

Os impactos de experiências de contextos de vulnerabilidade social sobre os processos de aprendizagem: o aluno entre o enfeitamento e a escola

The impacts of experiences of contexts of social vulnerability on the processes of learning: the student between straightening and the school

Marina Taís Gabriel da Silva¹
Poliane Marta Rezende Pádua²
Matheus de Oliveira Guimarães³

RESUMO

O objetivo deste trabalho é problematizar, a partir de um recorte específico, os impactos das condições de abandono sofridas por crianças em situação de vulnerabilidade social sobre os processos de aprendizagem. Partindo do pressuposto de que o meio influencia de forma significativa a formação e o desenvolvimento do indivíduo, esta pesquisa investiga, sem pretensões de generalização, o resultado da defasagem escolar de sete crianças regularmente matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de uma cidade situada no centro-oeste mineiro. Busca-se, com este estudo, a apresentação de reflexões que contribuam para o desenvolvimento de ações com vistas à superação dos obstáculos de aprendizagem aos quais as crianças foram expostas durante o período de investigação. Como estratégia metodológica, recorreu-se ao estudo de caso a partir da observação dessas crianças durante um período de dez meses entre fevereiro e novembro de 2017. Esses alunos, durante o intervalo da investigação, residiam e estudavam em bairro de baixa renda do município tomado como *locus* da pesquisa. Os referenciais teóricos utilizados para embasar as conceptualizações deste estudo foram: Dubet (2008), Cury (2002), Piletti; Praxedes (2010), Wallon (1968) e Vigotski (1984) – dentre outros. Os resultados da pesquisa remetem ao entendimento de que as trajetórias de vida dessas crianças que experienciaram, durante o período em que foram observadas, múltiplas formas de violência (desde situações de fome a agressões de cunho físico, moral e psicológico), impactam de maneira inquestionável seu percurso escolar, explicando seu baixo desempenho, suas posturas e seus medos e apelos.

Palavras-chave: Vulnerabilidade social. Aprendizagem. Escola. Desempenho escolar.

ABSTRACT

The objective of this paper is to problematize, from a specific clipping, the impacts of the abandonment conditions suffered by children in situations of social vulnerability on their learning. Based on the assumption that the environment significantly influences the formation and development of the individual, this research investigates, without pretensions of generalization, the result of the school deficit of seven children regularly enrolled in the fourth year of elementary school in a municipal public school of a city located in the center-west of Minas Gerais. This study seeks to present reflections that contribute to the development of actions aimed at overcoming the learning obstacles to which they were exposed during the period of investigation. As a methodological strategy, we used the case study from the observation of these children during a period of ten months, between February and November of 2017. During the investigation period, they lived and studied in a low-income neighborhood of the municipality taken as research locus. The theoretical references used to support the conceptualizations of this study were: Dubet (2008), Cury (2002), Piletti; Praxedes (2010), Wallon (1968) and Vigotski (1984) - among others. The results of the research refer to the understanding that the life trajectories of these children, who experienced multiple forms of violence (from situations of hunger to physical, moral and psychological aggressions) during the period in which they were observed, unquestionably impact their school career, explaining, in a touching way, their low school performances, ~~his~~ postures and their fears and appeals.

Keywords: Social vulnerability. Learning. School. School performance.

¹ Faculdade de Pará de Minas – FAPAM. E-mail: marinasilva1909@gmail.com.

² Faculdade de Pará de Minas – FAPAM. E-mail: polianeparademinas@gmail.com.

³ Faculdade de Pará de Minas – FAPAM. E-mail: matheus.guimaraes@fapam.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

Vários estudos sobre os níveis de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social têm demonstrado que o desempenho desses alunos é, por vezes, insatisfatório (ROSA; MATTOS, 2014; ALMEIDA; STOCO, 2011; RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Sabe-se que há uma relação entre o meio social e o desenvolvimento humano e que diversos fatores podem influenciar o progresso na construção da aprendizagem e, apesar da considerável produção de pesquisas e investigações sobre o assunto, há, na realidade das escolas, situações que carecem de problematizações e reflexões acerca das possibilidades de transformação.

De fato existem programas de governo que visam combater a miséria e a desigualdade social, contudo, no que diz respeito à relação dessa vulnerabilidade com a Educação, ainda há a necessidade de se elaborarem estratégias para amenizar possíveis impactos. A pobreza é discutida no mundo todo e, conforme relatou a pesquisadora norte-americana, pioneira em neurociência, Martha Farah (2004, s/p), após estudar sessenta crianças em situação de vulnerabilidade: “Ser pobre é ruim para o cérebro e seus efeitos sobre a criança são significativos.” É preciso, porém, cuidado para não difundir a ideia de que toda criança em situação de pobreza terá atrasos no seu desenvolvimento, mas, de modo específico, é válido atentar-se para o fato de que a pobreza é um fator de vulnerabilidade que pode atingir o ser humano e, se aliada a outros fatores de caráter altamente preponderantes, tende a interferir de forma significativa no processo físico, cognitivo, social, afetivo e psicológico do aluno. Diante de tal reflexão é que surge o interesse em estudar o meio social e as possíveis causas que permeiam as dificuldades de aprendizagem no contexto educacional.

É sabido que uma criança, ao se alimentar mal, dormir mal, expor-se constantemente a agentes nocivos à sua saúde e viver com pais omissos e violentos, tende a desenvolver bloqueios nos processos de aprendizagem (PIAGET, 1973).

Pesquisas sobre teorias da aprendizagem (PIAGET, 1974; WALLON, 1968; VYGOTSKY, 1984) nos apontam que o meio de vulnerabilidade não impossibilita o desenvolvimento cognitivo, mas sinalizam que fatores tais como falta de oportunidades e situações de dura realidade familiar podem trazer consequências no processo de desenvolvimento.

Neste artigo, as discussões sobre os fatores sociais que influenciam os processos de aprendizagem dessas crianças em situação de vulnerabilidade serão trazidas à discussão. A intencionalidade deste trabalho é problematizar as relações entre o contexto social do aluno como

possível causa de *déficits* de aprendizagem, com vistas à propositura de orientações para a amenização dos prejuízos sofridos durante o ato pedagógico. Sob o respaldo de Smith e Strick, reforça-se a ideia da influência do meio sobre os processos de aprendizagem:

Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham uma base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade. A ciência ainda não oferece muito em termos de tratamento médico, mas a longa experiência tem mostrado que a modificação no ambiente pode fazer uma diferença impressionante no progresso educacional de uma criança. Isso significa que, embora as dificuldades de aprendizagem sejam consideradas condições permanentes, elas podem ser drasticamente melhoradas, fazendo-se mudanças em casa e no programa educacional da criança. (SMITH; STRICK, 2001, p. 20)

Partindo do pressuposto de que o meio influencia de forma significativa a formação e o desenvolvimento do indivíduo, esta pesquisa investiga, sem pretensões de generalização, o resultado da defasagem escolar de sete crianças regularmente matriculadas no quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de uma cidade sita no centro-oeste mineiro, com o intuito de propor reflexões que contribuam com o desenvolvimento de ações com vistas à superação dos obstáculos de aprendizagem aos quais diversas crianças em situação de vulnerabilidade social estão expostas. Apesar da considerável produção de pesquisas e investigações sobre o assunto, há, na realidade particular das escolas, situações que carecem de problematizações e reflexões acerca das possibilidades de transformação. Durante o período de dez meses, entre fevereiro e novembro de 2017, essas crianças do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada em bairro de baixa renda de uma cidade da região centro-oeste de Minas Gerais compuseram o grupo analisado por este trabalho. Os referenciais teóricos utilizados para embasar as conceptualizações deste estudo foram: Dubet (2008), Cury (2002), Piletti (2010), Wallon (1968) e Vigotski (1984) – dentre outros.

2 DIREITOS DA CRIANÇA

Ao longo de boa parte da história, a criança foi vista como um ser sem personalidade e sem importância, que muitas vezes não chegava à fase adulta devido à falta de cuidados e explorações sofridas. O respeito pela infância e pela criança foi construído progressivamente, juntamente com o reconhecimento de seus direitos. Com as mudanças ocorridas no Brasil, no fim do século XIX, houve grande contribuição para o surgimento de questões relacionadas às causas sociais, inclusive à criança e seu bem-estar, se fortalecendo no decorrer das décadas seguintes, com a normatização de ações relacionadas à infância. (MATIOLLI; OLIVEIRA, 2013, p. 15).

Com a barbárie da segunda Guerra Mundial e a necessidade da formação de uma instituição capaz de manter a paz e a ordem no mundo, surge a Organização das Nações Unidas (ONU), promulgando, em 1948, a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (LIMA, 2012) e, apesar de visar à proteção geral dos direitos universais do homem, especifica nos artigos 25 e 26 o reconhecimento dos direitos fundamentais das crianças à segurança, saúde, educação, bem estar físico e psicológico.

No Brasil, o marco da defesa dos direitos das crianças ocorre com o surgimento de uma legislação específica, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que vem reforçar o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, referente ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente em seus direitos fundamentais. (PAGANINI; DEL MORO, 2011, p. 4)

Observa-se, contudo, que tais direitos nem sempre são respeitados e que se tornem até mesmo irrelevantes frente a situações de vulnerabilidade sofridas pelas crianças acompanhadas no presente trabalho. São crianças que vivem em meio a restrições físicas, emocionais e sociais, sobrevivendo com o pouco que lhes é oferecido, longe dos que lhes referem os artigos legais, que impõem à condição de prioridade absoluta da infância em todas as esferas de interesse, devendo ser assegurada pela família, escola, comunidade e Estado.

2.1 Direito à Educação

O direito de todos à educação é previsto por lei e no que diz respeito à criança, é considerada um direito fundamental, que será capaz de transformá-la em um cidadão conhecedor de suas potencialidades como sujeito histórico, detentor de sua própria história. Evidencia-se a relevância da qualidade no ensino e que esse seja gratuito e obrigatório, pois o acesso à educação é o que transforma um indivíduo em um cidadão conhecedor de seus direitos e deveres na sociedade:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional. (CURY, 2002, p. 246)

Ainda sob a linha de pensamento de Cury (2015), o que norteia o sucesso na educação é a igualdade ao adquirir conhecimento, assegurada pelo Estado que deve intervir a fim de promover uma igualdade de condições:

Deste modo, um dos pressupostos das diretrizes que devem nortear os conteúdos curriculares é o da igualdade de condições, assegurada e protegida pelo poder público (cf.

art. 206, inciso I). Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolha ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem sucedidos e reconhecidos como iguais. (CURY, 2015, s/p.).

Contudo, pesquisas realizadas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em todo Brasil, apresentam uma média alarmante de defasagem no ensino público em especial no fundamental I, no qual crianças de 4º e 5º ano encontram-se ainda no processo de alfabetização, consequência talvez da proposta da repetência escolar. Com esse resultado poucos chegam ao Fundamental II e a evasão escolar tão combatida continua presente. Dados de outra pesquisa, realizada pelo Saesp (2004), revelaram que mais de 60% dos alunos que vivem em condições precárias ficaram em níveis de alfabetização de Língua Portuguesa e Matemática insuficientes ou abaixo de insuficiente.

Diante de uma educação intencionalista, que busca promover um preparo para a cidadania e para o trabalho, há vários questionamentos de como essa educação realmente acontece em esferas socioeconômicas desfavorecidas já que os dados citados e inúmeros outros sugerem que crianças em situação de vulnerabilidade aprendem menos e têm maior índice de evasão escolar. Sob o apoio de Cury (2015), ressalta-se que é preciso combater as desigualdades sociais a fim de uma educação efetiva no quesito conhecimento e na construção do cidadão, pois essa mesma educação é que será capaz, através de sua função social, reduzir a discriminação e a desigualdade.

3 VULNERABILIDADE SOCIAL E RESILIÊNCIA

Em diversas regiões do país, há uma dura realidade de desigualdades, em que famílias estão desestruturadas e crianças vivem em situação de vulnerabilidade social, sendo muitas das vezes vedados seus direitos como cidadãos.

Segundo Yunes e Szymanski (citado por TEIXEIRA, 2015, p. 8), “a vulnerabilidade opera apenas quando o risco está presente; sem risco, vulnerabilidade não tem efeito”. A abordagem sugerida ao se discutir sua influência no campo social é a de grupo/indivíduo em risco, entendendo que tal conceito não torna necessariamente um sujeito vítima da vulnerabilidade, mas um sujeito vulnerável (GUARESCHI; REIS; HUNING; BERTUZZI, 2007, p. 19).

Prati e Koller (2009) descrevem a abordagem social do termo vulnerabilidade, que cabe no presente trabalho como pressuposto para as observações com relação ao desempenho escolar de alunos nessa situação como “uma denominação utilizada para caracterizar famílias expostas a

fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas.” (PRATI; KOLLER, 2009, p.404).

É importante compreender que a vulnerabilidade social é formada por fatores de vulnerabilidade, que são repartições complexas das mais variadas dimensões relacionadas ao indivíduo, à comunidade ou ao lugar em que esses vivem, como por exemplo, a renda, escolaridade, moradia, vizinhança, acessibilidade e assim por diante. A somatória ou interpolação desses fatores de vulnerabilidade ocasionam uma realidade social mais ou menos excludente (LIMA, 2016, p. 24). Contudo, é importante ressaltar que boa parte desses alunos consegue superar essas condições negativas, no meio escolar, tornando surpreendente a capacidade de se adaptarem a diversas situações e desenvolverem várias habilidades precocemente, como as motoras e de independência. A essa concepção intitula-se resiliência (MATOS; JESUS, 2011, p.2).

Martineau (citado por Yunes, 2003, p. 77) resume os principais traços encontrados como características consolidadas da resiliência que são: “sociabilidade, criatividade na resolução de problemas e um senso de autonomia e de proposta”, que foram características observadas nas sete crianças mencionadas.

3.1 Fatores de vulnerabilidade e seus efeitos sobre o desempenho escolar

Existem inúmeros estudos que tratam da investigação e problematização do baixo desempenho educacional de diversas regiões relacionando à vulnerabilidade social, o que torna evidente os impactos que fatores externos causam no indivíduo.

Observações do desempenho de alunos na Prova Brasil, apuraram que estabelecimentos de ensino inseridos em locais de maior vulnerabilidade social sofrem limitações quanto à qualidade na oferta de ensino, ficando evidente que alunos com baixos recursos e vulneráveis tendem a demonstrar um desempenho escolar insatisfatório (RIBEIRO; VÓVIO, 2017).

Evidentemente, “a escola não está isolada das influências da sociedade e não deixa de exercer influência sobre esta, em articulação com outras instâncias da vida social” (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 44), o que remete ao vínculo família, escola e Estado, levando à compreensão da função social da educação e como as desigualdades e o entorno de vulnerabilidade podem atuar tanto nas condições extraescolares quanto nas intraescolares (ALMEIDA; STOCO, 2011).

Relevante em inúmeras pesquisas são os processos sociais relacionados com a educação do aluno em condição de vulnerabilidade e seu desenvolvimento no período de escolarização. Rosa e Mattos (2014), através de uma análise teórica de cem artigos científicos com tematizações relacionados à pobreza, desigualdades e exclusão ligados à Educação, apontaram resultados que mostram uma forte ligação entre o mau desempenho escolar e a exclusão social com os fatores de vulnerabilidade (ROSA; MATTOS, 2014), reforçando fortemente a intencionalidade do presente artigo em problematizar tal assunto.

3.2 A influência do meio sobre o desenvolvimento humano

O meio externo, em toda sua amplitude, tem extrema relevância ao tratar-se do desenvolvimento humano, sobretudo do processo ensino / aprendizagem. Teorias da aprendizagem podem esclarecer tal processo e trazer uma reflexão sobre os alunos com dificuldade escolar inseridos em locais de extrema vulnerabilidade, expostos diariamente a situações de abandono, restrições, violência, dentre outros e ainda sobreviver a uma escola que nem sempre é capaz de oferecer uma igualdade de oportunidade, pois também está sob os mesmos efeitos causais dos conflitos sociais em seu entorno.

Psicólogo e pesquisador, Lev Vygotsky (1984) relaciona de maneira aprofundada o ambiente e o desenvolvimento humano, esclarecendo que criança e meio externo se influenciam mutuamente. Pode-se afirmar que Vygotsky, em sua teoria sociointeracionista, considera o desenvolvimento cognitivo um processo possibilitado primordialmente pela relação sociocultural, remetendo ao fato de que crianças agregadas em ambientes de infortúnio, as quais presenciam e sofrem com fatores de vulnerabilidade e falta de afeto, propendem a um desenvolvimento afetado de forma negativa, trazendo certamente atrasos no aprendizado.

Piaget, apesar de ter sua teoria centrada na maturação biológica, reconhece, contudo, que sujeito e objeto, a partir de uma interação, constroem a aprendizagem, ou seja, mesmo que o processo cognitivo seja nato e ocorra de “dentro para fora”, o meio externo é necessário para desenvolvê-lo (PIAGET; GRÉCO, 1974). Piaget também reconhece que a afetividade propulsiona a motivação para a aquisição cognitiva, o que pode esclarecer em parte o que a carência afetiva pode ocasionar no ensino (PIAGET, 1973). Centrado na teoria da afetividade e das emoções no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, Wallon (1968) trouxe grandes contribuições, pois para ele a afetividade é essencial para a sobrevivência humana e é responsável por todo o processo de adaptação social. Fatores como negligência, maus tratos e abandono vindos dos cuidadores durante a infância e adolescência com certeza acarretarão danos irreversíveis ao desenvolvimento da

criança, refletindo em todas as áreas inclusive na escola. Alunos que apresentam um declínio no desempenho escolar e um comportamento difícil comumente são oriundos de famílias desestruturadas, com disciplina severa, situação de abandono, falta de gerenciamento e de afetividade, comprovando que a família é um dos principais alicerces, se não o mais importante para o desenvolvimento saudável de uma criança (BEE, 1997).

Smith e Strick (2001) afirmam que *o estresse emocional também compromete a capacidade das crianças para aprender*, a preocupação em relação a problemas familiares de toda espécie com o tempo prejudicará a criança impedindo que desenvolva habilidades básicas e complexas importantes para que tenha sucesso em sua vida social e escolar.

Diante de tantos estudos que comprovam o quanto o meio pode ser significativo para uma criança, cabe refletir sobre como a escola pode atuar de forma a amenizar tais impactos, mesmo que superficial, já que seu poder de intervenção seja apenas dentro dos muros.

4 MÉTODO

Explicitam-se, a seguir, aspectos relevantes da realização desta pesquisa.

4.1 Local

A investigação foi realizada em uma escola municipal de uma cidade da região centro oeste de Minas Gerais. A escola exerce suas funções desde 1992 e está situada em um bairro periférico, onde a predominância é de alunos de classe baixa. Atende as etapas de ensino nos níveis Fundamental I, Fundamental II nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos à noite. Possui boa infraestrutura, com equipamentos e dependências em bom estado. O critério para escolha da escola foi decidido pelo fato dela ainda não ter atingido o índice do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e encontra-se em uma região de nível socioeconômico baixo.

4.2 Participantes e período de observação

Foram observadas sete crianças com as idades de 9, 10 e 11 anos do quarto ano do Ensino Fundamental. Destas, uma é do sexo feminino e os outros seis são do sexo masculino. O procedimento para escolha das crianças foi a aplicação de uma prova diagnóstica desenvolvida pela

professora regente para a turma de 23 alunos, na qual os sete estudantes mencionados demonstraram uma aprendizagem bastante comprometida e, concomitantemente, encontram-se em situação de vulnerabilidade social mais acentuada em relação aos demais.

O período de investigação durou dez meses, sendo as visitas à escola realizadas duas vezes por semana, quatro horas por dia.

4.3 Sobre os sujeitos da pesquisa

Como instrumento metodológico para o estudo e a descrição dos alunos, foi utilizada observação direta, análise de documentos e relato oral de professores. Os nomes reais das crianças foram substituídos por nomes fictícios.

Álvaro é um menino de nove anos (completando dez durante a observação), branco, cabelo liso e loiro, baixo e magro. Tem dois irmãos. A mãe e o pai moram juntos, porém em constante briga. Possuía um bom relacionamento com os irmãos e citava a mãe na maioria de seus comentários, porém ressaltava sempre sentir muito sua ausência. Não falava do pai. Em questão de aprendizagem era muito lento e quase nunca conseguia acompanhar as aulas e as atividades; lia com dificuldade, porém não desenvolveu as habilidades que lhe permitiam fazer uso social desse processo. Diante de atividades, apresentava uma mudança de humor repentina, ora eufórico para desenvolver o proposto, ora prostrado com desânimo e desmotivado. Durante o período observado, os pais nunca compareceram a escola, seja em reuniões ou eventos.

André tinha dez anos, é magro de cabelos lisos, castanho claro. Tem uma irmã de doze anos. Os pais eram separados e mantinham um relacionamento difícil. Durante o período observado, se separaram e reataram o relacionamento cinco vezes. O aluno dormia um dia com o pai (que mora com o avô da criança) e um dia com a mãe e a irmã. O aluno reclama muito a ausência da mãe e sempre diz que gostaria que os pais voltassem e vivessem juntos sem brigar. Tinha muita dificuldade em entender as matérias e era muito lento para copiar ou fazer qualquer atividade.

Dimitri era um garoto de dez anos, moreno, magro, alto, cabelo liso e comprido, na altura do ombro, castanho. Morava com a mãe e a irmã de cinco anos. Dimitri cuidava da irmã a semana toda durante o período que a mãe trabalhava. Cuidava da casa e dos afazeres domésticos. Era responsável por levar e buscar a irmã na escola todos os dias. Reclamava de poder brincar somente no domingo. Os pais eram separados e o aluno só via o pai nos finais de ano. Sentia muito a ausência da mãe e dizia que gostaria que ela fosse mais presente. Escrevia com dificuldade e copiava muito devagar. Nunca terminava as tarefas. Vivia sempre cansado e desanimado. A mãe nunca compareceu em nenhum evento ou reunião no período observado.

Jaime tinha dez anos, é negro, baixo e corpulento. Morava com a mãe, o padrasto e os irmãos gêmeos de um ano. O aluno não gostava de falar sobre o padrasto, que prezava mais pelos filhos biológicos. O aluno tinha a responsabilidade de ajudar nas tarefas domésticas, ajudar no cuidado dos irmãos. No terceiro mês da observação, o aluno ficou sem seus óculos, alegando que suas lentes sofreram desgaste, segundo disse o médico em uma consulta oftalmológica, sendo necessário novas lentes. Até o fim da observação, o aluno não havia conseguido outro. Alegava que a mãe estava juntando o dinheiro, mas tinha outras prioridades.

O aluno Miguel tinha dez anos (completando onze durante o período observado), pardo, cabelo castanho e liso. Miguel vivia em uma família de seis irmãos. Miguel nunca teve contato com o pai. A relação com a família é hostil e não havia qualquer demonstração de afinidade do aluno para com os familiares, nem mesmo com a mãe. A casa em que viviam se limitava a três cômodos sendo um de lona. Miguel era na maioria das vezes indisciplinado e resistente a ordens e regras, discutia e tratava com hostilidade os colegas. Não copiava, não fazia atividades e tinha pouco interesse nas aulas. O aluno não era alfabetizado, e contava os números no máximo até 15, com ajuda. Na maioria dos dias observados alegou fome e dor estomacal. Demonstrava uma estima baixa. Possuía grande porcentagem de faltas e foi preciso intervenção da direção diversas vezes para seu retorno.

Úrsula era uma menina de dez anos, é parda, cabelo liso médio. Morava com a mãe, o pai e quatro irmãs. A briga entre os pais era constante e o pai é um homem muito violento, que agredia a esposa e filhas. A moradia era uma casa simples de aluguel e, durante o terceiro mês de observação, a família se mudou para um apartamento de um conjunto habitacional. Após a mudança, as condições pioraram, pois Úrsula ficou distante da escola. Nesse conjunto havia aglomerado de pessoas, algumas delas inclusive traficantes de drogas e usuários, que ofereciam constante risco aos moradores, havendo desde brigas até troca de tiros. Durante o período de observação, no quarto mês, os pais vieram a se separar devido agressões e brigas constantes, ficando o sustento da casa reduzido ao salário da mãe. .

O aluno Vitório, com dez anos, era moreno de baixa estatura e baixo peso. Usava brinco. Possuía anquiloglossia, que é uma patologia que limita os movimentos da língua, dificultando na pronuncia de certas palavras e letras. Vivia com irmãos (idade e quantidade não identificadas durante a observação) e a mãe. Segundo relatos, os irmãos eram usuários de drogas e estavam sempre envolvidos em situações perigosas. Não conhecia o pai. A moradia de Vitório era muito precária, segundo professores. A alimentação regrada e o aluno relatava ir para escola somente para se alimentar. Suas vestes sempre simples e algumas vezes rasgadas, usava chinelo e não tinha roupa de frio, segundo o próprio aluno. O aluno brigava com frequência na escola e após a aula,

precisando ser contido. Segundo relatos, a mãe era alcoólatra e não participava do desenvolvimento do aluno, não lhe impondo limites.

Dessas sete crianças, as seguintes situações foram observadas.

4.4 Das situações observadas

4.4.1 Situações de violência moral e psicológica

Dentre as sete crianças observadas, três sofrem violência segundo observação. Dimitri, por ser responsável pela irmã, sofre agressão física por parte da mãe quando algo acontece com a criança. Observou-se em alguns dias dos meses de março, maio, junho e setembro que o aluno estava com hematomas nos braços, devido agressão física pelo fato de se recusar a cuidar da irmã e/ou por deixar que a criança se machucasse. Ouve dos familiares palavras negativas, que acabam por diminuir sua autoestima e o fazem se sentir como incapaz de aprender ou se desenvolver como as outras crianças. Segundo o aluno, títulos como burro e incapaz fazem parte de seu cotidiano. Nesses dias, Dimitri, que já apresentava dificuldades em desenvolver as tarefas e se socializar, apresentou uma regressão no processo de escrita ortográfica e não desenvolveu nenhuma atividade proposta em sala, levando uma advertência da professora. No intervalo, não se alimentou, não se aproximou dos colegas e ficou sentado em canto com semblante muito triste. Passou boa parte das aulas debruçado na mesa.

Miguel, com frequência está envolvido em brigas, tanto no âmbito familiar quanto escolar. Devido às desavenças com os irmãos, chegou por sete vezes machucado na escola. Em seis delas, os ferimentos eram arranhões e hematomas provocados pela mãe ou irmãos. Uma vez, específica, chegou com um corte médio e profundo na panturrilha, alegando ter sido agredido pelo irmão com uma faca. Na escola, as brigas com agressões aconteceram por três vezes, no término da aula, quando Miguel foi atingido por socos e pedras, revidando também com a mesma intensidade. As brigas deixam o aluno mais nervoso e violento durante as aulas, desfere xingamentos o tempo todo e não faz nenhuma atividade. Provoca os colegas o tempo todo e faz ameaças pesadas. Ao ser questionado pela falta de interesse, o aluno sempre respondeu dizendo que é burro e idiota, assim com a mãe o intitula sempre. No último dia observado, o aluno foi suspenso da escola por uma semana, pois durante o recreio estava correndo sem parar e dando tapas nos colegas. Ao ser advertido sobre sua conduta, agrediu com palavras grosseiras e gritos a supervisora, que teve de contê-lo. Ao especular o motivo, descobriu-se que em casa a situação estava mais difícil do que sempre fora, pois o irmão homossexual foi espancado pela mãe na presença dos irmãos e havia

fugido de casa. Observou-se que seu comportamento nesses dias que sucedem a violência sofrida, fica muito alterado, chegando a um quase descontrole, a professora precisou intervir a todo o momento.

Os atos violentos sofridos por Úrsula foram observados nos três primeiros meses com frequência, sendo o pai o autor. Relatos da aluna indicaram que, durante brigas do pai e da mãe, o genitor ficava muito alterado agredindo mãe e filha. Em um dia específico, o pai de Úrsula foi notificado pela professora de que a criança não fazia as tarefas enviadas para casa. No dia seguinte, Úrsula chegou bastante machucada na escola, acompanhada da mãe, que solicitou à direção que nenhuma informação a respeito do desempenho escolar da menina fosse passado ao pai, pois este corrigia com castigos duros providos de agressão. As agressões só cessaram após a separação dos pais, e reiniciaram no mês de agosto, desta vez sendo cometidos pela irmã mais velha. Foram três episódios de agressão por motivos fúteis segundo Úrsula. Como a irmã estava grávida, com o tempo parou de incomodar a aluna para preocupar-se com sua gestação. As irmãs sempre a ofendem e lhe colocam apelidos como burra, bastarda e demente segundo a aluna. Nos episódios de agressão, observou-se que a introspecção da aluna tornou-se mais severa ao ponto da criança recusar-se ir para o recreio e não falar nenhuma palavra durante as aulas. Quanto à matéria e atividades, copiou todas, mas não conseguiu resolver nenhuma. Chorou na maioria dos dias.

4.4.2 Situações de privação

As privações as quais as crianças observadas demonstraram sofrer se referem às necessidades básicas do ser humano, como alimentação, vestimentas, além de materiais escolares e produtos de higiene. Essas crianças em várias ocasiões foram privadas do sono e de seu direito de brincar, assumindo responsabilidades demasiadas e absurdas. Dentre os sete, dois apenas não sofrem de restrições significativas.

As restrições sofridas por Dimitri são relacionadas ao seu direito de desenvolver tarefas para sua idade, já que assume total responsabilidade sobre os cuidados com a irmã. Durante o período em que a mãe trabalha, reclama não poder brincar ou mesmo fazer as tarefa da escola porque a irmã é inteiramente de sua responsabilidade e, caso não desempenhe bem a função, é repreendido severamente pela mãe. Reclama de poder brincar somente no domingo, quando a vó ou a mãe fica com a irmã.

Miguel é o aluno em situação de vulnerabilidade mais acentuada, pois se enquadra em todos os tipos de restrições supracitadas. As roupas que usou durante o período de observação estavam sempre rasgadas ou furadas e sujas. Seu calçado era um chinelo simples. Um dia, inclusive,

observou-se que a criança foi à aula descalça, porque o chinelo já não estava mais em condições de uso. Demonstrou não fazer uso de produtos de higiene como sabonete, shampoo, desodorantes e creme dental, tornando-se motivo de insultos e chacota por parte dos colegas devido o odor que exalava. Não corta ou lava o cabelo com frequência. Em um período de dez meses, cortou o cabelo uma única vez, andando com ele sempre sujo e desgrenhado. Seus dentes possuem cáries severas e chegou a reclamar dores de dente inúmeras vezes. No período de frio, foi sem agasalho à escola, chegando a passar mal em três dos dias observados por causa da baixa temperatura. Não possui material escolar, exceto o caderno, lápis e borracha doados pela escola. Sua mochila é uma sacola plástica. Dormiu várias vezes em sala de aula, soube-se por relatos de professores que o aluno tem irmãos viciados que transformam a casa em ponto de encontro à noite, impossibilitando que o aluno tenha uma noite tranquila. A alimentação de Miguel é muito restrita e, segundo o menino, seu horário pra alimentar-se é somente na escola, pois em casa há escassez de alimentos. Passou mal diversas vezes com dores estomacais, cefaleia e indisposição devido à fome.

Vitorio sofre com restrição de alimentos e vestimentas. Alimenta-se na escola repetidas vezes, pois em casa não há alimentos. Alegou que sua única refeição do dia era as da 9h30m, no intervalo da aula. Suas vestes sempre muito simples e algumas vezes rasgadas, usava chinelo e não possuía agasalho para o frio, exceto por uma blusa de malha fina com mangas compridas. Material escolar só os oferecidos pela escola e muito mal cuidados.

Os relatos de Jaime e suas reclamações durante o período observado demonstraram que o aluno sofre com privação de alimentos, de material escolar e roupas. Segundo observado, o padrasto é responsável pelo sustento da casa e prioriza os filhos biológicos, ficando o aluno em último plano. As vestimentas de Jaime eram bem simples e sempre as mesmas, assim como seu único tênis, rasgado e cheio de remendos. A privação mais significativa para Jaime foi ficar sem seus óculos, o que ocorreu no terceiro mês de acompanhamento das crianças e, até o fim da observação, o aluno não havia conseguido outro. Alegava sempre que a mãe estava juntando o dinheiro. Após a perda dos óculos, seu desempenho piorou significativamente e, para conseguir copiar do quadro, tinha que se sentar muito perto. Tornou-se mais arreado e indisciplinado, permanecendo quase todas as aulas de castigo. É emotivo e chorou por diversas vezes ao falar que sentia falta dos óculos e que sua vida em casa era difícil, não especificando em detalhes o porquê, mas dizendo sentir falta do pai que vê uma vez ao ano e sentir muito a falta de atenção da mãe.

André sofria com restrição do sono, o que lhe deixa extremamente irritado e sem nenhum interesse nas aulas. Os pais são separados e mantêm um relacionamento difícil, sendo que, nas vezes em que os pais se separavam, o aluno apresentou uma queda na aprendizagem significativa. O aluno não tem moradia fixa, pois dorme um dia com o pai, que mora com o avô, e um dia com a

mãe e a irmã. Nas noites em que dorme com o pai, o aluno não consegue acompanhar as aulas no dia seguinte, pois dorme quase o tempo todo ou fica disperso e desanimado, pois o avô tem doença mental (segundo o próprio aluno) e passa toda a noite fazendo barulho, andando pela casa e fazendo atividades atípicas a esse horário, o que impede o aluno de dormir, por vezes por causa do barulho e, por vezes, porque o aluno tem que ajudar o pai a olhar o avô. No entanto, quando dorme com mãe, as noites são melhores, mas ao lado mora a avó, que faz uso constante de bebida alcoólica e acaba por invadir a casa da filha durante a noite, causando transtornos com gritos e xingamentos. Como durante o dia a mãe do aluno trabalha, acaba que o aluno precisa conter a avó e acalmar a situação levando-a até a casa dela. O aluno e a irmã auxiliam a mãe nas atividades domésticas, uma vez que ela trabalha o dia todo. O aluno reclama muito a ausência da mãe e sempre diz que gostaria que os pais voltassem e vivessem juntos sem brigar. Suas vestimentas eram bem simples e usava só chinelo. Seus materiais escolares eram os fornecidos pela escola e uma mochila rasgada que usa desde o primeiro ano.

4.4.3 Abandono físico e afetivo

Álvaro é um aluno muito carente em sentido de atenção, comunica-se muito bem e sempre que tem a oportunidade conta “casos” ocorridos consigo, a fim de requerer atenção. Possui um bom relacionamento com os irmãos e cita a mãe na maioria de seus comentários, porém ressalta sempre sentir muito sua ausência. Álvaro é muito carinhoso e apega-se com facilidade. É também respeitoso em relação a autoridades e regras. Não causa problemas em sala e trata com educação seus colegas. Às vezes, em que a professora chamou sua atenção foi por conversa paralela em excesso. Nas atividades escolares, em reuniões e em projetos abertos aos pais, os familiares nunca estiveram presentes durante o período observado. Os pais são muito ausentes e não acompanham o desenvolvimento escolar do filho. O aluno falava da mãe todo o tempo e reclamava muito sua falta. Não tinha nenhum interesse em conversas que envolviam assuntos sobre família e passeios, desconversando sempre.

Dimitri tem os pais separados e vê o pai só nos finais de ano. Reclama muito a ausência da mãe e diz que gostaria que ela fosse mais presente. Tem uma avó muito problemática, que vive causando problemas na rua, com os vizinhos, que acabam por chamar o menino para levá-la para casa, fato que o envergonha muito. Em sala, é um aluno comportado e conversa esporadicamente com os colegas; ri pouco e fica sempre pelos cantos, reservado, com a cabeça baixa. Leva sempre os

deveres errados e algumas vezes nem os faz, alega falta de tempo e também que não tem ajuda para fazê-los. Vive sempre cansado e desanimado. A mãe nunca compareceu em nenhum evento ou reunião no período observado.

Miguel, diante de qualquer atividade, resiste, usando sempre o argumento de que é burro e não consegue aprender. Quando questionado quanto ao fato de se achar burro, diz que é o que a mãe lhe diz sempre, ressaltando que nunca será ninguém. Demonstra uma estima baixa e reage rudemente às ofensas dos colegas que caçoam dele e dos demais que não sabem ler e escrever. Observa-se que fica envergonhado e frustrado, por isso usa como escape xingamentos e reage como se não se importasse, debochando também dos colegas com apelidos grosseiros. Possui grande porcentagem de faltas e é preciso intervenção da direção para seu retorno, porém a mãe nunca compareceu à escola, tendo retornado todas às vezes sozinho.

Miguel não pode sequer levar seus materiais escolares para casa, pois relata que a mãe os guarda para os irmãos mais novos e, por tal motivo, a professora guarda os materiais do aluno no fim da aula e o entrega no dia seguinte. Demonstra muito ressentimento da mãe, se recusando a fazer cartões e mensagens para ela no dia das mães relatando que não tinha mãe. Durante um bate-papo sobre as dificuldades da vida e como os pais se desdobram para fazer o melhor pelos filhos e como alguns são exemplos, Miguel se manifestou entre dentes, dizendo que nunca seria igual sua mãe e muito menos como seu pai, que o abandonou. Não entrou em detalhes. Em conversa com professores que o acompanham, soube-se que a mãe, além de ausente, trata-o na maioria das vezes de forma violenta e rude. Diante do observado, notou-se durante o período que o aluno se esforçava ao receber ajuda e se alegrava ao conseguir ler sílabas simples e formar palavras. A alegria de estendia também ao resolver operações simples com material dourado. Porém, devido problemas em casa e faltas constantes, sempre se frustrava e perdia o interesse pelo aprendizado, precisando ser constantemente motivado e elogiado para que retomasse as atividades de reforço.

Segundo relatos, a mãe de Vitório é alcoólatra e não participa em nada no desenvolvimento do aluno. É agressivo, usa de um vocabulário chulo na maioria das vezes e não respeita a professora, precisando haver intervenção do diretor. Demonstra não ter nenhum limite. Não faz as atividades, mas na maioria dos dias observados copia o que é passado no quadro. O aluno fugiu da escola várias vezes, ora pulando o muro, ora aproveitando o portão aberto. A mãe, apesar de notificada, nunca apareceu na escola. Ao ser questionado por que não faz atividades ou exercícios para casa, o aluno afirma ter dificuldade em entender o conteúdo e não recebe ajuda da mãe que, segundo ele, não sabe ler. Não tem limites, passa praticamente todo o dia na rua e às vezes fica até tarde da noite com más companhias, já que a rua do aluno é frequentada por usuários de drogas.

André não tem lar fixo e não vê muito a mãe. O aluno reclama muito da ausência da mãe e sempre diz que gostaria que os pais voltassem e vivessem juntos sem brigar. Na sala, é um aluno tímido, mas conversa com alguns colegas, em específico dois. Tem muita dificuldade em entender as matérias e é muito lento para copiar ou fazer qualquer atividade. Em 70% dos dias observados, os seus deveres voltaram em branco ou, quando feitos, estavam com a resposta errada. Usa como argumento que não consegue fazer sozinho e que a mãe não tem tempo para olhar seu caderno ou ajudá-lo e, além disso, a mãe é analfabeta. Às vezes que chegou com o dever feito e correto, foi pela ajuda do pai e somente os de matemáticas, pois o pai estudou até quarto ano de grupo. O aluno fica nervoso sempre que chamado à atenção e debate com a professora, não gosta de ser repreendido. Conversa com tom grosseiro normalmente e fala muitos palavrões.

Jaime relata falta do pai e ficava muito abatido em ocasiões como dia dos pais e apresentações da escola, nas quais ninguém da família aparecia para prestigiá-lo. A mãe, por ter dois bebês, não disponibilizava tempo para o aluno, sendo ele deixado de lado durante todo o dia segundo relatou durante a observação.

5 DISCUSSÃO

As sete crianças observadas, além dos fatores de vulnerabilidade supracitados, sofrem constantemente com a criminalidade, a exposição às drogas ilícitas e com a violência social em seu bairro. Todas têm no entorno de suas casas bocas de fumo onde constantes trocas de tiros e brigas acontecem. Estão expostos a usuários que oferecem e incentivam o uso de drogas e os pais e familiares dos sete alunos já tiveram as casas invadidas ou foram assaltados. O medo é constante sentimento na vida dessas crianças e a incerteza do amanhã os preocupa, pois não sabem se terão alimento, vestimentas ou se serão violentados física, moral ou psicologicamente. Decerto a aprendizagem das crianças está seriamente comprometida e, para qualquer avanço observado, houve retrocesso diante dos episódios mencionados. A falta de ânimo, a baixa estima, o desinteresse pelas aulas e os sentimentos de carência e abandono são fortes características nestes alunos embora demonstrem muita independência. Observou-se também que carecem de muita atenção e gostam de ser ouvidos.

É trágico o fato de que as crianças se afastem cada vez mais da aprendizagem porque suas vidas estão tomadas pelo medo da violência constante que os ronda, sugando suas energias, que são gastas diariamente elaborando estratégias mentais para proteção pessoal e é nesse momento em que a escola deve ser um ambiente seguro e estimulador, prezando pelo desempenho de seu aluno,

considerando sua história e seu contexto (SMITH; STRICK, 2001), o que nem sempre acontece, já que essas crianças recebem pelo professor a sentença de incapazes e, devido a seu histórico de dificuldades, o professor não se preocupa em tentar mudar sua situação.

As crianças observadas e expostas à violência demonstraram problemas no comportamento e agiram de forma agressiva com relação aos colegas. Observou-se também que são por vezes ignorados pelos outros alunos e repreendidos inúmeras vezes pela professora, sofrendo castigos como ficar sem recreio, sem educação física ou fazer cópias, remetendo ao fato de que a violência sofrida ou presenciada em casa é refletida no ambiente escolar como comportamento adequado (BEE, 1997).

Em todos os episódios em que os alunos sofreram com privações, seus desempenhos só pioraram, pois ao ficarem expostos ao frio e à fome ou sem dormir bem, ficavam muito nervosos e desinteressados em acompanhar a turma, chegando a passar mal ou dormir em sala. Outro fato que desmotivava as crianças era não possuir os materiais necessários para desenvolver as atividades, como lápis de cor, régua e tesouras, coisas simples, mas que não tinham condições de ter. Circunstâncias de excessiva responsabilidade, como no caso do aluno Dimitri, deixavam-no muito disperso, sem prestar atenção em nenhum conteúdo, considerando as preocupações com os afazeres após a aula. De uma forma geral, regrediram significativamente, considerando o fato de já estarem bem atrasados com relação aos demais.

A violência verbal de cunho moral e psicológico e a carência afetiva traz ao aluno a sensação de desvalorização e abandono, refletindo por toda a vida como baixa estima, timidez, agressividade e dependência, o que foi observado nos alunos. A falta das condições básicas para viver, o convívio com uma base familiar insólita e a quebra de laços afetivos são características em comum das famílias das crianças observadas, que são famílias consideradas de risco, expostas ao ambiente de vulnerabilidade em que vivem, sem muitos recursos para mudar a situação. Ataques de ansiedade, mudança de humor e agressividade são apresentadas e também desencadeadas pelo desamparo e isolamento das crianças por parte dessas famílias (PRADO, 2001; TIMOTEO; FALCÃO, 2004; VILELA, GUSMÃO; CAVANA, 2004 *apud* PRATI; KOLLER, 2009).

Contudo, mesmo vivendo em situação de vulnerabilidade, compete à família assegurar uma estrutura sólida, fundada e engajada com a proteção e a educação da criança. Estas famílias, no entanto, não parecem perceber o quanto afetam o desenvolvimento de seus filhos em diversas áreas impactando sua constituição como cidadãos autônomos e sujeitos de seu meio social. Várias políticas públicas advindas de órgãos que defendem o direito da criança, como ECA, Direitos Humanos e Conselho Tutelar, são geridas pela escola, a fim de promover a proteção das crianças

observadas, sendo tais órgãos, em especial, o Conselho Tutelar e a Assistência Social, acionados quando a direção escolar achou necessária intervenção, fosse para doação de alimentos e roupas ou para averiguação de maus tratos.

As relações afetivas são associadas pela criança durante a infância e refletem em suas vidas adultas. Filhos de pais ausentes, que não oferecem o básico como alimentação, higiene, segurança e afeto, acabam por desenvolver em seus filhos o apego inseguro, que poderá se revelar durante o desenvolvimento da criança. As consequências da formação de um apego inseguro influenciaram diretamente a vida escolar, pois, frente a situações e atividades escolares desafiadoras e exigências de habilidades sociais, as crianças recuaram num processo de introspecção (BEE, 1997), o que durante a observação ocorreu com frequência e os sete alunos, em vários momentos, agiram de forma a fugir de tarefas que se julgavam incapazes de realizar, agindo com agressividade, choro, aquietamento e mudanças de humor repentinos.

Para a criança, a vida escolar é tão importante quanto a familiar e suas funções são imprescindíveis para seu pleno desenvolvimento. Para Bee (1997), “a mais óbvia influência que não a família sobre a criança entre os 6 e 12 anos é a escola que ela frequenta” (BEE, 1997, p.284). O ambiente escolar pode ser o único onde a criança se sente protegida e amparada, por isso cabe ao professor e ao corpo escolar reconhecer e atuar de maneira minimizadora dos impactos gerados pela família e pela sociedade, contribuindo para a aprendizagem significativa. Em locais de extrema vulnerabilidade, a escola assume um papel além do ato de ensinar, atuando como construtora de laços afetivos com professores e corpo escolar, assumindo um papel marcante diante das carências desses alunos que passam por tantos percalços. A escola acaba por assumir funções que cabem à família, a fim de ajudar o aluno na construção de sua identidade como cidadão e, segundo Bee (1997), a metodologia usada pelo professor e sua maneira de aplicá-la, reconhecendo as carências e o contexto histórico e social no qual está inserido será determinante na aprendizagem das crianças. Isso acontecerá somente em uma escola com comunidade escolar preparada e motivada a desempenhar tal função, recebendo por parte do Estado o incentivo e material necessário.

Diante de alunos acometidos por problemas sociais, a Pedagogia Popular pode ser uma opção das escolas para com essas crianças. No entanto, dois fatos revelam o que tem sido discutido a respeito: o primeiro, que a escola, como instituição democrática, pode ser um ambiente que considere a realidade do aluno sendo requisito básico para a construção do currículo; seja capaz de aderir a uma proposta político-pedagógica de cunho social com ação transformadora, embasada na igualdade de oportunidades e no respeito da diferença; ter o diálogo e seu poder de conhecimento do educando como princípio para planejamento metodológico e epistemológico. O outro lado

discutido é que, como não é legalizada ou imposta por Lei, as escolas não se preocupam em aderir à educação popular, já que requer uma reestruturação pedagógica e empenho do corpo escolar (SANTOS; PAULA, 2014).

Assim, alunos como os observados são vítimas não só da vulnerabilidade, mas de um sistema de ensino que os considera *como ignorantes, incultos, sem valores, a ser moralizados e civilizados*, sendo necessária a desconstrução desse pensamento preconceituoso quanto aos grupos populares para avançar com ideias de transformações pedagógicas igualitárias e democratizantes (ARROYO, 2012, p. 17).

É importante ressaltar a relação escola-família na vida de uma criança, sendo uma relação de culturas e historicidades, podendo ascender o aluno para a vida social ou contribuir para reforçar ou manter as desigualdades sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 85), o que requer cuidado maior por parte do educador e da direção escolar. Como pode ser observado no estudo realizado, a exposição aos fatores de vulnerabilidade e à desvalorização da educação, à incompreensão dos pais quanto à sua importância, os problemas socioeconômicos, a criminalidade, dentre outros obstáculos, tornam a família um fator de risco para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para o desempenho escolar da criança (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Em suma, as crianças observadas revelaram-se expostas a constantes fatores de vulnerabilidade, como restrição material, fome, violência, abandono entre outros e, durante o período de investigação, passaram por diversas situações que certamente influenciaram seu desempenho escolar, já que, particularmente, nos dias sucessivos aos episódios observados de adversidade, houve evidente regressão pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa remetem ao entendimento de que as trajetórias de vida dessas crianças, que experienciaram, durante o período em que foram observadas, múltiplas formas de violência (desde situações de fome a agressões de cunho físico, moral e psicológico), impacta de maneira inquestionável no seu percurso escolar, explicando de maneira tocante seu baixo desempenho escolar, suas posturas e seus medos e apelos.

Faz-se necessário que investigações acerca do desempenho escolar intrinsecamente relacionado às experiências de contextos de vulnerabilidade continuem sendo desenvolvidas com o intuito de buscar proposições para possíveis intervenções pedagógicas, fomentando a reflexão sobre o papel do corpo docente como agente ativo nos processos atenuantes das conseqüências geradas pela situação de vulnerabilidade prezando pelo desenvolvimento adequado dos alunos,

atentando para os limites enquanto instituição, que deve atuar juntamente com a família para que haja resultado.

Evidentemente, como explicita Vygotsky (1984), o aprendizado e o desenvolvimento humano são um processo sócio-histórico, o que remete ao fato do meio social e cultural influenciarem diretamente na formação da criança. Bee (1997) enfatiza o quanto fatores de vulnerabilidade podem influenciar a vida dessas crianças acarretando *danos irreversíveis ao desenvolvimento da criança, cujo reflexo poderá ser visto na escola* com a problemática de que crianças com maior déficit no desenvolvimento escolar e com falhas de comportamento geralmente são oriundas de famílias desestruturadas, nas quais sofrem rejeição, castigos severos, falta de afeto e de acompanhamento, gerando crianças inseguras e influenciando no seu desenvolvimento saudável.

Contudo, com relação às escolas, há a indagação sobre sua contribuição para amenização de possíveis atrasos advindos da vivência de vulnerabilidade através de estímulos pedagógicos positivos seguidos de um acompanhamento atenuante de possíveis transtornos. Dubet (2004) discursa sobre a hipótese de se pensar em um modelo de escola justa, onde haja igualdade de oportunidades independente de classe social e leva também à reflexão sobre o papel do professor, que é o adulto que passa boa parte do tempo convivendo diretamente com os alunos e que deve ser capaz de reconhecer suas dificuldades e intervir de maneira positiva a fim de promover situações favoráveis à aprendizagem juntamente com o corpo escolar.

Dubet (2004), no entanto, reconhece que não há escola que seja imune às desigualdades sociais, o que remete à ideia de que o processo de ensino-aprendizado deve ocorrer de forma integrada com a sociedade e o Estado, reconhecendo que o poder da escola não ultrapassa seus muros e que cada âmbito social deve assumir sua responsabilidade com o intuito de reconhecer situações que careçam de intervenções refletindo sobre possíveis estratégias que possam amenizar os danos provocados pelas desigualdades sociais. As adversidades vividas pelos alunos devem influenciar o trabalho dos profissionais da educação, forçando-os a refletir quanto ao preparo necessário para receber essas crianças, considerando o contexto em que vivem sem preconceitos e discriminação, reconhecendo que são sujeitos dependentes de uma pedagogia humana e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; STOCO, Sergio. Desempenho escolar e vulnerabilidade social: elementos para se pensar a formulação de políticas públicas educacionais. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: Anped, 2012. v., p. 1-17.

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BEE, Helen. *O ciclo Vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BRASIL. **O Direito à Educação**: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Escola de Gestores. Brasília/DF: MEC, 2005. Disponível em: <https://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 116, p. 143-176, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. Educação & Sociedade. Campinas-SP, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 abr. 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação**: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. Disponível em: Acesso em: 08 abr. 2018.
- DAYRELL, Juarez. (2012), “**Juventude, socialização e escola**”. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel [e] VIEIRA, Maria Manuel (Org.). Família, escola e juventude, olhares cruzados Brasil - Portugal. Belo Horizonte, Editora UFMG.
- DEL MORO, Rosangela; PAGANINI, J. A utilização dos princípios do Direito da criança e do adolescente como mecanismos de efetivação dos direitos fundamentais. **Revista Amicus Curiae**, v. 06, p. 1-13, 2009.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FARAH, Martha *et al.* *Neurocognitive enhancement: what can we do and what should we do?* **Nature Reviews Neuroscience**, v. 5, n. 5, p. 421-425, 2004.
- FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.
- FERREIRO, M., TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1974. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.
- GUARESCHI, N. M. F.; REIS, Carolina dos; HÜNING, Simone Maria; BERTUZZI, Leticia. Intervenção na Condição de Vulnerabilidade Social: um estudo sobre produção de sentidos com adolescentes do Programa SASE - **Trabalho Educativo**. Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ. Impresso), v. 7, p. 17-27, 2007.
- INFANTE, F. A. **Resiliência como processo**: uma revisão da literatura recente. In: Melillo A, Ojeda ENS, organizadores. Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas. São Paulo: Artmed; 2005. p. 23-38.
- KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.
- LIMA, R. A. G. (2012). Direitos da criança e do adolescente: Desafios atuais. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 20(3), 425-426.
- MATTIOLI, Daniele D.; OLIVEIRA, Rita de C. da S. Direitos humanos de crianças e adolescentes: o percurso da luta pela proteção. **Imagem da Educação**. Vol. 3, n. 2, p. 14-26. 2013. Disponível em: Acesso em: 06 abr. 2018.

- OLIVEIRA, L. A.; MENDES, P. C.; BACELAR, W. K. A. **Identificação de territórios de vulnerabilidade social: construção metodológica e aplicação em Uberlândia/MG. 2015.** Exame de qualificação (Mestrando em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia.
- PEREIRA, S. E. F. N. Crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social: articulação de redes em situação de abandono ou afastamento do convívio familiar. **Aconchego**, 1. v. 1, n. 1, p. 21, 2010.
- PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- PIAGET, J.; GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação: Do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- PRATI, L.; COUTO, M. C. P. P.; KOLLER, S. H. Famílias em Vulnerabilidade Social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. **Psicol Teor Pesqui**. 2009; jul-set, 25(3):403-408.
- RAPOPORT, Andrea; DA SILVA, Sabrina Boeira. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista educação em rede: formação e prática docente** - ISSN 2316-8919, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013. ISSN 2316-8919. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- RIBEIRO, V. M; VÓVIO, C. L. Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. **Educar em revista** (impresso), v. 33, p. 71-87, 2017.
- ROSA, Antonia Valbênia Aurélio; MATTOS, C. L. G. A exclusão vai à escola: da sociedade ao sistema de escolarização. 2014. (**Apresentação de Trabalho/ Comunicação**).
- SANTOS, Karine; PAULA, Ercília Maria Angeli T. A teoria de Paulo Freire como fundamento da Pedagogia Social. **Interfaces Científicas: Educação**. Aracaju, v. 3, n.1, Out. 2014, p. 33-44
- SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- TEIXEIRA, E. C. **Resiliência e vulnerabilidade social: uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência**. 1. ed. PETRÓPOLIS- RJ: Vozes, 2015. v. 1. 118 p.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins fontes, 1968.