Duas professoras com experiência considerável de magistério, conhecedoras de outras realidades, decidirem estar naquela instituição, também reforça a nossa interpretação sobre a existência de um trabalho diferenciado naquele espaço.

Buscando perceber estas ações e valores que poderiam participar deste processo de identificação das professoras com a escola solicitamos, em entrevista, que falassem sobre como lidavam com a quantidade de projetos de domínio pedagógico desenvolvidos naquela escola para a efetivação em sala de aula:

**Adriana:** A mim não me pressiona porque eu trabalho com o primeiro ano, então é muito mais fácil. (...) Na segunda-feira vamos para a informática; na terça eu trabalho o projeto de literatura e os conteúdos que eu preciso trabalhar, aquela rotina que você viu lá, todo dia eu faço ela do mesmo jeito, igualzinho; na quarta-feira são os Pequenos Economistas e parque (...). Quem chega aqui fica apavorado porque acha que vai ser mais uma coisa que tem para fazer a mais e não é. É algo que você vai fazer e vai contribuir para tudo o que você vai desenvolver.

**Clara:** Eu acredito que organiza... Eu acredito que os projetos auxiliam na dinâmica em sala de aula, sabe?! Porque, assim, são projetos diferenciados e dentro deles você abarca todas as disciplinas, né?! Aqui a gente é meio maluco! A gente tá fazendo muito e inventa fazer mais (risos), mas é legal porque a gente cria uma dinâmica gostosa pra gente e para as crianças! Então é uma rotina. Os projetos entram na rotina e organizam a sua semana.

Ao acompanhá-las em sala de aula percebemos a presença dos projetos propostos pelo coletivo da escola incluídos, de forma espontânea, na rotina da ação pedagógica de ambas. Por participar dessa organização os projetos eram considerados, assim, um facilitador do trabalho diário das duas profissionais. Entendemos que por serem resultantes de uma produção coletiva esses projetos tinham essa receptividade por parte das professoras, uma vez que o grupo valorizava esse modelo de construção. Embora houvesse a definição de um cronograma para a execução dos projetos, já destacamos anteriormente na apresentação das professoras, que este não era um sistema rígido e seguia a intencionalidade das mesmas e a necessidade da turma.

Outros aspectos característicos do grupo pareciam repercutir na ação das professoras em sala de aula, entre eles aqueles que consideramos serem núcleos de força da escola

favorecedores do movimento de reconfiguração do diagnóstico: a relação dialógica e colaborativa. A atuação destas profissionais tanto em momentos coletivos quanto individualizados em suas turmas nos indicavam esta opção. Estar com os alunos com a disponibilidade para ouvi-los e a abertura de espaços para a sua participação e realização de trocas de experiências foram perceptíveis em vários instantes do percurso da pesquisa. Retomamos aqui a relação imbricada entre a subjetividade social e a individual que, como enfatiza González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 88), a subjetividade social “não é algo que ‘paira’ como elemento externo sobre os indivíduos que a integram, ela é constituída pelas subjetividades individuais deles que estão configuradas nela”. Destacaremos, a seguir, como exemplo, algumas ações das professoras relacionadas a estes núcleos de força que contribuíram para a construção da nossa interpretação.

**O aspecto relacional** se instituía irrefutavelmente pela presença de professores e alunos naquele espaço, entretanto, queremos ressaltar a valorização das relações na ação das professoras. O modo de organização das salas de aula exemplifica o que está sendo dito

**Adriana:** (...) eles têm que aprender a compartilhar, entendeu?! Os brinquedos são compartilhados, os livros e gibis, todo mundo compartilha tudo... E eu acho que no grupinho a criança tem a possibilidade de um interferir na aprendizagem do outro. Aí alguém fala assim: “Mas copia!”. Copia! (...), mas eu acho que a questão do trabalhar no coletivo auxilia mais do que prejudica. Agora, claro, que aquele colega que não tem uma visão do todo... Eu sei quem são os meus alunos, os que são bons e os que não são (...). Eu acho que o melhor modelo é o trabalho em grupo para acontecer essas intervenções que eles fazem... O menino fica lá meia hora no: “A... a...”. Aí o outro vira e fala: “An! A+N, é an”. E aquilo vai fixando na cabecinha dele.

**Clara:** (...) não tem uma regra muito fechada não, por exemplo, na semana que a gente estava estudando a região Sul, eu ia trabalhar com atividades de pesquisa em grupo, então eu juntei em grupo e todas as atividades da semana, ou a maioria, eu já pensei em grupo (...). Aquele formato que eu coloco em "U", eu gosto dele porque está todo mundo integrado ali, né?! Está todo mundo se vendo, todo mundo conversando...

A decisão pela disposição das mesas na sala, segundo os relatos acima, era regida pela motivação de **favorecer a interação entre as crianças em seus diferentes níveis de desenvolvimento**, a qual era identificada **como importante elemento para a efetivação do processo de aprendizagem**. Era evocada nesse instante a ideia da zona de desenvolvimento proximal defendida por Vigotski (2006), a qual valoriza a troca com o outro mais experiente como possibilidade de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento. A partir desse



entendimento as docentes também se disponibilizavam para estar em relação mais direta com os alunos possibilitando momentos de atendimento individualizado. Foi comum ver, no período de observação da sala de aula, ambas professoras sentarem junto aos alunos para acompanhar a realização das atividades e fazer intervenções pontuais.

Ao estabelecer a sala de aula como espaço efetivamente relacional não se garante a criação automática de uma atmosfera idealizada para a atuação, pois se assume, concomitantemente, os possíveis transtornos que podem decorrer deste modelo de organização, como: as conversas paralelas, as cópias, as implicâncias entre os estudantes, etc. Esses transtornos, entretanto, pareciam ser considerados irrelevantes frente aos benefícios que a relação entre os pares poderia apresentar.

O movimento de cópia do que o outro aluno estava produzindo, por exemplo, era tido como significativo para o avanço no processo, como evidenciou uma das professoras nos trechos destacados anteriormente. Esse entendimento também estava em consonância com a teorização de Vigotski (2006) sobre o desenvolvimento potencial, na qual defendia que aquilo que a criança pode fazer hoje com o auxílio de outro aponta, na verdade, para aquilo que poderá fazer sozinha posteriormente, assim, colabora para que a professora possa identificar as potencialidades dessa criança.

A importância dada às relações sociais era reforçada, ainda, quando as professoras buscavam o envolvimento dos familiares no processo ensino-aprendizagem. Essa interação tinha uma referência na colaboração, uma vez que os membros da comunidade escolar eram chamados para ampliar as possibilidades de atuação a favor da aprendizagem das crianças, como outros mais experientes. No encontro individual entre professores e EEAA, o relato feito por Adriana pode ilustrar o apelo aos responsáveis pelas crianças como partícipes do processo de alfabetização:

No início chorava muito. Imaturo. Batia nos colegas... Muito agressivo! Segundo relatos os pais estão separados agora, mas brigavam direto na frente dele; é filho único e o pai vai ter outro filho agora (...). Ele chegou sem reconhecer nenhuma letra! Não diferenciava letra de número. Chamei a mãe e disse: “Vou precisar da sua ajuda”. Entreguei um alfabeto móvel para ela, expliquei como poderia usar em casa, que ele precisava desse contato diário com as letras. E alfabeto móvel nele! (risos). Ela aceitou o desafio e era ela em casa e eu aqui na escola. E ele tá silábico-alfabético!

A professora iniciou a descrição do caso apontando vários problemas que circundavam a criança, tais como: familiares, emocionais e de aprendizagem. Um discurso bastante comum na avaliação dos estudantes, entretanto, ela nos surpreendeu ao não sugerir nenhum encaminhamento que estivesse distante do que se relacionasse ao pedagógico. Foi observado que mesmo antes do encontro com a EEAA ela buscou uma solução, a qual implicava na ampliação da rede de colaboração em volta do aluno e no investimento pedagógico. Transparecia haver a crença, por parte da professora, de que **a ação pedagógica era uma estratégia viável para ajudar o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem**. E essa se mostrou de fato eficiente naquele contexto, uma vez que o aluno demonstrou mudanças significativas em seu processo de aprendizagem, em um pequeno intervalo de tempo.

Consideramos, então, o reconhecimento por parte do professor do valor do trabalho que realiza como um diferencial no contexto pedagógico, pois motiva a ação docente em direção ao favorecimento da aprendizagem em qualquer circunstância. Ibiapina (2007, p. 97) assevera, nesse sentido, “que o professor não poderá exercer a docência sem ter consciência da importância histórica e social da sua função”. A ciência por parte do professor da importância do trabalho pedagógico que realiza implica no favorecimento do processo de aprendizagem em função do redimensionamento do olhar do profissional sobre o aluno e o contexto que o cerca. Isso significa dizer que ao se encontrar diante dos problemas que podem surgir no processo ensino-aprendizagem, o docente optará inicialmente pela busca de soluções a partir daquilo que domina e não pela acomodação diante daquilo que não lhe compete.

Outros profissionais da escola também compunham essa rede relacional, como os monitores, a EEAA e as coordenadoras. Os monitores, por exemplo, se envolviam na rotina da classe, não apenas para atender o ANEE em suas especificidades, mas, também, para organizar a turma e ajudar no processo ensino-aprendizagem. No momento da realização das atividades foi comum vê-los, tomando a iniciativa de buscar materiais didáticos para dar suporte ao aluno, tais como: o alfabeto móvel, a caixa matemática, entre outros.

Para ampliarmos a discussão sobre a importância dessa relação citaremos a atitude do monitor da turma da Clara no dia de trabalhar o projeto Pequenos Economistas, no qual os alunos voluntariamente levavam moedas para o cofrinho da turma e a partir desta ação iam se realizando diversos registros matemáticos. Neste dia o monitor levou algumas moedas para

Danilo (um aluno que acompanhava em função do diagnóstico de TEA) na tentativa de garantir a sua participação, uma vez que, segundo relatos, geralmente, os pais não contribuíam. Essa ação nos demonstrou, de certa forma, uma vinculação afetiva entre o monitor e o aluno, estabelecida em virtude deste cenário interativo entre ambos. A afetividade nesse cenário é extremamente significativa, pois como evidencia González Rey (2006, p. 33) “o sujeito aprende como sistema, e não só como intelecto”, ou seja, muitos aspectos participam do processo de aprendizagem, entre eles: o intelecto, o afetivo, o emocional, o histórico, a subjetividade.

A abertura para a integração de mais indivíduos no processo ensino-aprendizagem, não eximia as professoras de estar em relação com o aluno. Era comum a promoção de atividades coletivas na sala, sentar-se com alunos de forma individualizada enquanto realizavam as tarefas e conversas informais em momentos e espaços aleatórios. Como ilustração relataremos o dia de produção individual de texto no 4º ano. Após a exploração inicial do tema a professora pediu para o monitor acompanhar outro aluno para ela poder estar com Danilo. Usou várias estratégias para que o aluno pudesse produzir o texto, mas ele não respondeu satisfatoriamente a nenhuma. O monitor se aproximou de Danilo e solicitou que ele colaborasse e fizesse uma história bem legal, mas também não obteve êxito. Ao final surgiu um pequeno texto, mas professora e monitor não ficaram satisfeitos:

**Professora:** Hoje foi DIFÍCIL!!!

**Monitor:** O que será que aconteceu?!

**Professora:** O triste é que a gente sabe que ele pode fazer, né? Mas não deu... Eu tentei.

**Monitor:** Triste, mesmo! Mas deve ter acontecido alguma coisa... Ele tá muito disperso hoje!

Embora não tenha sido uma experiência aparentemente exitosa nos demonstrou alguns elementos interessantes para análise quanto ao trabalho pedagógico. Primeiro, a professora poderia ter se acomodado pela atuação do monitor junto ao aluno, mas fez questão de atendê-lo. A explicação para essa decisão veio posteriormente em momento conversacional: “*eu preciso saber como eles estão compreendendo, como é que está o processo cognitivo... Eu preciso saber disso, não o monitor... Quem é responsável pela turma sou eu, então eu preciso estar ciente disso, entende?*”. A explicação apontava a intencionalidade da ação: conhecer o aluno. Essa é outra condição significativa da interação nesta relação: **favorecer o conhecimento do aluno em sua singularidade e especificidades.**

Conhecer o aluno fez com que a professora e o monitor insistissem com ele no instante da produção do texto. A professora se valeu de diversas estratégias pedagógicas e o monitor de sua relação afetiva na tentativa de promover o avanço daquele estudante, e este é outro aspecto que queremos destacar do relato. Ao mudar de estratégia para alcançar o mesmo objetivo a professora indicava reconhecer que a aprendizagem pode ter cursos diferentes para cada sujeito, não havendo, assim, um método eficiente capaz de atender a todos ao mesmo tempo. Como explica Tacca (2009, p. 67), as diferenças no processo de aprendizagem se justificam por este se dar no “entrelaçamento de várias funções que são dinâmicas e que estão interrelacionadas de modo específico, dependendo do contexto e da história do aluno e de sua configuração subjetiva”. Não havendo um caminho único a seguir, cabe ao professor, segundo a autora, se posicionar como investigador para compreender o que está na base da situação de aprendizagem, o que se mostra como forças e fragilidades, e, a partir daí, propor intervenções de acordo com o momento específico, considerando, deste modo, a singularidade do aprendiz.

Ainda sobre a situação relatada queremos acentuar a frustração diante do texto produzido pelo aluno. O tom acentuado de tristeza por parte da professora e do monitor se justificava, de acordo com nossa interpretação, não pela pequena produção resultante, mas por conhecerem o potencial daquele estudante e acreditarem que o mesmo poderia ter um desempenho melhor. Em outros momentos o aluno já havia feito produções mais consistentes e criativas, como tivemos a oportunidade de acompanhar. Esse posicionamento dos profissionais nos pareceu demonstrar **preocupação com a produção de ideias, com a manifestação do pensamento e a própria expressão do aluno na atividade proposta**, aspectos que, segundo González Rey (2004, p. 26), são relevantes para a emergência do sujeito que aprende, os quais, precisam estimular um número maior de pessoas no espaço escolar para viabilizar que este aluno torne-se sujeito de aprendizagem.

Consideramos que o espaço de interação com “outros mais experientes” subsidiado pela ação pedagógica criado pelas professoras favorecia ao aluno, em vários aspectos, por ampliar as possibilidades para o seu desenvolvimento, inclusive como sujeito de aprendizagem, mas, concomitantemente, tornava-se uma rede relacional colaborativa para essas docentes. Essa rede colaborativa contava com a participação dos familiares e, também, outros profissionais da escola, como: os monitores, a EEAA, as coordenadoras, as professoras da Sala de Recursos, entre outros, como salientado anteriormente.

Entendemos essa rede como colaborativa porque permitia a troca de experiência entre os envolvidos e a interlocução sobre o processo ensino-aprendizagem estabelecida em suas salas de aula. Ressaltamos que o *aspecto colaborativo* aparece como núcleo de força da escola a favor do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico e reverbera, de certa forma na postura dessas professoras. Para ilustrar essa compreensão destacaremos, a seguir, dois episódios em relação à EEAA – frisaremos este grupo em função da importância dele na escola como um de seus núcleos de força no movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico naquele espaço, como visto anteriormente.

O primeiro episódio se deu no dia do encontro individual entre a EEAA e a professora Adriana, a qual relatou o caso de um de seus alunos que estava apresentando uma coordenação físico-motora muito travada e solicitou a ajuda da pedagoga para pensarem em intervenções. A pedagoga, então, se prontificou a auxiliá-la nessa questão. Neste mesmo sentido, em outro momento, ao referir-se sobre sua organização quanto ao atendimento dos ANEEs, em entrevista, a mesma professora pontuou: “*eu vou tentando encontrar caminhos... Eu sento com a Emília, sento com a Antônia, sento com a direção... Vou tentando procurar caminhos para resolver as questões que vão surgindo*”. Essas situações demonstravam a ideia de aporte que esses outros profissionais representavam para a professora. Interpretamos que nessa cooperação que se estabelecia o trabalho pedagógico realizado em sala ganhava força, pois a atuação da professora tornava-se mais segura e tranquila.

Aproveitaremos essa oportunidade para marcar a relação entre as professoras participantes da pesquisa e a EEAA, embora tenhamos evidenciado a importância da equipe em relação aos professores da escola em sessão anterior. Utilizaremos três trechos das entrevistas realizadas com as professoras para representar o que foi observado em situações diversas. Essa opção se deu pelo destaque especial que as docentes deram à equipe neste instrumento, referindo-se a ela diversas vezes – muitas tendo a pedagoga como sua representante:

**Adriana** (referindo-se ao atendimento dos ANEEs): Cada caso é um caso... É muito amplo, né?! Mas eu acho que a gente tem muita sorte aqui também, porque a gente tem uma equipe que trabalha muito próximo do professor, que conhece todos esses meninos, que tá sempre pronta a ajudar, que sempre se põe à frente, traz textos pra gente trabalhar nas quartas-feiras...

**Clara**: Naquela semana na gincana, primeiro e segundo lugar tinham tido pontuações diferentes, mas com os mesmos algarismos.

**Pesquisadora:** Quanta coincidência! Tudo o que você precisava...

**Clara:** Foi! E foi interessante porque a Emília tirou uma foto da tabela e colocou assim no grupo: “Gente, olha que legal pra trabalhar valor posicional!”. Eu falei: “Opa! É bem a dificuldade da minha turma. E peguei a “deixa”, levei para sala a ficha escalonada e a gente foi trabalhando...”

**Clara** (ao tratar da qualidade do trabalho do monitor): Agora tem um trabalho muito importante da Emília nisso... Ela tem uma visão muito reflexiva em relação a isso, então ela chama os monitores, ela conversa, ela explica como tem que ser o trabalho, ela pergunta como está sendo... Ela dá esse suporte pedagógico que não são todas as escolas que têm, eu arrisco a dizer que são pouquíssimas, né?!

As professoras foram descrevendo o trabalho da equipe como suporte importante para a ação docente junto aos ANEEs, aos familiares e ao trabalho pedagógico. Destacaram de forma específica: o trabalho próximo ao professor, o conhecimento dos alunos, a prontidão para ajudar, a atuação nas coordenações, a preparação e acompanhamento dos monitores e o incentivo ao investimento pedagógico. A maneira respeitosa e afetiva com que as professoras evocavam naturalmente os relatos que envolviam a EEAA reforçava a nossa hipótese sobre a importância do trabalho desta equipe como referência distintiva para a própria ação pedagógica, em especial a favor da mudança de concepção sobre a presença do diagnóstico naquele espaço. Mudança que aparecia de forma singular na relação mais tranquila, segura e propositiva destas professoras com os alunos que apresentavam algum tipo de diagnóstico.

Em toda essa trama relacional **o diálogo era adotado como forma de mediação entre os partícipes**. Deteremo-nos, aqui, na *relação dialógica* estabelecida entre as professoras e os alunos pelo objetivo da sessão. As professoras buscavam criar situações nas quais as crianças pudessem se expressar, expor seus pensamentos e posicionamentos. Os momentos coletivos diários do início da aula podem exemplificar essa abertura para o diálogo entre as professoras e as crianças, pois neste instante os alunos eram chamados para emitir o seu pensamento de diversas maneiras: ao fazerem inferências sobre a leitura compartilhada, ao apresentarem os trabalhos realizados para os colegas ou nas produções coletivas, por exemplo.

No momento de leitura compartilhada era comum ver as professoras fazendo com que os alunos usassem a imaginação para se colocarem, emitirem opinião sobre as questões apresentadas e ao final do texto pensarem em aplicação para a vida, como pode ser visto no recorte abaixo da exploração do texto na turma de Adriana:

**Adriana:** Como vocês acham que ele dormia? (as crianças davam a sua opinião e a professora contava a parte da história).

**Adriana:** Vocês acreditam nisso? (cada um justificava a sua resposta)

**Adriana:** Dom Ração tinha um defeito. Qual era?

**Crianças** (em coro): Guloso!!!

**Adriana:** Como já conversamos “ninguém é perfeito”, todo mundo tem defeito... Não é mesmo?! Humm... Qual será o seu defeito? (perguntava com ar de mistério, não esperando uma resposta em si, mas que os alunos refletissem sobre a questão, entretanto alguns responderam).

**Aluna:** O meu defeito é ter olho azul!

**Adriana:** Isso não é defeito... É só diferente! Você é linda desse jeito! (Alguns alunos a elogiam também, outro diz que queria ter o olho azul).

**Aluno:** O meu defeito é que eu não sei ler direito.

**Adriana:** Sabe sim! É que tem coisas que você ainda está aprendendo... E o que ele pode fazer turma para ler melhor?

**Crianças** (em coro): Ler!

O contexto dialógico instaurado em situação que poderia ser considerada corriqueira em sala de aula permite desdobramentos significativos para a nossa análise, possíveis pela articulação deste relato com outras ações presenciadas ao longo do processo investigativo que corroboraram com o que está sendo dito. Nesse espaço **a imaginação e a criatividade pareciam ser valorizadas**, pois os alunos eram sempre chamados para darem ou criarem respostas às situações que lhes eram apresentadas. Evocar a imaginação nesse contexto é relevante se entendermos, como ressaltam Oliveira e Tacca (2016, p. 190), a imaginação como “mola propulsora de novas ideias, pensamentos e emoções”, aliada, assim, à mobilização de aspectos cognitivos e afetivos, logo, torna-se favorecedora do processo ensino-aprendizagem. Consideramos essa proposição singular por romper com o modelo tradicional de reprodução de respostas predeterminadas e **estimular uma aprendizagem mais compreensiva e crítica e um posicionamento mais ativo do estudante quanto ao seu processo de aprender**.

O diálogo estabelecido propiciava algumas reflexões a partir do texto, estas, por sua vez, oportunizavam a introdução de novos temas nesse espaço por parte dos alunos. Temas não planejados ou delimitados pela professora surgiam e ela ia conduzindo a discussão, demonstrando, assim, a sua disposição para estar em diálogo com as crianças. **Os alunos se sentiam ouvidos e seguros para emitirem as suas opiniões ou relatos**, pois haviam adquirido confiança no decurso do processo para assumir esta postura. Na situação destacada anteriormente, os alunos foram indicando os seus “defeitos” e a professora, habilmente, fazendo considerações sobre a diversidade e a singularidade dos casos apresentados. A

conclusão da discussão sobre o tema incluído no diálogo se deu com a professora envolvendo a turma na resolução do último problema levantado no trecho (“*não saber ler direito*”), a qual se configurou em uma resposta uníssona: “*Ler!*”.

Os alunos eram chamados à participação e eram respeitados em seus posicionamentos, não se notava uma preocupação em realizar a atividade para se cumprir parte da rotina estabelecida pelo coletivo da escola, mas em atenção a um princípio em que se acreditava: **dar voz aos alunos, para aprenderem a se posicionar, defenderem seus direitos e interesses** – o que se confirmava, em certa medida, também no conselho de classe participativo, entre outros espaços, com parte significativa dos estudantes. Relembrar o valor dado pelo grupo ao aspecto dialógico em sua constituição e os desdobramentos provenientes dele, como a importância dada à ética, ao ouvir e ser ouvido, ao engajamento, etc, bem como as características individuais das professoras, nos auxiliaram na interpretação deste episódio. Como pontua González Rey (2012b), o reconhecimento da legitimidade do pensamento do aluno no espaço da sala de aula é relevante, pois **favorece a emergência deste aluno como sujeito do processo educativo**.

Na resolução das atividades também era respeitada a legitimidade do pensamento dos alunos, o que pode ser demonstrado, por exemplo, em um fato ocorrido na turma da professora Clara. Ela apresentou uma situação-problema para que eles resolvessem e na hora da correção pediu para um aluno registrar no quadro a solução que encontrou. Depois perguntou quem tinha feito de outra forma, convidando-os fazer a anotação. Foram apresentadas três formas diferentes de registro:

	70 / 5	
75	70 / 5	70+5
x4	+70 / 5	x 4
_____	70 / 5	_____



O sistema de registro parecia ser resultante do trabalho matemático da escola, entretanto, ao assumi-lo a professora enfatizava para os alunos a ideia das possibilidades de respostas diferentes que uma mesma questão poderia ter e motivava-os, assim, a pensar em outras alternativas para a resolução do problema, o que interpretamos como uma ação favorecedora da criatividade, não que uma implique a outra de forma direta, mas, como explica Mitjans Martínez (2004, p. 85), “a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, senão um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito”.

Ressaltamos que considerar os algoritmos não formais na resolução de situações-problemas era uma prática assumida pela escola, e, por isso, causava estranhamento aos professores recém-chegados a ela, como observamos no encontro de pesquisa sobre o trabalho matemático ali realizado e uma professora pontuou: *“Eu fiquei inquieta... Entrei em conflito! Porque havia uma forma diferente da tradicional de resolver os problemas. Os meninos faziam de diferentes formas. A coordenadora que me acalmou: ‘Calma! Não está errado’. Agora eu sei que ela tinha razão”*. A coordenadora do projeto de matemática, professora aposentada da escola, esclareceu que “A escola é referência por essas coisas, respeita o algoritmo alternativo, mas temos que incentivar também o formal”. A estratégia adotada pela escola também permitia ao professor repensar posicionamentos e abrir-se para novas possibilidades de atuação.

A relação dialógica implementada entre professoras e alunos permitia, assim, a orientação do trabalho pedagógico. Para ilustrar esse entendimento segue um relato de Clara, em entrevista, ao referir-se sobre o momento que acompanhava a turma na realização de uma atividade:

teve criança que estava querendo fazer desagrupamentos de números que não eram necessários desagrupar para fazer a conta... E eu vi outros que estavam com dificuldades de fazer também. Sabiam fazer a conta, mas quando eu perguntava o porquê estava fazendo daquele jeito não sabia explicar. Eu vi que esse processo estava meio truncado... Aí eu: “Não, não, não! Pára tudo!”. Peguei “tapetinho”, peguei “palitinho”... (...) Uma aula que foi ontem e eu tive que desmembrar hoje porque percebi que não estava dando certo.

A partir do diálogo com alguns alunos que estavam em situação de dificuldade em relação a determinado conteúdo, a professora se reorganizou e levou isto para o planejamento

de sua ação, resultando em investimento pedagógico para trabalhar as dificuldades pontuais. A identificação do impasse foi possível pela disposição da docente em acompanhar a realização da atividade e conversar com os estudantes neste percurso, afinal ela enfatiza que eles sabiam fazer as operações, o que era observável, porém não compreendiam o processo, o que só foi possível perceber entrando em diálogo. Segundo Tacca e González Rey (2008) este é um importante papel do diálogo: tornar-se um elemento para identificar o pensamento do aluno e, assim, constituir-se em recurso para a orientação do trabalho do professor.

Nesse cenário dialógico a conotação dada ao erro pareceu-nos outro princípio norteador da ação pedagógica daquelas professoras. Algumas situações vivenciadas em sala de aula nos embasaram para que este entendimento ocorresse, uma delas se deu quando a professora Adriana estava explorando a “caixa matemática” na hora da “rodinha” e um aluno deu a resposta errada à questão que ela havia dirigido a ele. Diante da resposta incorreta alguns alunos começaram a rir, levando a professora a se posicionar: “*Não tem graça nenhuma! Estamos aprendendo... Não tem problema errar.*”, e retomou a conversa com o aluno, apresentando a questão de outra forma. Situação análoga ocorre na turma da professora Clara no momento de análise da SAIEC<sup>21</sup>. A professora ao rever uma questão com a turma pergunta: “*Alguém errou esta questão e quer falar o porquê?*” Alguns alunos se manifestaram indicando a sua compreensão e resposta, diante do que a professora se colocava: “*Entendi o que você pensou...*”, “*Oh! Interessante! Mas porque assim não deu certo?*” – e este movimento se repetiu durante toda a revisão da avaliação.

A partir destes relatos, como representação da postura de ambas as professoras em outros momentos, podemos aferir que **o erro era entendido como parte do processo de aprendizagem**, pois não se domina aquilo que não se conhece. Errar não era entendido como um problema, de tal forma que os alunos do 4º ano não tiveram problema em identificar quais questões não tinham acertado as respostas.

O erro, entretanto, chamava professoras e alunos para a análise, reflexão e mudança de estratégia. Esse movimento ia indicando respostas e caminhos para o avanço no processo ensino-aprendizagem, tornando-se significativo para a orientação do trabalho pedagógico a

---

<sup>21</sup> SAIEC – Sistema de Avaliação Interna da Escola Classe “X”, de acordo como o PPP da escola este projeto consiste na avaliação construída pela coordenação da escola a partir dos conteúdos trabalhados e dos descritores da Prova e Provinha Brasil a ser aplicada em todas as turmas pelos professores.

ser realizado. Diante dessa ideia o processo avaliativo instaurado aproximava-se do que Villas Boas (2001, p. 162) denomina de avaliação formativa, a qual “promove a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos”.

O sistema de avaliação, embora fosse composto de várias etapas, parecia ter nessa relação diária mais próxima com o aluno o seu eixo norteador, como evidenciou a professora Clara ao falar sobre a questão avaliação na entrevista:

**Clara:** (...), mas eu não me prendo na avaliação mais formal, porque eu avalio todo dia... Todo dia eu sento com os meus alunos e eu sei o que estão precisando... Se eu não conseguir atender aquele menino naquele dia, vai ter um dia que eu vou atendê-lo. Então eu estou percebendo como é que tá a aprendizagem (...), mas eu faço um teste, uma prova de interpretação (...), mas o meu ponto principal de avaliação se dá na rotina do dia a dia mesmo.  
(...)

**Pesquisadora:** E como os meninos reagem quando recebem essa avaliação de volta? É tranquilo?

**Clara:** Eles ainda contam quantos pontos fizeram, por exemplo, a SAIEC, mas eles já entenderam que ela não é para eles, é pra escola redirecionar o trabalho.

Na análise da SAIEC, após a revisão da questão, a professora ia apontando quantos alunos da turma haviam acertado, ressaltando sempre: “*Isso significa que eu tenho que voltar a esse tema.*” ou “*Vamos precisar rever isso!*”. O que podia facilitar a compreensão do aluno do **significado maior da avaliação: redirecionar o trabalho pedagógico**. Neste prisma Villas-Boas (2001) defende que a avaliação precisa valorizar o aluno e a sua aprendizagem tornando-o parceiro de todo o processo.

Mesmo valendo-se de instrumentos considerados pertencentes ao modelo tradicional de avaliação (testes, provas) a condução dada pela professora a partir deles era diferenciada: analisava os resultados com os alunos, enfatizava que era uma avaliação para a orientação do trabalho pedagógico, fazia anotações de quais alunos tiveram problema para solucionar cada parte da avaliação, visando, conforme explicado em momento informal, **acompanhar o seu desenvolvimento e atendê-los em suas necessidades específicas nos momentos individualizados**.

A preocupação em envolver o aluno no processo avaliativo reflexivo era demonstrada por ambas as docentes e a implicação do aluno neste procedimento, segundo González Rey e

Mitjáns Martínez (2017, p. 156), é “algo essencial para contribuir ao desenvolvimento do aluno como sujeito que aprende”.

Acompanhar as duas professoras em suas salas de aulas nos permitiu conhecer, mesmo que em parte, a dinâmica proposta pela escola para o trabalho pedagógico, ver a integração dos projetos construídos coletivamente compondo a rotina da turma, perceber princípios que norteavam a ação das professoras. Ao apresentarmos os princípios adotados por aquelas docentes dentro de um estudo que busca analisar o papel do diagnóstico na escola, pode causar estranhamento não se ter dado ênfase nesta sessão ao trabalho específico com os alunos que possuíam algum diagnóstico. Essa opção, entretanto, visa colaborar com a sustentação da nossa hipótese de que a ação das professoras não era regida pela condição da existência do laudo, mas pelos princípios assumidos por elas, os quais foram constituídos por suas experiências, relações, concepções, reflexões, de forma articulada, dialética e recursiva com a subjetividade social da escola em que atuavam e que se apresentava nos núcleos de força favorecedores do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico.

Diante do exposto, entendemos que este movimento de reconfiguração se apresentava na ação pedagógica gerando os princípios norteadores da atuação das professoras, identificados aqui, os quais eram capazes de favorecer o atendimento do aluno em sua singularidade, o que minimizava, inclusive, o impacto negativo do diagnóstico no processo ensino-aprendizagem dos alunos que o apresentavam.

Foi possível perceber, então, no percurso investigativo, que os princípios adotados pelas duas professoras em sala de aula não se alteravam diante dos alunos que tinham um diagnóstico. Queremos exemplificar o que está sendo dito sem, contudo, repetirmos tudo o que já foi construído até aqui, assim, reapresentaremos alguns desses princípios em situações específicas com alunos que tinham laudos para viabilizar esta compreensão. Ressaltamos que os princípios em destaque são sempre válidos para as duas professoras, mesmo que a ilustração utilizada retrate apenas a ação de uma delas, pois esta é sempre uma representação de vários indicadores:

a) **Promover a interação como elemento importante para a efetivação do processo ensino-aprendizagem** – Podemos exemplificar com a situação em que a mãe de Danilo B (aluno de Adriana com o diagnóstico de TEA) avisou que não estava enviando-o para a escola

em função do frio, pois ele estava resistindo a ficar com o agasalho e, por isso, ela tinha receio que ele adoecesse. A professora Adriana, então, respondeu à mãe que podia enviar a criança porque ela daria um jeito dele ficar com a blusa. Outra situação similar aconteceu no período de reposição do período da greve em que a mãe perguntou se precisava enviar Danilo B. A professora poderia ter se eximido da responsabilidade e ficado com um aluno a menos na sala, porém, requereu a presença do aluno, mesmo diante do desafio de ter de criar uma estratégia para convencê-lo a ficar com agasalho. Entendemos que essa postura da professora indicava que ela considerava, de fato, importante a presença do aluno em sala para garantir sua interação com ela e os colegas, por, como já mencionado, acreditar que essa relação favorecia o processo de alfabetização/aprendizagem. O atendimento ao aluno se dava sob este mesmo princípio. Professora e monitora estavam sempre próximas ao aluno buscando o melhor dele na realização de cada atividade, mas, também incentivando as trocas entre eles e os demais alunos. Essa dinâmica de atendimento era comum à turma e se dava de forma natural, o que levava a docente expressar, algumas vezes, em espaços distintos: “*Às vezes eu esqueço que ele é autista!*” – referindo-se à integração e boa resposta do aluno no processo ensino-aprendizagem.

b) **Buscar conhecer o aluno para atendê-lo em sua singularidade** – Os alunos do 4º ano registravam a pauta do dia em seus cadernos, mas três alunos que possuíam diagnósticos recebiam uma “pré-pauta” criada pela professora na qual eles completavam-na com algumas palavras. A professora Clara nos explicou que criara essa estratégia por causa do ritmo de cópia diferenciado que esses alunos apresentavam em função de suas especificidades. A docente justificou que considerava essa estratégia importante para favorecer a participação destes estudantes nas mesmas atividades da turma e, além disso, considerava que essa ação os auxiliava em sua orientação espaço-tempo e organização pessoal. Esclareceu ainda, “*eu não posso dar uma atividade dessa, que vai exigir um menor esforço de reflexão, de raciocínio dele, porque é ‘só copiar’, embora o ‘só copiar’ tenha muita coisa inserida, não posso exigir que isso demande tempo demais, então eu elaborei aquela pauta*”. Entendemos que a professora ao fazer o acompanhamento mais próximo dos alunos, passando pelas carteiras, sentando-se com eles, percebeu a necessidade daquele grupo e buscou alternativas para atendê-los em suas especificidades. Ao optar por ter mais tempo para investir em atividades que exigissem reflexão e raciocínio, a docente demonstrava a crença na aprendizagem daquelas crianças, mesmo diante do diagnóstico apresentado. Em um dia de coordenação

coletiva Clara nos contou com orgulho que uma das alunas desse grupo já não precisava mais da “pré-pauta” – esse fato colaborou com o nosso entendimento de que a atividade não existia pela presença do diagnóstico em si, mas pela necessidade apresentada pelos alunos e percebida pela professora.

c) **Criar espaços e situações nos quais as crianças possam se expressar, expor seus pensamentos e posicionamentos** – As turmas tinham uma organização favorecedora da participação das crianças, muitas atividades coletivas visando a expressão e o posicionamento, como citado anteriormente: o momento da “rodinha” em que acontecia a análise de temas diversos, exploração de histórias, entre outras atividades; o Conselho Participativo em que todos eram chamados a dar a sua opinião sobre o processo educativo realizado na escola; as apresentações de trabalhos coletivos e individuais, etc. Pudemos observar enquanto estivemos nas salas de aula que as professoras faziam questão da participação de todos os alunos. Havia entre os alunos a disposição para falar e para ouvir o outro. A participação dos alunos com laudo parecia ser bastante comum, pois a turma era receptiva e não se incomodava com o ritmo peculiar de alguns deles. As professoras sempre perguntavam quem queria falar, respeitando a decisão do aluno, mas não deixando de motivar aqueles que não se propuseram: “*E você? O que achou? O que pensa sobre isso? Poderia compartilhar conosco?*”, dando uma atenção especial nesse momento para garantir a participação dos ANEEs.

A relação das professoras com os alunos diagnosticados não nos pareceu ter uma marca distintiva com referência aos demais, a não ser um investimento maior de tempo naquilo em que acreditavam: no pedagógico, na relação/interação, na dialogicidade. Diante da indagação direta, em momento de entrevista, sobre a presença de estudantes com laudos em suas salas, esclareceram:

**Clara:** (...) eu gosto... Acho que eu aprendo muito com eles (...) Acho que a gente enquanto profissional cresce com eles... Nossa, é muito bom!

**Pesquisadora:** Tem que pensar, repensar a prática, né?!

**Clara:** Como vai fazer para atingir? Você já fez isso, aquilo, aquilo outro, sabe?! E, às vezes, por exemplo, vou retratar o caso da Vivi, como ela é esforçada, dedicada, caprichosa, mas a dificuldade é do mesmo tamanho da dedicação, do capricho, da vontade de aprender... É a dificuldade dela e, aí você fica: já fiz isso, já fiz aquilo, já fiz aquilo outro, o quê que eu vou fazer agora?! E acho que a gente cresce muito profissionalmente com isso.

**Adriana:** Eles me fazem ter mais persistência, paciência e visão de mundo. Acho que eu mudei muito como pessoa, entendeu?! Aprendi a respeitar...

(...) Como eu trabalhava como adulto era meio assim: “Quer, quer. Não quer, não quer”. E quando você trabalha com criança você já não pode se relacionar dessa forma, começa por aí... E quando essa criança é uma criança que tem limitações maiores do que as limitações de uma criança considerada normal, você precisa ter mais resiliência e respeitar mais ainda essa coisa das limitações, entendeu?! Então eu acho que eu mudei muito em relação a isso, até em relação aos meus filhos também eu acho que eu mudei... Eu acho que interfere em tudo o que você é.

Estar em relação com alunos que tinham um diagnóstico não era entendido, aparentemente, como problema para a realização do trabalho pedagógico, embora não fosse considerado algo elementar, pois requeria uma reflexão maior, um posicionamento diferenciado, a busca por estratégias diferentes, entretanto, estas profissionais estavam dispostas a aceitar o desafio. Ao aceitarem esse desafio as docentes parecem ter tido impactos significativos em suas subjetividades individuais, como nos indica o reconhecimento da transformação em sua condição profissional e pessoal; como visto nos relatos acima, elas consideravam terem se tornado profissionais ou pessoas melhores após a convivência com os alunos diagnosticados.

Inferimos que nesse contexto o “peso negativo” do diagnóstico poderia estar minimizado em função da concepção assumida pela escola – a qual se dava muito em função da força da atuação da EEAA. Na sessão destinada à identificação do espaço social da pesquisa destacamos que o diagnóstico era compreendido pelo grupo, em síntese, como elemento não determinante do sujeito e nem excludente da possibilidade de aprendizagem. Estando a ação pedagógica destas professoras subsidiada por princípios, os quais foram forjados pelas experiências pessoais, concepções adotadas, relações estabelecidas, entre estas, com a própria escola e a EEAA, consideramos essa vinculação uma possibilidade.

Desta forma, interpretamos que a subjetividade social da escola e atuação da EEAA junto aos professores participavam significativamente da base constitutiva dos princípios adotados pelas docentes como norteadores do trabalho desenvolvido com os alunos, independente da presença ou não do diagnóstico.

## SÍNTESE CONCLUSIVA

As construções interpretativas sobre a escola participante da pesquisa nos permitiram perceber a existência de uma concepção diferenciada sobre o diagnóstico e o seu papel no processo ensino-aprendizagem, distanciando-o do estigma de ser um instrumento de autoridade científica determinante, culpabilizador e limitador do indivíduo. O diagnóstico era entendido ali como uma fonte a mais de informação sobre a criança, não sendo, assim, capaz de defini-la ou designar o rumo de seu desenvolvimento. Outra compreensão importante que a escola apresentava sobre o diagnóstico é que a sua presença não excluía a possibilidade de aprendizagem.

A pesquisa nos possibilitou compreender que este movimento de reconfiguração foi viabilizado naquele espaço pela dinâmica permanente, complexa, integrativa e recursiva do que denominamos neste trabalho de núcleos de força. Foram identificados como núcleos de força: os aspectos relacional, dialógico e colaborativo e a atuação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

Os aspectos relacional, dialógico e colaborativo que marcavam distintivamente a escola, perpassavam, entrelaçavam, revelavam e fortaleciam elementos importantes para a composição dessa tessitura, tais como: a valorização da história da instituição a qual implicava no empoderamento dos profissionais e no redimensionamento do valor do trabalho pedagógico; o sentimento de pertencimento; o “ser ouvido” como uma necessidade do grupo; a disposição para se ouvir a todos os componentes da comunidade escolar como sinal de respeito e valorização do outro; o investimento no diálogo como meio de vinculação, reflexão e desenvolvimento; o fortalecimento do processo transicional de mudança de concepções do grupo; a promoção de um sentimento de responsabilidade mútua (pelo aluno, pela formação continuada e pelo trabalho pedagógico); a compreensão do “não dar conta” como parte relevante do processo do aperfeiçoamento profissional; o favorecimento da criação de um vínculo de confiança entre os profissionais atuantes no local.

Estes aspectos se apresentavam, assim, em uma complexidade constitutiva, ao mesmo tempo em que compunham a subjetividade social do grupo. Enquanto constitutivos da subjetividade social do grupo, foi possível perceber estes aspectos subsidiando o trabalho da EEAA.



A EEAA foi identificada como outro núcleo de força favorecedor do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar por assumir, enquanto sujeito de sua ação, a responsabilidade do investimento no processo de mudança de concepções referente ao desenvolvimento humano, aprendizagem, inclusão, diagnóstico, entre outras, junto aos membros da comunidade escolar; e apresentar-se como elo entre os novos significados alcançados e uma proposta diferenciada de trabalho pedagógico que os contemplem.

Dentre o vasto campo de atuação da equipe destacamos duas áreas que consideramos ser marcantes em sua ação e favorecedoras de uma compreensão diferenciada do papel do diagnóstico, sendo elas: a parceria com o professor a favor do trabalho pedagógico e o investimento em ações específicas relativas à presença do diagnóstico naquele espaço.

A parceria estabelecida pela equipe com o professor se instaurava a favor do trabalho pedagógico. Essa parceria implicava em uma atuação mais próxima aos professores e, também, aos alunos, o que permitia à equipe o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem que acontecia ali. Acompanhamento, esse, que, por sua vez, facilitava o conhecimento sobre todos os envolvidos neste processo, permitindo à EEAA, assim, uma ação mais colaborativa e pontual neste âmbito.

A atuação mais próxima aos professores contribuía para o distanciamento da imagem da equipe como serviço de avaliação e a introduzia no círculo de serviço de apoio à aprendizagem. O posicionamento da equipe junto ao grupo era de sempre se pensar em possibilidades de aprendizagem, em buscar alternativas para que essa se efetivasse. Esse trabalho conjunto estabelecido entre professores e equipe propiciava, então, a vinculação baseada em respeito e confiança entre eles. Tal vinculação, entre outros aspectos, viabilizava a introdução dos projetos específicos criados pela EEAA no cenário coletivo.

A EEAA que acompanhamos no percurso investigativo desenvolveu algumas ações específicas relativas à presença do diagnóstico naquele espaço, das quais destacamos: os encontros temáticos, a atuação pontual nos espaços coletivos, a busca por atendimentos alternativos aos alunos em processo de investigação e o próprio processo de construção do diagnóstico. De forma geral, essas ações oportunizavam a circulação das concepções adotadas pela equipe junto à comunidade escolar e o seu reforço em cada momento de realização destas

atividades, movimento que consideramos significativo tendo em vista a análise que foi feita sobre estas concepções como favorecedoras do processo ensino-aprendizagem em sessão anterior. Essas ações permitiam, ainda, a instrumentalização dos profissionais da escola quanto ao atendimento aos ANEEs e oportunizavam o pensar junto sobre as questões práticas que se apresentavam na escola sobre esse tema.

O esforço para favorecer a mudança de concepções junto ao grupo e a busca por tornar o espaço realmente inclusivo, no qual respeite a singularidade de todos a favor do êxito do processo ensino-aprendizagem, faz com que a EEAA seja considerada um núcleo de força que imbuído na dinâmica imbricada, recursiva e dialética com os outros três núcleos (o aspecto relacional, dialógico e colaborativo), faz com que ocorra a emergência do movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar.

Mesmo diante da possibilidade de reconfiguração nos interessava perceber, ainda, como esta implicava na ação pedagógica, por acreditar que a mesma só se efetiva, de fato, quando se presentifica na prática, o que nos conduziu ao acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula por duas professoras.

Ao acompanhar as duas professoras as percebemos em suas singularidades enquanto pessoas e profissionais. Em meio as suas distinções e as de suas turmas de séries/anos diferentes, identificamos princípios comuns que norteavam a ação pedagógica de ambas. Tais princípios eram muito próximos do que o grupo de professores assumia para si, como visto na caracterização da escola, nos fazendo perceber a relação imbricada entre a subjetividade social e individual na constituição do grupo.

Consideramos, ao longo do percurso investigativo, que a identificação que as duas docentes tinham com a escola facilitava este trânsito entre as suas escolhas e as do grupo. Os núcleos de força que regiam o trabalho da escola, assim, se presentificavam no trabalho pedagógico realizado em suas salas de aula, tornando-as, também, um espaço relacional-dialógico e colaborativo sob a regência de concepções de desenvolvimento humano, aprendizagem, diagnóstico e inclusão defendidas pela EEAA e identificadas como favorecedoras do processo ensino-aprendizagem de todas as crianças.

Diante desse cenário depreendemos alguns princípios norteadores da ação pedagógica das duas professoras participantes da pesquisa, dos quais destacamos:

- conhecer o aluno para atendê-lo em sua singularidade, pela ciência da complexidade de sua constituição e do processo ensino-aprendizagem;
- promover a interação das crianças com seus pares e com outros mais experientes como elemento importante para a efetivação da aprendizagem;
- estimular uma aprendizagem mais compreensiva e a criatividade do aluno;
- respeitar a legitimidade do pensamento dos alunos;
- utilizar o diálogo como forma de mediação na relação aluno-conhecimento-professor;
- estabelecer a sala de aula como espaço em que os alunos se sintam ouvidos e seguros para se expressarem, emitirem as suas opiniões, exporem seus pensamentos e posicionamentos, favorecendo, assim, a sua emergência como sujeito de sua aprendizagem;
- compreender o “erro” como parte do processo de aprendizagem e tê-lo com norteador para as novas ações a serem adotadas;
- estabelecer um processo avaliativo contínuo e particularizado, tendo os resultados obtidos como redirecionadores do trabalho pedagógico;
- priorizar o investimento pedagógico nas situações em que o aluno apresentar alguma complicação em seu processo de aprendizagem.

Mesmo tendo como foco da pesquisa a presença do diagnóstico no espaço escolar, optamos em destacar os princípios percebidos como norteadores da ação pedagógica destas professoras sem dar ênfase aos casos específicos de atendimento a alunos com um laudo, pela percepção, ao longo do processo investigativo, de que os princípios adotados não se alteravam diante do diagnóstico apresentado. O diagnóstico era identificado pelas docentes como mais uma informação sobre o aluno e o trabalho realizado com ele era pautado nos mesmos princípios aplicados à turma. Entendemos essa possibilidade como efeito do movimento de reconfiguração, o qual minimiza a força negativa de concepções antigas do diagnóstico e o dilui no espaço escolar como aspecto da singularidade do indivíduo.

Interpretamos, assim, que a presença do diagnóstico em sala de aula fazia com que as professoras refletissem, se posicionassem, buscassem estratégias diferenciadas, a fim de

atender o estudante em sua singularidade, um dos princípios norteadores da ação pedagógica de ambas.

O processo de acompanhamento do trabalho realizado pela escola, pela EEAA e pelas professoras em suas salas de aula, no curso da investigação, nos permitiu fundamentar a tese de que *a escola instituída como um espaço relacional, dialógico e colaborativo, subsidiada por concepções que compreendam a complexidade constitutiva do ser humano, permite o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico, implicando-o no processo ensino-aprendizagem como recurso favorecedor da ação pedagógica.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo investigativo que resultou na produção desta tese foi motivado pelas preocupações com as distorções sobre o papel do diagnóstico médico e psicológico no contexto escolar. Ao identificarmos uma escola que apresentava uma concepção de diagnóstico mais distanciada dos estigmas deterministas e culpabilizantes daqueles que o recebem e um entendimento diferenciado do seu papel naquele espaço, nos propusemos a compreender o movimento que possibilitou tais modificações.

O percurso realizado para o alcance deste objetivo nos permitiu, em articulação com o referencial teórico e inspiração na Epistemologia Qualitativa, algumas percepções sobre o movimento realizado naquela unidade de ensino em direção à reconfiguração do papel do diagnóstico, que consideramos ampliar as zonas de inteligibilidade sobre a temática, as quais ratificaremos neste momento conclusivo como possíveis contribuições do trabalho.

Concluimos que o movimento instaurado foi possível mediante a articulação de quatro núcleos de forças presentes naquela escola: o aspecto relacional, dialógico, colaborativo e o trabalho desenvolvido pela EEAA. Estes núcleos, de forma imbricada, recursiva e dinâmica, articulavam, vinculavam e davam sentido a diversos elementos comuns ao ambiente escolar, tais como: planejamento, coordenação pedagógica, projetos, relação professor-aluno – os quais acreditamos que isoladamente não teriam força para realizar um movimento tão grande. Todo este trânsito percebido conferia aos núcleos de forças identificados um caráter constitutivo complexo.

Perceber essa complexidade foi um dos impactos desafiadores enfrentados por nós neste processo investigativo. Buscávamos inicialmente compreender esse movimento de reconfiguração pela relação mais próxima entre a EEAA e os professores, mas, ao adentrarmos no campo de pesquisa e conhecermos o trabalho desenvolvido naquele espaço, identificamos que a possibilidade se efetivava mediante o envolvimento de outros aspectos próprios daquela escola. Esse entendimento nos exigiu ampliar o nosso olhar e abarcar um campo maior e, ainda, mais complexo de pesquisa: a própria escola. No espaço amplo da escola a identificação dos aspectos constitutivos da subjetividade social e a relação desta com os indivíduos que nela atuavam também se constituíram em desafio neste percurso, pois não

fazia parte das nossas intenções investigar a subjetividade, mas, ao mesmo tempo, não pudemos ignorar a sua participação significativa em todo esse movimento. Contribuíram para a superação desses desafios a experiência que tínhamos de atuação em escolas e a fundamentação teórica assumida, a qual evidenciava a complexidade como própria da constituição humana e suas relações.

Ponderamos que esta pesquisa gerou contribuições significativas para o campo educacional no que tange à **organização da escola como espaço favorecedor de desenvolvimento a todos os alunos**. Entre essas contribuições destacamos a necessidade de se instituir um espaço relacional, dialógico e colaborativo entre os diversos níveis de relacionamentos que se presentificam neste espaço, por se constituir força para o alcance de objetivos comuns e mudanças pretendidas, como a do significado do diagnóstico.

Comprendemos que a organização escolar sob uma base relacional, dialógica e colaborativa viabiliza o processo de construção coletiva, o qual fortalece a identidade do grupo como tal e possibilita que o mesmo produza novos sentidos sobre a realidade que o cerca. A partir dessa integração se estabelecem acordos, reforçam-se concepções, vínculos afetivos são criados, permitindo que esta escola, mesmo dentro de um sistema como o educacional, com sérios problemas estruturais e filosóficos, obtivesse uma sistematização própria, diferenciada. Essa composição organizativa favorecia, assim, a emergência dos seus participantes (professores, gestores, coordenadores, estudantes, etc.) como sujeito de sua ação.

Enquanto grupo, envolvido neste espaço relacional, dialógico e colaborativo, priorizava-se e valorizava-se o trabalho pedagógico desenvolvido. Os profissionais que atuavam naquele espaço, em sua maioria, tinham a preocupação em favorecer esse trabalho, desde a direção da escola à bibliotecária, por exemplo. Todos participavam ativamente dos espaços e coordenações coletivos e de atividades realizadas com os alunos. Podemos dizer que esta era uma escola extremamente pedagógica não apenas pelo número e qualidade dos projetos produzidos por ela, mas, principalmente, pela articulação do grupo em volta dos mesmos. A vinculação dos resultados positivos obtidos no processo ensino-aprendizagem à realização do trabalho pedagógico gerado naquele lócus incentivava a continuidade de investimento nesse campo e fortalecia a ação dos professores em sala de aula. O reconhecimento da importância do trabalho pedagógico por parte daqueles que o realizam intensifica o seu valor e reposiciona a escola frente aquilo que lhe cabe, que lhe é possível,

quanto ao favorecimento do desenvolvimento humano: o oferecimento de uma aprendizagem significativa. Esse entendimento se apresenta, também, como uma contribuição desta pesquisa.

Em se tratando, ainda, da organização do espaço escolar, sob esta base relacional, dialógica e colaborativa, outro ponto de destaque foi o investimento em formação docente continuada em serviço. O grupo consolidou o espaço-tempo destinado à coordenação pedagógica coletiva como lócus efetivamente privilegiado de formação. Este espaço favorecia, assim, a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e o aprofundamento teórico, tornando-se significativo para a constituição dos professores que dele participavam. Neste contexto formativo havia a atuação de vários participantes do grupo no papel de formador, o que possibilitava uma aproximação maior da realidade e necessidade da escola, e demonstrava, ainda, o compromisso dos profissionais com aquele espaço. Consideramos a instituição de um espaço-tempo coletivo destinado à formação docente continuada em serviço, que garanta a participação dos profissionais em sua organização, favorecedor de uma atuação mais eficiente desses professores em seu campo de ação.

Ao que se refere ao SEAA, especificamente ao **trabalho da EEAA**, as contribuições desta pesquisa giram em torno de sua atuação. A existência de um serviço que visa contribuir com a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, como previsto na orientação pedagógica do SEAA, precisa estar subsidiada por uma base teórica que apresente concepções de desenvolvimento humano em sua complexidade constitutiva, de aprendizagem como elemento significativo para o processo de desenvolvimento e de deficiência como um aspecto da singularidade do indivíduo. Tais compreensões se mostraram, no curso investigativo, como sustentação e motivação das ações desenvolvidas pela equipe participante da pesquisa.

Essa fundamentação que fazia emergir, em alguns momentos, conflitos entre a teoria e a prática do serviço, como retratado nesta pesquisa, fazia com que a equipe buscasse alternativas para a realização do seu trabalho. Esse embate se tornava mais evidente no sistema avaliativo dos alunos em situação de dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Nesse ponto consideramos estar outra contribuição importante desta pesquisa: no processo investigativo não há uma sequência, um método ou instrumento ideal para garantir sua eficácia, mas uma postura a ser adotada pelo avaliador – decorrente de suas experiências, crenças, concepções. Essa postura envolve: um olhar amplo para todo o contexto que cerca o

estudante tentando compreender como este se configura para o mesmo; uma leitura mais qualitativa e articulada dos resultados obtidos pelo aluno nos “testes” aplicados; a proposição de uma construção coletiva do processo de avaliação, em que todos (professores, familiares e o indivíduo) sintam-se partícipes e respeitados em seus posicionamentos – tornando esse processo compreensível para todos, desmistificando a sua construção e valor; a busca constante por estratégias que viabilizem o avanço da criança em seu processo de desenvolvimento.

Consideramos, também, que a identificação do sistema de parceria estabelecido com o professor, de forma intensa e intencional pela EEAA, seja outra contribuição importante desta pesquisa, pois nele o trânsito das concepções adotadas pela equipe junto ao grupo era facilitado, além de permitir que o docente se sentisse acolhido e visse o seu trabalho reconhecido. Essa relação estabelecida propiciava a construção de um ambiente dialógico e colaborativo entre a equipe e os professores, bem como a criação de vínculo afetivo entre esses profissionais. Nesse cenário, a EEAA podia trabalhar para que o foco no problema fosse minimizado e lançado sobre a necessidade de se buscar soluções para aqueles que se apresentavam, o que favorecia, inclusive, outras compreensões sobre a presença do diagnóstico naquele espaço.

Identificamos no percurso investigativo a participação da EEAA na escola como núcleo de força significativo para a realização do movimento de deslocamento do significado do papel do diagnóstico, o que nos pareceu possível, também, pelo posicionamento de sujeito assumido por esta equipe, pois este a impulsionava à criação de projetos específicos para alcançar os seus objetivos, a defender o serviço realizado e suas funções em vários espaços e instâncias, a se colocar criticamente frente às discussões, etc. Na condição de sujeito valorizava e trabalhava para favorecer a emergência dessa condição nos demais partícipes daquela comunidade. Acreditamos que também contribuía para a constituição desta equipe enquanto sujeito de sua ação a sua participação em espaços formativos alinhados à perspectiva teórica que a embasava. A formação continuada era uma preocupação tanto da pedagoga quanto da psicóloga por verem estar nessa oportunidade a possibilidade de fortalecimento dos seus aportes teóricos e de novas reflexões para sua prática.

No que tange à ação pedagógica, uma das contribuições desta pesquisa está na compreensão de que o investimento na instauração de um espaço relacional, dialógico e



colaborativo, sob uma base teórica que vislumbre a singularidade do indivíduo, favorece o estabelecimento de princípios norteadores importantes para a atuação junto aos alunos. A ação pedagógica ancorada nesses princípios faz com que o diagnóstico perca força enquanto instrumento de ordem externa que indica problemas e limitações do indivíduo e seja diluído nesse espaço como mais um dos elementos de informação sobre a criança, o que pode contribuir significativamente com a efetivação do seu processo de aprendizagem, logo, de seu desenvolvimento.

Os princípios percebidos na ação pedagógica das duas professoras participantes da pesquisa, mesmo não sendo inovadores, se apresentam instituídos em uma prática e não como uma proposta teórica, demonstrando a possibilidade de efetivação dos mesmos, ratificando o seu valor para o processo ensino-aprendizagem e se revelando como subsídio para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa.

Os aspectos que se mostraram constitutivo da subjetividade social do grupo docente e se presentificaram na ação das duas professoras como princípios norteadores do seu trabalho terminaram exibindo a relação imbricada entre subjetividade social e individual, conforme assinala a Teoria da Subjetividade proposta por González Rey. Mesmo não fazendo parte do objetivo inicial da investigação, essa relação se apresentou de forma contundente no cenário nos fazendo percebê-la. Consideramos, assim, esse entendimento outra contribuição importante deste trabalho por ampliar o estudo empírico da expressão da subjetividade social nos indivíduos diante de suas singularidades.

Entendemos que essa discussão sobre o movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar não se encerra aqui, pois ao longo do percurso investigativo fomos nos deparando com questões adjacentes ao objetivo desta pesquisa dignos de serem investigados, tais como: a) a subjetividade individual dos profissionais das EEAA que realizam trabalhos favorecedores da mudança da compreensão do papel do diagnóstico na escola; b) a possibilidade da ocorrência desse movimento de reconfiguração em espaços que não possuam o atendimento do SEAA; c) a relação dos professores recém-chegados a uma escola com o trabalho já estabelecido de reconfiguração do papel do diagnóstico.

Encerramos este processo investigativo cientes de que não construímos um modelo de atuação para escolas, EEAs ou professores, por não acreditarmos nessa possibilidade, em

função da singularidade de cada espaço e pessoas que neles participam; mas, convictos de termos aberto zonas de inteligibilidade que poderão contribuir para a formação de espaços, serviços e colaborar com profissionais que tenham a perspectiva de atuar em direção a uma escola efetivamente inclusiva – possível mediante a reconfiguração do papel do diagnóstico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Augusto P. **A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

ALMEIDA, Sandra F. C. de (org). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. 2ª ed. L. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ANACHE, Alexandra A. **O psicólogo nas redes de serviços de Educação Especial: desafios em inclusão**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ARAÚJO, Claisy M. M. **Relações interpessoais professor-aluno: uma nova abordagem na compreensão das dificuldades de aprendizagem**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Orientação Pedagógica das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEE-DF). **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília, 2014.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

COLE, Michael e SCRIBNER, Sylvia. **Introdução**. In: VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole [et al]. 7ª ed. SP: Martins Fontes, 2007.

DOCA, Ricardo Helou. **Tópicos de física**. Volume 1. 21ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de. et al. **A saúde na escola: um breve resgate histórico**. Revista Ciência e Saúde Coletivas, 15(2):397-402, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csc/v15n2/12.2%20tulio.pdf>, acessado em 11/01/2016.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução: Roberto Machado. 7ª ed – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

GONTIJO, Rejane Farias. **A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), UnB, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Playa, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia – caminhos e desafios**. [Tradução: Marcel Aristides Ferrada] – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje**. In: TIBALLI, Elisandra F. A. e CHAVES, Sandramara M. (orgs). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Raquel S. L Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. [Tradução: Marcel Aristides Ferrada]; São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In: González Rey, F. (org). Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Guilherme Matias Gumucio. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Revista Psicologia da Educação. São Paulo, 24, pp. 155-179, 1º sem. de 2007b.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia.** SP: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito.** In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina e TACCA, Maria Carmen V. R. (org). Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011b.

\_\_\_\_\_. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva.** In: Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz J. Lima; CASTANHO, Marisa I. S. (orgs). Brasília: Liber Livros, 2012.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento.** Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2012a.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social – a emergência do sujeito.** Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva.** In: Mitjás Martínez, Akbertina; SCOZ, Beatriz J. L. e CASTANHO, Marisa I. S. Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa.** In: Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria D. (org). Campinas, SP: Alínea, 2014.

\_\_\_\_\_ e MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** São Paulo: Cortez, 2017.

GOULART, Daniel M. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília: 2017.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem.** Tradução de Válder Lellis Siqueira. 3ª ed. SP: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. **A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente.** In: Loureiro Jr. E. e IBIAPINA, Ivana M. L. de M. (org) Videoformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **O espelho da prática: reflexividade e videoformação.** In: IBIAPINA, Ivana M. L. de M. (org). Formação de professores: texto e contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/71202/illich-sociedade-sem-escolas.pdf>

KLEBA, Maria Elisabeth e WENDAUSEN Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política**. Revista Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.

LATERMAN, Ilana. **Alunos que não acompanham o ensino: reflexões sobre o ensino público e serviços de atendimento**. In: MALUF, Maria Irene. Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp, 2006.

LEONTIEV, Aléxis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKI, Lev S., LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Ed Ícone, 1991/2006.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, Lígia C. **Práticas exitosas em psicologia escolar: indicadores da atuação na cultura do sucesso**. Dissertação Instituto de Psicologia, UnB, 2015.

LÚRIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral – introdução evolucionista à psicologia**: vol 1. 2ª ed. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro-RJ: Ed Civilização Brasileira, 1991.

MADEIRA COELHO, Cristina M. **Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende**. In: Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz J. Lima; CASTANHO, Marisa I. S. (orgs). Brasília: Liber Livros, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: desafios para a Epistemologia Qualitativa de González Rey**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (et al). Subjetividade contemporânea: discussões e epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

\_\_\_\_\_. **A categoria de sentido subjetivo: valor teórico e evidências empíricas**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; ÁLVAREZ, Patrícia. O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2014b.

MAGALHÃES, M. C. C. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula**. In: Congresso da Sociedade Internacionala para pesquisa cultural e teoria da atividade. 5. Amsterdam: Vrije Universities, 2012.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy M. **Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para uma capacitação continuada**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília: 2003.

\_\_\_\_\_. (et al). **Psicologia escolar no Distrito Federal: história e compromisso com políticas públicas**. In: GUZZO, Raquel S. L. e MARINHO-ARAÚJO, Claisy M. (orgs). Psicologia escolar: identificando e superando barreiras. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

MASINI, E. F. S. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. São Paulo: Unimarco, 1993.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina M. **O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia**. In: González Rey, F. (org). Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: desafios para o psicólogo**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (org). Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador**. In: Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; NEUBERN, Maurício; MORI, Valéria D. (org). Campinas, SP: Alínea, 2014.

\_\_\_\_\_; TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs) **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_ e GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Representaciones sociales, subjetividad social y inclusión escolar**. Artículo presentado en la VIII Internacional Conference on Social Representations: Media & Society, Roma, 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: desafios para o psicólogo**. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MOYSÉS, Maria Aparecida A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: Fapesp, 2001.

\_\_\_\_\_; COLLARES, Cecília A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência**. Revista: Psicologia USP, vol. 8 n. 1. São Paulo, 1997.

NEVES, Marisa M. B. da J. **Um estudo sobre as causas atribuídas ao fracasso escolar, na 5ª série, por alunos, pais e professores**. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. **A atuação da Psicologia nas Equipes de Atendimento Psicopedagógico da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília: 2001.

NEVES, Marisa M. B. da J. e ALMEIDA, Sandra F. C. de. **A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares.** In: ALMEIDA, Sandra F. C. de (org). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional.* 2ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2006.

NEVES, Marisa M. B. da J. e MACHADO, Ana Cláudia A. **Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: novas práticas de atendimento às queixas escolares.** In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (org). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.* 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Leonardo V. **Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do DF.** Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia: UnB, Brasília, 2016.

OLIVEIRA, Paula G. de e TACCA, Maria Carmen V. R. **As narrativas e as crianças como sujeitos de pensamento, de emoção e imaginativos.** In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org). *Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola.* Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1999.

PENNA-MOREIRA, Paula C. B. **A psicologia escolar na rede pública de ensino do Distrito Federal: um estudo sobre as Equipes de Atendimento/apoio à Aprendizagem do Plano Piloto.** Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia: UnB, Brasília, 2007.

PEREIRA, Kátia Regina do C. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 2011.

PEREIRA, Kátia Regina do C. **A formação continuada e processo relacional-dialógico: uma ação significativa para a prática profissional.** Artigo apresentado no 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Salamanca - Espanha, 2017.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** In: *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, pp.45-79 Julho/2000.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Janaína Vieira. **Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF.** Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2014.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando quase não é a mesma coisa – análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski.** Tese (Doutorado em Educação) – UnB, 2010.

PROENÇA, M. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia.** In:



TRENTO, D.; KOHL, M; REGO, T (orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Elias B. e GAUCHE, Ricardo. **Formação Contínua do Professor de Ciências: pesquisa colaborativa na construção de uma proposta de coordenação pedagógica reflexiva**. In: V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (V ENPEC), 2005, Bauru. Atas do V ENPEC, 2005.

SANTOS, Elias B. e PEREIRA, Kátia Regina do C. **Formação continuada e realidade escolar: configuração subjetiva de um grupo de estudo colaborativo**. In: XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED. Brasília, 2016.

SANTOS, Elias B. **O docente e a produção do sentimento de pertencimento: possibilidades formativas em grupos colaborativos**. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org). *Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016b.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SENNA, Sylvia R. C. M. F. **Formação e atuação do psicólogo escolar no Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia: UnB, Brasília, 2003.

SILVA, Caroline N. **Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. In: *Revista Linhas Críticas*, v. 17, n 32. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, jan./abr. 2011.

SIMÃO, Livia M. **Alteridade no diálogo e construção de conhecimento**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TACCA, Maria Carmen V. R. **Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade.** In: González Rey, Fernando. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. (org). **Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno.** In: TACCA, Maria Carmen V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_; GONZÁLEZ REY, F. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender.** In: Psicologia, Ciência e profissão, 2008, 28 (1).

\_\_\_\_\_. **Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão.** In: GALVÃO, Afonso C. T. e SANTOS, Gilberto L. dos S (orgs). Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília: Líber Livro: ANPEd, 2008.

\_\_\_\_\_. **O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender.** In: MARTÍNEZ, Albertina M. e TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs) A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto dos S.. **Da constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona de desenvolvimento proximal.** In: SIMÃO e MARTÍNEZ (orgs). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_ e PIANTINO, L. Danezy. **Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu – o programa de Lurdinha – 4ª ed. –** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **O trabalho pedagógico na escola inclusiva.** In: TACCA, Maria C.V.R.(org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dois sentidos do aprender.** In: MARTÍNEZ, Albertina M. e TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs) **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior.** Campinas, SP: Ed Alínea, 2009.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R; MARTÍNEZ, Albertina M. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo.** In: Revista Linhas Críticas, v. 12, n. 22, p. 109-130. Brasília-DF:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, jan./jun. 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V – Fundamentos da defectologia.** [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Haban: Pueblo y educacion, 1983/1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas III – Problemas L desarrollo de L psique.** [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Aléxis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 3ª ed. São Paulo: Ed Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores: Michael Cole [et al]. 7ª ed. SP: Martins Fontes, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** In: Revista Linhas Críticas, v. 12, n 22. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, jan./jun. 2001.

WERNER, Jairo. **Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do V. **O médico higienista na escola: as origens históricas da Medicalização do fracasso escolar.** Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano.17(1):136-145; 2007.

## APÊNDICE A



**Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Prezado profissional,

O questionário, em anexo, tem como principal objetivo conhecer um pouco mais sobre a realidade do trabalho realizado pelo Serviço Especializado de Apóio à Aprendizagem (SEAA), em específico no que tange ao processo de devolutiva do diagnóstico realizado junto ao professor que atuará com o aluno diagnosticado.

Suas respostas serão valiosas colaborações para a produção de informações sobre a introdução do diagnóstico no espaço escolar. Assim, solicitamos que elas sejam as mais próximas possíveis da sua percepção da prática realizada. Acentuamos que as respostas apresentadas não serão analisadas numa perspectiva de “certo ou errado”, mas como fontes de informação sobre a realidade vivida.

Caso esteja de acordo que suas produções sejam utilizadas para esta finalidade faz-se necessário que assine este documento, que tem um duplo propósito: 1) informá-lo sobre a utilização desse acervo de informações pela pesquisadora; e, caso seja assinado, 2) expressar seu consentimento em participar desse momento.

Ressaltamos, ainda, que suas contribuições serão agrupadas a partir de um código que substituirá seu nome e que todas as informações produzidas serão mantidas de forma confidencial e utilizadas somente para fins científicos sobre a temática investigada, nesse sentido sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

---

Local e data

---

Nome do participante da pesquisa

---

Função no SEAA

---

Nome do participante da pesquisa

---

Função no SEAA



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## QUESTIONÁRIO REFLEXIVO

### I – Um pouco sobre você

- . Função que exerce no SEAA? \_\_\_\_\_
- . Tempo de atuação na Secretaria de Educação do DF? \_\_\_\_\_
- . Tempo de atuação no SEAA? \_\_\_\_\_
- . Regional de Ensino? \_\_\_\_\_
- . Atua em quantas escolas? \_\_\_\_\_
- . O que te motivou a atuar no SEAA? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- . Pretende continuar atuando nesta função no próximo ano letivo? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### II – Um pouco sobre a sua atuação

- . Quais os procedimentos adotados pela equipe que você participa a partir do momento em que recebem o diagnóstico de um aluno? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

. Como a equipe que você participa informa ao professor o diagnóstico de seu aluno?

---

---

---

---

---

. Na escola em que você atua há um trabalho específico de acompanhamento dos professores que atuam com alunos diagnosticados? Em caso afirmativo, relate como ele funciona de forma detalhada. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Em sua opinião, quais os elementos que favorecem e os que dificultam a realização de um trabalho dialogado com o professor sobre o diagnóstico de seus alunos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE B



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### Entrevista – pedagoga SEAA

\*As questões norteadoras desse diálogo foram geradas no percurso da pesquisa.

#### COORDENAÇÃO COLETIVA

- . Por que o investimento em formação continuada no espaço da coordenação coletiva?
- . Você decide participar nos dois turnos da coordenação: mesmo quando a temática é a mesma? Por quê?

#### PROFESSORES

- . Você percebe que alguns professores quase nunca participam ativamente da coordenação – até mesmo na leitura são sempre os mesmos que leem? O que pensa sobre isso?
- . Você consegue atender a todas as demandas que surgem nesse diálogo inicial com os professores sobre a turma? Como pretende proceder com os professores que não te procuraram? Qual é o seu objetivo com esta atividade?

#### RELAÇÃO COM A SALA DE RECURSOS / ANEES

- . Percebo a sua ênfase no trabalho de conscientização sobre a condição dos ANEES, que é um trabalho muito próximo da SR, também. Como se dá essa divisão de atividades?
- . O que favorece esse seu entendimento sobre os ANEES?

## TRABALHO DESENVOLVIDO

- . Atendimento a professores, a alunos e pais; participação na coletiva. Como se organiza?  
Tem um horário específico para o seu planejamento individual/coletivo?
- . O que destacaria como diferencial dessa EEAA?



## APÊNDICE C



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### Entrevista – Psicóloga SEAA

#### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

- . Você atua em outras escolas, conhece, assim, várias realidades, o que te possibilita um olhar diferenciado sobre esta unidade de ensino. Como você caracterizaria a EC X?
- . Como você se organiza para atender a esta escola? Qual a sua rotina aqui?
- . Qual é a demanda desta escola especificamente para a psicóloga do SEAA? E como você lida com ela?
- . Você tem um referencial teórico que te ajuda?

#### ESCOLA – REFERÊNCIA EM INCLUSÃO

- . Você diria que a EC X é uma referência em inclusão escolar? Por quê?
- . Quais trabalhos vocês (EEAA) desenvolvem que acredita colaborar para esse movimento de inclusão?

#### RELACIONAMENTO

- . Devido à itinerância o seu tempo de permanência nesta escola é diferenciado dos demais profissionais que aqui atuam, o que seria mais um fator distintivo do seu trabalho (formação, atuação, expectativas). Que implicações estas especificidades teriam no processo de aproximação/relacional que precisa ser estabelecido entre a EEAA e a comunidade escolar?
- . O seu trabalho é compreendido pela escola?
- . Como é a sua relação com os professores? Você tem acesso às salas de aula? Geralmente, qual é o objetivo das visitas?
- . Você tem oportunidade de participar de atividades coletivas da escola? Em que isso favorece o seu trabalho?
- . Você se sente pertencente a este grupo escolar? Justifique.
- . Como percebe a sua voz diante do grupo?

## APÊNDICE D



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ENTREVISTA - PROFESSORA ADOLFINA

#### ESCOLA

- . Como definiria esta escola? Quais os pontos fortes? Em que precisa avançar?
- . Chegar nesta escola proporcionou algum impacto na sua forma de pensar ou agir quanto a sua ação pedagógica?
- . A escola tem uma diversidade de projetos. Eles te ajudam ou te pressionam em relação a atender os conteúdos previstos para a turma?

#### RELACIONAMENTOS

- . Como é sua relação com os alunos?
- . Percebi que há uma cumplicidade entre você e a monitora. Como estabeleceu essa relação com ela? A presença dela te incomodou em algum momento?
- . Os alunos parecem se relacionar bem com Davi Brants. Houve algum trabalho específico que colaborasse com esse movimento?
- . Qual a importância dos serviços de apoio da escola para o seu trabalho?

#### AÇÃO PEDAGÓGICA

- . Como se define como professora?
- . Quais são os princípios que regem o seu trabalho?
- . Como estabelece a rotina da sua turma?
- . Por que opta pela disposição da sala em grupos?
- . Quais as suas expectativas de aprendizagem para a turma? Que atividades utiliza com os alunos que não alcançam essa expectativa?
- . Quais critérios e mecanismos utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos?
- . Tem algum referencial teórico como suporte para a sua prática?
- . Que dificuldades enfrenta na sua prática pedagógica atualmente?
- . Que cursos tem realizado ou quais foram os mais significativos no seu percurso profissional?

- . O que pensa sobre o trabalho coletivo desenvolvido na escola? Como articula o seu planejamento à discussão?
- . O termo “exigente” foi aplicado a você por uma mãe no conselho participativo. Ele te representa?

#### DIAGNÓSTICO

- . Qual o primeiro contato que você teve com um aluno diagnosticado? Como foi a experiência?
- . O que mudou daquele primeiro contato para hoje? Que elementos participaram desta mudança?
- . Teve algum diagnóstico que te impactou? Por que e como lidou com isso?
- . Como se organiza ao saber que terá que atender um aluno com algum diagnóstico?
- . No instrumento de análise do diagnóstico disse que já havia tido contato com a pasta/documentação de Davi. As informações encontradas ali te ajudaram na época?
- . A presença de um aluno com diagnóstico altera de alguma forma a sua ação pedagógica?

## APÊNDICE E



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### ENTREVISTA PROFESSORA CLARICE

#### ESCOLA

- . Como definiria esta escola? Quais os pontos fortes? O que precisa avançar?
- . Chegar nesta escola proporcionou algum impacto na sua forma de pensar ou agir quanto a sua ação pedagógica?
- . A escola tem uma diversidade de projetos. Eles te ajudam ou te pressionam em relação a atender os conteúdos previstos para a turma?

#### RELACIONAMENTOS

- . Como é sua relação com os alunos?
- . Você faz um acompanhamento mais próximo aos ANEEs. Com qual objetivo?
- . Percebi que há uma interação muito grande entre você e o monitor. Como estabeleceu essa relação com ele? A presença dele te incomodou em algum momento?
- . Os alunos parecem se relacionar bem com os ANEEs. Houve algum trabalho específico que colaborasse com esse movimento?
- . Qual a importância dos serviços de apoio da escola para o seu trabalho?

#### AÇÃO PEDAGÓGICA

- . Como se define como professora?
- . Quais são os princípios que regem o seu trabalho?
- . Como estabelece a rotina da sua turma?
- . O que te faz optar pela disposição da sala em “L”?
- . Quais as suas expectativas de aprendizagem para a turma? Que atividades utiliza com os alunos que não alcançam essa expectativa?
- . Quais critérios e mecanismos utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos?
- . Tem algum referencial teórico como suporte para a sua prática?
- . Que dificuldades enfrenta na sua prática pedagógica atualmente?
- . Que cursos tem realizado ou quais foram os mais significativos no seu percurso profissional?

. O que pensa sobre o trabalho coletivo desenvolvido na escola? Como articula o seu planejamento à discussão?

## DIAGNÓSTICO

. Você possui formação na área da surdez: o que te motivou?

. Qual o primeiro contato que você teve com um aluno diagnosticado? Como foi a experiência?

. O que mudou daquele primeiro contato para hoje? Que elementos participaram desta mudança?

. Teve algum diagnóstico que te impactou? Por que e como lidou com isso?

. Como se organiza ao saber que terá que atender um aluno com algum diagnóstico?

. No instrumento de análise do diagnóstico disse que não havia procurado a documentação dos ANEEs. Por quê? O contato com esta documentação te fez mudar de opinião?

. A presença de aluno com diagnóstico altera de alguma forma a sua ação pedagógica?

. No instrumento “tempestade de ideias” usou o termo “evolução” para falar de diagnóstico. O que quis dizer?

## APÊNDICE F



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### Momento conversacional

#### DADOS PESSOAIS

- 01- Identificação: tempo de serviço na SEEDF, locais e funções que atuou, formação acadêmica.
- 02- Quanto tempo trabalha nesta escola? Como chegou nela?
- 03- Quanto tempo atua nesta função? O que te motivou a assumi-la?

#### A ESCOLA

- 04- Como caracterizaria esta escola?
- 05- O que torna esta escola uma referência em inclusão? O que precisa melhorar?
- 06- Como o seu trabalho colabora para que esta escola seja assim reconhecida?

#### DIAGNÓSTICO E INCLUSÃO

- 07- Quais projetos desenvolvidos pela escola colaboram para o movimento de inclusão?
- 08- O que o diagnóstico de um aluno representa para você? E para a escola?
- 09- Você acredita que todos os funcionários têm uma compreensão positiva da educação inclusiva?
- 10- Quando você tem alguma dúvida ou dificuldade referente à inclusão o que você faz? A quem recorre?
- 11- O que é feito quando chega um aluno com algum diagnóstico na escola?
- 12- O que pensa sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos diagnosticados?

#### RELACIONAMENTOS

- 13- Como avalia as relações estabelecidas neste espaço escolar (professor/professor/aluno/aluno – direção/servidores/pais)?
- 14- Qual a importância da EEAA nesta escola? Quais as contribuições? Quais os avanços necessários? Quais as maiores demandas?
- 15- Fale da sua relação com a EEAA.

## APÊNDICE G



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

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

Tempo de SEEDF: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Ano/turma de atuação: \_\_\_\_\_

### **Tempestade de ideias**

Cara professora,

as palavras possuem um significado em si, mas, como ressaltado por Vigotski (2001), elas também possuem um sentido particular para cada indivíduo que a percebe. Sendo assim, solicitamos que registre no espaço em frente de cada palavra o que vem à sua mente ao vê-la.

ESCOLA	
--------	--

ALUNO	
-------	--

APRENDIZAGEM	
--------------	--

DIAGNÓSTICO	
-------------	--

INCLUSÃO	
----------	--

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE H



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

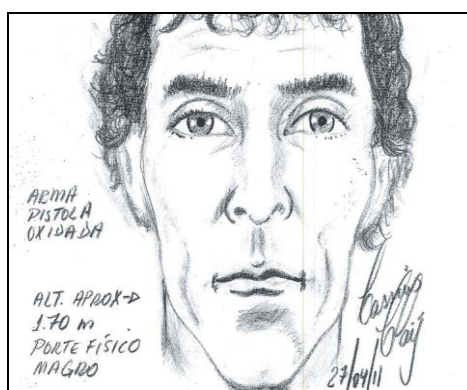
Nome: \_\_\_\_\_

Tempo de SEEDF: \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Ano/turma de atuação: \_\_\_\_\_

### Retrato falado



Caro(a) professor(a),

Retrato falado é a técnica que possibilita representar uma pessoa por meio de imagem criada a partir da descrição de seus aspectos gerais e específicos e características distintivas feitas por alguém que já a viu, permitindo o seu reconhecimento. Na expectativa de conhecer um pouco a turma em que você atua, pedimos que descreva os aspectos que considerar mais significativos e que nos oportunize criar uma ideia de como ela é.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!



## APÊNDICE I



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

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

### ANÁLISE DE DIAGNÓSTICO

Caro(a) professor(a),

esta atividade visa analisar o diagnóstico médico e/ou psicológico que se encontra na pasta individual do seu(sua) aluno(a). Assim, após a leitura do documento gostaria que respondesse as questões abaixo.

\*Documentos analisados: ( ) laudo médico ( ) laudo psicológico ( ) Relatório de Avaliação

1- Você já teve acesso a esse documento/diagnóstico? Justifique a resposta.

\_\_\_\_\_

2- Quais informações presentes no documento você considera significativa sobre seu(sua) aluno(a)?

\_\_\_\_\_

3- Das informações destacadas acima, alguma lhe surgiu como novidade sobre o(a) aluno(a)?

\_\_\_\_\_

4- Há algum dado que não condiz com a situação atual de seu(sua) aluno(a)? Ou algum que você discorde?

\_\_\_\_\_

5- Alguma das questões presentes nesse diagnóstico te inquietou ou incomodou de alguma forma?

\_\_\_\_\_

6- A leitura desse diagnóstico te ajuda a pensar em estratégias pedagógicas específicas para atender esse(essa) aluno(a)? Dê alguns exemplos.

\_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração!



## APÊNDICE K



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “O movimento de ressignificação do diagnóstico no espaço escolar: possibilidades a partir de um ambiente dialógico” que será desenvolvida pela doutoranda Kátia Regina do Carmo Pereira, sob a orientação da Profª Drª Maria Carmen Villela Rosa Tacca, como parte dos requisitos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutor em Educação. Esta pesquisa tem como objetivo norteador “compreender o movimento de ressignificação do diagnóstico a partir de um processo relacional, dialógico e intencional instaurado no momento da devolutiva do diagnóstico entre professores e Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem”.

Para favorecer a sua colaboração nesse processo investigativo será estabelecido um espaço dialógico, valendo-se de entrevistas, questionários, dinâmicas de grupo, observações, entre outros instrumentos, em datas a serem definidas pela pesquisadora e colaboradores da pesquisa durante os anos de 2016 e 2017 – os encontros serão audiogravados, com a autorização prévia do participante. Ressaltamos que sua participação nesta pesquisa é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento sem que haja qualquer penalidade.

Esclarecemos que a sua identidade será preservada, pois não haverá a divulgação do seu nome e as informações obtidas durante a pesquisa serão tratadas de forma a garantir o anonimato. Informamos, ainda, que os dados obtidos e analisados serão mantidos com as pesquisadoras e utilizados apenas para fins científicos.

Declaro ter compreendido o objetivo e como será a minha participação na pesquisa a qual concordo em participar.

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

Função na SEEDF: \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

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

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.